

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЧЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И РАЗВИТИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ РФ»**

28 мая 2021 г.

Грозный – 2021

УДК 94.4+82 09
ББК 63.3(2)+83.3(2)
С 23

ISBN 978-5-91127-294-4

Ответственный редактор: М.Р. Нахаев

Редакционная коллегия:

к.п.н. А.А. Бехоева, к.филол.н. И.Б. Бачаева, к.филол.н. З.А. Алдиева, к.п.н. Е.Ф. Сердюкова, к.п.н., Р.М. Эхаева, к.филол.н. С-Х.С-Э. Ирезиев, к.филол.н. М.Ш. Алдиева, к.п.н. Т.Х. Ахмадова

В сборник включены материалы международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы истории и развития литературы народов Российской Федерации». В докладах и сообщениях ученых, аспирантов, магистрантов отражены актуальные вопросы литературы народов Российской Федерации, новые научные подходы и пути их решения.

Актуальные вопросы истории и развития литературы народов Российской Федерации [Текст]: Сборник материалов международной научно-практической конференции (г. Грозный, 28 мая 2021 г.) / под ред. М.Р. Нахаева. – Грозный: Издательство Чеченского государственного университета, 2021. – 210 с.

Издание осуществляется в авторской редакции

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» не несет ответственности за материалы, представленные авторами для очного и заочного участия в конференции.

ISBN 978-5-91127-294-4

© Авторы, 2021

© ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Довлеткиреева Л.М., Висханова Т.Д. Особенности использования фразеологизмов-неологизмов в современном газетном тексте.....	5
Абдулкадыров А.Т. Частоупотребляемые слова литературного творчества Магомед Салаха Гадаева.....	9
Алиева Х.М. Об адекватности перевода сказания Р. Гамзатова «Клятва землей» на русский язык.....	14
Алиева Р.Р., Гузуева Э.Р. Роль дистанционного обучения в современном образовании.....	18
Ахмадова З.М., Инаркаева А.Д. Использование облачных технологий в системе профессионального образования.....	23
Ахмадова Т.Х., Исраилова Л.М. Противостояние мечты и реальности, свободы и неволи в поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри».....	30
Ахмадова З.М., Инаркаева А.Д. Формирование у студентов этнокультурной компетенции.....	35
Бадаева Л.А. Великая песня о великой войне.....	39
Гогурчунов А.П. Формирование правовой компетентности как актуальная педагогическая задача при реализации программ профессионального образования.....	42
Довлеткиреева Л.М., Висханова Т.Д. Трансформация кодифицированных единиц в печатном тексте.....	46
Булуева Ш.И., Дадаева А.Р. Практика инклюзивного образования в РФ: функционал педагога и профессиональные дефициты.....	51
Заирбекова Н.И. Роль самообразования в формировании профессиональной компетенции студента колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций.....	58
Ирзиев С.-Х.С.-Э. Нохчийн меттан хандешнийн хIоттамеьх мукъазчу аьзнийн охъаэгар.....	61
Магомадова А.И., Шамилова Р.З. Основные типы полисемии в современном русском языке.....	66
Мамалова Х.Э., Зузиева С.А. Особенности геймификации образовательного процесса.....	71
Мамалова Х.Э., Инаркаева А.Д. Развитие познавательной мотивации школьников с применением дистанционно-сотворческих технологий.....	76
Расумов В.Ш. Бер кхетош-кхиорехь фольклоро ДIалоцу меттиг (нохчийн берийн фольклоран материал тIехь).....	82
Сельмурзаева Х.Р., Мусаева Л.С., Акуева И.С. Нахски меттаныйн цхъайолу башхаллаш.....	86
Сельмурзаева Х.Р., Абдуллаева Э.Д. Роль глобализации в изменении русского языка.....	90
Цуцулаева С.С. Интеллигенция Чечено-Ингушетии в годы Великой Отечественной войны.....	95
Цуцулаева С.С. Оборона Кавказа 1942 – 1943 гг.	99
Товсултанова Д.С. «Событие рассказывания» в прозе М. Мусаева (на материале повести «Анзор»).....	102
Товсултанова Д.С. Мамакаев Мохьмадан «Революцин мурд» романан композиционно-сюжетни бух.....	106

Ахмадова З.М., Инаркаева А.Д. Хамидов Абдул-Хамид Хамидович – драматург, сатирик.....	109
Инаркаева С.И. «Народность» и «Национальная самобытность» как главные концептуально значимые категории развития чеченской литературы.....	113
Гванцеладзе Г.Т., Ахмадова З.М. Индивидуальный подход в обучении русскому языку.....	116
Мамалова Х.Э., Абдуллаева Э.Д. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза.....	123
Гванцеладзе Т.И., Абдулазимова Т.Х. Адаптивная технология обучения иностранному языку как способ реализации индивидуально-дифференцированного подхода.....	126
Абдулазимова Т.Х., Сакеварашвили К.Н. Особенности семантики заимствованной лексики в современном русском языке.....	131
Алдиева М.Ш. Этнокультурные особенности зооморфизмов в английской и чеченской лингвокультурах.....	135
Алтамирова З.А. Компоненты фразеологизмов «Вайн» и «Нах» в чеченской языковой концептосфере.....	138
Ахмадова Т.Х., Батаева К.А. «У войны не женское лицо» (по повести Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие»).....	142
Ахмадова Т.Х., Батаева К.А. Зелимхан Харачоевский как тень «Меча справедливости» (по роману А. Айдамирова «Буря»).....	150
Булуева Ш.И., Акбулатова Л.А. Синдром эмоционального выгорания.....	156
Габибуллаева П.М. К вопросу о синонимии в языке художественной литературы.....	162
Гасанова У.У. Концепт «Ум» на материале даргинских и русских фразеологизмов.....	165
Зекиева П.М., Эльмурзаева С.Х. Педагогическое общение как особый вид творчества.....	168
Магдилова Р.А. Концепт «Родина» в арчинской паремиологической картине мира.....	172
Магомадова А.И. К вопросу редупликации в общем, типологическом и русском языкознании.....	175
Маллаева З.М. Структурные и типологические особенности предложения аварского языка.....	180
Расумов В.Ш., Инаркаева А.Д. Особенности применения интегративного подхода на уроках литературы в школе.....	184
Сельмурзаева Х.Р., Акуева И.С. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся на уроках русского языка в старших классах.....	189
Хунарикова П.Х., Ташаева И.И. Уроки выживания в произведениях В.П. Астафьева.....	193
Бачалова И.Б., Матаева Х.Р. Образ охотника как форма присутствия автора в повествовательном пространстве «Записок охотника» И.С. Тургенева.....	197
Бадаева Л.А. Еще раз об Абреке Зелимхане.....	202
Алдиева З.А. К вопросу о семантической структуре глаголов с коннотативной семой (на материале электронной коммуникации).....	205

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ

Л.М. Довлеткиреева,

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Русский язык»,*

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

dlida@inbox.ru

Т.Д. Висханова,

магистрант 2 года обучения направления подготовки «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

tanzila040@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема характеристики фразеологии современной публицистики с учетом изменений, происходящих на рубеже XX – XXI веков в лексическо-фразеологической системе русского языка под влиянием экстралингвистических и внутрilingвистических факторов. Особый акцент сделан на такой тенденции, как «демократизация языка», которая выражается в активном использовании в публичном пространстве разговорной лексики, в том числе фразеологизмов. Авторы проанализировали статьи различных жанров одного из ведущих печатных средств массовой информации – газеты «Аргументы и факты». В результате интерпретации полученных данных выявлена специфика использования фразеологических единиц в современном публицистическом стиле речи, особенности ее функционирования, цели и задачи, которые ставят и реализуют журналисты, использующие данное средство выразительности. Также выявляется экспрессивно-выразительный потенциал разговорной лексики в рамках газетной публицистики.*

***Ключевые слова:** публицистика, газета, фразеологические единицы, стилистика.*

SPECIFIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS-NEOLOGISMS USE IN MODERN NEWSPAPER TEXT

L.M. Dovletkireeva,

Candidate of Philology,

Associate professor of the department "Russian language",

Chechen State University

T.D. Viskhanova,

2-year master's student of the direction of training "Philology"

Chechen State University

***Abstract.** This article deals with the actual problem of the characteristics of the phraseology of modern journalism, taking into account the changes occurring at the turn of the XX-XXI centuries in the lexical and phraseological system of the Russian language under the influence of extralinguistic and intralinguistic factors. Special emphasis is placed on such a trend as the «democratization of language», which is expressed in the active use of colloquial vocabulary, including phraseological units, in the public space. The authors analyzed articles of various genres of one of the leading print media «Arguments and Facts». As a result of the interpretation of the obtained data, the specifics of the use of phraseological units in the modern journalistic style of speech, the features of its functioning, the goals and objectives that are set and implemented by the journalists using this means of expression are revealed. It also reveals the expressive potential of the colloquial vocabulary in the framework of newspaper journalism.*

Keywords: *journalism, newspaper, phraseological units, stylistics.*

Фразеология русского языка – это область, которая постоянно пополняется и обновляется. Такое явление связано с «запросами» общества, с характеристикой времени. Человек, сам того не подозревая, становится тем, кто расширяет объём фразеологии, создавая новые выражения, крылатые фразы.

Писатели и публицисты часто используют фразеологические единицы в своём творчестве, но не всегда это использование нормативно, то есть соответствует существующим языковым нормам, возможно видоизменение состава фразеологического оборота, а значит, – отклонение от нормы в употреблении фразеологизмов.

При характеристике фразеологической единицы важно обратить внимание на причину ее отклонения от языковой нормы. Необходимо учитывать их проявление: имеем ли мы дело с «непреднамеренным искажением» фразеологизма или с допустимым авторским преобразованием фразеологической единицы [4, с. 55].

Современная публицистика имеет характерные и отличительные черты. Это «яркие» и кричащие заголовки, которые сразу привлекают внимание читателя, это содержательные и обобщающие лиды, и, конечно, для печатных СМИ характерно использование крылатых выражений, пословиц, поговорок и фразеологических оборотов. Такой приём позволяет делать речь выразительной, эмоциональной, и у читателя создаётся определённое настроение для восприятия.

В ходе проведенного в рамках данной публикации исследования нами было прочитано и проанализировано 10 газет «Аргументы и факты», временные рамки которых ограничены 2016 – 2020 годами. Было выявлено 180 контекстов, в которых, по нашему предположению, присутствуют фразеологические обороты. После того, как мы проанализировали выбранный материал, обращаясь к фразеологическим словарям, у нас осталась 61 рабочая единица. Данный объём исследуемого материала мы разделили на следующие группы: потенциальные фразеологические обороты – 27 единиц; фразеологические обороты, подвергшиеся структурной трансформации, – 22 единицы; фразеологические обороты, подвергшиеся семантической трансформации, – 12 единиц.

«Потенциальный фразеологизм может стать единицей языка только в том случае, если он перестанет быть «частной собственностью» и станет «общественной собственностью», то есть регулярно воспроизводимым образованием в речи всего населения или части его, получая, таким образом, социальную апробацию» [1, с.15].

Потенциальные фразеологические единицы – это те единицы, структура и семантика которых определяется одинаковым количеством компонентов и значением, но они не кодифицированы – это возможные фразеологические обороты. В ходе нашего исследования было обнаружено 27 вышеназванных единиц, анализ десяти из них представлен в таблице 1.

Таблица 1

Потенциальные фразеологические единицы

	Контекст с ФЕ	Значение ФЕ в тексте	Факторы фразеологизации
1	Мы помогли спасти лицо – иначе им пришлось бы воевать против сирийского народа плечом к плечу с «Аль-Каидой» («Аргументы и факты № 40» с. 2)	помогли спасти лицо – спасти репутацию страны	употребление слова «лицо» не в прямом, а в обобщённом, образно-переносном значении
2	Так вот, и после всего этого я вдруг поддержал российских чиновников, оказался в одной упряжке с министром Ливановым! («Аргументы и факты № 40» с. 10)	оказался в одной упряжке – быть в одном деле	выражение свободным сочетанием слов единого понятия

3	И к этому ещё добавляется, что мы должны каяться за прошлое? Это слишком тяжёлая ноша для людей, которым и так не просто жить. («Аргументы и факты 51» с. 3)	тяжёлая ноша – это то, что очень трудно и тяжело переживать людям	появление постоянного и связанного употребления слов
4	Я приготовился к худшему... Тогда, Сидя в машине и трясясь от страха, я ещё не знал, что в России другие законы. «Аргументы и факты № 51» с. 26)	трястись от страха – испытывать сильное чувство страха	постоянный состав употребления
5	Поначалу я понять не мог, откуда у них такая тяга к знаниям... («Аргументы и факты № 51» с. 26)	тяга к знаниям – желание получать новые знания	постоянное употребление свободного сочетания слов
6	Я быстро освоился в России. Начал, как и все русские, разбрасываться деньгами. («Аргументы и факты 51» с. 27)	разбрасываться деньгами – тратить в большом количестве	Выражение свободным сочетанием слов единого понятия, характерного для данного времени
7	Жизнь поставила перед выбором: уйти с работы либо отстаивать свои права. («Аргументы и факты № 51» с. 24)	жизнь поставила перед выбором – возникла жизненная ситуация, в которой необходимо принять решение	постоянный состав и значение выражения
8	Ещё в прошлом веке все надеялись на царя-батюшку... После надежд наступило разочарование. На что теперь можно надеяться? («Аргументы и факты № 52» с. 3)	надеялись на царя-батюшку – рассчитывать только на одного человека, стоящего у власти	Выражение свободным сочетанием слов единого понятия
9	Хрестоматийно человек тянется к свету, поэтому и придумал себе наш народ свет в конце тоннеля. («Аргументы и факты № 52» с. 3)	свет в конце туннеля – это надежда на что-то хорошее, лучшее	Постоянное употребление свободного сочетания слов в образно-переносном значении
	Большинство наших сограждан относятся к Украине вполне позитивно. Это к бабке ходить не нужно спрашивать. («Аргументы и факты № 52» с. 7)	к бабке ходить не нужно спрашивать – не нужно гадать, сомневаться, а быть полностью уверенным	Постоянное потребление свободного сочетания в образно-переносном значении

Данные потенциальные фразеологизмы не закреплены в словарях, но, возможно, через какое-то время их кодифицируют, так как русский язык – это богатый источник для лингвистического исследования. Единицы данного формата, исходя из объекта исследования, достаточно употребимы в публицистике. Они придают некий колорит звучанию, делают нашу речь экспрессивной и выразительной.

Использование фразеологических оборотов помогает, избегая повторов, точно и правильно выражать свои мысли, создавать определённую картинку сюжета, которая с интересом воспринимается читателями.

Нами наблюдается такая тенденция: современные публицисты, стараясь «красиво» и интересно преподнести свой текст, перенасыщают материал фразеологическими единицами. Наблюдается языковая игра, иногда совершенно не оправданная. В этом случае текст звучит комично.

В нашем исследовании мы хотим показать, в каких рубриках использование фразеологических оборотов в процентном соотношении наиболее частотно и с чем связано такое употребление.

Как мы отмечали, среди читательской аудитории газета является очень популярной. В ней выделены следующие рубрики: «Политика», «Тема номера», «Личность», «На злобу дня», «Зарубежье», «Спорт», «Открытая трибуна», «История», «Деловая среда», «Судьбы» и другие рубрики. По нашим данным, это самые популярные и постоянные рубрики, которые из номера в номер присутствуют в газете.

Исходя из полученных данных, в текстах газеты «Аргументы и факты» употребление фразеологических единиц наиболее характерно для рубрики «Личность», в которой характеризуется и описывается человек, его поступки, деятельность, и употребление фразеологизма позволяет точно и правильно, без повторов сделать акцент на важном моменте при характеристике человека. Благодаря экспрессивной и образно-оценочной функции, мы как читатели получаем определённое направление на восприятие описываемой личности.

Итак, мы рассмотрели, как и каким образом в печати используются фразеологические обороты на материале газеты «Аргументы и факты».

Поставленная нами цель – характеристика использования и функционирования фразеологических единиц в печатном тексте – достигнута. Анализ выявленных фразеологизмов показал, что в газетном тексте, наряду с кодифицированными фразеологическими единицами, присутствуют и обороты разной степени фразеологизации – потенциальные и трансформированные.

При анализе кодифицированных оборотов по структурно-семантическому признаку мы определили, что чаще журналисты используют фразеологические единства – 23 единицы, чуть меньше фразеологических сращений – 13 единиц и 15 фразеологических сочетаний. Наблюдается активное использование фразеологизмов глагольного типа – 27 единиц, наречного – 13 единиц, субстантивного – 6 единиц и адъективного – 5 сочетаний. Доминированное использование фразеологических единиц глагольного типа говорит о динамичности сюжетной линии в публицистическом тексте.

В результате проведенного исследования в рамках данной публикации мы убедились в том, что различные средства образности позволяют авторам публицистических текстов достичь максимального выразительного эффекта. Среди таких средств в современном газетном тексте не последнее место занимают фразеологизмы-потенциализмы, которые исследователи относят к категории особых фразеологизмов-неологизмов.

Литература:

1. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка / А. Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2015. – 408 с.
2. Ефимов А. И. Стилистика русского языка / А. И. Ефимов. – М.: Просвещение, 2019. – 262 с.
3. Коваленко Б. О. Розмовна лексика та фразеологія в мові сучасних українських газет / Б.О. Коваленко // Ономастика і апелятиви. – Вип. 17. – Дн-ськ: ДНУ, 2012. – С. 54-69.
4. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина. – М.: Просвещение, 2017. – 224 с.
5. Колясева Татьяна Юрьевна. Эмоционально-оценочная лексика в текстовом пространстве Д.И.
6. Трансформация фразеологизмов и детские тексты. [Электронный ресурс]. - Новосибирск, НГПУ, 2015.
7. Федоров А.И. Развитие русской фразеологии в конце XVII - начале XIX в. [Текст]. - Новосибирск, 2013. - 169с.
8. Фразеологическая номинация: Особенности семантики фразеологизмов: Межвузовский сборник научных трудов [Текст]. - Ростов н/ Д: РГПИ, 2009. - 92 с.
9. Черданцева Т.З. Фразеология в когнитивном аспекте // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: В 2 т. [Текст]. - М.: Изд-во МГУ, 2015. - С. 549

УДК 81-114 DOI: 10.36684/40-2021-1-9-13

ГАДАЕВ МОХЪМАД-САЛАХЪАН ЛИТЕРАТУРИН КХОЛЛАРАЛЛИН ДУКХА ЛЕЛО ДЕШНАШ

Т.-Г.А. Абдулкадыров,

*Нохчийн Республикин Илманийн академин Гуманитарни-талламан институтан
меттан а, литератури а отделан Илманан белхахо*

Аннотаци. Карарчу балха тIехь хаамаш ло кхечу къаьмнашкахь кесталлин дошамаш хIитторан ламастех лаьцна. Довзуйту Гадаев Мохъмад-Салахъан кхолларалла цъаьнатохарца цуьнан литератури кхоллараллин кесталлин дошаман бухе йиллина текстан корпус вовшахтохар. Гойту кесталлин дошаман структура, йалайо кесталлин процент йоккхуш лелийна формула а. Хоуйту кесталлин дошаман дакъойн: ранган-кесталлин дошаман, алфавитан-кесталлин дошаман, долахь цIерийн дошаман маьIнаш. Иштта статья тIехь даладо Гадаев Мохъмад-Салахъан литератури кхоллараллин йукъара уггаре лакхара кесталла йолу тайп-тайпанчу къамелан дакъойн лексика: гIуллакхан къамелан дакъош, куцдеинаш, масдарш, цIерметдеинаш, терахьдеинаш, билгалдеинаш, хандеинаш, цIердеинаш.

Кобрта дешнаш: кесталлин дошамаш, Гадаев Мохъмад-Салахъ, коьрта дешнаш, «DoshStat», къамел дакъош, формула.

ЧАСТОУПОТРЕБЛЯЕМЫЕ СЛОВА ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА МАГОМЕД-САЛАХА ГАДАЕВА

А.Т. Абдулкадыров,

*научный сотрудник отдела языка и литературы Института гуманитарных
исследований Академии наук Чеченской Республики*

Аннотация. В настоящей статье даются сведения о разработках частотных словарей. Описывается организация корпуса текста литературного творчества Магомед-Салаха Гадаева, на базе которого составлен частотный словарь литературного творчества писателя. Представлена структура указанного частотного словаря. Раскрыты значения каждой части частотного словаря по отдельности: рангово-частотного словаря, алфавитно-частотного словаря, частотный словарь собственных имен. Показана формула, по которой вычислены процентные соотношения лемм. В статье приведены частоупотребляемые слова частей речи: служебные слова, наречия, масдары, местоимения, числительные, прилагательные, глаголы и существительные.

Ключевые слова: частотные словари, Магомед-Салах Гадаев, частоупотребляемые слова, «DoshStat», части речи, формула.

FREQUENTLY USED WORDS OF MAGOMED-SALAKH GADAEV LITERARY WORK

A.T. Abdulkadyrov,

*Researcher, Department of Language and Literature, Institute for Humanitarian Research,
Academy of Sciences of the Chechen Republic*

Abstract. This article provides information on the development of frequency dictionaries. The organization of the text corpus of the literary work of Magomed-Salakh Gadaev is described, on the basis of which the frequency dictionary of Magomed-Salakh Gadaev's literary work was compiled. The structure of the specified frequency dictionary is presented. The meanings of each part of the

frequency dictionary are disclosed separately: the rank-frequency dictionary of the alphabetic-frequency dictionary, the frequency dictionary of proper names. A formula is shown by which the percentages of the lemmas are calculated. The article contains frequently used words of parts of speech: service words, adverbs, masdars, pronouns, numbers, adjectives, verbs and nouns.

Keywords: *frequency dictionaries, Magomed-Salakh Gadaev, frequently used words, "DoshStat", parts of speech, formula.*

Къоман гИллакх-оьздангаллин верас а хилла лаьтта нохчийн мотт XX-чу бIешерийн меттаIилманийн гIирсех пайдаэцарца таханлерчу дийнахь кхиор кхачамболлуш нислур дац.

Гуш ду вайзаманан сихаллехь хьелаш кхиарех терра, керла хIуманаш йукьадовларх терра, къаьсттана мотт Iаморехь, и кхиорехь компьютеран гIирсашна пе беттийла доций, мелхо цуьнца доьзна хьелаш алсамдаха дезаш хилар а.

Компьютеран технологеш йукьайовларца, информацийн автоматически жамI дан системаш шорйаларца, XX бIешеран шолгIачу декъехь меттаIилманехь шуьйра пайдаэца долийра пайде лингвистика (прикладная лингвистика) бохучу терминах.

«Дошамаш хIитторан некъаш шен тергонехь латторе терра, пайде дисциплина (прикладная дисциплина) санна, ларало лексикографи а», – бохуш, йаздо А.Н. Барановс [3, а. 63].

Вайна ма-хаьара, дошамашкахь цхьана къепехь гулдина дешнаш ду, шеца цхьаьна билгалйинчу муьлхха а цхьа дошаман башхаллица йогIуш, тайп-тайпана коментареш йолуш.

Цу хьокъехь кесталлин дошамаш мелла къаьсташ йу дуккха а йолчу дошамех. Уггаре хьалха цу чохь цо хаамаш лун дошаман статьяш автора ша таллам бинчу тексташ йукьара бен ца хуьлу, шозлагIа-делахь дошам хIотточо хIора дошаман статьяна цифраш даладо, цуьнан кесталла къастош. Нагахь иштта дошама чохь дошаман статьяш алфавитан къепехь гайтина йелахь, и алфавитан-кесталлин дошам йу. Амма дошаман статьяш кесталла дукха-кIезиг хиларца охьайагарйеш нислахь, иза ранган-кесталлин дошам йу.

Дуьненахь шуьйра баьржинчу меттанашкахь дикка хан йу кесталлин дошамаш хIиттайо. Масала, 20-гIа бIешо чакхдолуш, 40 маттана хIотто ларийра 500 кесталлин дошам [7].

Авторийн лексикографехь а (йаздархойн, публицистийн, политикийн, философийн, динан гIуллакххойн меттан дошамаш вовштохар [6, а. 22]) ламаст хилла дIахIоьттина кесталлин дошамаш хIиттор. Масала, оьрсийн йаздархойн меттанашна хIиттийна хIара тайпа дошамаш:

Генкель М.А. Частотный словарь романа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы». Пермь, 1974; Частотный словарь романа Л.Н. Толстого «Война и мир» (сост. З.Н. Великодворская и др.). Тула, 1978; Алфавитно-частотный и частотный словари языка комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» (сост. А.В. Королькова). Смоленск, 1996; Частотный словарь автобиографической трилогии М.Горького (авт.-сост. П.М. Алексеев). СПб., 1996; Частотный словарь рассказов А.П. Чехова (авт.-сост. А.О. Гребеньчиков). СПб., 1999).

Кесталлин дошамаша аьтто бо литература талларехь авторан исбаьхьаллин дуьненна анализ йан. ХIунда аьлча, кесталлин дошамашкара жамIаш талламхочух доьзна дац, йа цуьнан ша толлучу йаздархочо маттаца озабезам барца а дац – авторийн тексташ йукьара лексика бен ца гойту кесталлин дошамаша. Цундела кесталла талларца авторийн исбаьхьаллин дуьненна нийсса дIа мах хадало.

Цул сов, кесталлин дошамаша аьтто бо йаздархочун кхоллараллехь плагиат хилар йа цахилар къасто а, йа кхечара цуьнан кхолларалли йукьара хIумма схьаэцний хьажа а.

ХIинцалц схьа статистикин лексикографи хьокъехь нохчийн йаздархойн а, поэтийн а кхоллараллина статистика йарца бина белхаш бацара беккъа цхьа Х.И. Асхабовс аьзнийн а, элпийн а таллар доцург. И таллам цо дIабавьхьира Гайсултанов Iумара йазйинчу «Iарби» цIе йолу 49 000 дашах лаьтта говзар талларца [2, а. 16].

2019 шарахь Нохчийн Республикахь дIайавьхьира Гадаев Мохьмад-Салахьан 110 шо кхачарна лерина цхьамогIа меропрятеш: НПХьУ-хь семинар «Магомед-Салах Гадаев: поэт,

гражданин, ученый», Нохчийн Республикин Илманийн академехь республикански конференци «Философская и художественная картина мира М.-С. Гадаева».

Цу хьокъехь оха сацам бира Гадаев Мохьмад-Салахьан литературин кхоллараллина лерина статистика йан, хилла жамIаш кесталлин дошама чохь гайта.

Цу балхана оха вовшахтуйхира Нохчийн Республикин Илманийн академис арахецначу Гадаев Мохьмад-Салахьан кхоллараллин шина книги йукъайахийтинчу говзарех йоккха текстан цхьа корпус [4; 5].

Текстан корпус йукъайахара Гадаев Мохьмад-Салахьан йерриге поэзи, исбаьхьаллин говзарш, йаздархочун нохчийн маттахь йолу эпистолярый а. Амма Гадаев Мохьмад-Салахьан гочийна оьрсийн йаздархойн говзарш оха корпус йукъа ца йахийтира, хIунда аьлча Гадаевс гоч мел говза динехь а, амма, тхуна хетарехь, муьлххачу матте гочийнчу кхоллараллашкахь йуьхьенца шен бакъволчу авторийн хьежамаш бу, гочдархочун мотт бац.

Оха вовшахтоьхначу таллам бан леринчу текстан корпуса йукъа Гадаев Мохьмад-Салахьан кхолларалли йукъара 128 поэзийн говзар йара – цуьнан барам 27 000 дош ду, 10 прозин говзар йара – цуьнан барам 23 500 дош ду, ткъа эпистолярин тексташ лаьтта 14 500 дашах.

Цу кеппара шена тIехь Гадаев Мохьмад-Салахьан литературин кесталлин дошам хIоттийна текстан корпус лаьтта 65 000 дашах. Нохчийн меттаIилманехь статистикин методца мотт таллар керла болам бу. Цу хьокъехь Гадаев Мохьмад-Салахьан кесталлин дошам – нохчийн лексикографин агIонгахьара дуйхьарлера болх бу.

Вовшахтоьхначу текстан корпусан хьесап дарца таллам бан аьтто боккхуш, Нохчийн Республикин Илманийн академин пайде семиотикин отделан белхахoша кxочушйира Российн Федерацин тIегIанехь патент а делла, «DoshStat» цIе йолу программа [1]. Цу программо текста йукъара хIора дешан кеп, кесталла а къастош, ша йоккхий, охьайуьллу. Цул тIаьхьа болу бисина болх куйга бан безаш нисло: цхьана дешан кепийн кесталла цхьаьна а тухуш, кепаш йуьхьанцарчу кепе хIиттош – царех лемма олу.

Гадаев Мохьмад-Салахьан литературин кесталлин дошам лаьтта кхаа декъах:

1. Ранган-кесталлин дошам
2. Алфавитан-кесталлин дошам
3. Долахь цIерийн кесталлин дошам

Долахь цIерийн кесталлин дошамехь алфавитан рожехь Гадаев Мохьмад-Салахьан кхоллараллин йукъара долахь цIераш йалийна. Кесталлин дошама йукъахь 185 долахь цIе йу.

Алфавитан-кесталлин дошамо аьтто бо цхьа билгал дош сихха лаха а, цуьнца йалийнчу кесталица ранган-кесталин дошамехь билгалчу дешан кесталле хьаьжжана цуьнан ранг къасто а, таллам бечу текстан йукъахь проценташкахь цо дIалоцу меттиг къасто а. Гадаев Мохьмад-Салахьан литературин кесталлин дошамера йукъарчу лексикин леммийн жамI 4265 йу.

Ранган-кесталлин дошаман декъехь гайтина Гадаев Мохьмад-Салахьан литературин кхоллараллехь дуйхьалкхетачу массо а дешан леммийн кесталла. Кхузахь леммийн кесталла дукха-кIезиг хиларе хьаьжжана леммашна рангаш хIиттайо. Угаре лакхара кесталла йолчу леммин ранг №1 йу. Цу тIера охьайагарйо йисинчу леммин рангаш. Кхузахь къасто деза, цхьатерра кесталла йолчу леммин цхьа ранг йу. Масала:

Ранг	леммаш	кесталла
90	ва	81
90	даима	81
90	дуза	81
90	са	81

Цул сов, ранган-кесталлин дошамаша аьтто бо, билгалчу цхьана дешан кесталло текста йукъахь дIалоцучу меттиган процент къасто а, иштта цу лакхара охьа йагарийнчу леммаша, цу даша тIе кхачча, мел процент текст дIалоцу хьажа а.

Масала:

Дуьххьарлерчу шина дашо: ду, а дІалоцу – 11 % гергга меттиг, ткъа дуьххьарлерчу 10 дашо: ду, а, хьо, и, со, дац, хила, ца, дан (кхочушдан), ша (цІерм.) дІалоцу – 25% гергга меттиг.

Текстаца йуьстича, леммийн йукъара процент хЮкху тайпана формулица билгалйаьхна:

$$P = \frac{k}{j} \times 100$$

кхузахь:

- 1) k – билгалчу леммин кесталла йу;
- 2) j – таллам бан леринчу Гадаев Мохьмад-Салахьан кхоллараллин йукъарчу дешнийн жамІ ду (65 000 дош)
- 3) P – билгалчу цхьана леммин билгалйаьлла процент йу;

Масала ду бохучу леммин кесталла 3547 йу. Формулица: йукъара процент иштта йоккху:

$$5,4569\% = \frac{3547}{65000} \times 100$$

Карарчу статья тІехь таро йац Гадаев Мохьмад-Салахьан литературин кесталлин дошама йукъара массо а лексикин дукха-кІезиг лелор къасто. Амма вайн аьтто бу цуьнан кхоллараллин йукъарчу лексикин тайп-тайпанчу къамелан дакъойн «куй» гайта.

ГІуллакхан къамелан дакъош

1. а	3525	1. хІинца	171
2. ца	841	2. дІа	140
3. ма	355	3. хьалха	129
4. санна	318	4. дукха	127
5. амма	317	5. тІаккха	105
6. тІехь	208	6. цкъа	82
7. ткъа	192	7. даима	81
8. -м	189	8. кІезиг	67
9. тІе	181	9. дагахь	64
10. мел	165	10. хийла	62

Куцдош

ЦІерметдош

1. хьо	1527	1. шиь	195
2. и	1468	2. цхьаь	102
3. со	1391	3. кхоь	45
4. ша	582	4. диь	16
5. уьш	407	5. пхиь	14
6. вай	299	6. йалх	14
7. хІара	269	7. итт	14
8. суо	247	8. бІе	14
9. вовшийн	225	9. ворхІ	12
10. цу	194	10. ткъа	12

Терехьдешнаш

Масдарш

1. хилар	102	1. ду	3547
2. дахар	55	2. дац	1285
3. хьегар	49	3. хила	1117
4. болар	37	4. дан	715
5. хатгар	32	5. ала	535
6. лелар	28	6. ган	375
7. дар	27	7. баха	324

Хандешнаш

8. кхайкхар	26	8. дала	287
9. алар	25	9. даккха	194
10. Иийжар	24	10. дан (кхуза)	194

Билгалдешнаш

1. доккха	149
2. мерза	141
3. дика	75
4. сирла	73
5. деха	73
6. вуон	73
7. чЮгIа	72
8. генара	68
9. керла	60
10. башха	58

Цердешнаш

1. дог	458
2. ойла	295
3. нах	262
4. дош	240
5. бIаьрг	227
6. бер	220
7. безам	217
8. хIума	212
9. сурт	170
10. мотт	137

Гуш ма-хиллара, ранган-кесталлин дошамо талламхочунна аьтто бо йаздархочун кхоллараллин коьрта дешнаш къасто а. Иштта мехала хир дара кIезиг лело дешнаш билгалдаьхча а, хIунда аьлча, коьрта долчу декъана, кIезиг лелочу дешнашна йукъахь карайо дошамашкахь къастоза йисна лексика а, керла кхоьллина дешнаш а.

Гадаев Мохьмад-Салахьан литературин кесталлин дошаме йукъара лексика кластершка йекъа а йекъна, циггахь тематике хьаьжжана тобанаш йича Гадаев Мохьмад-Салахьан меттан анализ йан кхин а атта хир дара.

Ша кепара хаамаш лур бара нохчийн йаздархойн исбаьхьаллин дуьне делла, иштта кхечу йаздархошна а хIиттийна кесталлин дошамаш йелахьара.

Литература:

1. Абдулкадыров А.Т. Свидетельство № 2018617362 Российская Федерация. DoshStat: свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ / С.М. Умархаджиев, М.Х. Бекаев, А.С. Бадаева, Э.С. Израилова, З.А. Султанов, Х.И. Асхабов, Я.В. Эльсаев, А.А. Абдулкадыров; заявитель и правообладатель ГКНУ Академия наук Чеченской Республики. – № 2018614661; заявл. 11.05. 2018; зарегистр. 22.06.2018.
2. Асхабов Х. И. Современные проблемы компьютеризации чеченского языка//Известия. – Грозный, 2017. №3 (19) – С. 15-21.
3. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: Учебное пособие. – Изд. 2-е, исправленное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 360 с.
4. Гадаев М.-С.Г. Безамна бIарлагIа. I Том // Духовное наследие народов Чеченской Республики // Академия наук Чеченской Республики. Грозный, 2010. 494- с.
5. Гадаев М.-С.Г. Синлехамаш. II Том // Духовное наследие народов Чеченской Республики // Академия наук Чеченской Республики. Грозный, 2010. 557- с.
6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – 5-е изд., исправлен. и дополн. – Назрань: «Пилигрим». – 2010. – 487 с.
7. Лутцева М.В. Лингвостатистическое исследование и лексикографическое описание юридической терминологии в неспециальной сфере использования (на материале произведений Дж. Гришема) [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL https://vuzlit.ru/851742/lingvostatisticheskoe_issledovanie_I_leksikograficheskoe_opisanie_yuridicheskoy_termnologii_v_nespetsialnoy_sfere_ispolzovaniya_na_materiale_proizvedeniy_dzh_grishema а – (дата обращения: 18.09.2019).

**ОБ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА СКАЗАНИЯ Р. ГАМЗАТОВА
«КЛЯТВА ЗЕМЛЕЙ» НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Х.М. Алиева,

*директор Центра исследования литератур народов Дагестана,
кандидат филологических наук, ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
aliewa.xadi@yandex.ru*

***Аннотация.** В статье исследуется проблема адекватного перевода сказания Расула Гамзатова «Клятва землей» с аварского языка на русский язык. Автор на примерах отрывков из подстрочника и перевода сказания методом сравнения, сопоставления и анализа показывает переводческие погрешности. Обращается внимание на недостаточное воспроизведение переводчиком на русский язык лексико-смысловых и художественно-выразительных особенностей оригинала, на сохранение без искажений и ослаблений мыслей подлинника, на вольное обращение с текстом оригинала, упущение авторской мысли и внесение новой. Отмечаются также наблюдающиеся в переводе искажения образов горцев, национально-культурного колорита произведения, игнорирование авторской творческой позиции, намеренное обобщение и укрупнение в угоду идеологии соцреализма.*

***Ключевые слова:** легенда, сказание, оригинал, перевод, национально-культурный колорит.*

**ABOUT THE ADEQUACY OF R. GAMZATOV "THE OATH OF EARTH" TALE
TRANSLATION INTO RUSSIAN**

H.M. Alieva,

*Director of the Dagestan Peoples Literatures Study Center,
Candidate of Philology, senior teacher
Dagestan State University*

***Abstract.** The article examines the problem of adequate translation of the legend by Rasul Gamzatov "Oath by the Land" from the Avar language into Russian. The author shows the translation errors, using examples of excerpts from the interlinear translation and translation of the legend by the method of comparison, comparison and analysis. Attention is drawn to the insufficient reproduction of the lexical-semantic and artistic-expressive features of the original by the translator into Russian, to the preservation of the original without distortion and weakening of the thoughts, to the free use of the original text, omission of the author's thought and the introduction of a new one. Also the distortions in the translation of the highlanders' image, the national and cultural color of the work, the ignorance of the author's creative position, deliberate generalization and consolidation for the sake of the ideology of socialist realism are noted.*

***Keywords:** legend, legend, original, translation, national-cultural color.*

Многогранное творчество Расула Гамзатова в переводах больше всего предстало русскоязычному читателю и нашло здесь своих верных почитателей. О том, как переведены произведения аварского поэта на русский язык, волнует многих исследователей его творчества. Это актуальная на сегодняшний день проблема не до конца изучена и исследована: есть много спорных вопросов, разные мнения и критические высказывания о подлинном творчестве поэта. В связи с этим целесообразно исследование творчества Расула Гамзатова на предмет его адекватного переложения на другие языки.

К переводам произведений поэта в своих критических отзывах и статьях обращались

Н. Капиева, К. Султанов, Э. Кассиев и другие. Более обширная работа по этой проблеме была выполнена автором данной статьи [2].

Однако есть еще много аспектов по переводам произведений Р. Гамзатова, которые необходимо рассматривать и исследовать.

В творчестве Р. Гамзатова особое место занимают фольклорные жанры – легенды и сказания, которые получили своеобразную интерпретацию, новое осмысление, «обращение к современности» [3, с.47].

Как и многие другие произведения поэта, они предстали русскоязычному читателю в переводах. Некоторые из сказаний («Баш на баш» и «Горный мед») в переводе В. Солоухина рассматривались нами на предмет адекватного воспроизведения на русский язык. Отмечались погрешности: «снижение образности, экспрессивности, изменение тональности и ритмичности, диссонанс в изображении исторической картины и природы, логические нарушения, опущение стрóf» [2, с.100, 118].

Также встречается критический отзыв Н. Капиевой о переводе «Сказания о Хочбаре» Р. Гамзатова. В нем она пишет: «Есть вещи, в которых критика должна разобраться. При всем моем уважении к В. Солоухину, поэту и переводчику, я не могу согласиться с тем, как он перевел легенду Р. Гамзатова «Сказание о Хочбаре». Высокий лад горского эпического стиха подменен в переводе русским просторечием: «безлошадники, жен и старух снаряжайте», «я покажу ему, где раки...», «зачем ты твякаешь задаром», «все учтены копейки, все учтены подарки». Диссонируют с той темой, с эпохой «квартира», «вы меня извините, удальцы». И это Хочбар, и это XVIII век?! [6, с. 246].

Для исследования на предмет адекватного переложения на русский язык мы выбрали сказание «Клятва землей» в переводе В. Солоухина. В своей работе мы опираемся на эмпирический и теоретический методы исследования, заключающиеся в сравнении и сопоставлении подлинников и оригиналов, анализе и синтезе художественно-выразительных составляющих произведения и т.д.

Сказание в оригинале звучит по-другому, т.к. автором в названии приведена сама клятва «Гъадаб зобалхIаги зоб-ракъалхIаги» (Тем небом и небо-землей) [5, с.424 – 427], которая на аварском языке состоит из сочетаний повторяющихся слов и звуков, частиц, выражающих клятву *-хIа* и ее усиление *-зи*. Все это вместе придает особое звучание и очарование названию сказания и далее стиху, т.к. встречается в тексте в неизменном виде. Воспроизвести на русский язык соответствующее оригиналу художественно-эстетическое своеобразие невозможно, поэтому переводчик и дает короткое и соответствующее по смыслу подлиннику название.

Обратим внимание и на содержание первой строфы оригинала и перевода:

Перевод:

*Немало придумано клятв на Востоке,
Как розы, цветистых, как звезды, простых.*

Подстрочник:

*Самый нечеловечный человек – слово не держащий,
И в словах слово – моя горская клятва.*

Как мы видим из сравнения, содержание перевода не соответствует оригиналу. Речь в подлиннике не идет о количестве и пестроте клятв, а о том, что за человек, не держащий клятву или слово, что представляет для горца само слово и клятва. Эта важная мысль не передана и тем более она уничтожается: «немало придумано клятв на Востоке». Если клятв немало придумано, то, следовательно, не так много значения им придавалось. И возникает еще вопрос: почему все-таки в переводе говорится, что они придуманы? Ведь клятвы, как известно, только дают.

Настоящие качества человека, особенно мужчины, его порядочность, мужественность определялись в горах умением держать клятву. Это было также свято, как и земля, которой так мало было в горной части дагестанской земли. Это основная мысль оригинала.

Еще одна новая мысль появляется в этой строфе: клятва – оружие от людской жестокости:

Аллах-то высоко, а люди жестоки

Железная клятва – оружие от них.

В следующей строфе перевода также появляется мысль, искажающая вышесказанную авторскую: боялись обмана, поэтому клялись.

Что все повсеместно боялись обмана,

Быть может, поэтому много клялись.

Часто в переводах на русский язык встречаются слова, которые искажают национально-культурный колорит произведения, т.е. вносятся реалии, нехарактерные дагестанским народам. Например, и в данном произведении в 4-й строфе встречается слово *плаха*:

И с этим пойдет на любую из плах.

Слово с таким значением отсутствует в оригинале, и причина понятна, т.к. это реалия, нехарактерная для дагестанской действительности. *Плаха* – устаревшее слово со значением «большая деревянная колода, на которой отсекали голову приговорённому к смертной казни, или эшафот, место казни» [7]. Такая форма казни в Дагестане не применялась. Об этом не упоминается и в литературных источниках. Поэтому использование данного слова, на наш взгляд, в переводе не вполне уместно. «Так, если переводчик без видимой необходимости подменяет этнографические реалии жизни горцев Дагестана реалиями, характерными для жизни русских, недостаточно учитывает авторскую художественную установку, ... адекватность перевода не будет достигнута на ожидаемом, желаемом уровне» [1, с.8 – 9].

Встречаются также в переводе слова, искажающие мысли или образы героев сказания. Так, слово *убоже* не подходит в данном тексте:

Песок да камень. Не сыщешь на свете

Убоже дагестанских полей.

Убоже имеет значение *пустая, жалкая*, что унижает значимость земли для горцев. Имел ли в виду автор подобное сравнение? В оригинале ведь речь идет о скудости земли, поэтому она так свято и ценится наравне с достоинством человека.

Перевод:

Песок да камень. Не сыщешь на свете

Убоже земли дагестанских полей.

Подстрочник:

Скал страна, камень, пыль, песок.

Речь в подлиннике идет лишь о горной части Дагестана, а не о всех ее землях, входящих и в равнинную часть, поэтому тут и *дагестанские поля* не подходит.

Междометие *баста*, выбранное для построения рифмы, вовсе не соответствует стилю данного произведения и нарушает дагестанский колорит прошлой эпохи, а также образ старцев: невозможно представить их из темных, прошлых веков, восклицających «баста».

Перевод:

Но старшие все же опомнились: «Баста,

Решим любовно, а крови не лить! ...»

Также нарушают стиль произведения слово *находка*:

Перевод:

Но вот осенило кого-то. Находка!

Мы с этой задачей покончим легко.

Опять нарушается образ почтенных и степенных старцев, представленных здесь молодыми, импульсивными юнцами, восклицających «Находка!». Сравним:

Подстрочник:

Тогда судьи, примирители,

К одной мысли придя, вынесли решение:

Клятву, как и землю, этот наш народ

Нет ничего, что нарушит.

Также в перевод вносится новая информация «богатство – бедность»:

*А возле дверей аккуратным рядом,
Вон те побогаче, а те победнее,
Стоят сапоги с сорока стариков.*

*Вот эти сверкают, а эти в заплатках.
Тут – полный достаток, тут – бедность сама.*

*И те, что побогаче, и те, что беднее.
На что им решиться в конце-то концов?*

Несут ли какую-нибудь смысловую нагрузку эти строки? Имеют ли они какое-нибудь значение для идейного раскрытия произведения? Для чего переводчик вносит тему богатства – бедности? Возможно, он хотел приукрасить текст или показать социальное расслоение тогда в дагестанском обществе. Но для раскрытия основной идеи и мысли они не имеют никакого информативного значения.

Не передан в переводе страх людей присвоить чужое, особенно сироты, страх возмездия за обман, т.е. автор показывает суеверность людей.

Подстрочник:
*Знаю, если сироты наследство тронуть,
Человек получит сто проклятий.
Тысячу проклятий, если обманув,
Маленького селения землю присвоить.*

Завершается сказание обращением к современной жизни. В данном произведении переводчик соблюдает эту композиционную особенность гамзатовских сказаний. Однако не сохранил одну главную мысль, подытоживающую все содержание сказания: определение дома как родного уголка, малой родины и клятву сохранить ее.

Подстрочник:
*Родной Дагестан, в старину взрослые
Сколько коварства совершили на этих твоих горах?!
Посчитав, что люди не способны на обман,
Сколько тебя выпили, как вина сосуд.*

*Но теперь ты знаешь свой дом,
И клятва есть твоя навеки не меняющаяся:
Тем небом, небо-землей
Эту любимую родину вечно сохраним.*

Перевод:
*Коварство, и хитрость, и ложные клятвы,
Жестокие сечи... На что лишь не шли
Мои дагестанцы за скудные жатвы,
За малую пядь каменистой земли!*

*Не надо мне клясться ладонью на книге.
Не надо земли насыпать в сапоги.
В Тбилиси и Минске, в Ташкенте и Риге,
В полях вологодских и в дебрях тайги,
Где рельсы летят к горизонту рядами,
Где МАЗы идут, по дороге пыли,*

*Клянусь я сегодня землей под ногами,
Что всюду моя под ногами земля.*

Мы наблюдаем характерный почерк идеологии соцреализма, интернационализации, обобщение и единение народов. Поэтому внесены и города тогда еще республик СССР: Грузии, Туркмении, Эстонии и т.д. Может это единство народов и земель замечательно, но надо отметить, что, любя и ценя другие народы, Р. Гамзатов был особенным любителем и ценителем своей родной культуры, языка, неповторимой земли отцов и дедов. И во всех произведениях любовь и преданность к малой родине выражается тонко и с невыразимой силой, клятвой, соразмерной стоимости земли, человечности: *«Тем небом, небо-землей Эту любимую родину вечно сохраним».*

Итак, В. Солоухину не полностью удастся воспроизвести лексико-смысловые и художественно-выразительные составляющие подлинника на русский язык: в чем-то он пытается приукрасить его, происходит некоторое смысловое, стилевое и образное искажение, внесение слов, изменяющих образы старцев, нарушение национально-культурного колорита произведения, вольное обращение с текстом оригинала и внесение новой информации, осознанное игнорирование авторской творческой позиции, мысли в угоду идеологии соцреализма.

Литература:

1. Абдуллаев А.А. Проблемы художественного перевода: социолингвистический анализ. – Махачкала: ГУП «Дагкнигоиздат», 2002. – 216 с.
2. Алиева Х.М. Художественное своеобразие поэзии Расула Гамзатова: аспект национально-русского взаимодействия. Дис. на соиск. уч. ст. к. ф. н. – Махачкала. 2012. – 182 с.
3. Вагидов А.М. Поиск продолжается. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 2000. – 460 с.
4. Гамзатов Р. Чаша жизни: Стихи, поэмы // Пер. с авар. – М.: Книжная палата, 1992. - 320 с.
5. Гамзатов Р. Избранное. / Хамзатов Р. Паса ришарал асарал. Т. 2. – Махачкала: Дагкниздат, 1983. – 448 с.
6. Капиева Н. О школе мастерства // Дружба народов. 1976. №12. С. 246.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 27-е издание, переработанное – М.: Изд-во «Мир и обозрение», 2018. – 736 с.

Примечание: Подстрочный перевод принадлежит автору статьи.

УДК 378 DOI: 10.36684/40-2021-1-18-22

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Р.Р. Алиева,

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
профессиональной педагогики, технологии и методики обучения
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»
rukisha@bk.ru*

Э.Р. Гузуева,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес-информатика
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
guzueva@mail.ru*

Аннотация. В статье выявлена роль дистанционного обучения в современном профессиональном образовании; раскрыты принципы, факторы, методы взаимодействия студента и преподавателя, а также недостатки дистанционного обучения. Выделены характерные черты дистанционного обучения, такие как гибкость, модульность, контроль качества обучения, специализированные технологии и средства обучения, экономическая

эффективность. Сделан вывод о том, что дистанционное образование подразумевает нахождение на расстоянии преподавателя и студента. Причиной развития данной формы обучения послужило быстрое развитие программных и компьютерных технологий, связи, становление информационного общества. Дистанционное образование является частью непрерывного образования, которое призвано реализовать право гражданина на образование. Дистанционное образование является весьма эффективным и перспективным. При должном формировании методической базы, нормативно-правового аппарата дистанционное образование будет и дальше развиваться и совершенствоваться.

Ключевые слова: профессиональное образование, дистанционное обучение, интернет-технологии, интерактивность обучения.

THE ROLE OF DISTANCE LEARNING IN MODERN EDUCATION

R.R. Alieva,

*Candidate of Pedagogy, senior lecturer of the department of Professional Pedagogy,
Technology and Teaching Methods
Dagestan State Pedagogical University*

E.R. Guzueva,

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of Business Informatics
Chechen State University*

Abstract. *The article reveals the role of distance learning in modern vocational education, discloses the principles, factors, methods of interaction between a student and a teacher, as well as the disadvantages of distance learning. The characteristic features of distance learning are highlighted, such as flexibility, modularity, quality control of education, specialized technologies and teaching aids and economic efficiency. It is concluded that distance education implies being at a distance between a teacher and a student. The reason for the development of this form of education was the rapid development of software and computer technologies, communications, the formation of the information society. Distance education is a part of lifelong education, which is designed to realize the citizen's right to education. Distance education is very effective and promising. With the proper formation of the methodological base, the regulatory framework, distance education will continue to develop and improve.*

Keywords: *vocational education, distance learning, Internet technologies, interactivity of education.*

На сегодняшний день без применения передовых технологий обучения невозможно представить подготовку обучающихся в образовательных организациях. В образовании сейчас широко используются приемы и методы, формирующие у обучающихся способность самостоятельно получать новые знания и добывать нужную информацию. Необходимость таких изменений в образовании назрела в связи с движениями общества в области информатизации и компьютеризации. Концепция информационного общества предполагает, что большая часть людей будет занята умственным трудом, а способность к быстрому поиску информации и коммуникации будет определять их конкурентоспособность. Преподавателям необходимо ориентироваться в передовых достижениях информационных технологий в постоянно изменяющихся условиях, а также непрерывно заниматься своим профессиональным развитием.

Развитие системы дистанционного образования имеет особую актуальность для России, так как экономические реформы выдвигают все новые требования к образованию в целом. Быстрое развитие информационных технологий также способствует появлению новых форм взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Дистанционное образование является частью непрерывного образования, которое призвано реализовать право гражданина на образование. Оно реализует ряд социально значимых функций:

- удовлетворение спроса населения на образовательные услуги;
- удовлетворение заказа общества на качественную и современную подготовку специалистов;
- повышение социальной мобильности населения, его кругозора;
- развитие единого образовательного пространства [5; с.86].

Образовательный процесс в данном контексте направлен на развитие познавательных способностей студентов.

Дистанционное образование подразумевает нахождение на расстоянии преподавателя и студента. Причиной развития данной формы обучения послужило быстрое развитие программных и компьютерных технологий, связи, становление информационного общества.

Дистанционное образование в России начало свое развитие в 90-е годы, а в 2000-е уже были апробированы и созданы специальные интерактивные учебные материалы в высших учебных заведениях страны.

Характерные черты дистанционного обучения:

Гибкость. Обучение происходит в комфортное для студента время, в удобном месте. Студент сам выбирает, сколько времени он потратит на изучение того или иного материала (чтение литературы, выполнение заданий, просмотр лекций).

Модульность. Как и в очном обучении, каждый предмет изучается постепенно, от простого к сложному, что дает возможность получить полное представление об изучаемой теме.

Контроль качества обучения. Чтобы проверить знания обучающихся по пройденному материалу, им необходимо сдавать достаточно много промежуточных работ, зачетов и тестов.

Специализированные технологии и средства обучения. Технические средства, которые используются в дистанционном обучении, служат не только для организации учебного процесса, но и сохраняют работы обучающихся, что позволяет создать банки знаний.

Экономическая эффективность. Себестоимость обучения в дистанционном формате намного ниже, чем при очном, так как затраты на техническое и материальное обеспечение существенно ниже. Также количество обучаемых может возрасти, и при определенных обстоятельствах и методах обучения практически неограниченно.

Дистанционное обучение имеет ряд принципов, которые являются характерными именно для этой формы обучения:

Принцип интерактивности. Студенты и преподаватели общаются между собой в процессе обучения на основе информационных телекоммуникационных технологий.

Принцип стартовых знаний. Чтобы обучающийся начал успешно изучать необходимый материал, он должен обладать минимальными знаниями по работе с персональным компьютером и сети Интернет.

Принцип индивидуализации. Каждый студент сам выбирает, каким темпом ему изучать необходимый материал и выполнять практические задания.

Принцип идентификации. Необходимо идентифицировать обучающегося, знать достоверно, что это именно он выполняет задания и выполняет их самостоятельно.

Принцип обеспечения открытости и гибкости обучения. Дистанционное обучение открыто для всех людей, неважно, какого они пола и возраста, зачастую также доступно без вступительных экзаменов и начальной проверки знаний.

Главным звеном в системе дистанционного образования являются информационные и телекоммуникационные технологии. Они используются для взаимодействия всех участников образовательного процесса, для обеспечения обучающихся методической литературой и заданиями, обеспечением обратной связи. Современные информационные технологии дают возможность хранить и доставлять информацию любого объема и на любое расстояние.

Видеоконференции позволяют организовать связь преподавателя с обучающимися как для семинаров, так и для индивидуальных консультаций. Для такого доступа достаточно иметь телефон или компьютер с доступом в Интернет.

Электронная почта также может использоваться для индивидуальных консультаций, отправки выполненных заданий.

Системы электронного обучения – специальные приложения, на базе которых можно создать платформу для обучения студентов в образовательном учреждении.

Насколько эффективным будет дистанционное обучение, зависит от ряда факторов:

– эффективность и стабильность обратной связи между преподавателем и обучающимися;

– использование современных педагогических технологий;

– качество разработанных методических материалов;

– мастерство педагогов [1; с.134].

Дистанционное обучение предполагает более тщательное планирование деятельности обучающегося, четкую постановку целей и задач обучения. Обратная связь должна быть своевременной и эффективной, чтобы обучаемые осознавали правильность своих действий.

В дистанционном обучении существует несколько методов взаимодействия студента и преподавателя:

– взаимодействие преподавателя и студента минимально, студент осваивает материалы самостоятельно;

– пассивная роль студента при изложении материала преподавателем;

– индивидуализированное обучение, когда студент взаимодействует с преподавателем или с другим студентом;

– активное взаимодействие студентов с преподавателем и между собой.

Так как в дистанционном обучении преподаватель не имеет возможности контролировать процесс обучения студента, то предполагается, что у самого студента будет мотивация к получению новых знаний. Если у студента нет навыков самообразования и самоконтроля, процесс дистанционного обучения будет даваться ему достаточно сложно.

Кто может быть заинтересован в получении дистанционного образования? Круг лиц достаточно широк: взрослые и дети, которые по разным причинам не могут посещать занятия очно каждый день; люди, которые находятся на большом расстоянии от учебных заведений; взрослые люди, которые уже имеют образование, но заинтересованы в получении дополнительного образования или в повышении квалификации.

Для активизации поиска и открытия новых знаний используются методы проблемного изложения и частично-поисковый метод. Студенты осмысливают информацию, прослеживают логику доказательств и подготавливаются к самостоятельному решению проблемных ситуаций. Исследовательский метод заключается в постановке задачи преподавателем с необходимыми методическими рекомендациями, а студенты самостоятельно изучают литературу, проводят наблюдения. Метод проектов позволяет студенту создать какой-то продукт, самостоятельно спланировав и организовав свою деятельность. Особый интерес представляет игровой метод обучения, в условиях виртуального общения через Интернет обретающий новое значение.

Процесс обучения завершается различными видами контроля. Важно установить обратную связь в виде входного, текущего и итогового контроля, дающую возможность осуществлять управление процессом обучения, учитывать индивидуально результаты каждого обучающегося. В дистанционном обучении самостоятельная работа студента играет ведущую роль.

При организации самостоятельной работы акцент ставится на создании и обеспечении обучающихся учебными, учебно-методическими материалами, средствами обучения и на решении проблемы аппаратно-технической поддержки образовательного процесса [3; с. 107 – 110].

Средствами дистанционного обучения могут быть: учебные книги; сетевые учебно-методические пособия; компьютерные обучающие системы; учебно-информационные аудиоматериалы или видеоматериалы; лабораторные дистанционные практикумы; тренажеры с удаленным доступом; базы данных и знаний с удаленным доступом; электронные библиотеки.

В зависимости от выбора средств дистанционного обучения и формы коммуникации можно выделить три вида представления учебной информации.

1. «Единичная медиа»
2. «Мультимедиа»
3. «Гипермедиа» [2; с.121].

На сегодняшний день можно выделить следующие формы дистанционного обучения: среднее профессиональное и вузовское обучение; экстернат; обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений; специализированные курсы.

Выделяют британскую синхронную модель дистанционного обучения, американскую асинхронную и смешанную модель. Модель асинхронного обучения заключается в том, что коммуникация между участниками образовательного процесса происходит асинхронно, через электронную почту или сайт. При синхронной модели обучения связь преподавателя и обучаемых осуществляется синхронно, в реальном времени, как правило, на основе средств видеоконференций. Смешанная модель сочетает асинхронную и синхронную коммуникации. Для реализации дистанционного обучения в полном объеме могут использоваться различные модели организации дистанционного обучения.

Нужно также отметить и ряд недостатков дистанционного обучения. Зачастую обучаемые не имеют необходимых навыков самостоятельной работы, что ведет к снижению интереса к изучаемому материалу, им сложно организовать свою деятельность в условиях неформальной обстановки, постоянно отвлекаясь на посторонние задачи. Отсутствие прямого контакта с преподавателем дает почву для бездействия обучаемого и ослабленного контроля со стороны педагога. При возникновении технических проблем обучение останавливается, информация, которая воспринимается обучаемым, может искажаться и неправильно усваиваться без должного объяснения. В целом, не смотря на недостатки, дистанционное образование является весьма эффективным и перспективным. При должном формировании методической базы, нормативно-правового аппарата дистанционное образование будет и дальше развиваться и совершенствоваться в нашей стране, что особенно актуально в связи с всеобщим переходом страны в дистанционный режим обучения в связи с пандемией в 2020 году.

Литература:

1. Алиева Р.Р., Аджимурадова А.А. Роль дистанционного обучения в современном образовании. / Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы. Материалы межвузовской студенческой (18.04.2020 г.) и международной (26.04.2020 г.) научно-практических конференций. Москва-Берлин, 2020. С. 133-136.
2. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Андреев Александр Александрович. - М., 1999. - 289 с.
3. Виштак Н.М. Методы и формы дистанционного обучения в дополнительном профессиональном образовании. / Н. М. Виштак, И. А. Штырова, С. Н. Грицюк // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 6-1. - С. 107-110.
4. Горовая О.А. Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2009. - № 2. - С. 92-98
5. Плиева А.О., Гузуева Э.Р., Кучмезов Р.А. Дистанционные технологии при организации самостоятельной работы студентов. / Мир науки, культуры, образования. - 2021. №1(86). С. 85-87.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.М. Ахмадова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
akhmadova-64@mail.ru*

А.Д. Инаркаева,

*студентка 2 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
inarkaeva-81@mail.ru*

Аннотация. В статье изучен процесс использования облачных технологий в системе профессионального образования. Сделан вывод о том, что постоянно растущий объем знаний и растущая потребность в соответствующих знаниях и навыках являются двумя глобальными факторами, которые требуют создания и использования быстрой и эффективной системы доставки учебных материалов не только в дополнение к исторически сложившейся системе образования, но и заменить некоторые из его уже устаревших элементов. Внедрение облачных технологий в образование позволит обучающимся осуществлять систематическое самостоятельное изучение учебного материала, а также подготовку и прохождение тестов по различным дисциплинам. Облачные технологии могут использоваться как в дистанционном обучении, так и в очном, где возрастает доля самостоятельной работы. Для обучающихся по индивидуальному плану облачные технологии незаменимы, так как большая часть работы происходит удаленно с консультациями преподавателей.

Ключевые слова: облачные технологии, система профессионального образования, дистанционное обучение, облачные вычисления.

THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

Z.M. Akhmadova,

*Candidate of Philology, associate professor of the Chechen Philology department
Chechen State University*

A.D. Inarkaeva,

*2nd year student of the direction of training "Philology"
Chechen State University*

Abstract. The article examines the process of using cloud technologies in the vocational education system. It is concluded that the ever-growing volume of knowledge and the growing need for relevant knowledge and skills are two global factors that require the creation and use of a fast and efficient delivery system of educational materials, and not only in addition to the historically established education system, but also to replace some of its already obsolete elements. The introduction of cloud technologies in education will allow students to carry out a systematic independent study of educational material, as well as the preparation and passing of tests in various disciplines. Cloud technologies can be used both in distance learning and in full-time, where the proportion of independent work is increasing. For students on an individual plan cloud technologies are indispensable, since most of the work takes place remotely with the advice of teachers.

Keywords: cloud technologies, vocational education system, distance learning, cloud computing.

Поиск новых подходов к содержанию и методам обучения, особенно для студентов технических специальностей в области информационных технологий, представляется чрезвычайно важной задачей. В российском образовании необходимо сформировать информационную среду и создать нужные механизмы для внедрения информационных технологий в образовательную практику. Реализация этих задач предусматривает оснащённость учебного заведения современным аппаратным и программным обеспечением.

В 20-м веке с появлением новых компьютерных технологий менялся и процесс дистанционного образования. Впервые начали использовать радио для обучения, был создан первый образовательный канал, который работает до сих пор. Стали появляться телевизионные образовательные передачи. В 1994 году компания в Нью-Гемпшире, которая занималась изучением и внедрением дистанционного обучения, разработала программу, которая позволяла размещать обучающие материалы и администрировать саму систему через Интернет. Уже в 2000-х годах многие ведущие университеты наряду с классическим обычным образованием использовали дистанционные технологии.

Облачные вычисления – это аренда информационных технологий компанией вместо их покупки. Вместо того чтобы вкладывать значительные средства в базы данных, программное обеспечение и оборудование, компании предпочитают получать доступ к вычислительным ресурсам через Интернет и платить за их использование [2; с.1].

Согласно определению Национального института стандартов и технологий США, приведенному в документе «The NIST Definition of Cloud Computing»), «облачные вычисления» – это модель предоставления повсеместного и удобного сетевого доступа по требованию к общему пулу конфигурируемых вычислительных ресурсов (например, сетей, серверов, систем хранения, приложений и сервисов), которые могут быть быстро предоставлены и освобождены с минимальными усилиями по управлению и взаимодействию с провайдером услуг [4; с.5].

Существует три вида облачных вычислений: общедоступное, частное и гибридное облако. Они различаются по обеспечению уровня безопасности, а также по объёму управления для стороны администратора.

В общедоступном облаке вся инфраструктура, необходимая для выполнения вычислений, находится на территории поставщика данных услуг, а клиенту в таком случае не нужно поддерживать свою собственную ИТ-инфраструктуру. Все услуги клиент получает через сеть Интернет.

Частное облако использует только одна организация, тем самым обеспечивается наибольшая безопасность и контроль.

Гибридное облако включает в себя принципы работы общедоступного и частного облака. Как правило, важную информацию клиент хранит на своих серверах, менее важную – на серверах поставщика услуг. Образовательные учреждения в основном используют публичные облака.

Существует три основных типа облачных служб: ПО как услуга (SaaS), Платформа как услуга (PaaS) и Инфраструктура как услуга (IaaS). Универсального подхода к облаку не существует, вопрос, скорее, заключается в том, чтобы найти правильное решение.

Модель SaaS и ее преимущества. ПО как услуга (SaaS) – это модель предоставления программного обеспечения, при которой поставщик облачных решений размещает приложения клиента у себя. Клиент получает доступ к своим приложениям через Интернет. Клиент при этом не тратит средства на поддержание собственной вычислительной инфраструктуры, клиент пользуется подпиской на услугу, которая оплачивается пропорционально объёмам использования.

Модель SaaS является идеальным решением для многих организаций, в том числе образовательных, поскольку она позволяет им быстро приступить к работе с использованием самых последних инновационных технологий. Снижается нагрузка на внутренние ресурсы, так как происходят автоматические обновления. Клиенты могут масштабировать услуги для

поддержки постоянно меняющихся рабочих нагрузок путем добавления по мере необходимости новых услуг или функций в соответствии с рисунком 1.



Рисунок 1 – Тип облачных служб SaaS

Модель PaaS и ее преимущества. Платформа как услуга (PaaS) предоставляет клиентам доступ к средствам разработки, которые им необходимы для создания и управления мобильными и веб-приложениями, без вложения финансовых средств. Поставщик хранит у себя компоненты инфраструктуры и необходимого программного обеспечения, а клиент получает доступ к этим услугам через веб-браузер в соответствии с рисунком 2.

Для повышения производительности многие компании предлагают готовые решения, которые позволяют добавлять новые функции в приложения, такие как чат-бот или искусственный интеллект.

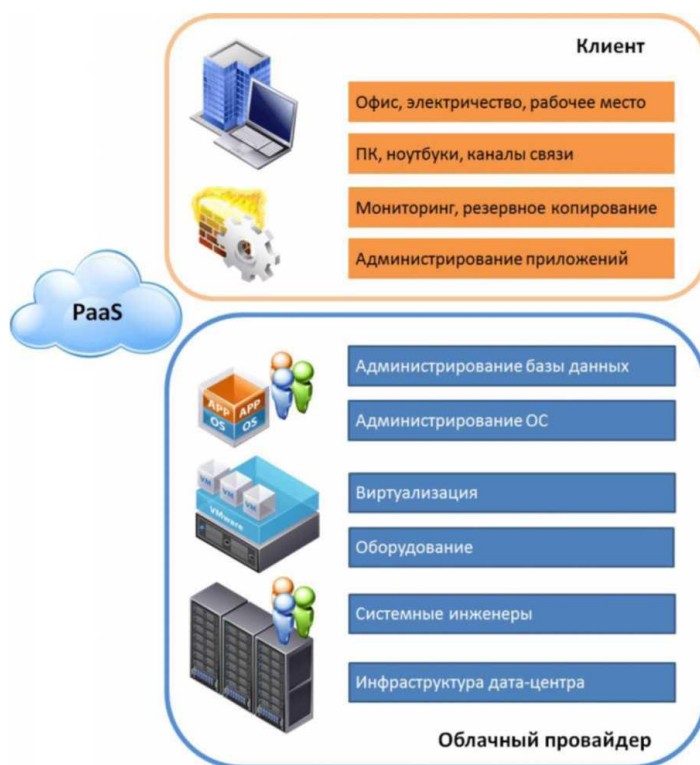


Рисунок 2 – Тип облачных служб PaaS

Модель IaaS и ее преимущества. Инфраструктура как услуга (IaaS) обеспечивает клиентам доступ к необходимым облачным службам через Интернет. Это базовая форма вычислений, основное преимущество которой заключается в том, что поставщик облачных служб предоставляет удаленный доступ к компонентам инфраструктуры, обеспечивающим

вычислительные ресурсы, хранилище и пропускную способность сети, чтобы клиенты могли выполнять свои задачи в приложениях в облаке в соответствии с рисунком 3.

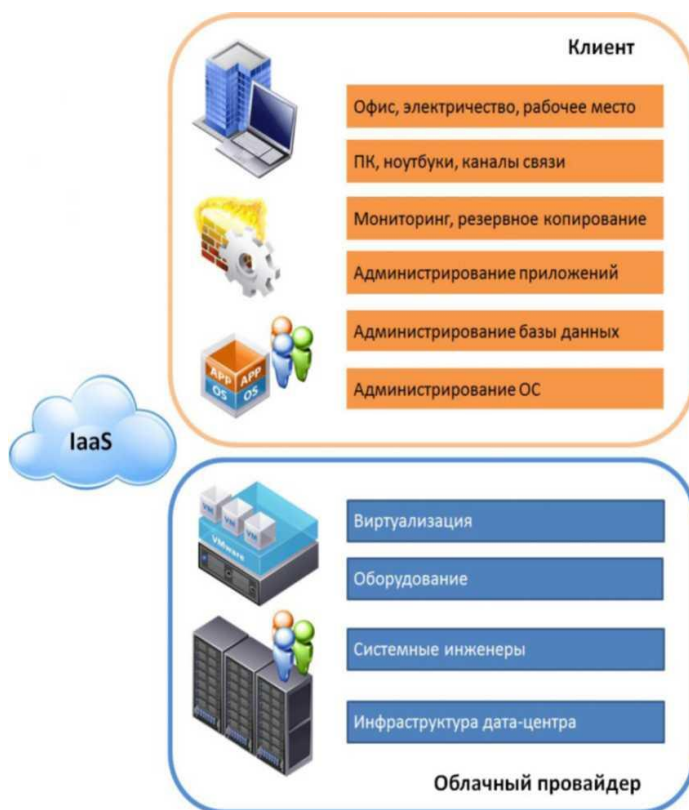


Рисунок 3 – Тип облачных служб IaaS

Облачные технологии сейчас развиваются очень быстро. Какое-то время назад эти технологии были чем-то новым, но сейчас многими образовательными организациями по всему миру накоплен огромный опыт их применения.

Образовательные облачные технологии находят применение не только в дистанционном образовании, но и в классическом очном. Они позволяют создать виртуальные лаборатории, проведение вебинаров и конференций, а также управление внутренними ресурсами образовательной организации. Виртуальное пространство образовательной организации поддерживает как внутренние процессы, так и дистанционное обучение. Можно выделить несколько шагов проектирования виртуальной образовательной среды – это социально-психологическая сторона работы преподавателя и студента в новых условиях. Также облачные ресурсы учебного заведения могут применяться для облегчения и оптимизации хозяйственной деятельности таких отделов, как бухгалтерия, юридический отдел.

Использование облачных технологий в колледже может предоставить ряд таких возможностей, как дистанционное взаимодействие студентов и преподавателей, публикация объявлений, тестирования, организация онлайн-конференций и круглых столов.

Модель облачных вычислений SaaS (Software as a Service) нашла свою популярность в образовательных организациях, так как дает возможность разместить на виртуальном носителе методическую литературу, ссылки на полезные издания, электронные книги, журналы с оценками и разграничить доступ к этой информации, поделив пользователей на несколько групп со своими правами доступа. Схема использования облачных технологий в учебном процессе представлена на рисунке 4.

База данных как услуга	Информация как услуга	Приложение как услуга	Хранилище как услуга
Доступ к учебным материалам	Совместное использование ресурсов	Разработка материалов	Хранение учебных материалов
		Планирование учебного	

Управление учебным материалом	процесса	Электронный документооборот
	Поддержка коммуникации	

Рисунок 4 – Схема использования облачных технологий в учебном процессе

При использовании такого вида модели у образовательного учреждения отсутствуют экономические и организационные затраты, связанные с созданием и обслуживанием собственного сервера. А также присутствует возможность устанавливать собственные приложения на платформе, которую предоставляет провайдер услуги.

Можно отметить следующие преимущества внедрения облачных технологий в образовательный процесс:

- требования к техническому обеспечению минимальные, обязательно лишь иметь доступ в Интернет;
- экономическая выгода, так как часто поставщики таких услуг бесплатно предоставляют доступ к хранилищам данных;
- большинство облачных технологий поддерживают самые последние тенденции и просты в освоении.

На сегодняшний день широко получили распространение онлайн-приложения, которые позволяют создавать методические материалы, презентации, тесты. На этих сервисах можно разместить свои работы, а также посмотреть работы других.

Одним из таких сервисов является Educaplay.com, позволяющий создать интерактивные учебно-методические задания для самостоятельного изучения студентами. Этот сервис позволяет создавать интерактивные ребусы, кроссворды, викторины, пазлы. Такие задания можно использовать как на интерактивной доске, так и встроить в систему дистанционного обучения. Сервис поддерживает работу с различными мобильными устройствами на разных платформах, показывает, кто из выполняющих задание сделал его лучше всего, ведет статистику.

Системы тестирования с применением дистанционных технологий позволяют создавать тесты для текущего контроля знаний обучаемых, администрировать их и редактировать, встраивать в системы дистанционного обучения. Обычно у таких систем имеются широкие возможности по настройке, гибкость в настройке оценок и создания различных типов вопросов (одиночный выбор, множественный, установка соответствия и т.д.). Все результаты теста будут видны как администратору, так и обучаемому. Пример такой системы Onlinetestpad.com, который работает в браузере, не требует установки, работает на различных мобильных устройствах.

Ключевым шагом в развитии дистанционного обучения было создание виртуальной обучающей среды LMS Moodle (Learning Management System Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда)), первый сайт которой был создан в 2001 году, а в настоящее время сайтов с данной системы свыше одного миллиона (рисунок 5). Эта бесплатная платформа подходит как для образовательных учреждений, так и для корпоративного обучения, платформа имеет интуитивно понятный интерфейс.

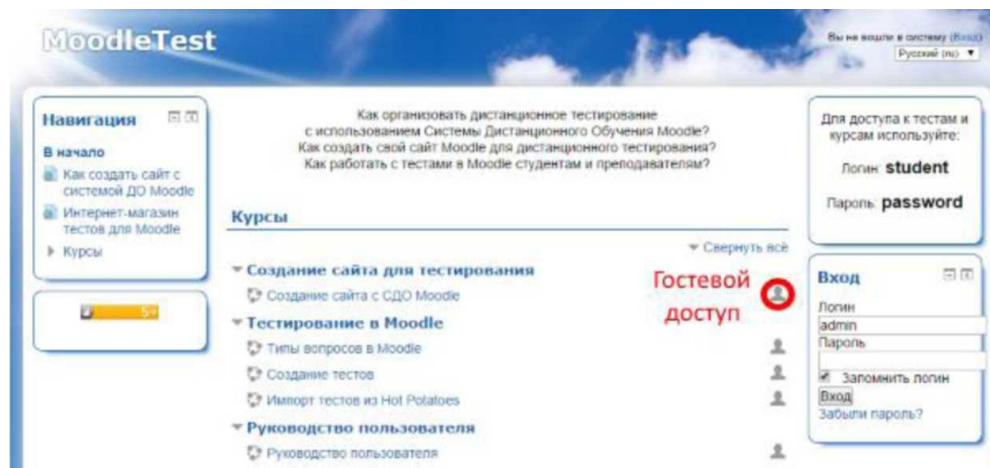


Рисунок 5 – Интерфейс системы Moodle

Принцип работы данной системы заключается в следующем: каждый преподаватель размещает свой курс в системе, наполняя его дидактическими материалами, тестами, лекциями, ссылками на внешние ресурсы, создавая тесты, которые автоматически выдают результат, а студент выполняет необходимые задания. Загруженные работы хранятся в банке данных, что составляет портфолио обучаемого, удобно организован обзор оценок всех студентов. Взаимодействие преподавателя и обучаемых происходит в чатах путем написания комментариев к выполненному заданию, на форумах. В процессе обучения студенты выполняют такие виды деятельности, как аудирование, чтение, тестирование, выполнение разнообразных заданий.

В соответствии с нормативными актами основными дистанционными образовательными технологиями являются компьютерные сетевые технологии, кейс-технологии, телекоммуникационные технологии. Некоторые авторы рекомендуют использовать метод проектов, деловых игр. Компьютерные сетевые технологии могут использоваться для создания курса, который состоит из интерактивных обучающих пособий как для группового, так и для индивидуального обучения. Кейс-технология представляет из себя набор ситуаций, которые обучаемые разбирают самостоятельно. Это могут быть теоретические материалы, практические задания, тестовые задания, справочные материалы, дополнительные материалы, онлайн-модели. Телевизионные технологии на основе телевизионной и спутниковой связи. Обратная связь осуществляется через СМС, телефонные звонки, почту.

Многие зарубежные авторы отмечают, что основная проблема в создании дистанционного обучения – это разработка качественных курсов, поддержание их в актуальном состоянии. Многие университеты склоняются к тому, что обучение должно проходить в сочетании индивидуальной работы и работы в малых группах.

Так, Снегурова В.И. определила, что в высших учебных заведениях можно выделить следующие модели дистанционного обучения:

- традиционная (заочная), где обучаемые посещают первую очную установочную сессию, большую часть времени изучают материал самостоятельно, минимально контактируя с преподавателем;
- фрагментарная, где обучаемым предоставляется вся необходимая методическая литература в электронном виде, связь с преподавателем происходит посредством различных видов связи;
- электронная, где обучаемые получают весь материал в электронном виде и изучают его самостоятельно;
- комбинированная, при которой сочетаются как очные встречи, так и взаимодействие с преподавателем удаленно [3; с. 301 – 305].

Однако дистанционное обучение не лишено ряда недостатков. Одним из них является недостаточная техническая оснащенность обучаемых. Даже если на стороне преподавателя

будет сделана вся работа, загружены современные интерактивные материалы, это не всегда дает 100% результат. Проблема авторских прав при разработке методических материалов не решена на сегодняшний день.

Практические работы зачастую невозможно реализовать в домашних условиях. Психологический фактор тоже нельзя отрицать, так как студенты предоставлены сами себе, они не всегда могут организовать обучение.

Как отмечает Горювая О.А., при разработке дистанционных курсов в системе повышения квалификации необходимо учитывать особенности обучения взрослых людей, в частности специфику взрослых, работающих в системе образования или включенных в постдипломное образование [1; с.92 – 98].

Аппаратное обеспечение как для создания системы дистанционного обучения, так и со стороны обучаемого с каждым годом становится все доступнее, каналы сети Интернет расширяются, становятся быстрее, самые современные интерактивные сервисы становятся доступны. Компьютерная грамотность населения растет, профессию можно получить, не выходя из дома, в любом возрасте. Правильно структурированное и сознательно используемое дистанционное обучение может стать долгосрочной стратегией национального возрождения. Несмотря на сложные социальные условия, качественное образование на всех уровнях остается двигателем государственного развития. Интенсивное развитие современных форм образования помогает безопасно преодолевать последствия социальных разногласий.

Внедрение облачных технологий в образование позволит обучающимся осуществлять систематическое самостоятельное изучение учебного материала, а также подготовку и прохождение тестов по различным дисциплинам. Облачные технологии могут использоваться как в очном обучении, так и в дистанционном, где возрастает доля самостоятельной работы. Для обучающихся по индивидуальному плану облачные технологии незаменимы, так как большая часть работы происходит удаленно с консультациями преподавателей.

Постоянно растущий объем знаний и растущая потребность в соответствующих знаниях и навыках являются двумя глобальными факторами, которые требуют создания и использования быстрой и эффективной системы доставки учебных материалов, а не только в дополнение к исторически сложившейся системе образования, но и заменить некоторые из его уже устаревших элементов.

Литература:

1. Горювая О. А. Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2009. - № 2. - С. 92-98
2. Ноздрякова, Е. В. Интерактивное обучение - реальность или вымысел современного образования? / Е. В. Ноздрякова // Интерактивное образование. - 2017. - № 2. - С. 5-10.
3. Определение понятия облачных вычислений [Электронный ресурс] // Oracle. - 2020. - URL : <https://www.oracle.com/ru/cloud/what-is-cloud-computing/>
4. Снегурова В.И. О Проблемах подготовки учителя к использованию дистанционных образовательных технологий. // Модернизация образования: поиск проблем и решения. Сборник научных статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена: НИИ общего образования. - Санкт-Петербург, 2014. С. 301-305.
5. Mell P. The NIST Definition of Cloud Computing [Electronic resource] / P. Mell, T. Grance // NIST Special Publication Computer Security resource center / Information Technology Laboratory, National Institute of Standards and Technology, 2011. - September. - URL : <http://csrc.nist.gov/publications/nistpubs/800-145/SP800-145.pdf>

УДК 82-0 DOI: 10.36684/40-2021-1-30-35

**ПРОТИВОСТОЯНИЕ МЕЧТЫ И РЕАЛЬНОСТИ, СВОБОДЫ И НЕВОЛИ В ПОЭМЕ
М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «МЦЫРИ»**

Т.Х. Ахмадова,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русской и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
ahmadova.madina@mail.ru*

Л.М. Исраилова,

*студентка 1 курса направления подготовки Филология
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»*

***Аннотация.** Лирический герой Лермонтова Мцыри сумел сохранить в душе своей прекрасную мечту – узнать, что такое свобода, увидеть родину и, наконец, познать жизнь на воле. Мечта не остановила его перед ночной бурей и другими трудностями, с которыми пришлось ему столкнуться. Она воодушевляла его и являлась источником силы и энергии. Борьба, беспокойство и неуспокоенность – совершенно необходимые требования, предъявляемые Лермонтовым к идеалу человека. Идея свободы воспринималась Лермонтовым как стимул, направляющий человека к действию, даже в том случае, если это действие несет с собою физические муки и духовные страдания. Тема одиночества в творчестве поэта приобретает своеобразный оттенок изгнания, странничества. Биография Лермонтова указывает на причину частого присутствия проблемы одиночества в творчестве поэта, в том числе и в поэме «Мцыри». В поэме остро встает проблема поиска смысла жизни человека и его предназначения. Герой, впервые оказавшись в единении с природой, познал смысл человеческого существования. И только дни, проведенные Мцыри на свободе, несмотря на все препятствия, дали ему полноту ощущения и понимания жизни. Мцыри показывает, что счастье и смысл жизни заключаются в преодолении духовной тюрьмы, в страсти к борьбе и свободе, в стремлении стать хозяином, а не рабом судьбы. Герой понимает, что после смерти его страдания прекратятся, поэтому он не боится могилы. Таким образом, мечта не воплотилась в реальность, хотя она казалась вполне осуществимой.*

***Ключевые слова:** мечта и реальность, Лермонтов, свобода и неволя, Родина, поэма «Мцыри».*

**THE CONFRONTATION OF DREAMS AND REALITY, FREEDOM AND BONDAGE IN
THE POEM BY M. Y. LERMONTOV « MTSYRI»**

T.H. Akhmadova,

*Candidate of Pedagogy,
Associate professor of the department “Russian and Foreign Literature”
Chechen state University*

L.M. Israilova,

*1st year student of the direction of training “Philology”
Chechen State University*

***Abstract.** Lermontov's lyrical hero Mtsyri managed to keep in his soul a beautiful dream – to learn what freedom is, to see the motherland, and, finally, to know life in the wild. The dream did not stop him before the night storm and other difficulties that he had to face. It inspired him and was a source of strength and energy. Struggle, restlessness and uncomforness are absolutely necessary requirements imposed by Lermontov to the ideal of man. The idea of freedom for Lermontov was as a stimulus that directs a person to action, even if this action brings with it physical torment and*

spiritual suffering. The theme of loneliness in the poet's work takes on a peculiar shade of exile, wandering. Lermontov's biography points to the reason for the frequent presence of the problem of loneliness in the poet's work, including in the poem «Mtsyri». The poem acutely raises the problem of finding the meaning of a person's life and its purpose. The hero, for the first time being in unity with nature, learned the meaning of human existence. And only the days spent by Mtsyri in freedom, despite all the obstacles, gave him a full sense and understanding of life. Mtsyri shows that happiness and the meaning of life lie in overcoming the spiritual prison, in the passion for struggle and freedom, in the desire to become a master, not a slave to fate. The hero understands that after death, his suffering will stop, so he is not afraid of the grave. Thus, the dream has not come true, although it seemed quite feasible.

Keywords: *dream and reality, Lermontov, freedom and captivity, Motherland, poem «Mtsyri».*

Понятия «мечта» и «реальность» – две противоположности, которые находятся в постоянном конфликте друг с другом. Мечта – созданное воображением сильное желание чего-либо, иногда неосуществимое в силу каких-либо причин. Иногда она может быть и скрытой, как в случае с героем поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри», который, увидев природу Кавказа и вспомнив о своей родине, понял, что ему не хватает родины, близких и родных людей.

Мечта – это то, чем движим человек, к ней неосознанно стремится он на протяжении всей своей жизни, она помогает формироваться человеку как индивидуальной личности. В этом заключается связь между мечтой и реальностью.

Мечта – абстрактное, отвлеченное понятие – все время конкретизируется поэтом, наполняется реальным содержанием. Мечты связываются с образами природы. Появляется даже сравнение:

«Я видел горные хребты,
Причудливые, как мечты» [3, с.256].

Попов А.В. писал, что в «поэме о свободолюбивом горце, исповедующем мусульманскую веру и погибающем вдали от родины в христианском монастыре, выразилось отношение Лермонтова к кавказской войне и к судьбам молодых людей своего поколения» [6, с.39].

Идея свободы воспринималась М.Ю. Лермонтовым как стимул, направляющий человека к действию, даже в том случае, если это действие несет с собою физические муки и духовные страдания. Поэт готов отдать «праздный... покой за несколько мгновений блаженства или мучений». В последний год своей жизни в пору самых трагических предчувствий он ищет «свободы и покоя».

В начале поэмы мы наблюдаем, что некогда боязливый мальчик, став уже юношей, привык к монастырю настолько, что готов дать обет стать монахом. Но он не решается на такой шаг, ведь он лишил бы его свободы, навсегда привязал бы к монастырю. Мцыри не хочет такой жизни. Он хочет узнать, что такое свобода, познать жизнь на воле.

Поиски и утверждение мечты, прекрасного, совершенства, чудесного, того, что выступает в поэзии Лермонтова синонимом идеала, являются для него основной задачей и смыслом всей жизни. Вот почему «так больно и так трудно» бывает поэту, когда он видит несоответствие своей мечты реальной действительности, когда находит «в настоящем все не так, как бы хотелось». Но всегда «могучая воля мечты» оказывается сильнее. Она живет в душе Мцыри.

Лирический герой Лермонтова сумел сохранить в душе своей прекрасную мечту [1, с.416]. Она не покоится неподвижным «грузом воспоминаний», она зовет его в «мир тревог и битв» [3, с.255]. Она утверждает страстное желание жить, действовать, бороться, жаждет новые «надежды и мечты». Но мечты контрастируют «существенности», вызывая потребность «смутишь» тех, кто стоит на пути прекрасного, кто гасит «добра спокойный пламень».

Итак, сама мечта поэта действенна. Действование, борьба, беспокойство и неуспокоенность – совершенно необходимые требования, предъявляемые Лермонтовым к идеалу человека.

Спокойствие же может убить благородные порывы души и главное – может «убить мечты и пламень чувств». Но идея действования, борьбы неразрывно связана с идеей свободы. Она – необходимое условие проявления борьбы.

Мцыри мечтает о свободе, желает увидеть родину и, наконец, узнать для «воли иль тюрьмы» родился он на свет. Эта мечта многие годы жила в нем, как «червь», звала «в тот чудный мир тревог и битв...где люди вольны, как орлы» [3, с.255], именно она побудила его совершить побег из монастыря.

Мечта не остановила его перед ночной бурей и другими трудностями, с которыми пришлось ему столкнуться. Она воодушевляла его и являлась источником силы и энергии.

Он бросает вызов барсу и мужественно борется с ним. Ни дикая природа, ни ее обитатели не пугают его, он продолжает свой путь. Но путь этот не приводит его к долгожданной цели. Он вернул его туда, откуда все и начиналось. Мечта не воплотилась в реальность, хотя она казалась вполне осуществимой.

Мотив одиночества прослеживается практически во всех произведениях М.Ю. Лермонтова. Если проанализировать лирику поэта, мы заметим, что она пронизана безысходной грустью, из-за чего сложно представить поэта улыбающимся и жизнерадостным. В стихотворении «Стансы» отчетливо прослеживается мотив одиночества:

Я к одиночеству привык,
Я б не умел ужиться с другом,
Ни с кем в Отчизне не прощусь –
Никто о мне не пожалеет! [4, с.102]
Лермонтов, будучи юношей, «рано постаревший душой», писал о себе:
Взгляните на мое чело,
Всмотритесь в очи, в бледный цвет;
Лицо мое вам не могло
Сказать, что мне 15 лет» [5, с.105].

Тема одиночества в творчестве Лермонтова приобретает своеобразный оттенок изгнания, странничества. Так, в стихотворениях «Тучи» и «Парус» тема изгнанничества является центральной. Образы тучки, облака, одинокого паруса в море или волны у Лермонтова – символы свободы и беспечности. В этих стихах чувствуется, что лирический герой несвободен и подавлен.

Причина частого прибегания к теме одиночества кроется в самом авторе. Мысли, чувства и ощущения поэта наложили отпечаток на его творчество. Лермонтов не мог ужиться с окружающим его миром. Ему непонятна и скучна была мишура света с его лицемерием, пустыми разговорами и сплетнями. Он вел себя нестандартно по сравнению с окружающими его людьми. Белинский, сравнивая М. Лермонтова с А. Пушкиным, писал, что Лермонтов – поэт совсем другой эпохи.

«Покой» для Лермонтова, как и для Пушкина, имеет одинаковый смысл – жизнь в соответствии со своими идеалами. Однако в лермонтовское понимание этого слова-девиза включается особый оттенок неуспокоенности в покое, вечной жажды жизни – борьбы, потому что не принимает он праздного покоя, т.е. бездействия – жалкого мирка самоуспокоенности, в котором обитают безвольные люди. Лермонтов считал бездействие (пусть и вынужденное) величайшим злом, которое «кидает величайший стыд на человечество». «Болезнью века» называл он бездеятельность и в особенности – бездеятельность необыкновенных людей.

Известно, что Лермонтов был не самого лучшего характера. Он в язвительном остроумии высказывался о том, что вызывало у него гнев и презрение, смело высказывая свое мнение. По этому поводу В.И. Анненкова писала, что Лермонтов был желчным и нервным, имел вид злого ребенка, избалованного, наполненного собой, упрямого...

Поэт не находил никого, кто бы мог понять его. Он одинок и не понимаем в свете. А корни всего этого уходят вглубь детства самого писателя.

Лермонтов М.Ю. рано лишился родительской ласки. Мать умерла от чахотки, когда ему было всего два года. Воспитание, не принимая во внимание интересы отца, взяла на себя бабушка поэта – Елизавета Арсеньева. Зятя она не взлюбила, и у них часто вспыхивали ссоры. Из-за этого маленький Лермонтов редко встречался со своим отцом.

Бабушка очень любила своего внука. Он был окружен заботой и вниманием. Его сильно баловали, и он ни в чем не нуждался. Можно предположить, что Лермонтов ожидал такого же отношения к себе и от других людей. Не находя его, он уходил в себя, оградив себя от окружающего мира. Впоследствии это повлекло за собой нервозность характера, неприятие к окружающему миру.

В своем знаменитом стихотворении «Смерть поэта», за которое поэт был сослан в ссылку, Лермонтов смело, без двусмысленных намеков высказывает свое мнение о светской «толпе», о ее страстях и желаниях; он обвиняет ее в гибели великого поэта:

А вы, надменные потомки
Известной подлостью прославленных отцов,
Пятою рабскою поправшие обломки
Игрою счастья обиженных родов!
Вы, жадною толпой стоящие у трона,
Свободы, Гения и Славы палачи! [3, с.51].

Некрасивая внешность, несносность характера часто отталкивало от Лермонтова людей. Из-за этого у него был некий комплекс неполноценности. Свой недостаток он хотел восполнить тем, что находил изъяны в других людях. Он насмехался, говорил колкости в адрес людей, увидев их недостатки. Многие терпимо относились к нему, у других же чаша терпения переполнялась. В итоге привычка писателя сыграла с ним злую шутку – очередная насмешка привела к дуэли с Мартыновым.

Познакомившись с биографией поэта, можно аргументировать причину частого присутствия проблемы одиночества в его творчестве, в том числе и в поэме «Мцыри».

В поэме «Мцыри» есть строки, органично сливающиеся с творчеством поэта, веющие тоской и одиночеством: «Угрюм и одинок, грозой оторванный листок...» [3, с.255]. Герой одинок, ему не с кем поделиться своими мыслями, переживаниями. Когда он встречает молодую грузинку, он не решается подойти к ней. Вместо этого он прячется. Почему? Потому что мир людей чужд Мцыри, он не привык к людскому общению. В исповеди к старику он признается, что «был чужой для них навек, как зверь степной» [3, с.260]. Хотя в монастыре были монахи, которые могли бы составить компанию юноше, они не знали о внутреннем мире Мцыри, не подозревали о бушующем сердце юноши. Они для него чужие.

В поэме «Мцыри» выдвинута проблема борьбы за моральные ценности, человеческое поведение, гордости и убеждений, проблема «веры гордой в людей и жизнь иную» [7, с.].

Противопоставление себя окружающему миру рождало у Мцыри чувство одиночества. Он хочет встретить родного человека, который смог бы понять его, желает «хотя на миг, когда-нибудь мою пылающую грудь прижать с тоской к груди другой, хоть незнакомой, но родной» [3, с.255].

Проблема одиночества героя подчеркивается в поэме словами «один», «забыт», «бродить», «не понять мою тоску, мою печаль», «был чужой», «вырос одинок». Свое одиночество Мцыри ассоциирует с природными образами: он сравнивает себя то с «листочком», то со «зверем степным», то с «могучим конем», то с «одиноким и бледным темничным цветком» [3, с.257].

Мцыри, мутно вспоминая свой родной дом, родителей и сестер, мечтает вернуться в детские годы. Но одиночество еще более усугубляется, когда он осознает невозможность осуществить эту мечту: «Меня печалит лишь одно: мой труп холодный и немой не будет тлеть в земле родной» [3, с.264].

В поэме, помимо указанных выше проблем, остро встает проблема поиска смысла жизни человека и его предназначения. Юноше, с детства заключенного в монастырь, суждено стать монахом. Этот выбор за него сделали другие. Мцыри сомневается в выбранном за него пути. Он хочет сам познать свое предназначение, изведать тайну: «для воли иль тюрьмы на этот свет родимся мы» [3, с.257]. Именно в этом заключается смысл жизни каждого человека – найти свое место в жизни. Чтобы найти его, Мцыри ставит перед собой цель – сбежать из монастыря и обрести родину, ведь именно там он видит себя.

Герой, впервые оказавшись в единении с природой, познал смысл человеческого существования. Ему бы это не удалось, останься он навсегда в монастыре. Стать монахом означало бы смириться со своей судьбой, не имея никаких желаний и стремлений, проводить свои дни в покорности и служении Богу. И только дни, проведенные на свободе, несмотря на все препятствия, которые вставали на пути Мцыри, дали ему полноту ощущения и понимания жизни.

Мцыри показывает, что счастье и смысл жизни заключаются в преодолении духовной тюрьмы, в страсти к борьбе и свободе, в стремлении стать хозяином, а не рабом судьбы. Он всю жизнь страдал, но вот, обретя свободу, вкусив радости жизни, он не избавляется от страданий, наоборот, – они усиливаются. Теперь Мцыри тяжелее расстаться с тем миром, с которым посчастливилось ему познакомиться. Герой понимает, что после смерти его страдания прекратятся, поэтому он не боится могилы. Но ему жаль расстаться с миром: в расцвете лет он впервые познал всю красоту природы, обрел свободу; он понял, что жизнь прекрасна, и ее нельзя проживать в тюремном заключении.

Тема свободы – одна из основных (кардинальных) тем всего творчества Лермонтова. Его герои – борцы за свободу, люди, мечтающие о великом подвиге.

Для изображения свободы и неволи Лермонтов использует прием антитезы: жизнь в монастыре он сравнивает с тюремным заключением, пленом, родина у него ассоциируется со свободой, ведь там «люди вольны, как орлы». Слово «монастырь» Мцыри употребляет лишь один раз, вместо него он использует слова «плен», «тюрьма»: «я мало жил и жил в плену», «вернулся я к тюрьме моей», «на мне печать свою тюрьма оставила» [3, с.263].

Яркие детские образы созданы Лермонтовым на материалах кавказских впечатлений. В немногих строках поэмы «Мцыри» раскрыта трагедия ребенка, ставшего с детства пленником, формирование его характера и, наконец, испытание, которое он выдержал с честью, хотя и не достиг желанной цели.

Как юный Лермонтов, его герой Мцыри «привыкал побеждать страдания тела» [1, с.417]. Поэт устами своего героя Мцыри говорит, что предпочел бы жизни в неволе три дня свободной жизни [2, с.268]. «Сияньем голубого дня Упыюся я в последний раз. Оттуда виден и Кавказ! Быть может, он с своих высот Привет прощальный мне пришлет...» [3, с.265].

Всю жизнь Мцыри оставался верен своим детским идеалам. Он мечтает только о свободе и родине, «где в тучах прячутся скалы, где люди вольны, как орлы» [3, с.255].

Герой поэмы – четырнадцатилетний горец! Но это ребенок только по возрасту, внутренне он вполне оформившийся человек.

В своей исповеди старику Мцыри признается, что все это время он не жил, он узнал, что такое жизнь, лишь на воле. С детства он был обречен на унылое монастырское существование, чуждое его пылкой, пламенной натуре.

Таким образом, мечта не воплотилась в реальность, хотя она казалась вполне осуществимой. Лермонтов М.Ю. через свое произведение хотел донести до читателей мысль о том, что смысл жизни не заключается в смирении, покорности, стремлении к богатству. Он заключается в любви к своим ближним, родине, окружающему миру. Человек должен стремиться к самосовершенствованию, он должен иметь свою цель, ведь важно, чтобы человек жил не зря, не просто существовал, не проживал, а именно жил!

Литература:

1. Ахмадова Т.Х. Интуиция как одна из особенностей творческого миропонимания М.Ю. Лермонтова. *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 3 (76). – С. 415-417.

2. Козуева Х.М., Ахмадова Т.Х. Влияние Кавказа на творчество М.Ю. Лермонтова. В сборнике: Наука и молодежь Всероссийская научно-практическая конференция студентов, молодых ученых и аспирантов. 2016. – С. 267-271.
3. Лермонтов М. Ю. Стихотворения и поэмы. – М.: Эксмо, 2009. – 552 с.
4. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений в четырех томах / АН СССР. Институт русской литературы (Пушкинский дом). – Издание второе, исправленное и дополненное – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1979 – 1981 год. Том 1, Стихотворения 1828– 1841 гг.
5. Лермонтов М.Ю. (Отрывок) («На жизнь надеяться страшась...») // Лермонтов М. Ю. Полное собрание сочинений: В 5 т. – М.; Л.: Academia, 1935–1937. Т. 1. Стихотворения, 1828– 1835. – 1936. – С. 104–106. <http://feb-web.ru/feb/lermont/texts/lerm05/vol01/1512104-.htm>
6. Попов А.В. Сокровенное создание творческого гения Лермонтова. - Сб. Трудов Ставропольского гос. пед. ин-та, 1958. Вып. 13. – С. 359-386.
7. Эйхенбаум Б.М. Лермонтов: Опыт историко - литературной оценки. - Л.: Гос. изд-во, 1924. –168 с.

УДК 378 DOI: 10.36684/40-2021-1-35-39

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

З.М. Ахмадова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
akhmadova-64@mail.ru*

А.Д. Инаркаева,

*студентка 2 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
inarkaeva-81@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования у студентов педагогического вуза этнокультурной компетенции; сделан вывод о том, что в студенческих коллективах поликультурность возникает по причине академической мобильности. Получать высшее образование в чужой стране бывает и полезно, и прогрессивно. В одной группе могут оказаться представители пяти – шести очень далеких народов. Обучаемые в поликультурном классе в процессе образования вынуждены пользоваться каким-нибудь языком. Этим же языком они пользуются в межличностном общении. Но ни образование, ни общение на этом языке не происходит так же беспроблемно и естественно, как при общении коллектива людей, для которых этот язык является родным. В поликультурном коллективе коммуникативные проблемы могут возникать из-за различий в жестикуляции, проблем в использовании различных форм существования языка, ситуативной неуместности речевых средств, непонимания национальных особенностей метафоры, неосведомленности в области национальных традиций.

Ключевые слова: инофоны, русский язык, иностранный язык, паремии, студент, этнокультурная компетенция.

STUDENTS ETHNOCULTURAL COMPETENCE FORMATION

Z.M. Akhmadova,

*Candidate of Philology, associate professor of Chechen Philology department
Chechen State University*

A.D. Inarkaeva,

*2nd year student of the direction of training "Philology"
Chechen State University*

Abstract. *The article considers the features of the formation of ethnocultural competence among students of a pedagogical university. It was concluded that in student groups, multiculturalism arises due to academic mobility. Getting a higher education in a foreign country can be both useful and progressive. One group may include representatives of five – six very distant peoples. Students in a multicultural class are forced to use some language during the education process. They use the same language in interpersonal communication. But neither education nor communication in this language occurs as smoothly and naturally as when communicating with a group of people who have this language as their native language. In a multicultural group, communication problems can arise due to differences in gestures, problems in using various forms of language existence, situational inappropriateness of speech means, misunderstanding of the national characteristics of the metaphor, and ignorance in the field of national traditions.*

Keywords: *foreigners, Russian language, foreign language, paremias, student, ethnocultural competence.*

Современная эпоха отличается несколькими процессами, прямо влияющими на образование. В частности глобализация приводит к образованию в коллективах обучающихся поликультурной среды. Конвергенция разных типов научных знаний и рост числа междисциплинарных теорий приводит к необходимости обучения школьников метапредметным знаниям и компетенциям. Цифровизация влечет за собой появление новых речевых и поликодовых жанров: «мемов», «демотиваторов», «хештегов», «слоганов». Они быстро заполняют речевую практику обучающихся, включая инофонов. При этом возникает конкуренция этих новых речевых жанров с традиционными паремиями – пословицами и поговорками. Таким образом пословицы и поговорки уходят из речи обучающихся. Что касается инофонов, можно сказать даже, что традиционные паремии в их речи даже и не появляются. Вместе с тем нельзя отрицать тот факт, что российское общество как на одну из традиционных ценностей опирается на русский язык. И для культурной ассимиляции инофонов необходимо, чтобы они изучали в школе национальный русский язык в его традиционных самобытных проявлениях, включающих паремии как кладезь народной мудрости.

При всей необходимости цифровизации образования расхожие популярные выражения из цифровой культуры («мемы», «демотиваторы» и т.д.) не представляют образовательной ценности, ибо они этически негативны и культурно обезличены, космополитичны. В ситуации влияния именно этих жанров на обучающихся становится необходимой планомерная образовательная работа над изучением в поликультурной школе традиционных паремий, так как они нуждаются в поддержке со стороны школы в их конкуренции с традиционными жанрами. Если они получают такую поддержку, возникнет эффект приобщения инофонов к русской национальной культуре путем знакомства с народной мудростью. Это не отменяет цифровизацию, т.к. могут быть использованы посвященные паремии многочисленные сайты для обучающихся.

Описанная выше ситуация вызывает необходимость подготовить такого учителя, который умеет работать с паремиями и не просто знает их, а умеет и любит их успешно использовать в своей речи. Так как упомянутые процессы глобализации и цифровизации затронули уже и сегодняшних педагогов и студентов педагогического вуза, формирование у них компетенции в области работы с инофонами в процессе изучения русских паремий требует специальных образовательных усилий. Настоящая работа посвящена созданию средств реализации таких усилий, чем и объясняется ее актуальность в современной ситуации. С учетом указанной выше необходимости работы в школе на метапредметном уровне учитель должен уметь формировать у обучающихся общекультурные компетенции, составной частью которых является владение языком и сохраняемым в нем культурным наследием не только на уроках русского языка, но и при изучении любого другого предмета, так как язык и культура – неотъемлемая часть всего образования. Опираясь на этот непреложный факт, мы считаем, что значительное место в изучении окружающего мира могут занимать паремии,

закрывающие в себе народную мудрость о природе, человеке и обществе. В современном мире в эпоху глобализации поликультурные коллективы в образовательном учреждении перестали быть новым и редким явлением. Наоборот, их существование стало закономерностью, причем не только в России, но и в Западной Европе, и в США. Обучаемые в поликультурном классе в процессе образования вынуждены пользоваться каким-нибудь языком. Этим же языком они пользуются в межличностном общении. Но ни образование, ни общение на этом языке не происходит так же беспрепятственно и естественно, как при общении коллектива людей, для которых этот язык является родным.

В ситуации, когда коллектив состоит из представителей двух – трех народов, а у педагога есть опыт работы именно с такими инофонами, многие затруднения сглаживаются благодаря накопленному педагогическому опыту. Так бывает в начальной и средней школе, где поликультурные классы возникают в результате соседства народов или направленной миграции: например, мексиканцев в США, алжирцев во Францию или узбеков в Центральную Россию.

В студенческих коллективах поликультурность возникает по причине академической мобильности. Получать высшее образование в чужой стране бывает и полезно, и прогрессивно. Таким образом, в одной группе могут оказаться представители пяти – шести очень далеких народов. Есть примеры, когда вместе обучались русские, вьетнамцы, корейцы, китайцы, камерунец, афганец и серб. Проблемы образования и речевого общения в таком коллективе возникают неожиданно и пока не получили более или менее общего описания, анализа и классификации.

Современные исследователи предлагают широко использовать паремии при изучении иностранного языка. Например, при изучении категории вида русского глагола на уроках русского языка как иностранного важными речевыми образцами определенных ситуаций функционирования глаголов совершенного и несовершенного видов являются паремии. По примеру данных речевых образцов путем замены слов учащиеся могут создавать собственные предложения. Паремии можно использовать для введения нового фонетического явления в рамках упражнений, направленных на закрепление нового фонетического материала и его повторения, в том числе и работая со скороговорками [4; с. 289 – 291].

Довольно хорошо изучены правила системы языка, что позволяет не делать в этой области ошибок, затрудняющих общение. К примеру, известно, что в восточнославянских языках в вопросительных предложениях свободный порядок слов. Грамматическим показателем вопроса является интонация. В германских языках вопросительная конструкция строится со сказуемым на первом месте, что славяне изучают согласно академическим программам. В результате хорошо обученный немецкому или английскому языку студент правильно ставит сказуемое вперед, даже если он в иностранном языке использует ненужную вопросительную интонацию. Иначе обстоит дело с невербальными особенностями общения.

Проанализируем пример из реальной практики. Студент-китаец в университете видит с внутреннего балкона в зале русского знакомого и, не желая громко кричать, общается с помощью жестов – покачивает из стороны в сторону рукой, повернув ладонь к адресату. Русский отвечает тем же жестом и уходит. При следующей встрече китаец говорит: «Я тебя позвал, а ты ответил: «Сам иди ко мне». Я спустился, а тебя уже нет». В китайской и русской культуре этот жест имеет разное значение. При академическом обучении языку не заостряют внимание на жестике. Общеизвестно, что в русском и болгарском покачивание головой из стороны в сторону или вверх и вниз имеет противоположные значения. Обращают внимание на тот факт, что европейский жест «отлично» – поднятый большой палец – имеет неприличное значение в Бразилии. Однако универсального справочника по теме межкультурного различия жестике нам не удалось найти.

Рассмотрим следующий пример. Преподаватель русского языка, объясняя студентам значение приставок, использует в качестве наглядного пособия чайник с водой и стакан, составляя приставочные глаголы с корнем «лить», демонстрируя соответствующие действия. Глагол «отлить» он иллюстрирует, отплескивая часть воды обратно из стакана в чайник. При

этом все китайские и вьетнамские студенты начинают сдержанно смеяться. На вопрос преподавателя: «В чем дело?», – отвечают буквально так: «Это слово в русском языке другое значит. Нам в общежитии русская дружка сказала». Они подразумевали значение «мочиться».

Коммуникативная проблема в том, что в академическом обучении языку не учитываются просторечия и другие формы существования языка, отличающиеся от литературной. Поэтому академически образованный иностранец в иноязыковой среде заметен искусственностью, нарочитой литературностью выражений. Обученный по словарю В.И. Даля и текстам А.П. Чехова немец из Баварии выражался так: «Вам надобно заполнить документ». И напротив, находясь в коллективе студентов, иностранец нередко обучается грубому просторечию, не подозревая об уместности или неуместности усвоенных выражений в тех или иных ситуациях.

Особую сложность в поликультурном общении вызывает использование фразеологизмов. Зная об этом, студенты-иностранцы стремятся получить как можно больше информации от своих соучеников, владеющих изучаемым языком как родным. Однако недостаточно запомнить устойчивое выражение и его значение – необходимо владеть коммуникативной уместностью использования фразеологических единиц. Китайский студент, получив отказ от своего русского товарища в просьбе дать на время свой конспект, сказал: «Пусть земля тебе будет пухом», ошибочно считая, что это мягкая форма иронии. Этот же китайский студент на просьбу сотрудницы столовой подождать, пока ему приготовят омлет, ответил: «Гром не грянет, мужик не перекрестится», чем сильно ее обидел.

«Мир в зеркале языка» [1; с.19] неповторим. Привычная в языке метафора не переводима на другие языки. Преподавательница немецкого языка, не владеющая русским, не поняла русского студента, сказавшего: «Die Milchistgelaufen», – буквально «молоко убежало». Ответив, что «молоко не может бегать, потому что у него нет ног». Этнокультурный характер метафоры затрудняет межкультурное общение.

Еще одним обстоятельством, затрудняющим общение в поликультурном коллективе, являются различия национальных обычаев и традиций. Студентка-израильтянка отказалась помочь разобраться в домашнем задании студенту-иностранцу, поскольку это было в пятницу вечером (шабат), когда израильтяне не занимаются делами. Ее товарищ обиделся. Студентка-китаянка в подробностях рассказала русскому студенту о свадебных обычаях в Китае, что в китайских представлениях было довольно откровенным намеком на личный интерес. В рамках русской культуры студент воспринял этот рассказ как отвлеченный повод для разговора, тем более, что он был женат и думал, что его собеседница об этом знает, так как носил обручальное кольцо. Однако китайской студентке значение этого общеевропейского символа было неизвестно. Узнав о нем впоследствии, она испытывала сильную неловкость. К такого же рода различиям можно отнести правило уступать место женщине, пропускать ее, естественное в одних странах и оскорбительное в других. Таких различий много, и они не систематизированы, даже в гендерной сфере.

Также широко представлена роль пословиц для понимания культурной информации, которую они несут, для понимания народного характера, мифологии, современной жизни страны, язык которой изучается [4; с. 289 – 291].

Паремии помогают строить концептуальные системы того или иного языка, являясь частями языковой картины мира и языковой личности его родного носителя [7; с. 1231], служат развитию уважения к иной культуре, толерантности [5; с. 47 – 50].

Нельзя не отметить и значительное количество современных исследований, посвященных использованию паремий на занятиях по изучению иностранных языков, и как компонент таких занятий – формирование лингвокультурологической личности [3; с. 113 – 114].

По мнению исследователей, употребление в речи паремий – важный показатель уровня владения языком. Работа с пословицами и поговорками помогает развивать навыки речевой деятельности. Изучение пословиц и поговорок расширяет знания о языке, формирует эстетический вкус, желание обогатить свой словарный запас. В результате использования

пословиц и поговорок повышается культура речи, совершенствуются ораторские качества, готовность к полемике. Активное освоение и употребление пословиц обогащает устную и письменную речь. Использование пословиц и поговорок придает речи своеобразие, выразительность, индивидуальность, образность и афористичность. Таким образом, использование пословиц и поговорок на занятиях по русскому языку позволяет развивать навыки речевой деятельности, чтения, письма, говорения через лингвосоциокультурную компетенцию обучающихся.

Абсолютно справедливы слова А.А. Леонтьева: "Язык отражает и закрепляет реалии, абстрактные понятия и т.д., отработанные историческим прошлым данного народа, обязанные своим существованием специфическим условиям трудовой, общественной, культурной жизни этого народа" [2].

Проблемы в речевом общении могут быть связаны как с особенностями академического обучения языку, так и с отсутствием понимания этнокультурных различий.

Обобщая сделанные наблюдения, отметим: в поликультурном коллективе коммуникативные проблемы могут возникать из-за различий в жестикюляции, проблем в использовании различных форм существования языка, ситуативной неуместности речевых средств, непонимания национальных особенностей метафоры, неосведомленности в области национальных традиций.

Литература:

1. Красных В.В. "Свой" среди "чужих": миф или реальность? / Красных В.В. - М.: ИТДГК "Гнозис", 2003. - 375 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М., 1969.
3. Терехова В.В. Паремия как одно из средств формирования лингвокультурологической личности Апробация. 2015. № 1 (28). С. 113-114.
4. Умут П. Использование паремий при обучении фонетике // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 289-291.
5. Фатеева Ю.Г. Изучение паремий различных народов мира в рамках формирования толерантности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2016. № 46. С. 47-50.
6. Хайруллина Р.Х., Леднева А.В. Языковая природа паремий и их роль в формировании языкового мировидения народа // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 -1. С. 1231.

УДК 93/94

DOI: 10.36684/40-2021-1-39-42

ВЕЛИКАЯ ПЕСНЯ О ВЕЛИКОЙ ВОЙНЕ

Л.А. Бадаева,

*кандидат исторических наук, доцент кафедры истории древнего мира и средних веков ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
lbadaeva2020@mail.ru*

Аннотация. Военные песни – это особый жанр в искусстве. Они всегда сопровождали солдат и в трудную минуту, помогли им справиться с тяготами и лишениями. Неслучайно говорят, что словом можно спасти и убить. Слова военных песен поднимали солдат в бой и сокрушали врага. Особенно эти песни сыграли немаловажную роль в Великой Отечественной войне. В данной статье речь идет о самой знаковой песне того времени – «Священная война». Автор на основе документальных источников показал историю создания песни, ее удивительную судьбу. Написанная известным композитором и не менее известным поэтом, эта песня стала поистине всенародно любимой. Ее и сегодня слушают с замиранием сердца не только в нашей стране, но и за рубежом. В песне мы слышим призыв к человечеству не допустить развязывания новой войны, защищать и укреплять мир во всем мире.

Ключевые слова: песня, война, солдаты, фашизм, мир, сражения, победа.

THE GREAT SONG OF THE GREAT WAR

L.A. Badaeva,

*Candidate of Historical Sciences, Associate professor
of the department of Ancient History World and Middle Ages
Chechen State University*

Abstract. *War songs are a special genre in art. They always accompanied the soldiers and helped them to cope with hardships and loss in difficult times. It is no accident that it is said that a word can save and kill. The words of war songs lifted the soldiers into battle and crushed the enemy. Especially these songs played an important role in the Great Patriotic War. In this article, we are talking about the most iconic song of that time – "Holy War". Based on documentary sources, the author showed the history of the song's creation, its amazing fate. This song written by a famous composer and no less famous poet has truly become a popular favorite. It is still listened today with pleasure and a sinking heart not only in our country, but also abroad. In the song we hear a call to humanity to prevent the outbreak of a new war, to protect and strengthen world peace.*

Keywords: *song, war, soldiers, fascism, peace, battle, battles, victory.*

В этом году 22 июня исполняется ровно 80 лет со дня начала самой кровопролитной и жестокой войны в истории человечества. Великой Отечественной войной назвал ее народ, и так она веками вошла в историю.

О войне написано и сказано немало. Не только документальные источники и свидетельства очевидцев доносят до нас те далекие огненные годы. Война вдохновила писателей, художников, поэтов, сценаристов, режиссеров на создание настоящих произведений искусства, которые и сегодня, по прошествии времени не потеряли своей актуальности и главного посыла к человечеству – беречь и защищать нашу Землю. Они восхищают, волнуют, вызывая бурю чувств и эмоций у читателей, слушателей, зрителей – у всех, кому понятны боль и страдания людей, кому дорог мир и ненавистна война. И среди них особое место занимают песни. Хорошая, душевная песня всегда была спутником и другом солдата. Она помогала справиться с тоской по дому, по родным и близким, по любимой женщине. Она воодушевляла на подвиги бойцов, успокаивала в горестные минуты, вела в сражении.

Но есть в этом море военных песен одна, которая стоит особняком, но услышав которую раз, уже нельзя забыть. Ее по праву считают гимном Великой Отечественной войны. Под этот гимн шли солдаты на фронт, отдавая жизни во имя правого дела, во имя Великой Победы. Маршал Г.К. Жуков назвал эту песню бессмертной.

Эта песня – «Священная война», написанная композитором А.В. Александровым на стихи поэта В.И. Лебедева-Кумача.

История создания песни весьма интересна.

Поэт В.И. Лебедев-Кумач основной текст песни написал еще до начала войны. Говорят, что к этому его побудила документальная кинолента об ужасах фашизма. Тогда многие советские люди догадывались, что фашисты не остановятся, овладев лишь Европой. Гитлер рвался завоевать весь мир, и Советский Союз был главным препятствием на его пути к мировому господству. Советские люди также понимали, что заключенный пакт о ненападении, или, как его еще называют, «пакт Риббентропа-Молотова», – это всего лишь временная отсрочка, и впереди, возможно, их ждут серьезные испытания. Поэт долго исправлял и дополнял слова текста, пока не остался доволен окончательным вариантом. В нем много резких, экспрессивных эпитетов, но они не портят, а намеренно усиливают эмоциональное воздействие и восприятие. Официально текст стихов был опубликован после начала войны 24 июня 1941 года в газетах «Известия» и «Красная Звезда». Стихотворение произвело на читателей ошеломляющее впечатление. Ясно было, что такие слова просто

обязаны стать песней, поднимать боевой дух всего народа, укреплять веру в скорую победу и вести солдат в смертельный бой. Композитор А.В. Александров в тот же день набросал ноты, и так родилась песня. Очевидцы рассказывают по этому поводу следующее: «Как-то за завтраком в Доме Красной Армии к композитору А.В. Александрову подошел политработник и протянул утреннюю газету «Известия» со словами: «Александр Васильевич, прочтите, пожалуйста, стихотворение Лебедева-Кумача. Может, Вы песню напишете?» Александров прочитал стихи и, никому не сказав ни слова, ушел домой. Он был настолько поражен силой стихотворения, что уже к вечеру написал музыку, такую же сильную: каждая нота звучала как зов, клич. Александр Васильевич написал ноты на доске и в ту же ночь артисты из ансамбля Красноармейской песни выучили ее» [1; 4; 5].

На следующий день на Белорусском вокзале перед уходящими на фронт солдатами прозвучала величественная песня «Священная война».

Вставай страна огромная,
Вставай на смертный бой
С фашистской силой темною,
С проклятою ордой.
Пусть ярость благородная
Вскипает, как волна, –
Идет война народная,
Священная война! [3].

Она поразила всех. Подступивший ком к горлу мешал музыкантам исполнять музыку, а певцам петь. Народ, находившийся на вокзале, слушал в полном молчании: все как-будто оцепенели. Песня выражала их чувства. Все, что творилось у них в эти дни в душе, сейчас вырвалось наружу и грохотало над Москвой. Это был яростный призыв уничтожить немедленно, всеми силами сокрушить фашистскую нечисть, подло оборвавшую их мирную жизнь.

Дадим отпор душителям
Всех пламенных идей,
Насильникам, грабителям,
Мучителям людей.

Пусть ярость благородная
Вскипает, как волна, –
Идет война народная,
Священная война!

Не смеют крылья черные
Над Родиной летать,
Поля ее просторные
Не смеет враг топтать!

Надо отметить, что в первые месяцы песня, несмотря на оглушительный успех, звучала по радио нечасто. Руководство страны посчитало, что в песне звучат неуместные и вредные настроения по поводу того, что война затянется и потребует огромных жертв. Именно в этот период вся идеологическая работа в стране была направлена на то, чтобы убедить солдат и тружеников тыла в скором и победоносном завершении войны. Однако неудачи первых месяцев войны, отступления наших войск, захват немцами Ржева и Калинина заставили руководство пересмотреть отношение к песне. Было очевидным, что война принимает затяжной характер и требует немалых физических, духовных и материальных затрат.

И вот тогда-то, начиная с октября 1941 года, песня «Священная война» стала каждый день по утрам звучать по радио, поднимая народ на трудовые и ратные подвиги.

Есть интересные сведения о том, как песня «Священная война» помогала не только жить в условиях войны, но, если уж выпадала горькая участь – уйти из жизни достойно, как полагается воину-защитнику. Так, весной 1942 года небольшой отряд советских солдат, защищавших город Севастополь, оказалась зажатой в пещере, которая находилась прямо в скале. Немцы несколько дней пытались взять штурмом эту пещеру, надеясь на то, что у советских бойцов истощатся силы, и они вынуждены будут сдаться. Силы у бойцов действительно уходили, но это их не сломило. Сдаваться на милость врагу никто не собирался.

Неожиданно из глубины пещеры гитлеровцы услышали глухие голоса. Эти голоса пели:

Вставай, страна огромная,
Вставай на смертный бой...

Потом раздался сильный взрыв, и обломки скалы завалили пещеру. Защитники города-крепости не сдались врагу [2].

Вот так всю войну эта песня прошагала в одном строю с советскими солдатами, и тяжелые, как оторопь, свинцовые, как пули, слова ее били врага не хуже бойцов. Она и по сей день остается гимном свободы и защиты Отечества.

Литература:

1. <http://www.ol-cbs.ru/konkursy/75-pesni-vojny-i-pobedy/1815-svyaschennaya-vojna> (Дата обращения 30 апреля 2021 г.)
2. https://dms1.vil.kamch.muzkult.ru/media/2020/02/11/1250848918/Svyashennaya_vojna.pdf (Дата обращения 30 апреля 2021 г.)
3. Василий Лебедев-Кумач Священная война // <https://www.culture.ru/poems/48263/svyashennaya-vojna> (Дата обращения 30 апреля 2021 г.)
4. «Священная война». История создания песни / <https://fishki.net/1727749-svjawennaja-vojna-istorija-sozdanija-pesni.html> (Дата обращения 30 апреля 2021 г.) Первая песня войны // <https://www.pravmir.ru/pervaya-pesnya-voynyi/> (Дата обращения 30 апреля 2021 г.)

УДК 378 DOI: 10.36684/40-2021-1-42-46

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.П. Гогурчунов,

преподаватель базовой кафедры специальных дисциплин колледжа

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»

gogurchunov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования правовой компетентности как актуальной педагогической задачи при реализации программ профессионального образования. Сделан вывод о том, что правосознание играет важную роль при реализации норм права в повседневной жизни и реализации индивидом прав и обязанностей. От содержания и уровня правосознания зависит поведение человека в обществе, которое может носить правомерный или неправомерный характер. Правовая компетентность – это система знаний, умений, навыков, компетенций, возможностей сознательно разумного поведения обучающегося в области права, которые он сможет выстраивать на протяжении своей жизни и в соответствии с постоянно изменяющимися правовыми отношениями. Таким образом, через правовую компетентность будет реализована обучающая и развивающая функция образования и воспитания.

Ключевые слова: правовая компетентность, правовая грамотность, профессиональное образование, правосознание.

FORMATION OF LEGAL COMPETENCE AS A CRICIAL PEDAGOGICAL TASK IN THE PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS IMPLEMENTATION

A.P. Gogurchunov,

*Teacher of the basic department of the college special disciplines
Dagestan State University*

Abstract. *The article discusses the features of the legal competence formation as an urgent pedagogical task in the implementation of vocational education programs. It is concluded that legal consciousness plays an important role in the implementation of the rule of law in everyday life and in the implementation of the individual's rights and obligations. A person's behavior in society, which can be lawful or illegal, depends on the content and level of legal awareness. Legal competence is a system of knowledge, abilities, skills, competencies, opportunities for a student's consciously reasonable behavior in the field of law, which he will be able to build throughout his life and in accordance with constantly changing legal relations. Thus, through legal competence, the training and developmental function of education and upbringing will be realized.*

Keywords: *legal competence, legal literacy, professional education, legal awareness.*

Содержание государственной политики Российской Федерации предполагает становление качественно новой системы правового образования и просвещения, основанной на сформированности определенного уровня правовой компетентности и правовой культуры молодежи. Формирование правовой компетентности представляет собой сложный и интегрированный процесс, в котором участвуют различные социальные институты. Одним из таких институтов выступает образовательная организация, реализующая образовательные программы профессионального образования. Именно образовательные программы определяют содержание образования, в том числе и в области развития практики обучения основам права. Тем не менее в настоящее время в системе образования обучению в области права уделяется недостаточное внимание, о чем свидетельствует невысокий уровень правовой культуры обучающихся. Образовательный процесс должен быть выстроен так, чтобы обучающиеся не только усваивали полученные знания о праве или нормах права, но и смогли применять эти знания при разрешении возникающих жизненных ситуаций, проявляли соответствующее уважительное отношение к праву и к практике его реализации, умели пользоваться своими правами, исполняли возложенные на них обязанности, соблюдали правовые императивы. Полученные обучающимися правовые знания формируют ценностные установки и личностные качества – ответственность за принимаемые решения, саморегулирование поведения, уважение чужого мнения, уважение прав и свобод, бесконфликтность, коммуникабельность. Система правовых компетенций (правовая грамотность) в основном должна быть сформирована у обучающегося к 14 годам, в полном объеме – к 18. Именно поэтому правовая подготовка формирующейся личности в области права является важнейшей образовательно-воспитательной задачей.

Одним из очевидных условий решения данной задачи на современном этапе является овладение педагогом интерактивными технологиями обучения праву, в том числе инновационными технологиями коллективного обучения. Это условие корреспондируется с требованием реализации системно-деятельностного подхода, предъявляемого к деятельности образовательных организаций общего и профессионального образования. Соблюдение данного условия существенно влияет на эффективность формирования необходимых правоориентированных компетенций у обучающихся.

Право, являясь одним из социальных явлений, формирует у человека определенное отношение к обществу. Такое отношение может быть положительным, например, осознание ценности права, или наоборот, отрицательным – восприятие права как безрезультативного инструмента. Каждый человек и общество в целом выражают отношение к тем сферам жизни,

которые подвергаются правовому регулированию: к нормативным правовым актам, деятельности суда и правоохранительных органов и др. Человек выражает свою позицию к праву и правовым нормам, существовавшим в прошлом, действующим в настоящее время, и к правовому регулированию, которое он хотел бы видеть в будущем. Отношение человека к праву может быть рациональным (разумным), обдуманым и осознанным, а также эмоциональным (чувственным), зависящим порой даже от настроения. Такое субъективное реагирование на право формирует у каждого человека правосознание.

Правосознание зависит и от иных форм осознания действительности – воззрений о морали и нравственности, политических взглядов, идеологических представлений, философских идей. Важную роль правосознание играет при реализации норм права в повседневной жизни и реализации индивидом прав и обязанностей. От содержания и уровня правосознания зависит поведение человека в обществе, которое может носить правомерный или неправомерный характер. Самый распространенный уровень правосознания обыденный. Именно он присущ большинству людей и складывается в процессе жизнедеятельности граждан в тех сферах, которые подлежат правовому регулированию. О правовых нормах и юридических действиях граждане узнают из средств массовой информации, деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, при решении своих повседневных вопросов в области права.

От уровня правосознания личности зависит состояние правовой культуры индивида и общества. В юридической науке сложилось несколько подходов к пониманию «правовой культуры»: аксиологический, деятельностный и многие другие. Для достижения образовательных целей ценным представляется аксиологический подход, определяющий правовую культуру как «развивающуюся систему правовых ценностей, созданных и создаваемых в ходе развития общества и впитавших в себя передовые достижения юридической культуры человечества» [4; с.15].

В качестве основных элементов правовой культуры выступают: правовые отношения, правомерная деятельность субъектов, правовое воспитание и др. Именно наличие правового воспитания становится целеполагающим началом в процессе передачи правовой культуры, правовых традиций, опыта и принципов от поколения к поколению. Правовое воспитание способствует развитию правосознания и правовой культуры индивида и общества в целом. В связи с этим основной акцент в правовом воспитании должен быть сделан на информировании граждан о юридических предписаниях, о правовом регулировании различных сфер жизнедеятельности, об уровне правовой защищенности личности, демонстрации образцов и идеалов правового поведения, о необходимости совершения правомерных поступков.

Однако правовое воспитание не может происходить без образования или обучения, так как воспитательный эффект в данном случае достигается не в полной мере. Правовое воспитание и образование позволяют создать следующие условия: наличие знаний, ценностных установок, осмысление значения права, формирование необходимых умений и навыков правомерного поведения, применяемых в повседневной жизни.

С 90-х годов XX века идут процессы, связанные с принципиальными изменениями в области правового образования и просвещения, становления качественно новой системы правового обучения и воспитания. При этом интерес в области педагогических исследований, тематикой которых являются разные педагогические категории с обязательным уточнением «правовое (ая)», всегда был и остается устойчиво высоким. В «Основах государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» указывается, что «на формирование правовой культуры и позитивного типа правосознания и поведения оказывает влияние качественный уровень воспитания и обучения в образовательных учреждениях различного типа и вида, в том числе закрепление и развитие у учащихся основ правосознания». Реализация государственной политики в сфере развития правовой грамотности возможна в том числе посредством исполнения требований по достижению личностных результатов обучающихся, закрепленных в федеральных государственных образовательных стандартах.

Формирование правосознания, правовой культуры через правовое образование и просвещение целесообразно рассматривать в контексте требований, предъявляемых к современному человеку, что в значительной мере связано и с предъявлением требований к его функциональной грамотности. Следует отметить, что формирование функциональной грамотности является обязательным условием социальной безопасности жизнедеятельности современного человека. Задача формирования функциональной грамотности стоит в отношении абсолютно каждого обучающегося, независимо от уровня образования, дальнейших образовательных и профессиональных стратегий.

Исследователи отмечают, что новый набор базовых навыков, компетенций и личностных качеств, о которых рассуждает мировое педагогическое сообщество, по структуре, по подходам к описанию могут существенно различаться; но их объединяет главное положение – это признание функциональной грамотности как ключевого положения требований. Функциональная грамотность обучающихся позволяет развить личностные качества, включая правомерную модель поведения, позитивную мотивацию в обучении и совершении общественно полезных действий, сформировать грамотную стратегию поведения обучающегося в различных жизненных, в том числе правовых ситуациях.

В разных странах формирование гражданской грамотности может зависеть от уровня сложившихся демократических, политических и правовых основ, системы образования, развития культуры, традиций и ценностей в конкретном государстве. Однако общей чертой при определении гражданской грамотности выступает оценка обучающимися своего положения в школьном коллективе, обществе и государстве. В частности стоит отметить, что в документах Совета Европы гражданское образование определяется как процесс подготовки молодежи к ответственному участию в демократии, основанной на уважении прав человека, равенстве, плюрализме, справедливости [3; с.35].

Как в педагогической, так и в юридической науке отсутствует единый подход к определению «правовая грамотность». Понятие правовой грамотности исследуется в работах П.Р. Атутова, А.Б. Венгерова, С.Ф. Вольской, Б.С. Гершунского, А.А. Зайцева, Е.М. Зориной, С.А. Крупника, В.В. Мацкевича и других.

Т.Ю. Герцог в своей работе «Правовая функциональная грамотность и правовая культура: вопросы определения, соотношения, структуры» рассматривает правовую грамотность как структурную составляющую функциональной грамотности в виде сложного личностного образования, в основе которого лежит система теоретических знаний и практических умений, ориентированных на реализацию правосубъектной деятельности [2; с.68].

С.Ф. Вольская и А.А. Зайцев отмечают, что «правовая грамотность» – совокупность профессионально ориентированных и граждански значимых знаний законов, умений и определенных навыков руководствоваться ими в конкретной области трудовой деятельности на основе гражданской позиции личности [1; с.591].

По мнению А.В. Теребиной, правовая грамотность представляет собой сформированную способность человека участвовать в демократическом сообществе, проявляющуюся в наличии у него критичности мышления; осознания своих прав; в умении действовать обдуманно в условиях плюрализма; в знаниях в области конституции и законодательной базы страны [5; с.159].

На основании вышеизложенных точек зрения понятие правовой грамотности можно сформулировать следующим образом: это система знаний, умений, навыков, компетенций, возможностей сознательно разумного поведения обучающегося в области права, которые он сможет выстраивать на протяжении своей жизни и в соответствии с постоянно изменяющимися правовыми отношениями. Таким образом, через правовую грамотность будет реализована обучающая и развивающая функция образования и воспитания. Для этого в процессе реализации образовательных программ общего и профессионального образования должна быть сконструирована, выстроена система заданий, основанных на анализе и разрешении правовых ситуаций из жизни, с которыми может столкнуться сначала ребенок, а

в последствии и взрослый человек; должны быть исследованы проблемные вопросы, направленные на решение ребенком данных задач, определяющие собственное сознательное грамотное правовое поведение. При этом решение правовых ситуаций и вопросов не должно носить характер случайного выбора варианта поведения студента, а должно опираться на поведение, содержащее знание и понимание правовой и социальной реальности, с которой может столкнуться человек в повседневной практике.

Литература:

1. Вольская С.Ф. Зайцев А.А. Проблемы формирования правовой грамотности студентов технического вуза // Вестник Мурманского государственного технического университета. Т.9. 2006. №4. С. 591.
2. Герцог Т.Ю. Правовая функциональная грамотность и правовая культура: вопросы определения, соотношения, структуры// Правовая политики и правовая жизнь.2011. № 2. С. 68.
3. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий. Всемирный экономический форум. Женева. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. С.35.
4. Сальников В.П. Правовая культура: теоретико-методологический аспект: автореф. дис. ... доктора юрид. наук: 12.00.01 / Сальников Виктор Петрович. -Л., 1990. С. 14-16.
5. Терехина А.В. Теоретический аспект понятия «правовая культура» // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2012. № 1.С. 159.

УДК 81 DOI: 10.36684/40-2021-1-46-51

ТРАНСФОРМАЦИЯ КОДИФИЦИРОВАННЫХ ЕДИНИЦ В ПЕЧАТНОМ ТЕКСТЕ

Л.М. Довлеткиреева,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры «Русский язык»,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

dlida@inbox.ru

Т.Д. Висханова,

магистрант 2 года обучения направления подготовки «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

tanzila040@mail.ru

***Аннотация.** В данной статье рассматривается и характеризуется трансформация фразеологических единиц в печатном тексте. В современной публицистике активно используется такая разновидность неологизмов, как неологизмы-фразеологизмы. С одной стороны, это новые фразеологические сочетания; с другой, – это трансформированные в авторских целях известные фразеологизмы. В данной статье на примерах выявлено, каким образом трансформация фразеологизма позволяет достичь экспрессивно-выразительного эффекта, какие типы трансформации фразеологической единицы используются в современных СМИ. Мы проанализировали структурную и семантическую трансформацию фразеологических единиц, данные представили в виде таблиц. Материалом для проведенного исследования стали журнал «Профиль» и газета «Аргументы и факты». В этих изданиях авторами данной публикации были обнаружены фразеологические единицы, подвергшиеся трансформации – структурной, семантической, структурно-семантической. Их классифицировали по группам, согласно произошедшим изменениям.*

***Ключевые слова:** фразеологизм, газета, трансформация, стилистика, семантика.*

TRANSFORMATION OF CODED UNITS IN PRINTED TEXT

L.M. Dovletkireeva,

Candidate of Philology,

Associate professor of the department "Russian language",

Chechen State University

T.D. Viskhanova,

2-year master's student of the direction of preparation "Philology"

Chechen State University

Abstract. *This article examines and characterizes the transformation of phraseological units in the printed text. In modern journalism, such a variety of neologisms as neologisms-phraseological units is actively used. On the one hand, these are new phraseological combinations, on the other – these are well-known phraseological units transformed for the author's purposes. This article uses practical examples to identify how the transformation of phraseological units can achieve an expressive effect, and what types of transformation of phraseological units are used in modern media. We analyzed the structural and semantic transformation of phraseological units and presented the data in the form of tables. The material for the study was the magazine "Profile" and the newspaper «Arguments and Facts». In these publications, the authors of this publication have found phraseological units that have undergone transformation – structural, semantic, structural-semantic. They were classified into groups, according to the changes that occurred.*

Keywords: *phraseology, newspaper, transformation, stylistics, semantics.*

В современной публицистике активно используется такая разновидность неологизмов, как неологизмы-фразеологизмы. С одной стороны, это новые фразеологические сочетания; с другой, – это трансформированные в авторских целях известные фразеологизмы. В данной статье мы на примерах рассмотрим, каким образом трансформация фразеологизма позволяет достичь экспрессивно-выразительного эффекта, какие типы трансформации фразеологической единицы используются в современных СМИ.

Как известно, фразеологизмы имеют разную стилистическую окраску: одни употребляются в высоком стиле, другие – в разговорной речи. В СМИ на выбор фразеологизма влияет социальный статус говорящего, тональность и тематика статьи.

Например, фразеологизм «авгиевы конюшни» означает сильный беспорядок, запущенность в делах. Но поскольку он отсылает нас к древнегреческой мифологии и знаком не слишком широкому кругу людей, этот фразеологизм употребляется в более высоком стиле.

Стоит отметить, что в употреблении фразеологизмов в средствах массовой информации нередко допускаются ошибки и неосознанно. Например, один из компонентов во фразеологизме может неоправданно заменяться.

Сравнивая особенности употребления фразеологизмов в двух изданиях – «Аргументы и Факты» и «Профиль», мы обнаруживаем следующие тенденции: в деловом журнале «Профиль» экспрессивность в большей степени присуща привлекающим внимание заголовкам, чем основному тексту, что объясняется его большей «серьезностью», ориентированностью на деловых людей; в издании «АиФ» фразеологизмы чаще встречаются в текстах самих публикаций, что делает их более близкими «простому народу»; нарушение структуры или языковая игра с семантикой фразеологизмов в деловом журнале «Профиль» всегда осознанна, тогда как в «АиФ» ошибки объясняются только невнимательностью редакторов и корректоров.

В газетах нами были обнаружены фразеологические единицы, подвергшиеся трансформации – структурной, семантической, структурно-семантической. Их мы классифицировали по группам, согласно изменениям.

Структурная трансформация кодифицированных единиц

Значение ФЕ в контексте	Кодифицированная форма и значение ФЕ	Анализ
Обвинили во всех смертных грехах – т.е. обвинили во всём плохом и непростительном	Смертный грех – очень большой порок, непростительный поступок	Расширение компонентов ФЕ
В сжатые сроки – быстро и вовремя	В срок – вовремя	Расширение структуры ФЕ и изменение грамматических признаков (число)
Закон, который, как дышло, как повернул, так и вышло – произвольное истолкование	Закон, что дышло: куда повернул, туда и вышло – закон всегда может быть истолкован произвольно	Замена компонентов ФЕ
Поставить на место – указать на свое место, занимаемое положение в обществе	Поставить на свое место – дать понять, указать зазнавшемуся, слишком много возомнившему о себе человеку на то, что он собою представляет в действительности	Сокращение компонентов состава ФЕ
Оказаться на коне – быть победителем	Быть на коне – чувствовать себя победителем	Замена одного из компонентов оборота
Получить кукиш – ничего не получить	Кукиш с маслом – не получать, не давать совсем ничего	Расширение и сокращение состава ФЕ
Доказывать с пеной у рта – доказывать, очень громко и возбуждённо говорить	С пеной у рта – горячо, азартно, крайне возбуждённо	Расширение состава ФЕ
Крыша едет – помешательство, помутнение рассудка	Крыша поехала – о не совсем адекватном, нормальном человеке	Изменение грамматической формы одного из компонентов
Так тепло на душе – хорошее ощущение	На душе – кто-либо испытывает то или иное душевное состояние	Расширение состава ФЕ
Чего бы то ни было – всё	Чего бы ни... – всё, любое	Расширение состава ФЕ
Быть преданным чему-то до смерти – очень сильно	До смерти – крайне сильно	Расширение состава ФЕ
Голова шла кругом – трудно воспринимать информацию	Голова идёт кругом – об утрате способности ясно рассуждать, соображать	Изменение формы глагола
На двух стульях сидеть – поддерживать отношения двух противоположных сторон	Сидеть между двух стульев – пытаться поддерживать одновременно две противоположные стороны, разделять два различных мнения.	Изменение грамматических признаков, замена компонентов ФЕ
История встала с ног на голову – искажение действительности	С ног на голову поставить – придать чему-либо противоположное значение, извратить, исказить	Расширение состава ФЕ, изменение формы глагола
Запретный плод сладок	Запретный плод – о чём-либо привлекательном, желанном, но недозволенном, запрещённом	Расширение состава ФЕ

С миру по нитке – понемногу	С миру по нитке – голому рубашка – ото всех понемногу – и получается нечто значительное, осязаемое для кого-либо	Усечение состава ФЕ
Нащупать след – найти доказательства	Напасть на след – найти факты, подтверждающие что-либо	Замена одного компонента ФЕ
Ухо придётся держать остро – быть внимательным	Держать ухо остро – вести себя крайне осмотрительно	Расширение состава ФЕ
Завесу тайны приподнять – сделать что-то известным	Приподнять завесу – раскрыть, сделать известным что-либо скрытое	Расширение компонентов ФЕ
Меняются в корне – совсем	В корне – совсем, совершенно	Расширение состава ФЕ
Напевал себе под нос – очень тихо	Под нос говорить, бормотать – говорить очень тихо, невнятно	Расширение состава ФЕ, замена компонентов
Ощущать плоды мирного развития – пользоваться достигнутым	Пожинать плоды – пользоваться результатами чего-либо сделанного, достигнутого	Расширение и замена компонентов ФЕ

Как показывает анализ, публицисты очень часто прибегают к структурной трансформации кодифицированных ФЕ. Структурная трансформация может касаться:

- 1) расширения компонентов фразеологического оборота;
- 2) замены одного из компонентов;
- 3) изменения грамматических признаков (род, число, падеж);
- 4) усечения или сокращения состава фразеологического оборота. Всё это говорит о том, что данные единицы подверглись структурной трансформации.

Трансформация данного вида предполагает изменение значения фразеологической единицы в тексте вследствие метафорического или метонимического переноса значения слова (таблица 2).

Таблица 2

Семантическая трансформация кодифицированных единиц

Значение ФЕ в контексте	Словарное значение ФЕ	Анализ
«от чистого сердца» – плохое, но с добрыми намерениями, лицемерие	от чистого сердца – совершенно искренне	«чистое сердце» в переносном значении: лицемерный человек, характеристика существующих руководителей
плоды пожинать – страдать, мучиться, отвечать за созданное	пожинать плоды – пользоваться результатами чего-либо сделанного, достигнутого	«пожинать» в значении страдать, мучиться
поставить на колени – подчинить себе	поставить на колени – заставить кого-либо сдаться	«поставить на колени» в значении подчинения
оказаться у разбитого корыта – ничего не получить	оказаться у разбитого корыта – потерять всё приобретённое, оставить ни с чем	«оказаться у разбитого корыта» в значении ничего не получить
передать из рук в руки – из одного государства в другое	передать из рук в руки – непосредственно от одного к другому	расширение понятия: «из рук в руки» употребляется, как описание политической действительности
пустить корни – развиться	пустить корни – прочно и надолго обосноваться	«пустить корни – развиться, дать начало чему-либо»
вызвать на ковёр – пригласить дать отчёт по выполненной работе	вызвать на ковёр – вызвать для выговора	«вызвать на ковёр» употребляется в значении дать отчёт о проделанной работе
ставить крест – прекратить занятие	ставить крест – окончательно разувериться в ком-либо, чём-	«ставить крест»

	либо, отказаться от кого-либо, перестать думать о чём-либо	функционирует в контексте, как прекращение заниматься чем-либо
выбивать из колеи – обессиливать	выбивать из колеи – выводить кого-либо из обычного состояния	«выбиваться из колеи» – терять силу
второе дыхание – привлечение союзников	второе дыхание – о подъёме жизненных сил, приливе энергии	«второе дыхание» имеет переносное значение, так характеризуются возможные союзники России
всевидящее око – преследование	всевидящее око – о человеке, которому всё известно, от которого нельзя скрыться	«всевидящее око» употребляется в переносном значении – преследование
хождение в народ – посещение избирателей, выступление перед ними	хождение в народ – массовое движение демократической молодёжи в деревню в России в 70-х гг. 19 в. с целью просвещения народа и революционной пропаганды в его среде	«хождение в народ» – действия избирательной компании

В анализируемых текстах газеты «Аргументы и факты» фразеологические обороты с изменением семантики присутствуют, но их количество незначительно. Хотя следует сказать, что журналисты сознательно обращаются к данному виду изменений для того, чтобы печатный материал воспринимался несколько неожиданно и неоднозначно, и в этом случае наблюдается языковая игра, которая заключается в изменении значения ФЕ на противоположное, наблюдается употребление фразеологизма в переносном значении.

Всего нами было выявлено 137 фразеологических оборотов. Тогда вес одной единицы в процентном соотношении равен $100/137 = 0,7\%$ (приблизительно).

В ходе исследования число фразеологических единиц, употребляющихся в рубрике «Личность», составило 19 единиц (13,3 %); в рубрике «Главное» – 15 единиц (10,5 %); в рубрике «Свободное время» – 15 единиц (10,5 %); в рубрике «Судьбы» – 13 единиц (9,1 %); в рубрике «Деловая среда» – 12 единиц (8,4 %); в рубрике «Открытая трибуна» – 12 единиц (8,4 %); в рубрике «Тема номера» – 8 единиц (5,6 %); в рубрике «Спорт» – 8 единиц (5,6 %); в рубрике «На злобу дня» – 6 единиц (4,2 %); в рубрике «Политика» – 5 единиц (3,5 %); в рубрике «Олимпиада» – 5 единиц (3,5 %); в рубрике «Здоровье» – 4 единицы (2,8 %); в рубрике «Откровения» – 4 единицы (2,8 %); в рубрике «Зарубежье» – 4 единицы (2,8 %); в рубрике «Персона» – 3 единицы (2,1 %); в рубрике «Власть» – 3 единицы (2,1 %) и в рубрике «Регионы» – 1 единица (0,7 %).

Выводы: При анализе фразеологизмов мы выделили группу трансформированных устойчивых выражений с изменением структуры и семантики. Создавая окказиональный фразеологизм, авторы чаще всего прибегают к следующим приёмам:

- 1) усечение или расширение компонентного состава,
- 2) лексическая замена компонентов фразеологической единицы,
- 3) изменение значения фразеологического оборота.

В публицистике ФЕ выполняют следующие важные функции: обобщающую, оценочно-характеризующую, экспрессивно-образную и стилиобразующую.

Литература:

1. Солганик Г.Я. Практическая стилистика русского языка/ Г.Я. Солганик. – М.: «Академия», 2006. – 304 с.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и культурологический аспекты [Текст]. – М.: Школа русской культуры, 2016.
3. Трансформация фразеологизмов и детские тексты. [Электронный ресурс]. – Новосибирск, НГПУ, 2015.

4. Фразеологическая номинация: Особенности семантики фразеологизмов: Межвузовский сборник научных трудов [Текст]. - Ростов н/ Д: РГПИ, 2009. - 92 с.
5. Черданцева Т.З. Фразеология в когнитивном аспекте // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: В 2 т. [Текст]. - М.: Изд-во МГУ, 2015. - С. 549
6. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка [Текст]. - СПб.: Специальная литература, 2015. - 160 с.
7. Эмирова А.М. Некоторые актуальные вопросы современной русской фразеологии (опыт семантического анализа фразеологических единиц) [Текст]. - Самарканд, 2012. - 100 с.

УДК 376 DOI: 10.36684/40-2021-1-51-57

ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ: ФУНКЦИОНАЛ ПЕДАГОГА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ

Ш.И. Булуева,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
sovdat@list.ru*

А.Р. Дадаева,

*старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
azalija7@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрено инклюзивное образование как инновация, входящая в систему современного образования; проблема психологической, эмоциональной и мотивационной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, а также формы готовности и удовлетворённости педагога своей работой, обеспечивающие эффективную реализацию инклюзивного образования в образовательных организациях. Авторы дают анализ стандарта, где появляется инклюзивная составляющая, которая подразумевает разработку и внедрение новых педагогических технологий, направленных на индивидуализацию, а также новых форм объективной оценки образовательных результатов. Авторы подчеркивают значимость ФЗ № 273, вышедшего в 2012 году, на основании которого все школы официально стали доступными для детей с особыми образовательными потребностями, после чего перед руководителями и педагогами встала задача в реализации адаптированных образовательных программ. В «обычную» школу стали приходить также специалисты, которые работали раньше в коррекционных школах: сурдо- и тифлопедагоги, нейропсихологи, дефектологи. Существует целый ряд проблем на этапе формирования инклюзивной культуры, появляется первый дефицит – психологические барьеры. Психологическая готовность к инклюзии является первым шагом к её формированию и является залогом эффективности дальнейшей деятельности. Появляется страх «неопределённости результата» у ребёнка с особыми образовательными потребностями, и как следствие возникает чувство неуверенности и тщетности своих действий, поскольку появляется страх за академические результаты учащегося. Основными факторами формирования инклюзивной культуры среди педагогического состава начальной школы следует признать организацию практического включения педагогов в процесс работы с детьми с особыми образовательными потребностями при эмоциональной, моральной, организационно-методической и главное – психологической поддержке педагогов, а также создание педагогического сообщества для разработки решений по конкретным проблемам и выстраивания единой образовательной политики и культуры в организации.

Ключевые слова: инклюзия, образование, педагог, профессия, дефициты, образовательные учреждения.

THE PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: TEACHER FUNCTIONALITY AND PROFESSIONAL DEFICITS

Sh.I. Bulueva,

*Candidate of Pedagogy, associate professor of the department of Pedagogy and Psychology
Chechen State University*

A.R. Dadaeva,

*Senior lecturer, department of Russian Language and Teaching Methods,
Chechen State Pedagogical University*

Abstract. *The article considers inclusive education as an innovation that is part of the system of modern education; the problem of psychological, emotional and motivational aptitude of teachers to work in an inclusive education, and the forms of readiness and satisfaction of teachers with their work that ensure the effective implementation of inclusive education in educational organizations. The author analyzes the standard, where the inclusive component appears, which implies the development and implementation of new pedagogical technologies aimed at individualization, as well as new forms of objective assessment of educational results. The author emphasizes the importance of Federal Law No. 273, which was issued in 2012, on the basis of which all schools officially became available for children with special educational needs, after which the task of implementing adapted educational programs became for managers and teachers. Specialists who had previously worked in correctional schools began to come to the "normal" school: surdo- and typhlopedagogues, neuropsychologists, and speech pathologists. There are number of problems at the stage of forming an inclusive culture, that is, the first deficit appears, it is a psychological barrier. Psychological readiness for inclusion is the first step to its formation and is the key to the effectiveness of its activities. And as a result, there is a fear of "uncertainty of the result" of a child with special educational needs, and, as a result, there is a sense of uncertainty and futility of their actions, because there is a fear for the academic results of the student. The main factors in the formation of an inclusive culture among the primary schools teaching staff should be recognized as the organization of practical inclusion of teachers in the process of working with children with special educational needs with emotional, moral, organizational, methodological and, most importantly, psychological support of teachers, as well as the creation of a pedagogical community to develop solutions to specific problems and build a unified educational policy and culture in the organization.*

Keywords: *inclusion, education, teacher, profession, deficits, educational institutions.*

Трудно представить себе человека, который никогда не сталкивался бы с людьми с особенностями развития или же не встречал человека, «который не похож на других». После этого сразу возникает несколько вопросов: «Почему «не похож»?», «Что значит «другие»?», «А почему должен быть похож?», «Как относиться к тем, кто не такой, как ты?» и т.д. В школе, особенно начальной, ответ на подобные вопросы может быть началом новых способов общения как между детьми, так и между взрослыми.

Ответ на эти вопрос призвано дать инклюзивное образование. Инклюзия (в узком смысле) – форма обучения, которая позволяет человеку (вне зависимости от его физических, эмоциональных и др. особенностей) обучаться в общеобразовательных учреждениях.

Инклюзия (в широком смысле) – социокультурная среда, предполагающая отсутствие барьеров в совместном сосуществовании множества личностей.

За рубежом инклюзивное образование уже несколько десятилетий является частью государственной политики и закреплено на всех уровнях государства.

Доступность образования для всех и создание специальных условий тем, кто в них нуждается, уже прочно вошли в педагогическую модель большинства европейских стран и за океаном.

Современная школа, согласно законодательству РФ, предоставляет право на получение образования всем гражданам без исключения. Подобные изменения в российской

образовательной политике появились совсем недавно.

С введением инклюзии на государственном уровне перед системой образования встают новые цели и задачи, поскольку появляется новая составляющая образования – инклюзивная, которая призвана изменить все составляющие школьной жизни: от рабочих программ и форм уроков до взаимоотношений между педагогами, детьми, родителями. Все исследователи инклюзивного образования говорят, что «золотым сечением» инклюзии является педагог [3, с. 26 – 32]. Именно на его действиях, компетенциях и принципах строится модель инклюзивного образования. А поскольку долгое время инклюзивная практика для нашей страны была прерогативой специализированных учреждений, перед современным российским педагогом стоит задача в принятии инклюзивной, а не коррекционной модели, то есть создание единого образовательного пространства для всех детей, а не создание отдельных учреждений для «не таких, как все» и работе в её условиях во всех образовательных учреждениях страны.

Основным документом, закрепляющим трудовые функции и деятельность педагога, является Профессиональный стандарт начального общего образования.

В Стандарте педагога появляется инклюзивная составляющая, которая подразумевает разработку и внедрение новых педагогических технологий, направленных на индивидуализацию, а также новых форм объективной оценки образовательных результатов – инклюзивная составляющая образов. При этом Стандарт не отвечает на следующие вопросы:

- почему в начальной школе объектом контроля являются только знания, умения и навыки?;
- из какого перечня современных методик можно выбрать собственную?;
- в каком случае и каким образом осуществляется взаимодействие педагога с остальными школьными специалистами?;
- где прописаны способы взаимодействия со специалистами, и кто их регламентирует?;
- каким образом педагог должен проводить мероприятия по созданию взаимопонимания и взаимного уважения в школе?;
- как помочь педагогу принять и изучить новые компетенции (вроде создания безбарьерной среды, работу со специалистами или разработку индивидуальных методов обучения)?;
- готов ли педагог к изменениям своей профессиональной деятельности?

На эти и другие вопросы мы попробуем ответить, рассмотрев функционал педагога в начальной школе и сложности, с которыми он сталкивается.

После выхода ФЗ № 273 в 2012 году все школы официально стали доступными для детей с особыми образовательными потребностями, после чего перед руководителями и педагогами встала задача реализации адаптированных образовательных программ. В «обычную» школу стали приходить также специалисты, которые работали раньше в коррекционных школах: сурдо- и тифлопедагоги, нейропсихологи, дефектологи.

Перед руководителем в таком случае ставится задача организовать деятельность всех сотрудников. По мнению таких исследователей в области инклюзивного образования, как С.В. Алёхина, М.М. Семаго, М.Н. Хомутова, М.Ю. Перфильева, основной «осью» создания инклюзивной модели в школе является подготовка педагога.

По мнению С.В. Алёхиной, «в этой [инклюзивной] среде должны работать специалисты, готовые изменяться вместе с ребёнком и ради ребёнка, причём не только «особого», но и самого обычного [1, с.117 – 127].

Ранее нами рассматривались расхождения между стандартами образования и позицией педагогов по отношению к образовательным результатам. И если такие расхождения существуют между требованиями и действительностью, то это говорит о различиях в номинальном и реальном функционале педагога.

Для того чтобы скорректировать расхождения между требованиями образования и фактическим состоянием школы, необходимо изменить «профессиональные установки» [1, с.117 – 127] и профессиональные компетенции педагогов. Под этими установками понимается

психологическая, профессиональная и методологическая составляющие педагога, включающие в себя наличие профессиональных стереотипов и психологических барьеров [1, с.117 – 127]. Опыт российских исследований по психологической работе с педагогами в «массовых» школах, то есть школах, в которых ещё нет инклюзии, показывает, что основным психологическим барьером для учителей являются:

- страх неизвестного;
- страх вреда инклюзии для детского коллектива;
- профессиональная неуверенность;
- нежелание изменяться;
- неготовность к работе с «особыми детьми».

Как видим, уже на этапе формирования инклюзивной культуры существует целый ряд проблем, т.е. появляется первый дефицит – психологические барьеры. Психологическая готовность к инклюзии является первым шагом к её формированию и является залогом эффективности дальнейшей деятельности. Таким образом, появляется страх «неопределённости результата» у ребёнка с особыми образовательными потребностями и как следствие возникает чувство неуверенности и тщетности своих действий, поскольку появляется страх за академические результаты учащегося.

«Основной вопрос, который задают педагоги массовой школы: Какой аттестат мы дадим такому ученику?». Это говорит нам о важном моменте – отсутствии системы оценивания для всех детей без исключения. При этом у учителя всё внимание строится вокруг академических результатов, а не вокруг личности ребёнка. Это приводит к сопротивлению идеям инклюзии, нежеланию работать в подобном классе и с подобными детьми.

На данном этапе перед методическими объединениями и руководителем инклюзивной организации встаёт задача в организации мероприятий по преодолению подобных барьеров.

Первым шагом в оказании помощи педагогам в подобной организации является консультация специалистов, которые уже прошли подобный этап, и профессионалов в области коррекционной педагогики для формирования понятийного аппарата в реализации технологий по работе с детьми с особыми образовательными потребностями в общем и детьми с ОВЗ – в частном. Подобные технологии призваны переместить акценты в принятии педагогом подобных детей: от вытеснения с урока к участию и от незаслуженной похвалы к разработке системы объективной системы оценивания и поощрения. Педагог, который впервые сталкивается с подобной ситуацией, стоит перед выбором: принять или не принять подобных детей [3, с.26 – 32], а по мере приобретения подобного опыта личное отношение заменяется вниманием к индивидуальным способностям и педагогическими технологиями.

Также опасения педагога массовых школ выражаются в понимании собственного дефицита в знаниях в области коррекционной педагогики: видов нарушений у детей с ОВЗ, технологий работы с ними, методов работы. Также нельзя не сказать о подготовке и отборе учителей в педагогических вузах России. Согласно исследованиям НИУ ВШЭ, в педагогические вузы страны не приходят лучшие выпускники школ, как это принято в странах с высоким уровнем образования (Финляндия, Сингапур, Великобритания, Франция). Более того, в школу приходят только 15,2 % учителей из семей с высшим образованием у родителей [5]. И с каждым годом всё меньше студентов педагогических вузов идут работать в школы после окончания обучения. Также на качество подготовки учителей влияет то, что институциональных механизмов, позволяющих восполнить кадровые резервы, в системе подготовки учителей не существует. «Закрытая» система подготовки учителей в России отличается, например, от немецкой, в которой после окончания бакалавриата студент, поняв, что педагогическая деятельность его не привлекает, может переориентироваться в выборе профессии. Такие страны, как Финляндия и Сингапур, заинтересованы в привлечении лучших выпускников школ в профессию учителя, поэтому в этих странах существует тщательный отбор, высокая заработная плата и престижность для выпускников педагогических вузов, которые готовят студентов не «в общем», как в России, а согласно определённым задачам.

У большинства современных российских педагогов курс коррекционной и специальной

педагогика в вузах занимал от 18 до 36 часов и не сопровождался практикой, оставаясь только в области теоретических знаний, которые без отсутствия практики со временем утрачиваются. Будущие учителя узнают о детях с ОВЗ и другими особыми образовательными потребностями лишь в теории. «Отсутствие опыта рождает «барьеры».

Существует несколько типов готовности педагога к инклюзии:

- психологическая;
- мотивационная;
- эмоциональная.

Под психологической готовностью понимается «целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса» [4, с. 117 – 127.].

Мотивационная готовность включает «совокупность мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности».

Согласно исследованию Института проблемного обучения, проводимому среди 640 московских педагогов, работающих в условиях инклюзивной практики, первое место по значению занимают личные достижения учащихся (37 – 38 %) и собственная удовлетворенность (24 – 26%), то есть внутренние мотивы педагога. Такие факторы успешности, как успеваемость учеников (13% респондентов) и участие в предметных олимпиадах (9%), не играют существенную роль в оценке собственной результативности. Обратная связь от родителей (7 – 11 %) так же, как и оценка руководства школы (3%), не влияет на ощущение педагогом собственной результативности.

Исходя из подобного исследования, приоритет остаётся на внутренних, а не внешних мотивах педагога. Именно они определяют степень готовности педагога к инклюзии.

Эмоциональная готовность проявлялась наиболее активно в принятии детей с двигательными нарушениями развития (42 %) и наименее – в принятии детей с интеллектуальными нарушениями (17%). Оставшиеся 41 % примерно поровну разделились между другими обучающимися с особыми образовательными потребностями (поведенческие нарушения, логопедические, сенсорные). Данное исследование говорит о том, что учителям «удобнее» брать детей, которые усваивают академическую сторону программы, поскольку для них не нужно создавать отдельную программу и придумывать отдельный образовательный маршрут.

Также эти дети «неудобны», поскольку для их оценки нужно использовать другие критерии оценивания, а не только результаты академической успеваемости. «Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе» [6, с. 63 – 71].

Наравне с готовностью важную роль для инклюзивного педагога играет удовлетворенность своей профессиональной деятельностью. По данным исследования, 83 % московских педагогов удовлетворены собственной педагогической деятельностью.

Такой высокий показатель удовлетворённости (даже если ответ включает в себя желание быть одобренным в обществе), говорит о том, что при введении новых, неизвестных составляющих работы (например, приход ребёнка с ОВЗ в класс), может помочь быстрой адаптации педагога к ним.

Все вышеуказанные формы готовности и удовлетворённости педагога своей работой зависят также и от технологий подготовки школы к инклюзии. Педагог, начавший применять инклюзивную модель, нуждается не только в психологической помощи и поддержке, но и в совместном анализе полученного опыта, разборе кейсов и работе с негативными эмоциями. Для этого в школе необходима работа ШСП (школьной службы поддержки), где работают в т.ч. специалисты, которые умеют работать как с детьми, так и со взрослыми, владеют

технологиями, позволяющими проанализировать результаты профессиональной деятельности педагога.

Уверенность педагога также зависит от уровня владения им методикой преподавания, то есть:

- овладение им новыми технологиями создания уроков;
- умение проектировать и создавать методы поддержки и развития детского сотрудничества;
- вовлечение родительской общественности в образовательный процесс, умение прислушиваться к мнению родителей в разработке индивидуальных программ обучения.

В связи с этим методический совет школы должен учитывать особенности каждой программы, «заточенной» под определённый коллектив и определённого учителя, что требует определённых ресурсов (временных и финансовых) со стороны школы.

Тут учитель находится в сложной позиции: с одной стороны, необходимо выставлять адекватные требования к достижениям каждого и сохранять рамки педагогического процесса, с другой, – учитывать личную динамику развития каждого ребёнка.

Таким образом, инклюзивный педагог проходит путь от отрицания и формальной позиции в принятии инклюзии до активного выражения собственной позиции и разработки новых технологий в образовательных процессах. «Если определяющая составляющая профессиональной деятельности – профессиональное мышление, то формирование психологической готовности строится через обучение приемам анализа» [3, с. 26 – 32]. То есть ключевым фактором в формировании профессиональных качеств инклюзивного педагога является всесторонний и систематический анализ опыта. Несколько форм анализа:

- взаимопосещение уроков. Основой данной формы анализа является обсуждение целей и задач урока, конкретных фрагментов урока, методических технологий как со стороны того, кто посещает, так и со стороны того, кто проводит. Обсуждение проходит в обезличенной форме, обсуждаются только продуктивность урока, а не личность учителя;

- практикумы, то есть конкретные упражнения, задания, направленные на формирование тех или иных практических навыков как у педагогов, так и у детей. Важным аспектом практикумов является участие всех членов практикума в выполнении задания;

- мастер-классы; подразумевающие обучение у педагога-эксперта в определённой области. Важной частью на этапе формирования инклюзивной культуры является проведение мастер-классов всеми педагогами по очереди;

- предметные дискуссии, направленные на всесторонний анализ определённой проблемы сообществом педагогов, признание важности их мнения и развития навыков предметной (а не абстрактной) дискуссии. В этом методе также анализируется ситуация, а не личность педагога;

- балинтовские группы [3, с. 26 – 32]. Проводится для профессий, основой которых является коммуникация: врачей, полицейских, священников, педагогов и т.д. Проводится в малых группах с назначением незаинтересованного модератора. Данные группы проводятся для решения ситуаций, создающих дискомфорт на рабочем месте; служат для профилактики «профессионального» выгорания, создания новых способов коммуникаций и снижения стресса.

Используя эти формы, педагоги смогут делиться своим профессиональным мнением, находить поддержку, обсуждать новые идеи и способы работы, проводить профилактику профессионального выгорания. Такие формы работы непременно приведут к формированию педагогического сообщества, готового поддержать и прийти на помощь каждому участнику. При этом также важно разработать технологию, расписание и систематичность подобных форм работы.

Исходя из вышесказанного, инклюзивная культура, являющаяся ключом к созданию инклюзивной школы, строится из определённой подготовки педагогических работников. Основным «барьером» в становлении инклюзивного образования являются отсутствие опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями, что отрицательно сказывается

на факторе готовности педагога к инклюзии. Готовность педагога можно рассматривать с психологической, моральной и эмоциональной стороны, ведущей из которых является психологическая.

Таким образом, основными факторами формирования инклюзивной культуры среди педагогического состава начальной школы следует признать организацию практического включения педагогов в процесс работы с детьми с особыми образовательными потребностями при эмоциональной, моральной, организационно-методической и главное – психологической поддержке педагогов, а также создание педагогического сообщества для разработки решений по конкретным проблемам и выстраиванию единой образовательной политики и культуры в организации.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя, Специальная педагогика и специальная психология. Электронный ресурс: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/19_alehina_s_vinkluzivnoe_obrazovanie_i_psihologicheskaya_gotovnost_u_chitelya.pdf.
2. Алёхина С. В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70–78. doi: 10.17759/pse.2015200307
3. Алехина, С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования/ С.В. Алехина // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. - №1(44). - С. 26-32.
4. Алехина С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 117-127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18936306> (дата обращения: 22.07.2018).
5. Как выстроено педагогическое образование за рубежом и что можно сделать в России. Семинар НИУ ВШЭ О положении уровня образования в стране / Учительская газета, №43 от 22 октября 2013 года// Электронный ресурс: <http://www.ug.ru/archive/53260>.
6. Щербакова А.М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 63–71.

РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Н.И. Заирбекова,

*соискатель кафедры теории и технологии социальной работы
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
rukisha@bk.ru*

***Аннотация.** В статье выявлена роль самообразования в формировании профессиональной компетенции студента колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций. Самообразование вносит важный вклад в педагогический опыт и находит новые решения для возникающих в результате радикальных изменений сложных задач образовательной системы. Сделан вывод о том, что оперирование информацией в рамках развития компетенции самообразования у студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций в условиях современного среднего образования идет в неразрывной связи с формированием компьютерной грамотности обучающихся. Развитие компетенции самообразования приведет к тому, что студент сможет развиваться за пределами колледжа, возможно, за пределами высшего учебного заведения, в процессе построения карьеры. Самообразование – это ключ к успешной карьере в любой области.*

***Ключевые слова:** самообразование, компетенция, студент, колледж.*

THE ROLE OF SELF-EDUCATION IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE CIVIL DEFENSE AND EMERGENCIES COLLEGE STUDENT

N.I. Zairbekova,

*Applicant for the department of Theory and Technology of Social Work
Chechen State University*

***Abstract.** The article reveals the role of self-education in the formation of professional competence of a student of a college of civil defense and emergency situations. Self-education makes an important contribution to the pedagogical experience and finds new solutions for the complex problems of the educational system that arise as a result of radical changes. It is concluded that the information management within the framework of the development of the competence of self-education among students of the college of civil defense and emergencies in the conditions of modern secondary education is inextricably linked with the formation of computer literacy of students. The development of the self-education competence will result in the student being able to develop outside of college, perhaps outside the institution of higher education, in the process of building a career. Self-education is the key to a successful career in any field.*

***Keywords:** self-education, competence, student, college.*

Жизнь современного студента радикально отличается от жизни студентов прошлых поколений. XXI век – время технологических прорывов. Количество информации, с которой сталкивается современная молодежь, невозможно измерить.

Для того чтобы сегодня заинтересовать студентов, перед ними необходимо ставить интересные задачи. Они не полагаются на чужой опыт, им важно самим понять, что лучше. Их невозможно мотивировать, сравнивая с другими. Осознание и принятие своей уникальности – это то, что может стать для них источником вдохновения и их сильной стороной.

Кроме того, в эпоху интернета, компьютеров и прочих гаджетов всё более остро становится вопрос о проблемах с коммуникацией у студентов. Это влечёт за собой трудности с социальной адаптацией, что часто негативно отражается на социальном успехе.

Задача, стоящая перед профессиональным образованием, – это подготовка конкурентоспособных специалистов, готовых решать профессиональные задачи. Необходимо не только вооружить студентов определенными теоретическими знаниями. Они должны обладать общими, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, позволяющими организовать свою трудовую деятельность, добывать, анализировать информацию, оценивать ее, искать пути реализации и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, овладев для этого необходимыми умениями и навыками [4, с. 33].

Разрыв между навыками, которые студенты получили в школе, и навыками, необходимыми для работы в XXI веке, давит на систему образования. Внедрение техники и технологий в образование открывает новые перспективы относительно того, что учащиеся могут и должны изучать и делать, а также результаты, которые учащиеся могут получить от проектной деятельности, включая развитие проектировочных умений.

Современная образовательная парадигма предполагает увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов, их ориентир на способность к генерации нового продукта в науке и познании путем научно-творческой деятельности. Таким образом, основной проблемой выступает развитие компетенции самообразования, которая предполагает использование как традиционных, так и интерактивных (в том числе сетевых, цифровых и медийных) средств, методов и технологий среднего образования.

В связи со сложившейся ситуацией пандемии коронавируса педагоги по всему миру и на всех уровнях образования были вынуждены быстро приспосабливаться к этой странной, неопределенной и сложной ситуации. Члены образовательного сообщества борются с новыми и различными способами вовлечения учащихся в образовательную деятельность на расстоянии.

Не существует единого подхода, поскольку контекст, учащиеся и возможности различаются в группах, колледжах, регионах и странах. Многие общественные дискуссии сосредоточены на этом моменте как на возможности для трансформации образования, переосмысления давних представлений о преподавании, обучении и среднем образовании и создания новых возможностей.

В наше время самообразование вносит важный вклад в педагогический опыт и находит новые решения для возникающих в результате радикальных изменений сложных задач образовательной системы. Несмотря на то, что многие люди считают, что самообразованием заниматься достаточно сложно, необходимость развития компетенции самообразования весьма актуальна [1, с. 115].

Существует большое количество людей, которые занимались самообразованием в достаточно сложных научных областях и добились успехов: Михаил Ломоносов, Билл Гейтс, Майкл Делл, Александр Грэм Белл, Эрнест Хемингуэй, Ричард Брэнсон, Томас Эдисон и др.

Эти люди, как и многие другие, доказали, что можно стать опытным и успешным во многих областях, просто обучая себя, и этому вряд ли что-то может помешать.

Рассмотрим основные преимущества компетенции самообразования у студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций:

- 1) самообразование полезно практически для любой отрасли знаний или навыков;
- 2) самообразование может помочь поменять место работы.

Можем заключить, что компетенция самообразования станет главной в 21-м веке. Однако есть некоторые нюансы, ведь для одних самообразование не составит какой-либо проблемы, а для другого станет стрессом.

В колледже очень легко получить информацию, необходимую для овладения практически любым конкретным навыком. Но, к сожалению, мало кто в полной мере использует имеющиеся у них возможности для самостоятельного обучения [3, с. 371].

Представим некоторые рекомендации для формирования компетенции самообразования у студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций.

1. Первоначально студенту необходимо избавиться от всех ментальных барьеров. Это важная часть процесса, потому что именно здесь все и начинается. Если студент не верит, что может научиться чему-то, то как только он столкнется с препятствием, он сдастся.

2. Необходимо воспитывать в студентах веру в то, что они способны овладеть сложным навыком самостоятельно, дать им необходимую мотивацию.

3. Важно также научить студентов визуализировать свой успех. Для этого нужно ответить на вопрос, кто вы есть и кем вы хотите быть? Вы хотите стать экспертом в этом или вам достаточно базовых знаний?

4. Самообразование должно найти конкретное применение, которое студенты могут использовать при прохождении учебных практик. Чем точнее будут требования к знаниям, тем быстрее они смогут научиться новому.

5. Если у студента нет доступа к интернету, он может воспользоваться материалами библиотеки колледжа совершенно бесплатно. Это поможет «подтянуть» теоретическую часть его знаний.

В интернете есть множество статей и разрозненных ресурсов, которые могут помочь построить прочный фундамент для того или иного навыка. Есть сотни книг с практическими рекомендациями по каждому навыку и отрасли знаний.

Несмотря на то, что обучение методом проб и ошибок достаточно спорное, есть литература, которая поможет избежать как раз этих ошибок.

Также имеет значение то, как лучше всего воспринимает информацию студент, визуально или аудиально и т.д. Можно использовать YouTube – отличное место для поиска полезных видео и лекций преподавателей ведущих образовательных учреждений мира.

Как мы уже писали ранее, полученные знания необходимо сразу применять на практике. Несомненно, что теория важна, но практика – это то, что поможет сделать тот или иной навык гораздо глубже.

То, как вы практикуете то, что вы изучаете, будет так же важно, как и то, что вы решите практиковать. Неправильные методы практики могут привести к часам, дням, даже годам бесполезного повторения, но правильные методы могут ускорить процесс получения знаний высокого уровня до нескольких месяцев.

Необходимо практиковать свои знания целенаправленно, честно оценивая свои пределы, чтобы понять, где нужно совершенствоваться, затем поставить перед собой цель, выходящую за пределы текущей способности мотивировать себя выйти за пределы своей зоны комфорта.

Рекомендуется также фиксировать собственный прогресс. Если с самого начала ничего не отмечать, создавать какие-то записи и формы, даже если студент не фиксирует свои цели на учебный год, ему будет достаточно тяжело отследить свой прогресс.

Самообразование не сложнее, чем обучение в аудитории. Но это может быть трудно, когда студент достигает тупика и при этом не имеет надежного проводника, которым в дистанционном образовании может стать преподаватель той или иной дисциплины.

Большую роль в контексте самообразовательной деятельности студентов посредством информационно-коммуникационных технологий приобретают понятия «информационной культуры» и «информационной грамотности».

Понятие информационной культуры трактуется как способность человека к осуществлению процесса жизнедеятельности в современном высокотехнологичном информационно-социальном пространстве, эффективно использовать потенциал этого пространства и проявлять устойчивость к его негативному воздействию» [3, с. 183; 5, с. 30].

Информационная грамотность, в свою очередь, представляет собой способность человека идентифицировать потребность в информации, адекватно осуществляя процесс поиска, интерпретации, анализа и использования данной информации [4, с. 45].

К средствам развития информационной грамотности можно отнести анализ сетевых ресурсов, в частности – электронно-библиотечных систем, анализ технологий работы с информационными ресурсами. Потребность в самостоятельном освоении цифровых ресурсов представляет особый предмет анализа в условиях, когда новые технологии становятся неотъемлемой платформой различных отраслей профессиональной деятельности.

Поскольку речь идет о цифровых знаниях и навыках профессионального характера, то акцентировались те практики самообразования, которые вне учебного процесса способствуют повышению цифровой грамотности. К таким практикам, как показали результаты исследования, относятся просмотр видео в сети Интернет в рамках будущей профессии.

Таким образом, оперирование информацией в рамках развития компетенции самообразования у студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций в условиях современного среднего образования идет в неразрывной связи с формированием компьютерной грамотности обучающихся.

И в заключение отметим, что образование должно быть постоянным, так как развитие компетенции самообразования приведет к тому, что студент сможет развиваться за пределами колледжа, возможно за пределами высшего учебного заведения, в процессе построения карьеры. Самообразование – это ключ к успешной карьере в любой области.

Литература:

1. Алиева Р.Р., Ханова Р.В. Сущность готовности студентов к профессиональному самообразованию. / Система профессионального образования: проблемы и перспективы. 1-я Межвузовская заочная научно-практическая конференция: Сборник статей. Под ред. Д.К. Бейбалаевой. 2016. С. 104-111.
2. Сальникова О.Д. Трансформация дефиниции «самообразование студентов» в контексте информатизации образовательного процесса в вузе. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-8. С. 33-39
3. Соболева С.М. Проблемы формирования информационной культуры студентов в современных условиях информатизации образования. // Управление в социальных и экономических системах. Минск: Издательство: Учреждение образования «Минский инновационный университет», 2015. – С. 183 – 185.
4. Шулика Н.А. Основы развития информационной культуры личности студента высшей школы. // Бюллетень научных сообщений. Хабаровск: Издательство: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2015. – с. 29 – 34.
5. Яковлева Е. В. Самостоятельная управляемая работа студентов как эффективное средство профессиональной подготовки // В мире научных открытий. 2015. №7.4(67), С. 1429-1440.

УДК 81' 34 (470. 661 Чеч.)

DOI: 10.36684/40-2021-1-61-66

НОХЧИЙН МЕТТАН ХАНДЕШНИЙН ХІОТТАМЕХЬ МУКЪАЗЧУ АЪЗНИЙН ОХЪАЭГАР

С.-Х.С.-Э. Ирезиев,

кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
ireziev85@mail.ru

Аннотаци. *Статья тIехь толлуш йу нохчийн меттан хандешнийн хІоттамехь шуьйра йаьржина йолу мукъазчу аьзнийн охъаэгаран процесс. Вай билгалбаьхна фонетически хиламаш нохчийн маттахь а, цуьнан диалекташкахь а кхочуихуьлу хандешнийн хІоттамехь билгалзачу кепехь а, хенийн кепаш кхоллайаларехь а. Статья тIехь йийцаре йинчу фонетически процессийн дуьззина сурт хІотторхъама йалийна бацойн меттан а, нохчийн меттан диалектийн а материалаш. Мукъазчу аьзнийн охъаэгаран процесс исторически кхочуихилла карарчу муьрехь цхьана дешдекъах лаьттачу хандешнийн хІоттамехь а, гІоьнан*

хандош «**d, v, j, b-itaⁿ**» тIекхетарца схьадевлла хандешнаш кхоллалуш а, схьадовлазчу хандешнашна тIе гIоьнан хандош **daⁿ** (→**uoⁿ**) тIекхетарца кхолладеллачу хандешнийн йаханчу хенийн кепаш кхоллайаларехь а. Цул сов, гIоьнан хандешан хIоттамера классан гайтам охьабожарна коьртачу хандешан чаккхенгара «**a**», гIоьнан хандешан лардера «**i**» цхьаьнакхетаро деха мукъа «**ī**» луш масали а ду.

Коьрта дешнаш: нохчийн мотт, йуьззина редуци, охьаэгар, мукъаза аз, грамматически классан гайтам, диалект.

CONSONANT DROPOUTS IN THE STRUCTURE OF CHECHEN VERBS

S.-Kh.S.-E. Ireziev,

*Candidate of Philology, associate professor of the Chechen Philology department,
Chechen State University*

Abstract. *This article examines the features of the process of consonant loss in the structure of the verbal stems of the Chechen language and its dialects. In this regard, on the basis of specific factual material, the process of the loss of consonants in the Chechen language and its dialects is analyzed in detail; an attempt is made to highlight their common and distinctive features. In a number of cases, the article draws on the facts of the related Batsbi language and the dialects of the Chechen language, which help to explain the ongoing processes and their nature. When derivative verbs are formed with the help of ditan and the second group of tenses from derivative verbs, (semantic verb + auxiliary verb is given "to do) in the Chechen language, as a result of the loss of the class indicator in the structure of the auxiliary verb, leads to the fact that the vowel -a of the outcome of the main verb, -and the stems of the auxiliary verb merge and naturally give a long ī.*

Keywords: *Chechen language, reduction, consonant sound, grammatical class indicator, dialect, loss.*

Нохчийн меттан, цуьнан диалектийн мукъачу а, мукъазчу а аьзнийн фонетически процессаш, церан башхаллаш таллар Iаламат мехала а, коьртачарах цхьаь а ду нохчийн меттан грамматически хIоттаман историн бухе кхиарехь. Ткъа фонетически хиламашна йукъахь къаьсттана шен меттиг дIалоцуш а, шуййра йаьржина а процесс йу мукъазчу аьзнийн охьаэгар. Билгалдаккха деза, нохчийн, гIалгIайн, бацойн меттанийн а, нохчийн меттан диалектийн а фонетически процессаш, церан башхаллаш теллина шайн белхаш тIехь Д.Д. Мальсаговс [1941], Ю.Д. Дешериевс [1960, 1963], Т.И. Дешериевас [1965], Д.С. Имнайшвилис [1962, 1974, 1977], А.Д. Тимаевс [1966, 1998, 2009, 2007, 2011], А.Г. Магомедовс [1974, 2005], ишта кхечара а.

Ткъа оха, лакхахь цIераш йаьхначу Илманчийн белхех пайда а оьцуш, йийцаре йан леринарг йу нохчийн меттан хандешнийн хIоттамехь мукъазчу аьзнийн охьаэгаран башхаллаш. И процесс исторически кхочушхилла карарчу муьрехь цхьана дешдекъах лаьтгачу хандешнийн хIоттамехь, цунна тоьшалла деш ду, тхуна хетарехь, бацойн меттан а, нохчийн меттан аьккхийн диалектан а масалшца дуьстар. Масала:

tāⁿ←ta+a←tagaⁿ (бац.м.) **lāⁿ←la+a←lawāⁿ** (аьккх. диал.)
dāⁿ←da+a←dagaⁿ (бац.м.) **ḥāⁿ←ḥa+a←ḥawaⁿ**

Далийначу масалийн хIоттамехь долу деха мукъа аз «**ā**» билгалзачу кепан исторически лардан мукъаза аз охьадоьжначул тIаьхьа лардан доца мукъа аз «**a**», инфинитиван аффиксан хIоттамера доца мукъа аз «**a**» цхьаьнакхетарца кхолладелла.

Цул сов, нохчийн, гIалгIайн меттанашкахь кIеззиг хандешнаш ду шайн хенийн кепаш кхуллуш гIелдаларан процесс хилла охьадоьжна мукъаза аз йуха меттахIуттуш:

	нохчийн мотт	гIалгIайн мотт
билг.кеп.	dāⁿ←daḥaⁿ	dā←daḥa
карапа хан	doḥy //daḥa	daḥ
ихна хан	doḥura	daḥar

карарчу хенан прич.	doḥuⁿ	daḥa
карарчу хенан деепр.	doḥuš	daḥaš
билг.кеп.	dāⁿ←dāyaⁿ	dā←dāya
карапа хан	dōyu	day//doaya
ихна хан	dōyura	dayar
карарчу хенан прич.	dōyuⁿ	daya
карарчу хенан деепр.	dōyuš	dayaš

ГПалгПайн маттахъ а, нохчийн меттан цхъайолчу диалекташкахъ а (шот., итон., мелх.) наггахъ долчу хандешнийн билгалзачу кепан лардан чаккхенгара ларингальни (эшарпхенийн) мукъаза аз «'» охъадожар бахъана долуш деха мукъа аз «а» кхоллало [3, с. 786]. Масала:

нохчийн мотт	гПалгПайн мотт	диалекташ
ха'аⁿ	xā←xa+a←xa'a	xāⁿ←xa+a←xa'a
ла'аⁿ	lā←la+a←la'a	lāⁿ←la+a←la'a
қіъаⁿ	qīē←qi+a←qīya	qīēⁿ←qi+a←qīya
'а'аⁿ	'ā←'a+a←'a'a	

А.Д. Тимаевс шен «Категория грамматических классов в нахских языках» балха тПехъ билгалдоккху цхъадолчу хандешнийн хПоттамера грамматически классан гайтамаш охъаэгна хилар [5, с. 173]: 'iēgaⁿ (дуста: **d, j, v, b-uōžāⁿ**). Дашна йуккъахъ мукъаза аз охъадоьжна масалш карадо наггахъ: **da'aⁿ** (дуста бац.м.: **daqaⁿ**)

'iexaⁿ (дуста: **d, j, v, b-axaⁿ**)

Мукъазчу абзнийн охъаэгаран процесс кхочушхилла гПюьнан хандош «**d, v, j, b-itaⁿ**» тПекхетарца схъадевлла хандешнаш кхоллалуш а (кхузахъ йуьззина редуци хиларца грамматически класаан гайтам охъабужу) [4, с. 126-131]:

laqītaⁿ←laqajtaⁿ←laqa+itaⁿ←laqa-d-itaⁿ
liēpītaⁿ←liēpajtaⁿ←liēpa+itaⁿ←liēpa-d-itaⁿ
diexkītaⁿ←diexkajtaⁿ←diexka+itaⁿ←diexka-d-itaⁿ
dadītaⁿ←dadajtaⁿ←dada+itaⁿ←dada-d-itaⁿ
xabītaⁿ←xabajtaⁿ←xaba+itaⁿ←xaba-d-itaⁿ
dašītaⁿ←dašajtaⁿ←daša+itaⁿ←daša-d-itaⁿ
lâxkītaⁿ←lâxkajtaⁿ←lâxka+itaⁿ←lâxka-d-itaⁿ
dācītaⁿ←dācajtaⁿ←dāca+itaⁿ←dāca-d-itaⁿ
taxkītaⁿ←taxkajtaⁿ←taxka+itaⁿ←taxka-d-itaⁿ

Д.С. Имнайшвилис, А.Д. Тимаевс билгалдаьккхина ма-хиллара, коьртачу хандешан билгалзачу кепан чаккхенгара мукъа аз «а», гПюьнан хандешан хПоттамера «i» (грамматически классан гайтам охъабоьжча) цхъаьнакхетаро «aj» ло (**a+i→aj**), ткъа «aj» дехачу «i»-не доьрзу (**a+i→aj→i**) нохчийн литературни маттахъ [2, с. 149-150; 5, с. 388; 6, с. 84].

Ткъа нохчийн цхъайолчу диалекташкахъ мелла а широ кепаш йисина:

laqajtaⁿ←laqa+itaⁿ←laqa-d-itaⁿ
liēpajtaⁿ←liēpa+itaⁿ←liēpa-d-itaⁿ
diexkajtaⁿ←diexka+itaⁿ←diexka-d-itaⁿ
dadajtaⁿ←dada+itaⁿ←dada-d-itaⁿ
xabajtaⁿ←xaba+itaⁿ←xaba-d-itaⁿ
dašajtaⁿ←daša+itaⁿ←daša-d-itaⁿ
lâxkajtaⁿ←lâxka+itaⁿ←lâxka-d-itaⁿ
dācajtaⁿ←dāca+itaⁿ←dāca-d-itaⁿ
taxkajtaⁿ←taxka+itaⁿ←taxka-d-itaⁿ

ХИинцалерчу нохчийн маттахъ, Иилманчаша билгал ма-даккхара [7, с. 731-736] оцу хандешнийн кхолладалар **-ijta, -jta** суффиксан гПюьнца ду.

Нохчийн маттахь цхьадолчу хандешнийн карарчу хенан (хьалхарчу тобанан) кепаш кхоллалуш йуьзина редуки хиларна охьабужу грамматически классан гайтам шена тӀаьхьа догӀучу мукъачу озаца цхьаьна. Масала:

билг.кеп	d (j, b, v)-alaⁿd (j, b, v)-aħaⁿ	
кара хан	luo	ħuo
ихна хан.	luōra	ħuōra
карарчу хенан прич.	luⁿ	ħuⁿ // ħuoⁿ
карарчу хенан деепр.	luš	ħuš // ħuōš

билг.кеп	d (j, b, v)-алаⁿ
кара хан	lie
ихна хан.	liēra
карарчу хенан прич.	lieⁿ
карарчу хенан деепр.	lieš

Вай лакхакъ билгалйаьккхина процесс кхочушхуьлу «**dalaⁿ**» тӀекхетарца кхолладеллачу схьадевллачу хандешнийн структурехь карарчу хенан тобанан кепаш кхоллайаларехь а:

билг.кеп	'ala+dalaⁿ	šir+dalaⁿ
кара хан.	'alaluo	širluo
ихна хан.	'alaluōra	širluōra
карарчу хенан прич.	'alaluⁿ	širluⁿ
карарчу хенан деепр.	'alaluš	širluš

Мукъазчу аьзнийн охьаэгаран процесс кхочушхилла схьадовлазчу хандешнашна тӀе гӀоьнан хандош **daⁿ** (→**uoⁿ**) кхетарца кхолладеллачу хандешнийн йаханчу хенийн кепаш кхоллайаларехь (гӀоьнан хандешан хӀоттамера классан гайтам йуьззина редуки хилар бахьана долуш охьабожарна коьртачу хандешан чаккхенгара «а», гӀоьнан хандешан лардера «i») цхьаьнакхетаро деха мукъа «i» ло (**a+i→aj→i**):

инф.	qâxkuōⁿ←qâxka-d-aⁿ (къâхкыō ⁿ)
хӀинц йах.х.	qâxkīⁿ←qâxkajⁿ←qâxka+iⁿ←qâxka-d-iⁿ
гуш йах.х.	qâxkīra←qâxkajra←qâxka+i-ra←qâxka-d-ira
йах.йаьлла х.	qâxkīna←qâxkajna←qâxka+i-na←qâxka-d-ina
хьалха йах.х.	qâxkīniēra←qâxkajniēra←qâxkad-i-niēra

инф.	qāčuōⁿ←qāča-d-aⁿ (кхāчуō ⁿ)
хӀинц йах.х.	qāčīⁿ←qāčajⁿ←qāča+iⁿ←qāča-d-iⁿ
гуш йах.х.	qāčīra←qāčajra←qāča+i-ra←qāča-d-ira
йах.йаьлла х.	qāčīna←qāčajna←qāča+i-na←qāča-d-ina
хьалха йах.х.	qāčīniēra←qāčajniēra←qāča+iniēra←qāča-d-iniēra

инф.	datuōⁿ←data-d-aⁿ (датуō ⁿ)
хӀинц йах.х.	datīⁿ←datajⁿ←data+iⁿ←data-d-iⁿ
гуш йах.х.	datīra←datajra←data+i-ra←data-d-ira
йах.йаьлла х.	datīna←datajna←data+i-na←data-d-ina
хьалха йах.х.	datīniēra←datajniēra←data+i-niēra←data-d-iniēra

Ткъа цхьайолчу нохчийн деттан диалекташкахь делла а шира кепаш йисина:

инф.	hârčuōⁿ←hârča-d-aⁿ (хьарчуō ⁿ)
хӀинц йах.х.	hârčajⁿ←hârča+iⁿ←hârča-d-iⁿ
гуш йах.х.	hârčajra←hârča+i-ra←hârča-d-ira
йах.йаьлла х.	hârčajna←hârča+i-na←hârča-d-ina
хьалха йах.х.	hârčajniēra←hârča-i-niēra←hârča-d-i-niēra

Лакхахь далийнчу хандешнийн хила мегачу а, хин йолчу а хенийн кепашкахь а боцуш бу гЮьнан хандешан хЮттамера классан гайтам: **harčuoŕ, harčuoŕ du**.

Ткъа гІалгІайн маттахь оцу хандешнийн йаханчу хенийн кепаш кхоллайаларехь мукъазчу озан охьадожар хуьлуш дац:

инф.	qoačdiē (кхоачдие)
гуш йах.х.	qoačadar
йах.йаьлла х.	qoačadād
хьалха йах.х.	qoačadādar

Билгалдаккха деза, нагахь санна схьадевлла хандешнаш мухаллин билгалдешнийн лардаш тІе гЮьнан хандош **daⁿ** кхетарца кхолладелла делахь, церан хЮттамера классан гайтам буйсуш бу массо кепашкахь:

инф. **kač-daⁿ** (кâч+даⁿ)

карара хан	kâčdyo	хІицца йах.х.	kâč-d-iⁿ
ихна хан	kâčdyora	гуш йах.х.	kâč-d-ira
карарчу хенан прич.	kâčdieⁿ	йах.йаьлла х.	kâč-d-ina
карарчу хенан дееприч.	kâčdieš	хьалха йах.х.	kâč-d-iniēra

Нохчийн маттахь аьзнийн охьаэгаран хьокъехь Ю.Д. Дешериевс «Вследствие выпадения конечного согласного в глагольных формах образуются долгие дифтонги **iē, uō**»: **diē** (бац. **deb**), **luō** (бац. **lib**), **γuō** (бац. **γob**), **huō** (бац. **hob**), **liē** (бац. **lev**) [1, с. 303].

Амма, тхуна хетарехь, далийначу масалийн хЮттамера дифтонгаш **iē, uō** кхоллайалар, Ю.Д. Дешериевс билгалбаьккхинчу некъаца (хандешнийн чаккхенгара мукъаза аз охьадожар) дац. Ю.Д. Дешериевс далийнчу хандешнийн хЮттамера дифтонгаш **uō, iē** кхоллайаларан некъ мукъаза аз «**b**» гІелдаларца кхолладелла сонант «**w**», «**j**» ширачу лардехь хиллачу мукъачу «**a**» озаца цхьаьнакхетарца боьзна бу ала тарло, оцу хандешнийн хЮттамахь хЮкху схемица (**iē←ī←aj←a+j, uō←a+w(←b)**) хуьлчу фонетически процессийн анализ йича:

luō←low←law←la-b
huō←how←haw←ha-b
γuō←γow←γaw←γa-b
diē←dī←daj←da-b
liē←lī←laj←la-b

Оцу фонетически процессийн кхочушхиларан некъ вайга гайтало бацойн меттан а, аьккхийн диалектан а масалшца дуьстича. Далийнчу хандешнийн тІедожоран саттаман мелла а шира кепаш йисина нохчийн меттан аьккхийн диалектехь, кхечу агІо аьлча, аьккхийн диалектехь мукъаза аз «**b**» гІелдаларца сонант «**w**» кхолладалар бен кхидІа хийцамаш ца хилла: **lew, γuw, 'ew**.

Тхуна хетарехь, вай лакхахь аьлчачунна тоьшалла ду далийнчу хандешнийн билгалзачу кепан лардашкахь мукъа аз «**a**» хилар а:

билгалза кеп	тІедожоран саттам
da-laⁿ	luō
va-xaⁿ	γuō
da-ħaⁿ	huō

Нохчийн, гІалгІайн, бацойн меттанашкахь а, нохчийн меттан диалекташкахь а мукъазчу аьзнийн охьаэгаран процесс шуьйра йаьржина хиларе терра, хетарехь, кхин а кІорггера талла йезаш йу, хІунда аьлча и талларо нохчийн меттан исторически фонетикин дуккха а долчу хаттаршна дуьззина жобпаш каро аьтто бийр бу.

Литература:

1. Дешериев Ю.Д. Сравнительно-историческая грамматика нахских языков и проблемы происхождения и исторического развития горских кавказских народов. Грозный, 1963. – 555 с.
2. Имнайшвили Д.С. Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков. Тбилиси, 1977. – 299 с.

3. Ирезиев С.-Х.С.-Э. Редукция согласных в структуре непроемных глаголов в чеченском и ингушском языках при образовании временных форм. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6, с. 785.
4. Ирезиев С.-Х.С.-Э. Фонетические процессы в структуре производных глаголов, образованных с помощью d-itan «оставить», «позволить» чеченского и ингушского языков при образовании первой группы времен. Вестник чеченского государственного университета. 2014. № 2, с. 126-131
5. Тимаев А.Д. Категория грамматических классов в нахских языках. Ростов-на-Дону, 1983. – 200 с.
6. Тимаев В. Д. Хинцалера нохчийн мотт. Лексикологи. Фонетика. Морфологи. (Современный чеченский язык. Лексикология. Фонетика. Морфология) Грозный, 2011. – 416 с.
7. Халидов А.И., Тимаев А.Д., Овхадов М.Р. Грамматика чеченского языка. Том I. / Грозный, 2013. – 847 с.

УДК 81 DOI: 10.36684/40-2021-1-66-71

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ПОЛИСЕМИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

А.И. Магомадова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык»,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
alisa.magomadova62@mail.ru*

Р.З. Шамилова,

*студентка 3 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»*

***Аннотация.** Полисемия – особенно интересное явление для семантики, потому что благодаря совпадающим друг с другом многозначным словам язык становится ярче и выразительнее, позволяет различную игру слов, каламбуры, вызывает дополнительные ассоциации у читателей или слушателей. В русском языке до 80% слов многозначны. Вполне возможно, что его богатство кроется именно в этом. В данной статье рассматриваются основные типы полисемии современного русского языка – метафора и метонимия. Процессы метонимизации и метафоризации обеспечивают выделение и объединение предметов и явлений внешнего и внутреннего мира человека. Статья раскрывает типы метафорических и метонимических переносов, общеязыковые и индивидуально-авторские метафоры, а также универсальные типы метафоризации. И несмотря на существование огромного количества работ по данной теме, интерес к этому феномену не ослабевает, а наоборот усиливается.*

***Ключевые слова:** полисемия, метафора, метонимия, многозначность, тип, значение.*

THE MAIN TYPES OF POLYSEMY IN MODERN RUSSIAN

A.I. Magomadova,

*Candidate of Philology,
associate professor of the department "Russian language",
Chechen State University*

R.Z. Shamilova,

*3rd year student of the direction of training
Chechen State University*

***Abstract.** Polysemy is interesting phenomenon for semantic, because of polysemantic words that coincide with each other, the language becomes brighter and more expressive, allows a different wordplay, puns, and causes additional associations among readers or listeners. In Russian, up 80%*

of words are polysemantic. It is possible that his wealth lies precisely in this. This article examines the main types of polysemy of the modern Russian – metaphor and metonymy. Processes of metonymization and metaphorization provide the allocation and unification of objects and phenomena of the external and internal world of a person. The article reveals the types of metaphorical and metonymic transfers, general linguistic and individual – author’s metaphors, as well as universal types of metaphorization. And, despite the existence of a huge number of works on this topic, interest in this phenomenon does not weaken, but on the contrary increases.

Keywords: polysemy, metonymy, metaphor, type, meaning

В отличие от искусственных языков и специально созданных терминологических систем, где каждому термину соответствует одно значение и каждое значение выражается одним способом, в любом естественном языке большая часть лексики многозначна. Особенно это касается активной части лексики, активного словаря.

В современном русском языке некоторым словам присуще иметь не одно, а несколько значений. Это явление называется полисемией. Таким образом, полисемия – это способность слова иметь несколько значений одновременно. *Н.: язык, лук, гребень, кисть, труба и т.д.*

Многозначные слова имеют первичное и вторичное значения. И изучение полисемии как раз помогает нам различать эти значения. Слова, не имеющие вторичного значения, не зависят от контекста и в речи используются гораздо чаще. Вторичное значение слов в некоторой степени усиливает эмоциональную окраску и выразительность речи и всегда зависит от контекста.

Существует два основных типа полисемии – метафора и метонимия. Остановимся на метафорах.

Метафорой называют перенос наименования по сходству. *Н.: сходство формы (лента дороги, ствол орудия, острые скулы, луковки церквей); расположения (хвост кометы, плечи рычага, крыло здания); цвета (бронзовый загар, золото волос, золотая листва, коралловые губы); размера и количества (океан слез, туча комаров, ни капли таланта, деревья-карлики); качества (высокий/низкий стиль); степени плотности (чугунные ладони, стена дождя); характера звучания (визг пилы, ветер завыл, шепот листьев); функции (факел знаний, ключ проблемы, брачные оковы).* Таким образом, именно на основании сходства рождаются метафоры.

Выделяют два типа метафорических переносов: номинативная и предикатная.

Номинативная метафора – средство обозначения того, чему нет названия, она заполняет лакуну – пустую клетку лексической системы языка. *Н.: спинка стула, ножка стола, ручка чайки, подошва горы, нос корабля.* Такая метафора нуждается в опоре на контекст, который прояснит её денотативную соотнесенность. Номинативная метафора не выходит за рамки конкретно-предметной лексики, когда одно конкретное наименование переносится на другой объект. Поэтому номинативная метафора часто приводит к омонимии, т.е. утрате связи между первоначальным значением и метафорическим. Таким образом мы получаем два самостоятельных наименования. Постепенно внутренняя форма метафоры «угасает», «умирает» и связь с соответствующим объектом утрачивается. Основным источником так называемых мертвых (лексикализованных) метафор в языке является именно номинативная метафора. При этом нам не нужна новая, более яркая образная метафора – для обозначения объекта мы используем эту же номинацию, уже не осознавая, что это метафорическое наименование. В Толковом словаре такие метафоры часто не помечены словом «переносное», поскольку мы в данном значении его метафорического характера уже не осознаем. *Н.: нос корабля* (сначала человек сравнивал, сейчас это сравнение в сознании говорящего уже не возникает).

Н.Д. Арутюнова по поводу таких метафор пишет: «Такая метафора не производит вспышки, представляющей предмет в новом, преображающем свете. Она апеллирует не к интуиции, а к зрению» [2, с. 159].

Другое дело – так называемая предикатная метафора или характеризующая. Такая метафора создается как второе наименование предмета и явления или класса предметов и явлений, используется как средство характеристики, оценки. *Н.: по отношению к человеку мы используем метафоры-зоонимы (гусь, медведь, сорока, собака).* Метафоры этого типа основаны на сопоставлении предметов и явлений объективного мира, т.е. на косвенной номинации. Модус фиктивности «как если бы» («*буря шумит, как если бы выл зверь*» – *буря воет*) – основание для такой метафоры.

Таким образом, номинативная метафора оставляет языку наименование, а предикативная – смысловой нюанс – заключает Н.Д. Арутюнова.

Итак, после рассмотрения вопроса о двух типах метафор об их кардинальных различиях мы рассмотрим вопрос о речевых и языковых метафорах.

Поначалу любая метафора обозначает некий уникальный объект, имеет прежде всего референтную соотнесенность в контексте, и без этого контекста её понять нельзя. Вспомним яркие метафоры из поэтических текстов. Стихотворение «Сумерки свободы» О.Э. Мандельштама:

Прославим, братья, *сумерки свободы,*
Великий сумеречный год!
В кипящие ночные воды
Опущен грузный лес тенет.
Восходишь ты в *глухие годы,* –
О, солнце, судия, народ.
Прославим роковое бремя,
Которое в слезах народный вождь берет.
Прославим *власти сумрачное бремя,*
Ее невыносимый гнет.
В ком сердце есть – тот должен слышать, *время,*
Как *твой корабль ко дну идет...*

Это индивидуально-авторские метафоры, которые чаще всего не становятся общенародным или общелитературным достоянием. За такими метафорами – яркий, необычный образ, они предполагают множество трактовок и интерпретаций, требуют «разгадки», они полисемантичны.

Когда метафора становится общезыковой, она расширяет сферу своего применения и начинает обозначать не один уникальный объект, а целый класс объектов. Таким образом, рождаясь как индивидуальная, метафора становится общеупотребительной и закрепляет всего один – два признака, обусловленных коллективным отбором – узусом.

Именно в переходе к моносемичности и состоит основное отличие языковой метафоры от индивидуально-авторской.

Метафорические переносы могут быть более-менее регулярными, то есть повторяющимися, типичными. Здесь мы обращаемся к работам известного венгерского лингвиста Стивена Ульмана, который в своё время выделил три универсальных типа метафоризации:

- Антропоморфизм, когда образ человека и его свойства переносятся на животных, растения, на неодушевленные предметы, природные явления и абстрактные понятия. *Н.: солнце всходит/ заходит, садится; ветер воет; тоска грызет; отговорила роща золотая.*
- Перенос конкретного на абстрактное, то есть обозначение абстрактных процессов именами конкретных физических действий: *пилить мужа, разбить сердце, разжечь вражду, резать правду; тупой, резкий, яркий, светлый, горячий, острый* – о свойствах личности.

Возможность восприятия с помощью органов какого-то одного чувства, явлений, относящихся к области другого, например, восприятие цвета или света через звуки, называется синестезией. *Н.: А. Белый – «золотое небо криком остро взрежет стриж, кузнечики*

назойливым треском кидали в нас **бархатный бас**», К. Бальмонт – «ум ласкает **голубой, зеленый звон, сладкой лаской прозвучал, сладкий голос мандолины**», **холодный, горячий, теплый** – приём, слово, объяснение в любви; **сладкий/горький** – улыбка, голос, речи [5, с. 31].

Метафора создается в силу глубинных особенностей и эмоциональных перемен человеческого мышления. В.Г. Гак писал: «Метафора возникает не потому, что она нужна, а потому, что без неё невозможно обойтись. Она присуща человеческому мышлению и языку...» [3, с. 11].

Далее обсудим не менее интересный тип полисемии – метонимия.

Метонимией называется замена автором в словосочетании, предложении или же речевом обороте одного слова на другое, при этом пространственная или временная связь компонентов не исчезает.

Метонимия – перенос значения какого-либо предмета или явления с помощью другой группы слов. Н.: «**чайник закипает**» – вода в чайнике закипает; «**столовая керамика**» – столовая посуда из керамики и т.д. Так, замещающие слова «**чайник, керамика**» употреблены в переносном смысле.

Регулярность возникновения – результат эллиптического сокращения в связке слов.

Сохраняется ограниченность, но не создается новое слово с контекстуальным характером. Н.: *В музее выставлены два Да Винчи* (подразумеваются картины художника), но нельзя сказать: «*На одном Да Винчи изображена Дама с горностаем*».

Метонимическая связь между компонентами образуется только в том случае, когда обозначается определенная ситуация. Она должна опираться на утверждение в субъекте: «*Что с вами? – ох, колено*» (в ответе подразумевалась боль в колене).

Метонимию используют в тех случаях, когда нужно индивидуализировать какие-либо детали внешности: «*Ну, плащ, пошли отсюда!*». В данном случае употребляется имя в виде значения принадлежности – именем существительным и прилагательным. Метонимические обороты такого типа являются предпосылкой к образованию различных прозвищ или кличек. Н.: *Джон Ячменное зерно, Малыш* (подразумевается рост), *Зверобой*. Когда метонимичный оборот обозначает обыденное, распространенное явление, то такой оборот закрепляется в речи, например: «*голова*» – так называют умных людей; «*змея*» – человек хитрый и изворотливый.

Преимущества метонимии в том, что они идентифицируют предмет речи, связывают ее с синтаксической позицией (обращение, подлежащие, дополнение).

Бывают случаи некорректного использования метонимии – это употребление метонимии в качестве сказуемого. В предикате метонимия переходит в метафору. Главная цель – аспектировать субъект, но нельзя рассматривать прием как метонимию.

Неправильно употреблять метонимию в бытовых текстах или схожих с ней видах. В таких предложениях субъект внедряется в мир повествования. Не стоит начинать рассказ со слов «*Жил был (один) старец*». В таких предложениях предмет воспринимается в форме олицетворения, а не как обособленное лицо.

Еще одно ограничение в использовании метонимии – использовать существительное «*душа*» со значением «*человек*»; «*голова*» – «*единица скота*»; «*сабля*» – «*кавалерист*».

Метонимизация имен не связана с нормой ее грамматической и семантической согласованности. Н.: *плащ скрылся в толпе* (мужчина), *пуговицы задергались в страхе* (хотя словосочетание указывает на действие одного человека).

Редко метонимический оборот используется определением, которое имеет связь с эллипсисом.

В русском языке различаются три типа метонимии: пространственную, временную и метонимию логической формы.

С помощью пространственной метонимии предметы и явления располагаются в пространстве, т.е. наименования каких-то предприятий переносятся на его сотрудников. Н.: в словосочетаниях **государственный университет** и **частная школа** слова **университет** и **школа** употреблены в прямом смысле, но если эти же слова употребляются в таких

предложениях, как «*университет провел конференцию*», «*у школы был выходной*», они превращаются в метонимический оборот, то есть указанные слова уже воспринимаются в переносном смысле. Пространственная метонимия может также переносить значения содержимого посуды на саму посуду (чайник закипает).

Временная метонимия используется при описании предметов, находящихся в одном временном промежутке. При данном виде метонимии происходит перенос значения одного явления на другое, то есть существительное, обозначающее действие перетекает в существительное, которое является результатом этого действия. Н.: «*рисование картины*» – действие, а «*рисунки*» – его результат; «*вышивание крестиком*» – действие, а «*вышивка*» – результат. Такими же метонимическими единицами являются и слова «*косьба*», «*резьба*» и т.д.

Логическая метонимия очень распространена и часто используется в бытовых ситуациях с упоминанием посуды. К ней относится перенос названия сосуда на то, что в нем находится. Н.: *разбить вазу, поднять мешок, переставить стакан* – словосочетания употреблены в прямом значении, а *разбить вазу с цветами, поднять мешок с картошкой, переставить стакан с водой* – те же слова употребляются в переносном, метонимическом значении.

Логическая метонимия имеет несколько разновидностей:

- перенос названия сосуда на содержимое (*поднять мешок – поднять мешок с картошкой*);
- перенос названия материала на созданный из него объект: *ученик по окончании школы получил золото* (получил золотую медаль), *надел овчину* (надел пальто из овчины);
- перенос имени автора на результат его трудов: *читать Пушкина* (читать стихи Пушкина), *любоваться Моне* (любоваться картинами Моне) и т.д.;
- перенос названия действия или процесса на предмет или человека, который этим занимается: *удаленка* (удаленная работа), *прошивка* (удаление файлов) и т.д.;
- перенос характерных особенностей на предмет или явления, которым они принадлежат: глупые поступки, необдуманные слова – данные словосочетания имеют отвлеченные особенности, но если представить их в виде: *поступать глупо, сказать необдуманно*, происходит метонимичный перенос.

Таким образом, в отличие от метафоры при метонимическом переносе связь значений первичного и вторичного гораздо теснее, часто мы даже не замечаем, что там уже был произведен перенос. Метонимия опирается на объективно существующие реальные предметные отношения смежности, а не на индивидуально, субъективно устанавливаемое сходство, как бывает в начале метафоризации. В связи с этим метафорический перенос экспрессивнее, чем метонимический, т.е. метафора шире используется в художественном творчестве, а метонимия – самое распространенное явление в разговорной речи. Если метафора придает речи выразительность, то метонимия способствует экономии языковых средств.

Н.Д. Арутюнова, рассуждая об отличиях метафоры от метонимии, пишет: «Метонимия обращает внимание на индивидуализирующую черту. Метафора же дает сущностную характеристику объекта... Таким образом, метафора – это прежде всего сдвиг в значении, метонимия – сдвиг в референции» [1, с. 31].

Исходя из вышеупомянутого, можно прийти к выводу о том, что основные типы полисемии усиливают в какой-то мере эмоциональную окраску и выразительность речи. Они дают возможность разнообразить свой лексикон, добавить к нему семантические оттенки, придать иные лексические значения.

Литература:

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры: сборник. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
2. Арутюнова Н. Д. 1979 – Языковая метафора (синтаксис и лексика). Лингвистика и поэтика. М. С. 147-173.

3. Гак В. Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. С. 11-26
4. Губанова И.С. Многозначность слова в языке речи.-М.,2001,С.74-86
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка/ Изд.Оникс.2010г.//Серия; Словари и справочники по русскому языку.

УДК 37 DOI: 10.36684/40-2021-1-71-76

ОСОБЕННОСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Х.Э. Мамалова,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»*

tamalova_1964@list.ru

С.А. Зузиева,

*студентка 4 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»*

Аннотация. В статье изучено понятие и выявлены особенности геймификации образовательного процесса. Сделан вывод о том, что геймификация – один из самых эффективных инструментов, позволяющих в игровой форме донести информацию до обучающегося. Геймификация получает большую популярность, потому что процесс обучения как для взрослых, так и для детей всё чаще проводится в игровой форме. Рассмотрены такие особенности геймификации, как то, что игры нереальны, в них присутствуют только некоторые аспекты из настоящей жизни; для игроков создается возможность эмоционально сопереживать, быть сопричастным к общему делу; испытания заставляют двигаться вперед, к определенной цели; в процессе игры возникает взаимодействие между игроком и игровой системой, вовлекающее его в игровой процесс, потому что содержит игровые элементы: очки, задания, уровни, прогресс, ресурсы; обратная связь (негативная или положительная) влияют на обучающегося, ведь он эмоционально реагирует на то, что происходит в игре; эстетический компонент создает общее игровое впечатление от игры и влияет на эмоциональную вовлечённость; победа в игре должна быть достижима, при этом игра постепенно должна усложняться, давая награды за каждый пройденный этап.

Ключевые слова: геймификация, обучающиеся, компьютерные игры, образовательный процесс.

FEATURES OF GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Kh.E. Mamalova,

*Candidate of Pedagogy, associate professor of the Chechen Philology department
Chechen State University*

S.A. Zuzieva,

*4th year student of the direction of training "Philology"
Chechen State University*

Abstract. The article studies the concept and identifies the features of the gamification of the educational process. It is concluded that gamification is one of the most effective tools that allow you to convey information to the student in a playful way. Gamification is gaining popularity because the learning process is increasingly conducted in a playful way, for both adults and children. The following features of gamification are considered: games are unreal, they contain only some aspects of real life; an opportunity is created for the players to emotionally empathize, to be involved in a

common cause; tests make you move forward towards a specific goal; in the course of the game, an interaction occurs between the player and the game system, involving him in the game process, because it contains game elements: points, tasks, levels, progress, resources; feedback (negative or positive) affects the learner, because he reacts emotionally to what is happening in the game; the aesthetic component creates an overall gaming impression of the game and affects emotional engagement; victory in the game should be achievable, while the game should gradually become more difficult, giving rewards for each completed stage.

Keywords: *gamification, students, computer games, educational process.*

Использование современных технологий в мире, развитие Интернета и распространение игр в образовании существенно изменяют и методику преподавания многих дисциплин. Всё это позволило развить новую форму обучения – геймификацию и увеличить результативность традиционного обучения. Более того, некоторые методисты считают, что это способно в корне изменить весь процесс обучения. Во время игры основной идеей становится социально-интерактивное обучение, а не акцент на работе преподавателя и самообучении. Игровой процесс помогает вовлечь обучающегося в процесс изучения языка, сделать его интересным, познавательным и повысить мотивацию к изучению языка. Обучающийся не боится делать ошибок, потому что у него всегда есть возможность перезагрузить игру или получить объяснение, почему здесь используется та или иная языковая единица. Преимущества игры в том, что она позволяет мыслить необычно, учит контролировать себя и не заставляет чувствовать вину за совершение ошибок.

Повышение мотивации учащихся через игровые элементы называется геймификацией [3; с. 2]. Основная цель этого процесса – вовлечь человека, возбудить его интерес, увеличивая желание обучаться. Другими словами, геймификация – это представление игровых элементов в неигровой ситуации. Геймификация способна заменить устаревшие и надоевшие типовые задания, изменить и разнообразить занятия и становится косвенным способом воздействия на обучающихся и их учебный опыт.

Разберём разные определения геймификации зарубежных исследователей. Например, Габе Зихерманн даёт определение, что «геймификация – процесс использования игровой механики и мышления, увлекающий аудиторию и решающий проблемы» [7; с. 23]. Эми Джо Ким определяет, что «геймификация – это использование игровых технологий для того, чтобы сделать задания более увлекательными и веселыми» [6; с. 27]. Карл Капп даёт самое развернутое определение геймификации. «Геймификация – это использование принципов игровой механики, эстетики и мышления для того, чтобы вовлечь обучающихся в учебный процесс, повысить мотивацию, активизировать обучение и решить проблемы» [5; с. 19].

Геймификация – один из самых эффективных инструментов, позволяющих в игровой форме донести информацию до обучающегося.

Рассмотрим основные особенности геймификации:

1. Игры нереальны, в них присутствуют только некоторые аспекты из настоящей жизни. Они не способны заменить реальную жизнь, являются плодом воображения создателей, однако этим привлекают внимание обучающихся. Игры упрощают концепции и темы, изучаемые на уроке, перенося их в игровой мир. Это позволяет обучающимся находить причинно-следственные связи, не ограничивая время, необходимое для осознания этого, весь процесс похож на компьютерную игру, но при этом имеет проекцию на реальность.

2. Для игроков создается возможность эмоционально сопереживать, быть сопричастным к общему делу.

3. Испытания заставляют двигаться вперед, к определенной цели. Для достижения этих целей важно выполнять определенные «правила». Для некоторых обучающихся сложность определяет интерес к игре – чем сложнее игра, тем она интереснее. Реализуется каскадная подача информации, т.е. порционная подача информации в правильный момент, например, подсказки. Погружение в игровое пространство происходит с систематическим нарастанием сложности функционала и поставленных задач.

4. В процессе игры возникает взаимодействие между игроком и игровой системой, вовлекающее его в игровой процесс, потому что содержит игровые элементы: очки, задания, уровни, прогресс, ресурсы. Легенда, история, лежащая в основе процесса, также влияет на заинтересованность людей. Эмоциональная вовлеченность срабатывает, когда у обучающегося возникает возможность быть участником игры или выйти на новый уровень.

5. Любая обратная связь (негативная или положительная) влияет на обучающегося, ведь он эмоционально реагирует на то, что происходит в игре.

6. Эстетический компонент создает общее игровое впечатление от игры и влияет на эмоциональную вовлечённость.

7. Победа в игре должна быть достижима, при этом игра постепенно должна усложняться, давая награды за каждый пройденный этап.

Наиболее важным становится вопрос: Как игра, используя «игровое мышление», позволяет усвоить полученные знания и закрепить их для учебного процесса. При этом геймификация не упрощает процесс обучения, однако значительно повышает мотивацию для изучения РКИ.

Игры облегчают планирование и систематизацию полученной информации. Более того, они способствуют запоминанию через разные игровые техники:

- возникновение ассоциаций между уже полученной информацией и новой;
- организация фактов в причинно-следственные связи;
- соотношения слов с визуальным воплощением;
- повторение материала, потому что всегда есть возможность «перепройти» игру;
- вовлечение в историю [5; с. 24].

Выделяют следующие преимущества применения игр в обучении:

- игровой формат не надоедает, как традиционное «заучивание» правил и слов, более того, слова отрабатываются на протяжении продолжительного периода времени;
- частое повторение лексических единиц позволяет лучше запомнить материал;
- существует наглядное представление материала (изображения, рисунки, аудиозаписи и видеозаписи), некоторые отметили необычное представление материала и его красочность;
- мобильность использования приложения, т.е. девайс всегда с собой в отличие от бумажных книг и словарей;
- интуитивно понятный интерфейс в приложениях, много интерактивных заданий, представление знаний в удобной для пользователя форме;
- повышение мотивации (моментальное оценивание; получение достижений; играть легче, чем учить);
- развитие логики и причинно-следственных связей.

Можно выделить и причины, почему не все используют такие приложения или считают неэффективными:

- незаинтересованность в игровом формате;
- отсутствие необходимости дополнительного изучения слов и повторения правил (при наличии хорошей памяти);
- отсутствие материального воплощения (например, печатные карточки);
- недостаточно интересные задания для высокого уровня владения языком, простая лексика;
- нехватка контекста (если говорим о приложениях, обучающих лексике);
- отсутствие комплексного охвата.

Также существует множество игровых элементов, присущих процессу геймификации:

1. Очки являются базовым элементом в игровом подходе к обучению. Обычно они даются как награда за выполнение заданий, созданных в игровой среде, и служат показателем прогресса игрока. Очки позволяют оценить успехи и являются продолжительной и постоянной обратной связью обучающегося и преподавателя.

2. Значки являются визуальным воплощением достижений и могут стать частью коллекции у обучающегося, они подтверждают достоинства игрока, их заслуги и становятся доказательством полученных знаний. Они могут даваться за получение нового уровня, выполнение задания и становятся индикатором того, как игрок справился с заданием. Более того, значки могут влиять на поведение игрока, заставляя его выбирать тот или иной исход событий в игре. Также они становятся символом принадлежности к определенной группе или становятся желанным трофеем, потому что его сложно получить.

3. Игровой рейтинг формируется в зависимости от опыта игроков или любого другого критерия. Он позволяет определить, кто является более успешным в той или иной деятельности и помогает сравнить свою позицию в рейтинге с другими. Однако это может как замотивировать, заставляя игрока стремиться к лучшему результату, так и демотивировать, так как процесс соревнования может создать социальное давление.

4. Графа прохождения мира позволяет узнать игрокам, что он уже успел узнать на протяжении игры и что ему ещё предстоит узнать. В отличие от рейтинга, она не сравнивается с процессом освоения другими игроками, но при этом позволяет игроку самому оценивать степень овладения игрой. Графа повышает мотивацию игроков, т.к. он фокусируется на улучшении своих навыков.

5. Сюжет – такой игровой элемент, который не связан с успехами игрока, повествование оживляет действия персонажей и даёт им смысл. Сюжет может быть ориентирован на реальные события в мире, вдохновляя игроков, особенно если история тесно связана с мировосприятием человека; а может, наоборот, использовать несуществующие предметы и действия для создания другого мира.

6. Аватары – визуальное воплощение игры в игровом пространстве; обычно они выбираются и создаются игроками. Они могут быть созданы как простой пиксельный рисунок, или анимированное изображение, или фотография человека. Основная задача – это безошибочно определить игрока и отделить его от другого человека или компьютерных персонажей. Такие изображения позволяют игрокам создать собственный образ внутри игры и стать частью сообщества.

7. Товарищи по команде как реальные люди или виртуальные персонажи могут создать условия для конфликта, соревнования или кооперации. Последнему можно способствовать путем создания команд, где им приходится делиться полученными наградами [2; с. 1373].

В современной системе образования возникла необходимость визуализировать изучаемый материал, т.к. обучающимся проще и эффективнее воспринимать так информацию. Речь идет о так называемом «поколении Z». Впервые данный термин предложили Уильям Штраус и Нил Хау. Именно они стали создателями «теорий поколений» сначала для американского общества, а затем эту теорию применяли для разных обществ и культур. Считается, что обеспечивается сменяемость поколений, и каждый 20 – 25 лет возникает новое поколение, которое имеет общие черты характера, привычки, отличающие их от других поколений. В настоящее время «поколение Y» начинает уступать новому – «поколению Z». «Поколение игрок» уже попало под влияние современных технологий и процесса компьютеризации многих процессов, в том числе в образовании. Оно не просто выросло, но уже заняло ключевые позиции во всех сферах жизни. Соответственно «поколение икс» использует компьютерные технологии уже с рождения, и то, что для их родителей было «технологией будущего», для них стало неотъемлемой частью жизни. Более того, для этих двух поколений характерна любовь к играм и развлечениям, и даже для быстрого и качественного выполнения заданий возникает необходимость эмоционально вовлечь пользователя и давать поручения в игровой форме. Если раньше процесс игрового обучения был характерен только для подрастающего поколения, то сегодня, когда выросло поколение Y – 18 – 27 лет, привыкшее к компьютерным играм, геймификация становится чрезвычайно актуальной и для взрослых. Рассмотрим основные особенности «поколения Z»:

1. И молодые люди, и дети понимают, что такое уровни, прокачка, квесты (задания), награды, ачивки (достижения). Они уже на уровне инстинктов прокачивают навыки, выполняют квесты, повышают свой уровень и ставят рекорды в реальности.

2. Возникла сильная зависимость от цифровых технологий, и это создаёт иллюзию, что почти всю возможную информацию можно получить из Сети. Более того, этот неограниченный доступ к информации создаёт для них впечатление, будто они высоко эрудированы и отсюда уверены в своих взглядах.

3. Люди этого поколения крайне неусидчивы, сосредоточены на кратковременных целях и менее амбициозны, чем предыдущее поколение. Их определяет ориентация на потребление, стремление к индивидуальности.

4. Для общения они выбирают социальные сети, а не реальную жизнь, их действительность тесно связана с их гаджетами.

5. Часто приходится работать с текстом, они приближены к информации, поэтому способны обрабатывать её эффективно, но не способны к длительной концентрации на одном тексте, деятельности.

6. Их мысли фрагментарны, поэтому разбираются они во многих вопросах поверхностно.

7. У них хорошо развита кратковременная память, которая содержит небольшое количество информации и стирается, если в ней нет нужды. Долговременная память оставляет информацию на протяжении длительного времени. Информация передается из кратковременной памяти в долговременную в том случае, если они решают, что имеет смысл ее хранить. Однако возможность в любой момент «погуглить» и отыскать необходимую информацию делает бессмысленной её хранение в своей памяти.

Самое главное отличие «поколения Z» от других – наличие клипового мышления. Термин «клиповость» впервые ввёл американский философ и социолог Элвин Тоффлер, описывая культуры развитых стран, сосредоточенных на быстроменяющихся ярких образах [4; с. 456]. В России первым термин «клиповое мышление» использовал философ Фёдор Гиренок, который называет клиповым «мышление, реагирующее только на удар» [1; с. 37]. В общем понимании «клиповость – способность краткого и красочного восприятия окружающего мира посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа, теленовостей или в другом аналогичном виде». Это понятие связано с массовой культурой и её продуктами (музыкальный клип, рекламный ролик, теленовости и т.д.). Клиповый формат предполагает сжатый объем информации, воплощенный в коротком фильме от пары секунд до нескольких минут, следовательно, время в клипе оторвано от реального времени. Всё это выражается в неспособности многих людей системно получать информацию, логично мыслить и, соответственно, излагать свои мысли, в отсутствии сосредоточенности на длительный период времени, снижении способности к анализу, но в возрастании способности к многозадачности. Современный ребенок способен одновременно смотреть фильм, разговаривать с семьей, обрабатывать фотографии, периодически отвлекаясь на социальные сети. Но это тоже имеет свои последствия, например, рассеянность и гиперактивность, необходимость в постоянной опоре на визуальную составляющую. Таким образом, геймификация получает большую популярность, потому что процесс обучения как для взрослых, так и для детей всё чаще проводится в игровой форме.

Литература:

1. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание / Ф.И. Гиренок - М.: Академический проект, 2014. - 249 с.
2. Краснова Т.И. Геймификация обучения иностранному языку / Краснова Т.И. // - Молодой ученый. - 2015. - №11. - С. 1373-1375.
3. Миронова А.А. Геймификация в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Образование на русском. - 2017. - № 2 - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchanii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>
4. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер - М.: АСТ, 2010. - 784 с.

5. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education / K.M. Kapp - New York: John Wiley & Sons, 2012. - 297 p.
6. Kim A. J. Community building on the web: Secret strategies for successful online communities / A.J. Kim. Boston: - Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc., 2000. - 253 p.
7. Zichermann G. Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests / G. Zichermann, Linder J. - New York: John Wiley & Sons, 2010. - 276 p.

УДК 37 DOI: 10.36684/40-2021-1-76-81

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННО-СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Х.Э. Мамалова,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
mamalova_1964@list.ru*

А.Д. Инаркаева,

*студентка 2 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»*

Аннотация. В статье изучен процесс развития познавательной мотивации младших школьников в проектно-исследовательской деятельности с применением дистанционно-сотворческих технологий. Сделан вывод о том, что развитие познавательной мотивации происходит с применением уже известных технологий и методов, но изобретение новых поможет сделать процесс развития более экологичным и более эффективным. Дистанционные технологии ворвались в нашу жизнь, став совершенно естественными и повседневными. С помощью дистанта сегодня тьютор может быть на связи со своими тьюторантами в комфортной и привычной для них и для себя обстановке, экономя время на транспорт. Это также дает возможность для удаленной работы с русскоязычной диаспорой, количество которой стремительно увеличивается по всему миру, что раздвигает географические границы и делает обучение по-настоящему экстерриториальным. Технология сотворчества – это одна из новых, эффективных технологий, которая, по нашему мнению, отлично подходит для тьюторского сопровождения обучения на пути самопознания и развития ребенка.

Ключевые слова: познавательная мотивация, школьник, проектно-исследовательская деятельность, дистанционно-сотворческие технологии.

SCHOOLBOYS COGNITIVE MOTIVATION DEVELOPMENT WITH THE APPLICATION OF REMOTE CREATIVE TECHNOLOGIES

Kh.E. Mamalova,

*Candidate of Pedagogy, associate professor of Chechen Philology department
Chechen State University*

A.D. Inarkaeva,

*2nd year student of the direction of training "Philology"
Chechen State University*

Abstract. The article studies the process of developing cognitive motivation of junior schoolchildren in design and research activities using remote co-creation technologies. It is concluded that the development of cognitive motivation occurs with the use of already known technologies and methods, but the invention of new ones will help to make the development process more environmentally friendly and more effective. Remote technologies have burst into our lives,

becoming completely natural and routine. With the help of a distant tutor, today a tutor can be in touch with his students in a comfortable and familiar environment for them and for himself, saving time on transport. It also provides an opportunity for remote work with the Russian-speaking diaspora, whose number is rapidly increasing around the world, which pushes geographic boundaries and makes learning truly extraterritorial. The technology of co-creation is one of the new, effective technologies, which, in our opinion, is excellent for tutoring support of learning, on the path of self-knowledge and development of a child.

Keywords: *cognitive motivation, student, design and research activity, distance co-creation technologies.*

Проблема формирования и развития познавательной мотивации для педагогики возникла не сегодня. Так Я.А. Коменский, говорил, что «всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и учению».

Психология трактует **мотивацию** как побуждения человека внутреннего или внешнего характера, позволяющие двигаться и достигать своих целей.

И если психология говорит о мотивации с точки зрения психологических факторов, то педагогика сужает мотивацию до учебной и познавательной деятельности как необходимой для осознанного потребления в расчете на получение в будущем жизненных благ.

Первым, кто заговорил о мотивации, был А. Шопенгауэр, писавший о проявлении воли «каузальностью, видимой изнутри» [9; с. 111], и о мотиве как о принадлежности к причине деятельности к изменению состояния.

Хорошо раскрыто понятие мотива у Л.И. Божович. Она определяет мотив как «внутреннюю позицию личности, то, из-за чего осуществляется сама деятельность. При этом в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [2; с. 198].

Мотив и мотивация – это взаимосвязанные, взаимообусловленные явления. При этом «базой для формирования мотивов действия является определенная мотивация, а это значит, что мотивы вторичны», – говорит Р.А. Пилюян [7; с. 55].

Мотив и мотивация хорошо разработаны в педагогической технологии. При этом мнения по одному и тому же вопросу бывают очень разные. Это позволяет каждому специалисту выбирать подходящие методики и инструменты, отражающие его авторскую позицию. Однако такие понятия, как внутреннее и внешнее мотивированное поведение, а также понятия положительной и отрицательной мотивации многие исследователи отразили в своих трудах как общие. А.К. Маркова как ключевой компонент теории мотивации [6; с. 38] классифицирует мотивацию по отношению к самой деятельности, разделяя её на внутреннюю (познавательную) и внешнюю (социальную).

Также А.К. Маркова классифицирует мотивы на перспективно побуждающие, непосредственно побуждающие и мотивы интеллектуального побуждения. Однако это разделение условно, поскольку мотивы переплетаются, переходят один в другой, могут меняться в зависимости от возраста.

Таким образом, мы выделяем:

Внутреннюю мотивацию, при которой деятельность сама по себе важна для личности, независимо от внешнего вознаграждения, и при которой познавательная деятельность доставляет удовольствие.

Внешнюю мотивацию, которая обусловлена внешними обстоятельствами, при которой действие совершается с целью материального или социального вознаграждения.

По Т.А. Ильиной, классификация мотивов обучения опирается на две тенденции: к достижению успеха и избеганию неудачи. При этом, по её мнению, важно не акцентировать внимание на неудачах и поощрять даже маленькие достижения.

Еще одну интересную классификацию мотивов мы находим у Е.П. Ильина, который связывает мотив с возрастными особенностями. По Е.П. Ильину, если в младшем школьном

возрасте преобладает внешний мотив, то в средней и старшей школе происходит увеличение внутренней мотивации.

Таким образом, внутренний и внешний мотив может рассматриваться как две независимые конструкции, которые, однако, могут сосуществовать и дополнять друг друга. И именно комбинация внутренних и внешних мотивов может быть полезной и конструктивной для высоких академических достижений.

Мотивация побуждает ребенка к познанию окружающего его мира, а познавательная мотивация помогает активно действовать в интеллектуальном и социальном плане.

Познавательная мотивация определяется потребностью, стремлением к познанию нового и интересного. Это мотивация деятельности вне зависимости от внешних факторов (поощрения, пользы и др.). Она позволяет учащимся легко справляться с трудностями. Можно охарактеризовать познавательную мотивацию как «хочу» и «интересно».

В свою очередь познавательные мотивы бывают:

- Широкие – направленные на новые знания и деятельность;
- Учебно-познавательные – ориентированные на добычу знаний, технологии и инструменты познания;
- Направленные на самообразование – приобретение дополнительных знаний и разработку собственной программы для самообразования и развития.

Развитие познавательной мотивации, о которой говорится в настоящей работе, не происходит путем строгого алгоритма или методики. Оно происходит с помощью помещения ребенка в такие ситуации и условия, в которых это развитие будет происходить естественным путем, с учетом его личности, начальных данных и индивидуальной направленности.

Познавательная мотивация создает основу для познавательной активности. Д.Б. Годовикова о познавательной активности высказалась, как об активности, «направленной на весь внешний мир, имеющей в основе ориентировочный рефлекс, и которая развивается на его базе в познавательную потребность, выражающуюся в построении образа мира посредством ориентировочно-исследовательской, или поисковой деятельности» [4, с.34].

При этом познавательную активность называют личностным качеством ребенка и деятельностью, которая направлена на познание важного для ребенка объекта. Поддержка взрослого делает эту деятельность осмысленной и помогает перерасти в учебно-познавательную.

В 2018 г. О.А. Ивашова и Е.М. Левина (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена) провели диагностику учебно-познавательной мотивации учеников 4-го класса г. Санкт-Петербурга и выявили, что у 28% учеников преобладает «родительский мотив», у 21% – «товарищеский», у 20% – «результативный», у 18% – широкий познавательный, у 16% – широкий социальный, у 11% – процессуальный, у 9% – учебно-познавательный, у 3% – «учительский». Следовательно, у обследованных учеников 4-ых классов социальные мотивы преобладают над познавательными. Учебно-познавательный мотив занимает последнее место [5; с.14].

Вопрос мотивации учения актуален во все времена, ему посвящено много исследований, разработано много методик и программ. Существуют стимулирующие приемы, например:

- включение в учебную деятельность игры;
- проектно-исследовательская деятельность;
- перевернутый класс;
- создание проблемной ситуации;
- открытая задача [3; с. 7];
- геймификация;
- рефлексия (анализ жизненных ситуаций и личного опыта);
- сотворческие технологии.

Исследование «Влияние обучения на основе игр на мотивацию академических достижений учащихся начальной школы» (The effect of game-based learning on academic

achievement motivation of elementary school students), проведенное в 2019 г., показало увеличение внимания и фокуса на навыках чтения и письма при использовании компьютерных игр в процессе обучения.

В частности эксперимент показал, что правильно используемые в основе обучения компьютерные игры являются эффективным инструментом повышения мотивации в начальной школе. Обучение на основе игр является полезным при освоении абстрактных понятий, увлекательным и позволяет школьникам извлечь выгоду из опыта других одноклассников. Кроме того, результаты исследования показали, что компьютерная обучающая игра может повлиять на мотивацию школьников.

Таким образом, взросление и развитие ребенка младшего школьного возраста происходит более гармонично и плодотворно в приятной игре, нежели при использовании лишь «инструментов воздействия на внешнюю мотивацию должностования, соревнования и боязни ошибок» [7; с.13].

Часто проблемы с мотивацией не позволяют младшему школьнику быть полноценно включенными в современную образовательную систему. Эту помощь в развитии мотивации может оказать тьютор.

Тьютор (от англ. tutor) означает «домашний учитель, репетитор, наставник, опекун».

Само понятие «тьютор» существует уже 8 веков. Именно тогда появилось первое упоминание о тьюторах в британских университетах Оксфорде – XII в. и Кембридже – XIII вв. В Британской энциклопедии последнего издания понятие «tutorial» встречается в двух случаях – в статье "Computer-assisted instruction" и в статье "Special education" [1; с.21].

В связи с тем, что первые университеты были кузницами духовенства, тьюторами могли быть лишь лица, принявшие духовный сан, когда преподавать имели возможность и светские лица. В обязанности тьютера входил надзор, воспитание и помощь в создании индивидуальной образовательной программы, выбор интересных для студента предметов и лекций.

В современной системе образования России тьюторство стало появляться после реформирования в конце 1980-х годов. Несмотря на историю тьюторства, в Российских школах появление тьютора – скорее исключение, чем правило.

Классическая работа тьютора может происходить в группе или индивидуально. Это может быть работа тьютора с классом во время урока, как дополнительные занятия либо работа индивидуально с ребенком по составлению индивидуального маршрута обучения (ИОП). Но все чаще происходят изменения в работе тьютора в сторону гармоничного развития ребенка, работа по личному запросу ребенка или родителя. И совсем новый метод работы – это работа тьютора в дистанционном формате, что дает возможность детям, находящимся в удалении, не лишать себя возможности сотрудничества с тьютором. Кроме того, немаловажен фактор нахождения ребенка в комфортном и привычном для него пространстве, взаимодействие в любое удобное для него время.

Карантин, заставший врасплох всю систему образования, заставил пересмотреть ценности и установки в новом мире, мире взаимодействия он-лайн и офф-лайн форматов. А взрослые и дети, оказавшиеся в заложниках у Covid-19, столкнулись с необходимостью перестроить образ жизни и способы получения образования, что создало массу новых проблем. Именно тьютор, обладая необходимыми знаниями и компетенциями, способен выстраивать ту траекторию образования и развития, которая подходит данной семье в данный момент, при этом работая удаленно, безопасно и эффективно.

И хотя тема дистанционных тьюториалов предвосхитила ситуацию с карантином, тем не менее Covid-19 дал толчок к пониманию актуальности и важности такого сотрудничества как образовательной технологии будущего.

Основными формами тьюторского сопровождения являются различного вида индивидуальные и групповые тьюторские консультации (тьюториалы) с применением таких технологий, как «дебаты», «чтение и письмо через критическое мышление», «портфолио»,

«кейс-обучение», «проектно-исследовательская деятельность», «образовательные путешествия». Все они могут быть адаптированы в дистанте.

Основные принципы рефлексивно-сотворческого подхода:

1. Уникальность. Каждый индивид «в моменте» неповторим в своих желаниях, выборе, творении. Именно в творчестве и сотворчестве и происходит самое гармоничное взаимодействие взрослого и ребенка.

2. Открытость. К миру и самому себе, позволяя меняться, обогащаться, принимать «иногое» в себе, в ребенке, в ситуации, переосмысливать, «рефлектировать», находя все новые и новые грани себя.

3. Парадоксальность. Умение творить в ситуации неопределенности, изменчивости, с изменяющимися вводными данными.

4. Избыточность. Видеть дальше установленных рамок, находить новые ракурсы и подключать новые ресурсы.

5. Полифоничность. Многоплановость в сложности и одновременной простоте восприятия различных мнений, стилей, культур. Способность взаимодополняющего диалога и полилога.

В рамках сотворческого процесса встреча педагога с ребенком происходит исходя не из ролей, но из личностей – свободно взаимодействующих, являющихся одинаково важными и ценными, где всё происходящее является абсолютно новым, уникальным процессом и продуктом.

Результаты сотворческого взаимодействия проявляются в самых различных формах и процессах, таких как:

- улучшение качества знаний;
- развитие познавательной мотивации;
- получение нового продукта или знания;
- повышение самооценки;
- отсутствие страха совершить ошибку;
- здоровое созидание как реакция на отсутствие блокирующих и спазмирующих реакций и многое др.

И все это – лишь естественное следствие включения сотворчества в деятельность.

Технологии сотворческого обучения реализуются в совместной деятельности, в которой ученик и учитель выступают в качестве содеятелей, сотворцов (воспитание и обучение – всегда совместная деятельность), органично взаимодействуют как в образовательном процессе, так и вне его, реализуя вербальные и невербальные коммуникативные и речевые стратегии.

Виды сотворческих практикумов и технологий: рефлексия, позиционная дискуссия, сотворческий полилог, методика сценарирования образовательных событий (занятий, уроков, праздников и т.д.), технология «символизация и версификация смысловых конструкторов», технология «композиция проблемного поля», проектно-сотворческая деятельность.

Таким образом, образование меняется, и этот процесс безвозвратен, а это означает, что идет поиск новых форм, методов, стандартов обучения. И также это означает, что проблема мотивации будет продолжать оставаться наиболее острой в течение продолжительного времени в будущем. Между тем происходит смещение важности внешней мотивации школьников, что мы активно наблюдали еще 10 лет назад, – на внутреннюю мотивацию. Именно познавательная мотивация позволяет деятельности школьников, быть направленной на добычу новых знаний, быть осознанной.

Развитие познавательной мотивации происходит с применением уже известных технологий и методов, но изобретение новых поможет сделать процесс развития более экологичным и более эффективным. Мы считаем, что хоть этот вопрос и был рассмотрен и исследован в первоисточниках, но он недостаточно изучен, а в свете нынешних реалий нужно не останавливаться, а продолжать его изучать. Covid-19 и последующий карантин стали для общества точкой невозврата в признании обществом форм дистанционного образования как

равнозначных и равноценных с привычной нам очной формой. Дистанционные технологии ворвались в нашу жизнь, став совершенно естественными и повседневными. С помощью дистанта сегодня тьютор может быть на связи со своими тьюторантами в комфортной и привычной для них и для себя обстановке, экономя время на транспорт. Это также дает возможность для удаленной работы с русскоязычной диаспорой, количество которой стремительно увеличивается по всему миру, что раздвигает географические границы и делает обучение по-настоящему экстерриториальным. Технология сотворчества – одна из новых, эффективных технологий, которая, по нашему мнению, отлично подходит для тьюторского сопровождения обучения на пути самопознания и развития ребенка.

Литература:

1. Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. Автореферат диссертации к.п.н. / Е.В. Белицкая. - Волгоград, ВГПУ Перемена, 2012.
2. Божович Л.И. Познавательные интересы школьников и пути их изучения / Л.И.Божович // Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте - Москва, АПН РСФСР, 1955. - Вып.73. -3 - 15 с.
3. Гин А.А. ТРИЗ-педагогика. Серия: ШКМ / А.А.Гин - М.: Издательство Вита-Пресс, 2018. - 96 с.
4. Годовикова Д. Б. Влияние общения с взрослым на общение детей со сверстниками. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: Сборник научных трудов / Д.Б. Годовикова, Под ред. М. И. Лисиной. - М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. - 79-98 с. / Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/841/841034.htm>
5. Ивашова О.А. Развитие учебно-познавательной мотивации и речи младших школьников во внеурочной деятельности на математическом материале / О.А. Ивашова, Е.М. Левина - Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена г.Санкт-Петербург // Герценовские чтения. Начальное образование - 2018. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32501685>
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
7. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. Серия «Наука - спорту» / Р.А.Пилоян - М: Физкультура и спорт, 1983. - 104 с.
8. Савенков А.И., Методические рекомендации по подготовке к Всероссийскому конкурсу исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я - ИССЛЕДОВАТЕЛЬ» / А.И.Савенков, А.С.Обухов - Изд. 3-е, доп. и перераб. - М.: Библиотека журнала: «Исследователь/Researcher», 2018. - 39с.
9. Шопенгауэр А. Малые философские сочинения. Т.3. Критика кантовской философии. / Артур Шопенгауэр. Собрание сочинений в 6 томах - М.: Терра-Книжный клуб, 1999. - 528 с.

**БЕР КХЕТОШ-КХИОРЕХЪ ФОЛЬКЛОРО ДАЛОЦУ МЕТТИГ
(НОХЧИЙН БЕРИЙН ФОЛЬКЛОРАН МАТЕРИАЛ ТІЕХЪ)**

В.Ш. Расумов,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
vakhabb@mail.ru*

Аннотаци. *Нохчийн халкъан барта произведенешкахъ хаалуш ду генна хьалха дIадахначун «зов». Илманан лехамашка диллича, цунна онда тIетовжса йиш йацахъ а, бIешерашихахъ халкъан синкхетам, гIиллакх-овздангаллин институташ, кхидолу хIума, кхуьуш, заманан йохаллехъ, кIезга-дукха хийцалуш, схьа муха деана боху маьIна дан а тарло. Цуьнца йовзна йу ала мегар ду барта хазнин коьрта мехалла.*

Тема актуальни хилар кхузаманан муьрехъ билгалдоккху берийн фольклор, бераш кхетош-кхиоран говзалла санна, лелон цаторийла йолуш хиларо. Кху статья тIехъ билгалйо ламасталлин а, кхузаманан а фольклоро ийманехъ, тIекхуьу чкъор кхетош-кхиорехъ дIалоцу меттиг. Автора билгалдоккху тIекхуьучу чкъурана йуьхьанцара дешаран процессехъ къоман культурун мехаллаш йовзийтар ладаме хилар.

Коьрта дешнаш: *фольклор; кхетош-кхиор; аганан илlesh; кицанаши; аларши; хIетал-метали.*

**THE IMPORTANCE OF FOLKLORE IN EDUCATION AND A CHILD UPBRINGING
(CHECHEN CHILDREN'S FOLKLORE MATERIAL)**

V.Sh. Rasumov,

*Candidate of Philology, associate professor of Chechen Philology department
Chechen State University*

Abstract. *Chechen folk compositions have left their mark on people. From the scientific research point of view, it cannot be evaluated or even explained. But folklore conveys the importance and significance of our traditions and customs, passed down from generation to generation; it conveys the history of our people, about the changes that have occurred over a long period. It can be considered that he plays a crucial role in the meaning of education and training.*

The topic's relevance of the article at the present stage is due to the need to study the works of children's folklore as the art of children upbringing. This article clarifies the role of traditional and modern folklore in the formation of personality in the system of spiritual and moral development and education of the younger generation. The author points out the importance of familiarizing the younger generation with the spiritual values of folk culture in the process of primary education.

Keywords: *education, lullaby of the song, proverbs, sayings, riddles.*

XXI-чу бIешо вайн йукъараллина хьалха лаьтгачу ирачу проблемех ду тIекхуьу чкъор ийманехъ кхетош-кхиор. Тхуна хетарехъ, иза доьзна ду социальни институт бохучу декъехъ доьзалан меттиг малйаларца. Хууш ма-хиллара, цхьацца бахьанашца вайн дайн а, дедайн а хIинцалерчу кегийрхойн санна, аьтто ца хилла дуьненан Iилма карадерзон, амма фольклоран ойлайар а, хьежам а бахьанехъ уьш къаьсташ хилла лаккхара гIиллакхаш долчу кхетамца а, ирачу хьекъалца а, хаза мотт бийца хаарца а, йукъараллехъ тарбала хаарца а, иштта кхидIа а.

И дерриге а кхузаманан муьрехъ тIе ца тоьу вайн кегийрхошна. Шо шаре мел долу йовш лаьтта цара ненан маттахъ къамел даран культура. Ткъа цо эххар а вай хIиттор ду бIешерийн дохалла кхиош схьадеана вайн гIиллакхаш а, ламасташ а даржар, лакъаран дозане.

Кхузахь ладаме гIо хир ду халкъан барта кхоллараллех, къабсттина берийн барта поэзех. Фольклоран говзарийн хазнехула хилла йаханчу хенахь берийн исбаьхьаллин-суртхIотторан кхетам кхиар, иштта хила дезаш ду карарчу хенахь а, хIунда аьлча, фольклоро берана бен тIелаткъам сацIандарца боьзна бу.

Нохчийн берийн халкъан поэзи – адам ийманехь кхетош-кхиарехь ца хилча йиш йоцу халкъан кхоллараллин цхьа дакъа ду. Хан хене мел йолу берийн дуьнене хьежам хийцало, цуьнца доьзна и гуш хуьлу бери дуьне тIелацарехь а. ТIаьхьарчу шерашкахь нохчийн дахарехь хилла социальни-обздангаллин а, историн а хийцамаш цхьабосса хьакхабелла баккхийчеран а, берийн а фольклорах.

Историн кхиарехь цуьнца шен бен ца хуьлу низамаш берийн фольклорехь кхолладеллехь а, берийн а, баккхийчеран а фольклоран онддачу уьйраша вовшашца йоьзна йу.

Шеко а йоцуш, муьлххачу а халкъан берийн барта поэзи уггар хьалха йогIуш хила йеза ша йукьахь йолчу халкъан культурица.

Нохчийн берийн фольклоро шена тIе Илманчийн тидам бахийтина хIинцачул бIе шо хьалха. Берийн фольклор йезаш лоручу хьалхарчарах цхьаь хилла ГихтIара схьаваьлла халкъан хьехархо Эльдарханов Таьштамар [5; а. 220-269; 6; а. 186-219].

Аганан иллеш – нохчийн берийн поэзин уггаре а ширачарах жанр йу, уьш кхуллурш а, дIаолурш а, дукхахьолахь, зударий бу. Цхьа шен кепара кхийлам бу и, хьалха заманахь шен гIоьнца аганара бер тедеш хилла болу. Аганан илли нанас, дейишас, денанас олуш хилла бер аганахь йа карахь таьха а деш. Берана наб кхетгалц саца ца дора илли, йух-йуха олуш йа цуьнца доьзна керланиг долош, дукхахьолахь, беран цIе а йоккхуш, йух-йуха «дIадижа, сан кIорни» а олуш. Аганан иллин цIе нохчийн маттахь «ага» цIе йолчу дашах схьадаьлла ду, цу буха тIехь кхоллайелла «аганан йиш» цIе йолу фольклоран жанр.

Аганан иллин коьрта лехам бер тедан, хьаста а, ткьа иштта, таькочу хенахь ага цхьанаэшшара ластийта а мукьам кхолларехь бу. Цуьнца доьзна, аганан иллино цхьадолчу декъана кьинхьегаман эшаран маьIна а леладора.

Аганан илли дуьззина маьIна а долуш, дIааларехь чолхе а доцуш хила дезаш хилла. Берана хаза дезаш долу иллин дешнаш вуно леррина къастош хилла. Нанас шен къамелан терго леррина йеш хилла, хIунда аьлча, бер кхетош-кхиоран уггаре а мехалчарах а, хьалхарчарах а мур хилла аганан илли.

ДогIуш ма-хиллара, нохчийн аганан иллийн сюжет йанне а йац ала мегар ду, мел дукха а и хуьйцуш сюжетан хьал йа хIоттам бен хуьлуш ца хилла:

ДIайижа мами йоI,
Мами хаза кIорни дIадижа,
Хаза буйса тIейеьна,
Ирча гIенаш ма гойла,
Мерза наб хьуна кхетийла,

Йижалахь мами диканиг. [ДIайазийна 14.03.2018 ш. Нохчийн Республикин Шуьйта кIоштан Лаха-Варандахь Юнаева Совбикера]

Дижалахь, жиманиг,
Мерзачу набарца,
ГIатталахь, жиманиг,
КIоргечу хьекьалца.
Мерза наб кхетийла
Жимачу кIорнина [2; а. 148-149].

Хезаш мел тамехь ца хетахь а, амма карарчу хенахь вайна наьгахь бен ца хеза и тайпа аганан иллеш nanoша олуш. Nanoйн а, кхетош-кхиорхойн а бартехь церан меттиг ондда дIалаьцна кхечу къаьмнийн эшарша.

Берийн ловзаршкахь мехала меттиг дIалоцу дагардарша – шайца берийн ловзарш дIадолош йолу йоца забаре байташ, (масала, лечкьаргех ловзар):

Лаьмнаш юккьера стаг схьавелира,
Цуо шен киснара урс хьадаьккхира,
Тухур ду – тухур дац,
Тобхча, наха дуйтур дац [Циггахь; а. 140].

Кху масалан тIаьхьарчу могоно ладогIархошна дагадоуьиту кавказхойн чIир йекхаран ламаст. Цу тайпа дагардарша берийн кхетамехь кхиабора гонахарчаьрга ларам, дагахь латгадойтура хIора хIуманых а жоп дала дезаш хилар.

Дагардарийн Iалашо тахана а хийцайелла йац, амма нохчийн бераша хIинца нилха леладо нохчийн маттахь дагардарш.

Дагардарш – рифмица нисийна берийн говзарш йу. Чулацамал а мукьаман тохар мехала ду цигахь, ца хууш и мукьам бохийча, ловзар «дIахьошверг» харжаран коьрта биллам буху. Цхьа наггахь йукьардаккхар доцург, дагардарш сюжет йоцуш хуьлу, цигахь дагардаран низам лардархьама дешнаш ду дагардеш (цкьацкьа цхьа а маьIна доцуш а):

О-мо, шипетка, летина, нетина, парпалетина,
доза-моза, кинноза [Циггахь; а. 139]!

Дагардарша берийн иэс кхиадо, пул сов, эстетикийн а, этикин а кхиарна гIо а до.

Цу декьехь дагардарш герга ду чехкааларшна. Берийн кьамел кхиорехь царех пайдаоьцуш хилла нохчаша дукха хьалха заманых дуйна:

Букь кIайн кьиг, мукь бу ткьа урс;
да – чIогIа, Iу – чIогIа, Iу чIогIа – пхьу чIогIа [Циггахь; а. 137];
цеца чохь цу ца сеца;
сан шар шуна, шун шура суна [Циггахь; а. 138].

Нохчийн берийн эшарийн кхин цхьа тайпа а ду – хьастаман а, беламе а эшарш. Уьш зударша лекхна ца Iаш, божарша а олуш хилла. Церан гIюьнца баккхийчара уьйр лоцура кхиа дезачу жимачу бераца. В.П. Аникина билгал ма-даккхара, «хьастаман а, беламе а эшаршкахь кхуьчу бери воккхачун тидам буьззина дIалоцу» [1; а. 95]. Бер ша ког баккха гIуртучу муьрехь цуьнан ког а лойий, нохчаша (зударша а, божарша а) иштта йиш локхура:

Ког-ког, жима ког,
Хатгала бахана бехбина ког,
Бацала хьаькхна цIанбина ког,
«Мама» беллате бина ког,
Ког-ког, жима ког [2; а. 151].

Цхьадолу ламасташ а, Iадаташ а схьадовларан хьоста девзина ца Iаш, тайп-тайпана кьаьмнаш вовшашца дозуш хилларг хIун ду хаа а деза адамна. Фольклоро кхойкху кьаьмнаш шайн шатайпаналла ларйаре а, кхечу кьаьмнийн ламасташ лараре а. Цо уггар а хьалха, гIо дора кьаьмнашна йукьахь барт ларбан.

Пушкин А.С., 1824-чу шарахь Михайловскехь ссылкьехь волуш йаздора вешига Леве Петарбуха: «Суйранна туйранашка ладугIу ас – неIалт хиллачу сайн кхетош-кхиаран кхачамбацарш цуьнца меттIахIиттадо!» [4]. Оьрсийн сийлахь-воккхачу поэта йаздинчу цу дешнаша тоьшалла до фольклоран говзарийн кхетош-кхиоран ницкь хилар.

Текхуьу чкьор кхетош-кхиорехь, бакьдолуш, мехала меттиг дIалоцу туйранаша, киданаша, аларша, хIетал-металша, и. дIа кх. Царах хIора а жанро шена чохь гойтург халкье бIешерашкахь зеделларг ду. И говзарш халкьан хьекьалан лакьалур доцу хьоста ду.

Нохчийн кичанаша а, аларша а къоман психологи гойту, цуьнан ойлайаран кеп гойту. Замано шарйинчу цаьргахь ца бевза ницкъ бу, цо гЮ до бер лаккхарчу жобпаллин амалехь кхион. Масала, хьехаран кепехь берашна даладора хIара кичанаш: «Хьайца нах дика хилийта лаахь, цаьрца дика хила» [3; а. 168]. «Нанас йина чов ца лозу» [Циггахь; а. 54] и. дIа кх.

Нохчийн фольклоро тIекхуьучу чкъуре кхойкху дайша гулдина хаарш схьаэцаре, царех пайдаэцаре. Бераш кегий долуш дуьйна кхетадо хьекьал долу стаг сийлахь хиларх. Масала:

«Дешар – серло, цадешар – бода» [Циггахь; а. 34].;

«Дешарх иддарг – гЮмато лаьцна» [Циггахь; а. 27].

Дукха кегий долуш дуьйна берийн хьекьал кхиорхьама, нохчаша царна лора йоца сюжет йолу чолхе хIетал-металш (зарисовкаш), цигахь берана карон безара нийса некъ, дан дезара нийса жамI. Масала: «ЙоI шовдане хи дан йахана. Воккхачу стага тIе а веана, йоIе хи дехна. Шен цIеста чами хих а буьзна, цу чу бедан чемхалг а кхобссина: – «ГЮза молийла!» аьлла, дIакховдийна йоIа. Хи дIа а мелла, йоIана баркалла аьлла воккхачу стага.

Чемхалг хIунда кхобссина йоIа чами чу?» Жоп: цо хаам бина воккхачу стаге шовданан хи шийла ду, и кегийчу къурдашца мала деза аьлла.

Халкъан гIиллакхаш а, ламасташ а бахьанехь, тIекхуьу чкъор культурин декъа йукъа жигара догIу. Цунна мехала ду ишколал хьалхарчу дешаран хьукматашкахь а, республикин ишколашкахь а халкъан хелхарех пайдаэцар, берийн драматически йоца пьесаш хIиттор, берийн эшарш Iамор, хIунда аьлча, халкъан культурех а хьадда, ненан мотт Iамон а, халкъан ламасташ лардан а йиш йац.

Литература:

1. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., 1957. 237 с.
2. Джембеков О. А., Джембекова Т. Б. Нохчийн халкъан барта кхолларалла: В 2-х частях. Махачкала, 2012. Ч. 2. 477 с.
3. Джембекова Т. Б., Ибрагимов Л. М. Нохчийн халкъан кичанаш. Грозный: Грозненский рабочий, 2013. 207 с.
4. Назаров А. Приложение 2. Пушкин. Часть 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.proza.ru/2007/04/01-138> (дата обращения: 28.04.2021).
5. Эльдарханов Т. Э. Чеченская азбука и первая книга для чтения. Тифлис, 1911. 269 с.
6. Эльдарханов Таштамир Эльжуркаевич. Просветитель, политический и государственный деятель / отв. ред. Х. В. Туркаев // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Тифлис, 1901. Отд. IV. Вып. XXIX. С. 186-219.

НАХСКИ МЕТТАНИЙН ЦХЪАЙОЛУ БАШХАЛЛАШ

Х.Р. Сельмурзаева,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
solnuhko00@mail.ru*

Л.С. Мусаева,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его
преподавания ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
liana.liana1969@mail.ru*

И.С. Акуева,

*магистрант 2 года обучения направления подготовки «Филология» (Чеченский язык и
литература) ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
indiraakueva1990@mail.ru*

Аннотация. *Статья посвящена анализу некоторых фонетических, лексических и морфологических различий языков нахской группы кавказской (иберийско-кавказской) семьи. Чеченский язык наравне с ингушским и бацбийским языками входит в нахскую группу языков. Ингушский и чеченский языки имеют свою письменность. Третий язык нахской группы – бацбийский – является бесписьменным языком, который претерпел изменения под постоянным и усиленным влиянием грузинского языка.*

Близкородственные три языка имеют свои общие языковые черты, наравне с ними и много отличий – лексических, фонетических, морфологических. Отличия имеют не только языки нахской группы, но и диалекты, говоры чеченского языка.

Ключевые слова: *нахские языки, диалект, особенность, звук, фонетика, лексикология, морфология.*

SOME FEATURES OF THE NAKH LANGUAGES

Kh.R. Selmurzaeva,

*Candidate of Philology, associate professor of Chechen Philology department
Chechen state University*

L.S. Musaeva,

*Candidate of Pedagogy, associate professor of the department
"Russian Language and Methods of Teaching "
Chechen State Pedagogical University*

I.S. Akueva,

*2-year master's student of study in the field of "Philology" (Chechen language and literature)
Chechen State University*

Abstract. *The article is devoted to the analysis of some phonetic, lexical and morphological differences in the languages of the Nakh group of the Caucasian (Iberian-Caucasian) family. The Chechen language, along with the Ingush and Batsbian languages, is included in the Nakh group of languages. The Ingush and Chechen languages have their own written language. The third language of the Nakh group, Batsbian, is a non-written language that has undergone changes under the constant and increased influence of the Georgian language.*

Closely related three languages have their own common language features, along with them and many differences – lexical, phonetic, morphological. Not only the Nakh group languages, but also the dialects of the Chechen language have differences.

Keywords: *Nakh languages, dialect, feature, sound, phonetics, lexicology, morphology.*

Меттанаш дукха хиларца гIарайаьлла йолчу Кавказехь дехачу къаьмнийн меттанаш талла буйлабелла гуттар а ширачу заманахь дуйна. Духхъара Кавказехь дехачу къаьмнех лаьцна хаамаш карабо грекийн, эрмалойн, гуьржийн и.кх.дIа источникаш тIехь, цул сов оьрсийн летописах тIех а (Г. Миллер, А. Шифнер, И. Шопен, У. Лаудаев, Г. Шухардт, Н. Марр, А. Чинчараули, П.Услар, А. Чикобава, И. Алироев). Илманан белхаш тIехь дуйцу, нохчий, гIалгIай, бацой къаьмнийн меттанаш гергара хиларх лаьцна [2, с.13]. Лакхахь билгалдоху меттанаш меттаИлманехь нахски меттанийн группа йукъахь ду.

Нахски меттанийн групи йукъадогIу меттанаш шаш гергара хиларе терра, дуккха а йукъара хIуманаш долуш а, цуьнца цхьаьна, муьлххачу а гергарчу меттанийн санна, башхаллаш йолуш а ду. Цу меттанийн башхаллаш карайо лексикехь а, фонетикехь а, морфологехь а, иштта синтаксисехь а. Цу тIе доьгIана билгалдаккха тарлур ду, нохчийн, гIалгIайн, бацойн метташкахь хилла ца Ia, масала, мукъачу а, мукъазчу аьзнийн башхалаш. Нохчийн литературни маттаца дуйстича, Iаламат дукха башхаллаш карайо фонетически, грамматически, дошкхолларан, стилистически иштта дIа кхин а нохчийн меттан диалекташкахь а, говоршкахь а.

Гуьржехарчу Ахметовски районехь кистийн диалект, вайн республикехь лелаш чебарлойн, шаройн, итонкхаьллахойн, галанчIожан, дагестанера Хасав-юртовски районехь аькхийн диалекташ йу, Илманчаша билгалдаьккхина ма-хиллара. Цул сов, и диалекташ а, охъара диалект а дуккха йолчу говоршка йекъалуш йу. Царна йукъехь йолуш йу, вай билгалдаьккхина ма-хиллара, дуккха а башхалаш: фонетикехь а, морфологехь а, лексикехь а. Вайн районашкахь тайп-тайпана говорш йу: масала Веданахь, Шуйтахь, иштта церан а йу шайн башхаллаш. И дац оцу тайп-тайпана йолчу говорша а, диалекташа а вайна новкъарло йо бохург, мелхо а тахана вовшех дика кхета тайп-тайпана диалектехь къамел деш болу бахархой а, литературни мотт лелорш а. Иштта, дуккха а болчу Илманчаша аьлла ма-хиллара, нохчий а, гIалгIай а кхин башха йаккхий новкъарлонаш йоцуш дика кхета вовше дуйцуцух. И дерриге а тидаме эцна, карарчу хена оцу диалектийн а, говорийн а, нохчийн, гIалгIайн, бацойн меттанийн а башхаллаш толлуш белхаш дIабахьар Iалмат меха ду нохчийн меттаИлманехь.

Школашкахь, вузашкахь а, сузашкахь а Iамабо нохчийн литературни йозанан мотт.

Советан заманахь доккха дакъа лаьцна нохчийн, гIалгIайн меттанаш толлуш, вайна бевзаш болчу Илманчаша, тахана а нахски меттанаш талла а, Iамо а луучара а пайдаоьцуш бу цу хенахь йазбинчу белхех. Царах цхьаберш бу: 1940-чу шарахь Н.Ф. Яковлевс арахецна «Синтаксис чеченского литературного языка», 1980-чу шарахь арайаьлла цуьнан книга «Морфология чеченского языка», 1941-чу шарахь Д.Д. Мальсаговс йазийна арахоьцу «Чечено-Ингушская диалектология и пути развития Чечено-Ингушского языка» шен Iаламат мехала болх, 1946-чу шарахь Ю.Д. Дешериевс арахоьцу болх «Бацбийский язык» [1, с.5], ишта дI.кх. а.

Нохчийн маттана, хууш ма-хиллара, уггаре а гергара бу гIалгIайн мотт, цу меттан аьзнийн система а, нохчийн литературни меттан аьзнийн система а йийцаре йиллар коьрта лоруш ду. ХIунда аьлча, муьлхачу меттан грамматикин а, морфологин а уьйр-гIуллакх тасало фонетикица [2, с.6]. Цул сов, фонетико муьлххачу а меттан кIоргене кхачарехь йа гергарчу меттанийн, диалектийн башхаллаш гучайахарехь, церан исторически кхиарехь хьакьдоллу меттиг дIалацарал сов, доккха гIо а до. Нахски меттанаш шайн фонетически системаш чолхе хиларе терра хьалхе дуйна а Илманчаша шайна тIе тидам бахийтина йу.

Хууш ду, гергарчу меттанийн йа диалектийн башхаллаш цхьана балха тIехь таллалург цахилар, цу тIе доьгIна, хIокху статья тIехь оха Iалашоне эцна нахски меттанийн цхьайолу башхаллаш билгалйахар.

Нохчийн а, гIалгIайн а меттанийн аьзнийн системин цхьайолу башхаллаш:

1. -оь, -уь (уьй) боху хецна олу мукъа аьзнаш ца лела цхьа наггахь долчу ширачу дешнашкахь бен. Цу аьзнийн метта гIалгIайн маттахь лела -у, -и (ий):

нохчийн маттахь	гIалгIайн маттахь
туьха	тух
Iуьрг	Iург

буьйр

бийр

Гуьйрие

Гуйрие

2. -уй, -уьй, нохчийн литературни маттахь йолчу -уй дифтонган метта гІалгІайн маттахь дифтонг -ув а, монофтонг -у а лела:

нохчийн маттахь

гІалгІайн маттахь

нуй

нув

суй

сув

гІуй

гІу

Нохчийн маттахь долчу –уьй метта гІалгІайн маттахь -ув долуш масалш а карадо, масала:

куьйра

кувра

3. -ий (деха -и), нохчийн маттахь йолу йеха -и монофтонгана метта гІалгІайн маттахь -ув лелаш а ду масалш:

нохчийн маттахь

гІалгІайн маттахь

хийца

хувца

хийцам

хувцам

дийца

дувца

кьийла

кьувла

4. Нохчийн маттахь дешнийн йуьххьехь долчу мукъазчу абзнийн в-ний, хІ-ний хьолехь гІалгІайн маттахь - ф лела, билгалдаккха деза, гІалгІайн маттахь -ф аз кесталлига хьабжча дукха карадо, ткъа нохчийн маттахь кІеззиг лела, тІеэцначу дешнашкахь а и мукъаза аз кхечу абзнашца хуьйцуш меттигаш а хуьлу:

нохчийн маттахь

гІалгІайн маттахь

вета

фетинг

ворта

фоарт

вота

фата

валти

фалти

5. Нохчийн маттахь дешан йуьххьехь долчу -д, -б мукъаза абзнаш лелачу хьолехь гІалгІайн маттахь мукъазчу абзнийн -дІ, -бІ комплексаш лела, дустур вай масалш:

нохчийн маттахь

гІалгІайн маттахь

деха

дІаьха

бен

бІи

догІа

дІогІа

буьхьиг

бІийг

боьха

бІоьха

6. Нохчийн литературни маттахь дашна йуьххьехь лелачу мукъазчу абзнийн комплекс -ст метта гІалгІайн маттахь, нохчийн меттан цхьайолчу диалекташкахь санна, -с мукъаза аз лела:

нохчийн маттахь

гІалгІайн маттахь

стомма

сома

стаг

саг

стогалла

сагалла

стом

сом

стомара

самара

7. -дз, -дж аффрикатийн хьал а цхьатера дац нохчийн, гІалгІайн меттанашкахь.

Нохчийн маттахь вай билгалйабхна аффрикаташ дашна хьалха бен ца лела: *дзаза, дзама, джижиг* иштта кхин дІа а.

Ткъа гІалгІайн маттахь масалаш карадо и аффрикаташ дешан чакхенгахь йолуш: *модз, бордз, гІадж, хьадж*.

Абзнийн башхаллаш хилла ца Іа нохчийн, гІалгІайн меттанашна йукъахь.

Фонетически хиламийн а йу алссам башхаллаш, масала: нохчийн маттахь мукъазчу абзнийн прогрессивни ассимиляци кхочушхуьлу цхьадолчу хандешнийн йахана йаблалачу

хенан форма кхуллуш, ткъа гIалгIайн маттахъ цу хьолехъ регрессивни ассимиляци кхочушхуьлу мукъазчу абзнийн [7, с. 17], масала:

нохчийн маттахъ	гIалгIайн маттахъ
йелла	йенна-й
хилла	хинна-д
мелла	менна-д

ГIалгIайн маттахъ хандешнийн карарчу хенан кеп кхуллуш йуьззина редуки хуьлу карарчу хенан аффиксана, ткъа нохчийн литературни маттахъ и тайпа башхалла йоцуш йу:

нохчийн маттахъ	гIалгIайн маттахъ
соцу	соц
дуоьшу	диеш
туху	туох

Нохчийн, гIалгIайн меттанийн морфологехъ а карайо цхьайолу башхаллаш, грамматически форманаш кхоллайаларехъ, масала:

1. ЦIердешнийн дукхаллин терахьан форма кхуллуш, гIалгIийн маттахъ дукхалин терахьан форма кхоллалуш, цIердешнийн лардера мукъа аз хийца ца ло,

нохчийн маттахъ	гIалгIайн маттахъ
беш – буошмаш	беш – бешемаш
дегI – дуогIмаш	дегI – дегIамаш

2. ГIалгIайн маттахъ -ие орамехъ долчу хандешнийн карарчу хенан суффикс лар йоцуш йов:

нохчийн маттахъ	гIалгIайн маттахъ
диеша – дуоьшу	диеша – диеш
хьиеха – хьуоьху	хьиех – хиех

3. Йала, вала, дала, бала гIалгIайн маттахъ цу дешнийн гIоьнца кхолладеллачу хандешнийн мацлу, тарлу, эцалу йу карарчу хенан форма. Ткъа нохчийн маттахъ: мацло, тарло, эцало боху форманаш лела.

Нохчийн а, гIалгIайн а меттанашца цхьабна нахски меттанийн группа йукъабогIуш болчу бацойн метта а йу цхьамогIа башхаллаш нохчийн маттаца дуьстича. Йалор вай цхьайерш:

Нохчийн маттахъ йу дошкхолларан суффикс -хо, бацойн маттахъ цу маьIнехъ -лов суффикс лела:

нохчийн маттахъ	бацойн маттахъ
колхозхуо	колхозлов
курортхуо	курортлов

Бацойн маттахъ диллинчу дешдекъаца чекхийолучу хандешнийн тIедожаран саттаман форма суффикс -б тIекхетарца кхоллало: ма апушбеб «не ври».

Нохчийн а, гIалгIайн а меттанашкахъ цхьатера йалх грамматически класс йу. Бацойн маттахъ бархI грамматически класс йу.

Нохчийн маттахъ йу *mle*, *mlex* боху дештIехьенаш, бацойн маттахъ *мак* дештIехье лела [2, с.6].

Бацойн меттан синтаксисан коьрта йолу башхалла лара мегар ду, церан эргативни кострукцехъ кхечуьнга цадолучу хандашах хилла сказуеми дийриг дожарехъ йолчу субъектаца лелаш хилар; «ас вуитIас» со воьду, «ахъ вуитIахъ» хьо воьду иштта кхин дIа а [11, с.74].

Далийнчу масалаша кхин цкъа а тIечIагIдо нахски меттанашна йукъахъ йолу фонетически а, морфологически а, лексически а башхаллаш, оцу меттанийн истори, церан кхиар таллар Iаламат мехала хилар. Цу тIе доьгIна, тIейогIучу ханна оцу меттанийн а, нохчийн меттан диалектийн а башхаллаш кхин а кIорггера талла Iалашо хила йеза аьлла хета авторшна.

Литература:

1. Алироев И.Ю., Овхадов М.Р. Кхечу меттанашкара тIеэцна лексика. Грозный, 1978. – С.5
2. Алироев И.Ю., Тимаев А.Д., Овхадов М.Р. Введение в нахское языкознание. Грозный, 1998. – С.6-13.

3. Арсаханов И.Г. Хинцалера нохчийн мотт. Грозный, 1965. – 212 с.
4. Дешериев Ю.Д. Сравнительно-историческая грамматика нахских языков и проблемы происхождения и исторического развития горских кавказских народов. Грозный, 1963.
5. Дешериев Ю.Д. Бацбийский язык. М., 1953.
6. Имнайшвили Д.С. Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков. Тбилиси, 1977.
7. Ирезиев С-Х.С-Э. Фонетические процессы при образовании временных форм в чеченском и ингушском языках: автореф. дисс. к. филол. наук. Грозный, 2014.
8. Мальсагов Д.Д. Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка. Грозный, 1941.
9. Тимаев В.Д. Хинцалера нохчийн мотт. Лексикологи. Фонетика. Морфологи. Грозный, 2007. – 565 с.
10. Магомедов А.Г. Система гласных чечено-ингушского языка. Грозный, 1974. – С. 135-187.
11. Мациев А.Г. Очерки лексикологии современного чеченского языка. Грозный, 1973. – С.74.
12. Оздоев И.А., Мациев А.Г., Джамалханов З.Д. Ингушско-чеченско-русский словарь. Грозный, 1962. – 212 с.
13. Сельмурзаева Х.Р. Нохчийн меттан мукъазчу абзийн ассимиляцин процессах лаьцна/ Известия Чеченского государственного университета. 2017. № 3 (7), – С. 65-69;
14. Халидов А.И. Очерки истории и типологии нахских языков. Грозный, 2008.
15. Халидов А.И. «Нохчийн метта Илманан терминийн лугат» Грозный, 2012.
16. Халидов А.И., Тимаев А.Д., Овхадов М.Р. Грамматика чеченского языка. Грозный, 2013.
17. Чикобава А.С. Введение в иберийско-кавказское языкознание. Тбилиси, 1979.

УДК 81 DOI: 10.36684/40-2021-1-90-94

РОЛЬ ГЛОБАЛИЗАЦИИ В ИЗМЕНЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Х.Р. Сельмурзаева,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
solnuhko00@mail.ru*

Э.Д. Абдуллаева,

*студентка 4 курса направления подготовки «Кавказоведение»
Тбилисский государственный университет
Elvinamikava@gmail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрена роль глобализации в изменении русского языка. Усиливающиеся глобализационные процессы преумножают количество заимствованных единиц, иноязычного сленга так, что они уже перестают восприниматься как инородные, ассимилируются и маскируются под исконно русские. На данном этапе развития языка существенные изменения затрагивают русский бытовой дискурс, который стал диалогичнее и более оценочным под влиянием заимствованных единиц. В общественном сознании произошла либерализация понятия языковой нормы, в результате чего расширился круг допускаемых отклонений: в стилистической системе русского языка активно развивается новая функционально-стилистика подсистема – общенациональный сленг, который располагается между разговорной и сниженной лексикой. Развитию процесса заимствований способствуют телеведущие, журналисты, популярные блогеры, дизайнеры и все люди, так или иначе связанные со СМИ и желающие сделать свою речь краше.

Ключевые слова: глобализация, цивилизация, заимствования, русский язык.

THE ROLE OF GLOBALIZATION IN CHANGING THE RUSSIAN LANGUAGE

Kh.R. Selmurzaeva,

*Candidate of Philology, associate professor of the Chechen Philology Department
Chechen state University*

E.D. Abdullaeva,

*4th year student of the direction of training "Caucasian Studies"
Tbilisi State University*

Abstract. *The article examines the role of globalization in changing the Russian language. The intensifying globalization processes multiply the number of borrowed units, foreign language slang, that they are no longer perceived as foreign, assimilated and disguised as originally Russian. At this stage of language development, significant changes affect Russian everyday discourse, which has become more dialogical and more evaluative under the influence of borrowed units. In the public consciousness, a liberalization of the concept of linguistic norms has occurred, as a result the range of permissible deviations has expanded: in the stylistic system of the Russian language, a new functional and stylistic subsystem is actively developing (a national slang), which is located between colloquial and reduced vocabulary. The development of the borrowing process is facilitated by TV presenters, journalists, popular bloggers, designers and all people who are somehow connected with the media and who want to make their speech more beautiful.*

Keywords: *globalization, civilization, borrowings, Russian.*

Проблема влияния глобализационных процессов на личность сегодня обсуждается учеными, работающими в самых разных сферах науки. Такое пристальное внимание к данному феномену обусловлено тем фактом, что процессы деформации культуры, национального достояния, языка, образа жизни человека особенно заметны в 21 веке. Глобализация изменяет все аспекты жизни как государств, так и отдельного человека, а новый тип этничности задает отличную от национальной систему социальных поведенческих образцов.

Трудно оспорить тот факт, что цивилизация вступила в эпоху постмодернизма, которая охватывает все стороны жизни современного человека и характеризуется новыми способами общения и получения информации. Некоторые исследователи пытаются смоделировать «позитивный» образ современной цивилизации. другие – видят лишь негатив в ее проявлениях и последствиях.

Мир современного носителя культуры принципиально отличается от того, каким он был у предыдущего поколения. Многие фундаментальные вещи предаются переосмыслению: приходит разочарование в продуктивности человеческого разума, все больше и больше тонущего в пучине саморазрушения.

В своих лекциях итальянский философ Умберто Эко подчеркивает еще одну очень важную черту цивилизации постмодерна – мы постепенно приходим к закату книгопечатания. Современная цивилизация постмодерна опирается на зрительный образ, а это, в свою очередь, ведет к упадку грамотности [9; с. 18]. Мысли У. Эко находят отражение в системе современного образования школьников. В данный момент идет активное внедрение системы обучения, где текст сопровождается картинкой, объем которой занимает более 50 процентов от страницы урока. «Чистый» текст школьники воспринимают тяжело, из-за отсутствия интереса к прочитанному концентрация внимания падает. В качестве стимула используется визуальный ряд, который внешне дает возможность контролировать изучение материала, но, если мыслить глубже, то и вовсе останавливает его.

Более того, в настоящее время справедливо можно утверждать, что степень проникновения виртуальности в социальную жизнь порождает «виртуализацию» общества. СМИ активно пропагандируют наше постоянное пребывание в виртуальной реальности.

Именно на основании содержания современной прессы, рекламы, телешоу мы можем говорить о фактах вытеснения отражения действительности ее симуляцией.

В цивилизации постмодерна слово заменяется пестрой картинкой. Впоследствии личность постмодерна становится неспособной грамотно строить свою речь и внятно выражаться. Визуализация, помимо того, крайне внушительна – реципиент не сомневается, что ему показывают правду. Влияние теле-образа, интернет-мема на слово постепенно лишает нас способности сопереживать. «Реальность преобразовывается в статичную картинку, а наше собственное «Я» под воздействием ярких телевизионных образов само распадается на фрагменты» [6; с.56]. Важно отметить, что человеческое сознание не приспособлено к восприятию сверхскоростной смены картинок. В этом находит отражение философия постмодернизма, которая больше не воспринимает личность человека как единое и разумно организованное целое, его умения, навыки и способности больше не являются основополагающими, главное – это умение подстроиться.

Философ М.С. Уваров считает, что в цивилизации постмодерна личность оказывается лишенной морального и далека от первоначально заложенной в ней традиционной философии и культурологии. СМИ способствует опредмечиванию всего духовного, что есть в личности [6; с.55].

На каждом этапе своего развития общество создает и развивает определенный тип личности. Сейчас на наших глазах формируется абсолютно новый тип личности – «человек постмодерна». Он наделен характерными особенностями, присущими определенному периоду развития общества. Такой человек ориентируется на клише обыденного сознания, цель его жизни в том, чтобы удовлетворить первичные биологические потребности, он подвержен групповому эгоизму и ориентируется на приземленную систему ценностей. Такая личность не знает, что такое патриотизм, она не осознает общенациональных и общекультурных интересов своего этноса.

Перед тем, как углубиться в особенности языковой и культурной трансформации, важно отметить, как язык связан с мышлением и культурой. Вместе с выполнением ряда своих основных функций язык создает образ мира, который обладает этнокультурным своеобразием. Язык всегда связан с культурой непосредственно, он находится в тесном переплетении с процессами познания. Одна из наиболее важных в научном мире концепций роли языка в культуре принадлежит немецкому ученому В. Гумбольдту. Ученый отстаивал идею о тесной связи особенностей языка и культуры. «Язык – это дух народа», – говорит исследователь. При этом именно В. Гумбольдт первым высказал идею о том, что язык связан с мышлением: человек относится к предмету так, как это выражено в языке. Как человек оперирует языком и вплетает себя в него, так язык вплетает себя в народ, которому он принадлежит [3; с.31].

Язык в связи с мышлением и культурой также рассматривал последователь В.Гумбольдта Э. Сэпир. Устная речь представителей разных культур может сказать многое о ментальности. У всех языков есть одна общая черта, и это их внутреннее содержание, зависимое от интуитивного знания опыта. Внешняя форма языков может принципиально различаться, так как эта форма, которую мы называем морфологией языка, не что иное, как коллективное искусство мышления, искусство, свободное от несущественных особенностей индивидуальных чувств [5; с.12].

Ученый также поднимает вопрос о значении языка в передаче опыта, навыков, стереотипов поведения, знаний, умений от поколения к поколению в процессе социализации. Э. Сэпир в своих работах даже упоминал, что считает речь одной из главных черт личности. Различия этих черт могут быть как в самом языке, так и в обычаях, нормах, определенных культурой. Язык выступает как отдельный путеводитель в социальной действительности, он является своего рода инструментом познания.

Таким образом, совершенно справедливо отметить, что язык является отражением культурных норм и социальных ролей. Соотношение языка и культуры характеризуется просто: язык – зеркало культуры, в котором отражается менталитет и особенности культуры

конкретного человека, его специфический способ мировосприятия, картина мира, традиции, обычаи.

Если язык и культура находятся в теснейшем сплетении, то важно то, как меняется язык под воздействием культурных изменений в условиях глобализации. Л.В. Щерба справедливо представлял себе язык находящимся все время в состоянии «лишь более или менее устойчивого и сплошь и рядом вовсе неустойчивого равновесия» [Вербицкая, 2008].

Лингвисты, работающие в самых разных направлениях, утверждают, что под влиянием глобализационных процессов коммуникативное ядро русского лексикона заметно изменилось, и произошло это за счет активного внедрения заимствований, сопровождающийся калькированием. На данном этапе развития языка существенные изменения затрагивают русский бытовой дискурс, который стал диалогичнее и более оценочным под влиянием заимствованных единиц. В общественном сознании произошла либерализация понятия языковой нормы, в результате чего расширился круг допускаемых отклонений: в стилистической системе русского языка активно развивается новая функционально-стилистическая подсистема – общенациональный сленг, который располагается между разговорной и сниженной лексикой.

В 21 веке главным источником проникновения заимствований в русский язык являются СМИ. Российский филолог Ю.А. Бельчиков считает, что феномен нарастающего влияния языка СМИ на общелитературный язык – не что иное, как «медиаизация» русского языка [1; с. 32 – 36].

Е.П. Чельшев считает, что ситуация с количеством заимствований выходит за пределы разумного и что наплыв американизмов представляет огромную угрозу для будущего языка и культуры [8; с. 134 – 137]. Мы полностью согласны с мнением ученых. Усиливающиеся глобализационные процессы преумножают количество заимствованных единиц, иноязычного сленга так, что они уже перестают восприниматься как инородные, ассимилируются и маскируются под исконно русские.

Включение многих американизмов в русский язык можно объяснить необходимостью названия нового феномена, явления, предмета, пришедшего в русский язык с запада. Однако 90 процентов заимствований используется для украшения, живости речи или текста, который с первого взгляда выглядит серо и скучно. После «декорации» его заимствованиями текст приобретает некий «глянец».

Российский реципиент уже привык к таким иноязычиям, как *мессенджер*, *биткойн*, *кэшбэк*, *флэшбэк*, *майнстрим*, *чекап*, *селфи*, *чекинг*, *фолловер*. Этот список можно продолжать бесконечно, достаточно лишь заглянуть в любой журнал на полке магазина или включить любую рекламу по телевизору. Порой мы даже не обращаем внимания на то, что такие вкрапления в тексте иногда даже искажают суть, отвлекают от основной темы сообщения.

Существует две точки зрения на поставленную проблему. Одни считают смешение языков вполне нормальным явлением, вставляют англоязычные реплики в свой лексикон там, где уместно, и где – нет. Других (лингвистов, филологов, культурологов) пугает факт возможной дальнейшей неспособности русского языка к самоочищению и адаптации.

Такие изменения в языке не могут проходить бесследно. Они, безусловно, накладывают отпечаток на мышление и сознание человека и общества, а порой и полностью его трансформируют. Такие метаморфозы появляются в языке неспроста, ведь взаимодействия «человек – язык – общество» взаимообусловлены: меняется общество, меняется и язык – и наоборот. Язык – «дом бытия», в котором живет человек [7; с. 266].

Российский лингвист Л. Крысин приводит основные причины возникновения заимствований в языке, помимо потребности в наименовании новой вещи:

1. Разграничение близких, но все же разных предметов.
2. Необходимость специализации понятий – в той или иной сфере, для тех или иных целей.

3. Тенденция, заключающаяся в том, что цельный, не расчлененный на отдельные составляющие объект и обозначаться должен "цельно", нерасчлененно, а не сочетанием слов (сейчас легче сказать *бьютиблог*, вместо *страничка в соц.сети о красоте*).

4. Носители отечественной культуры воспринимают иноязычное слово как более престижное, "красиво звучащее" и в том, что иноязычия в принципе считаются более актуальными, информация воспринимается реципиентом с меньшим скепсисом, будто внушает доверие [4; с.21]. В наше время чаще всего очевидно заимствуются слова, обозначающие косметические процедуры, средства, потому что сами предметы приходят с Запада. Так появились *мейк-ап* (make up – макияж), *консилер* (consealer – карандаш-корректор), *пиллинг-крем* (peeling-cream – крем, убирающий верхний слой кожи), *хайлайтер* (highlight –осветлять, подчеркивать) и пр.

Но главной причиной такого частого употребления заимствований лингвисты, социологи считают престижность английского слова в некоторых языковых ситуациях по сравнению с русским. Л.П. Крысин называет такое явление "повышением в ранге": слово в языке, в котором оно появилось, может означать обычный предмет, а в принимающем языке – это уже что-то крутое, возвышенное, особенное [4; с.22]. Мы полностью разделяем мнение ученого. В нашей речи сейчас крайне редко используются экзотизмы или варваризмы как основной поток заимствований в языке. К тому же не так много новых явлений нуждается в обязательном иноязычном названии – русский язык достаточно силен и богат, чтобы дать определение новому предмету. Исходя из этого, считаем, что вопрос именно в том, что заставляет общество нагромождать свою речь бессмысленными иностранными вкраплениями. И это не что иное, как стремление к высшему уровню, соответствию моде и следование тенденциям. Использование англицизмов в речи может мнимо возвысить говорящего в социальном плане в определенных сферах, молодые люди хотят таким образом показать свое превосходство в социальной группе.

Мы отмечаем, что развитие процесса заимствований происходит небеспричинно: ему также способствуют телеведущие, журналисты, популярные блогеры, дизайнеры и все люди, так или иначе связанные со СМИ и желающие сделать свою речь интереснее.

Литература:

1. Бельчиков Ю.А. О понимании адресатом речи социокультурной информации в условиях межкультурной коммуникации / Ю.А. Бельчиков // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: материалы V Межд. науч. конф. - Варшава, 2012. - С. 32-36.
2. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно. М., 2008.
3. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию, пер. с нем., М., 1984.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия. - М., 1996.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. - М., 1993.
6. Уваров М.С. Вызовы современности: сб. статей /под ред. М.С. Уварова. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2009
7. Хайдеггер М. Путь к языку // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 266.
8. Чельшев Е.П. А как не наше слово отзовется? // Пространство и время. - 2011. - № 4 (6). - С. 134-137.
9. Эко У. Лекция «От Интернета к Гуттенбергу». МГУ, 1998.

ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ ЧЕЧЕНО-ИНГУШЕТИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

С.С. Цуцулаева,

кандидат исторических наук,

доцент кафедры истории древнего мира и средних веков

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

sapiyat_univ@mail.ru

Аннотация. Октябрьская революция предоставила горским народам уникальную возможность получить образование, приобщиться к достижениям мировой и русской культуры и тем самым создать предпосылки для дальнейшего развития своей собственной. Из тьмы невежества и мракобесия, столь поощряемых царским режимом, горская молодежь потянулась к свету знаний. Так сложилась первая плеяда горской интеллигенции. Советская мораль, если отбросить ее идеологическую окраску, воспитывала в молодых людях патриотизм, любовь к родине, беззаветную преданность своему делу, народу, отчизне и готовность защищать страну в суровый час испытаний. Поэтому неслучайно, когда началась Великая Отечественная война, тысячи молодых людей из числа интеллигенции выразили готовность сражаться с врагом. Среди них были учителя школ, техникумов, научные и творческие деятели, преподаватели вузов.

В данной статье на основе документальных материалов отражены все имеющиеся сведения об участии интеллигенции Чечен-Ингушетии в Великой Отечественной войне. Это дань уважения всем, кто отдал жизнь, здоровье, силы ради приближения Великой Победы.

Ключевые слова: интеллигенция, свет знания, учителя, война, мобилизация, победа.

CHECHEN INTELLIGENTSIA DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

S.S. Tsutsulaeva,

Candidate of Historical Sciences, Associate professor of the

department of Ancient History World and Middle Ages

Chechen State University

Abstract. The October Revolution provided the highlanders with a unique opportunity to get an education, to join the achievements of world and Russian culture, and thereby create the prerequisites for the further development of their own. From the darkness of ignorance and obscurantism, so encouraged by the tsarist regime, the mountain youth reached out to the light of knowledge. This is how the first pleiad of the mountain intelligentsia was formed. Soviet morality, if we discard its ideological coloring, brought up patriotism and love for the motherland in young people, selfless dedication to the cause, the people, the motherland, and the willingness to defend the country in the harsh hour of trials. Therefore, it is no coincidence that when the Great Patriotic War began, thousands of young people from among the mountain intelligentsia expressed their readiness to fight against the enemy. Among them there were school and technical school teacher, scientific and creative figures, university teachers. Many of them gave their lives.

All the available information about the participation of the intelligentsia in the Great Patriotic War based on documentary materials is collected in this article. This is a tribute to all those who gave their lives, health, and strength for the sake of approaching the Great Victory.

Keywords: intelligentsia, light. Knowledge, teachers, war, mobilization, victory.

В Великой Отечественной войне вместе с рабочим классом и колхозным крестьянством активное участие принимала и интеллигенция из Чечено-Ингушетии. Работники науки, просвещения и культуры Чечено-Ингушетии и на фронте, и в тылу самоотверженно выполняли свой долг перед Родиной.

Из Чечено-Ингушетии в Красную Армию только с начала войны по март 1942 г. ушли около 1900 учителей. Многие из них так и не вернулись с фронта [1, с.90]. Одним из них является Хаваджи Магомед-Мирзоев. До призыва в армию Хаваджи Магомед-Мирзоев, окончив Грозненское педагогическое училище, работал директором Алхазуровской школы. Когда началась война, он одним из первых в сентябре 1941 года ушел на фронт; участвовал в таких крупнейших сражениях, как Сталинградская битва и форсирование Днепра. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 15 января 1944 г. за мужество и героизм, проявленные при форсировании Днепра, ему было присвоено звание Героя Советского Союза посмертно.

С первых дней войны находились на фронте и четверо братьев Бейбулатовых – Бейсолт, Магомет, Махмуд и Ирбайхан из села Осман-юрт. Один из них, Ирбайхан, работал сначала учителем, а затем директором сельской школы в родном селе Осман-юрт. С боями дошел до Украины. Дивизия, в которой служил Ирбайхан, в 1943 году вела тяжелые бои за город Мелитополь. Батальон под командованием Бейбулатова, показывая образцы мужества и героизма, вел бои за каждый дом, за каждую улицу Мелитополя. Именно его батальон одним из первых ворвался в город и вступил в схватку с врагом. В одном из боев на улицах города Ирбайхан получил смертельное ранение. 1 ноября 1943 г. Ирбайхану Бейбулатову было присвоено звание Героя Советского Союза посмертно [2, с. 63 – 67].

Учитель начальных классов села Химой, Амаев Махмуд, с первых дней войны ушел на фронт. Был снайпером. Проявил истинные черты мужества и отваги в боях с немецко-фашистскими захватчиками. Вот выдержка из наградного листа: Тов. Амаев за время пребывания в роте показал себя одним из мужественных сынов Родины в борьбе с германским фашизмом. Работая снайпером, т. Амаев уничтожил 77 немецких фашистов, ежедневно увеличивая этот счет... Достоин правительственной награды орденом «Красное Знамя» [3].

На счету снайпера-гвардейца, старшего сержанта М. Амаева было 177 убитых врагов. Погиб он 22 февраля 1943 г. Как известно, Махмуд Амаев дважды представлялся к званию Героя Советского Союза.

В первые же дни войны добровольцами на фронт ушли студенты и преподаватели грозненских учебных заведений. Летом 1941 года из стен Чечено-Ингушского педагогического института ушли на войну 50 человек.

В боях против гитлеровцев отдали свои жизни проректор Чечено-Ингушского пединститута Д.Ф. Юров, историки В.К. Радченко и А.М. Межидов. Участниками Великой Отечественной войны также являются представители пединститута Рамзан Лалаев и Шамсудин Пайзулаев.

Среди первых студентов-добровольцев, подавших заявления с просьбой послать их на фронт, были: секретарь комитета комсомола ГНИ Г. Сааков, студенты М. Батаев, В. Астахов, М. Дворецкий, А. Симонянц, Г. Степанов и др. В ряды защитников Родины встали также студенты А. Беляев, В. Кропачев, А. Шаньгин, С. Хоришко, П. Мильчевский, А. Каинов, А. Краснов. Ушли в действующую армию и многие девушки, например, Е. Хуторская, А. Белолопапенко, А. Филатова, Т. Никишина, Т. Пышная.

В июле 1941 г. большая группа студентов высших учебных заведений Чечено-Ингушетии после определенной военной подготовки вступили в ряды 242-й горно-стрелковой дивизии, созданной в Грозном в 1942 году.

В апреле 1942 года 242-я горно-стрелковая дивизия в полном составе выступила на фронт, а в мае у г. Изюм-Барвенково приняла свой первый бой, в котором участвовали многие студенты нефтяного института: П. Раюк, А. Сухоруков, Г. Гогочвадзе, В. Славянов, П. Селицкий, Р. Хацкевич, В. Довбня, Ш. Абрамов, И. Бочаров, И. Очередько, Г. Колесников, В.

Каневкин и др. Пали смертью храбрых лейтенанты Л. Цопанов с технологического факультета, А. Нураев с промыслового факультета и другие питомцы института [4, с.38 – 41].

Героически воевали с немецко-фашистскими захватчиками и преподаватели нефтяного института В.Т. Пивоваров, Р.Ш. Тугушев, П.В. Хомутов, В.И. Ашихмин, В.Д. Сомов, В.Г. Беликов, А.И. Гужов, Г.Б. Пыхачев, М.Я.Морошкин, доцент, заведующий кафедрой «Химии и технологии нефти и газа» Б.И. Попков, доцент кафедры «Теплотехника и гидравлика», капитан – инженер В.И. Ашимхин и др.

Герой Советского Союза, гвардии майор Шетиель Семенович Абрамов со студенческой скамьи нефтяного института ушел на фронт в 1941 г. и до конца войны сражался против немецко-фашистских захватчиков. Вернувшись с фронта после войны, он продолжил учебу, защитил кандидатскую диссертацию и работал доцентом в нефтяном институте.

Всю войну с боями прошел доктор экономических наук, профессор кафедры политэкономии Грозненского нефтяного института А.И. Божедомов. (Александр Божедомов в 2014 году опубликовал работу "Выселение ингушей и чеченцев. Архивная хроника: январь 1943 г. – январь 1944 г.»). Четверо сотрудников нефтяного института: В.Л. Малиновский, Ш.С. Абрамов, С. Чепелюк, В. Гайдуков – стали Героями Советского Союза.

Из ГрозНИИ на фронт ушли 218 научных сотрудников, среди них Л.В. Нуценко, Ф.С. Хеулов, Д.И. Михайлов, А.Г. Махин, С.И. Губенко и др.

Великая Победа ковалась не только на фронте, но и в тылу. Представители интеллигенции республики строили оборонительные сооружения на подступах к Грозному, изготавливали бутылки с зажигательной смесью, работали санитарями и медсестрами в госпиталях, выступали с концертами художественной самодеятельности перед ранеными. Ученые ГНИ и ГрозНИИ разрабатывали новейшие технологии изготовления ГСМ.

Коллектив Грозненского нефтяного института оказывал большую практическую помощь предприятиям, промыслам. Среди них профессор А.Л. Гришин, профессор А.К. Селезнев, доценты Л.К. Майдебор, Н.Б. Назаретова, А.А. Петрова, награжденные в годы войны медалью за «Доблестный труд в Великой Отечественной войне».

В годы Великой Отечественной войны Грозненский нефтяной институт ускоренно готовил инженеров-нефтяников для разведки новых месторождений нефти и газа в восточных районах страны, Сибири и Средней Азии, что позволило полностью обеспечить Красную Армию всеми видами горючесмазочных материалов.

Коллективу ГрозНИИ в 1941 г. в связи с поступлением заданий оборонного значения несколько раз пришлось менять тематику исследований. Институту было поручено решение задач, направленных непосредственно на увеличение добычи нефти и выработку новых видов горючего и масел, на получение специальных продуктов и заменителей из местного сырья. В штате института на 1 января 1942 г. насчитывалось 306 человек, а в «Грознефтекомбинате» работало 2870 инженеров и 1359 техников [1, с.86].

Научные кадры ГрозНИИ были представлены в 1941 г. 9 старшими научными сотрудниками, 15 младшими научными сотрудниками, 52 инженерами, из них 2 кандидата наук. В течение года один из сотрудников – В.С. Федоров защитил диссертацию на степень доктора технических наук. К числу работников, проводивших изыскания на высоком научно-техническом уровне, были: М.А. Айрапетян, Н.Н. Шаньгин, В.С. Баранов, Н.Т. Проняков, К.М. Лошкарев, Л.Г. Алексеев и др.

Федорову Виктору Степановичу, прошедшему путь от ученика слесаря до министра нефтехимической и нефтеперерабатывающей промышленности СССР, принадлежала огромная заслуга в обеспечении фронта и народного хозяйства нефтепродуктами [5, с.232].

Успешное развитие нефтедобычи во многом зависело от своевременного выявления и подготовки к разработке новых нефтяных залежей как на промысловых площадях, так и на разведочных. В результате геологических изысканий была подготовлена к разработке высокопродуктивная площадь Ойсунгур, выявлена промышленная нефть в районе Али-Юрт и Ади-Юрт. Геофизическими методами разведки была открыта Кошкельдинская и Червленская структуры. Расширение фронта разведочных работ имело первостепенное значение в те годы.

В соответствии с указаниями Министра нефтяной промышленности СССР Седина было развернуто разведочное бурение Грознефтекомбинатом новых районов Хасав-Юрта. Коллектив конторы глубокого бурения треста «Грознефтеразведки» в дни войны освоил бурение сверхглубоких разведочных скважин без спуска предохранительных колонн. Исследование скважин и установление правильного технологического режима позволило получить максимум нефти из скважин, добиться роста ее добычи. Всего в 1943 г. по всем промысловым площадям «Грознефтекомбината» было проведено 2152 исследования скважин, что позволило получить из старых скважин промыслов треста «Старогрознефть» дополнительно сверх плана 5200 тонн нефти, а треста «Октябрьнефть» – 8000 тонн [1, с.46 – 78].

В период летнего наступления немецко-фашистских войск на территории Чечено-Ингушетии большинство школ республики свернули свою работу, возобновив ее сразу после изгнания захватчиков. Во время боев многие школьные здания были разрушены, поэтому под школы приспособляли жилые дома, подсобные помещения и т.п. Занятия проводились в две – три смены, не хватало оборудования, учебников, наглядных пособий. Учителя и ученики, все население активно помогали восстанавливать разрушенные школьные здания, ремонтировать оборудование.

С активизацией фашистов на Грозненском направлении осенью 1942 года в г. Коканд Узбекской ССР был эвакуирован Грозненский нефтяной институт, но в 1943 г. занятия снова возобновились в Грозном.

Несмотря на сложную военно-политическую обстановку, распоряжением СНК СССР № 206-р от 5 января 1943 г. народный комиссариат нефтяной промышленности принимает решение возобновить учебную деятельность на вечернем отделении института. Начальнику Главного управления учебными заведениями Наркомнефти тов. Черноморскому П.И. надлежало обеспечить выполнение плана набора учащихся и начало занятий с 1 февраля 1943 года.

В 1943 г. учебный год в Грозненском институте и техникуме начался 1 октября, на первый курс института было принято 700 человек, на первый курс техникума – 500 человек. В числе принятых и восстановленных в институт чеченцев и ингушей – 25, по техникуму принято чеченцев и ингушей 11 человек.

Чечено-Ингушский педагогический институт после эвакуации 1942 г. возобновил работу с 1 марта 1943 г., а 1 сентября 1943 г. начались занятия. Несмотря на то, что в институте ощущалась нехватка топлива, учебных пособий, дирекция института и кафедры смогли организовать учебный процесс. Проводилась также научно-исследовательская работа: на 1943/44 учебный год в разработке находилось 20 тем, в работе принимали участия все кафедры.

Активное участие в борьбе с фашистскими захватчиками принимали и медицинские работники Чечено-Ингушетии. На фронте они боролись за здоровье бойцов и командиров, а в тылу поддерживали здоровье населения, лечили раненых фронтовиков.

Однако, несмотря на беспримерный подвиг народов Чечено-Ингушетии в период Великой Отечественной войны и в тылу, и на фронте, сталинский режим готовил депортацию чечено-ингушского народа в восточные районы страны, обвинив его в сотрудничестве с немецко-фашистскими захватчиками. И готовилась эта акция в рамках единого курса на репрессии против целых народов Северного Кавказа.

Литература:

1. Абазатов М.А. Чечено-Ингушская АССР в Великой Отечественной войне Советского Союза. Грозный, 1973.
2. Ибрагимов Муса М. Вклад вузовской интеллигенции Чечено-Ингушетии в победу в Великой Отечественной войне. //Материалы республиканской научно - практической конференции «Депортация чеченского народа: последствия и пути его реабилитации». Грозный, 2006.
3. Амаев МахмудМутиевич //http://soviet-aces-1936-53.ru/snipers/abc/a/amaev.htm (Дата обращения 25 апреля 2021 год).

4. Грозненский государственный нефтяной институт им. акад. М.Д. Миллионщикова. 1920-2005. Грозный, 2005.
5. Очерки истории Чечено-Ингушской АССР. Т. 2. Грозный, 1972.

УДК 93/94 DOI: 10.36684/40-2021-1-99-102

ОБОРОНА КАВКАЗА 1942 – 1943 гг.

С.С. Цуцулаева,

кандидат исторических наук,

доцент кафедры истории древнего мира и средних веков

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

sapiyat_univ@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена одной из важнейших битв Великой Отечественной войны, самой крупной битве второго периода войны – битве за Кавказ. Она проходила в два этапа. Первый этап – оборонительный, а второй – наступательный. Оборонительный период протекал в исключительно тяжелых для советских войск условиях. Началом этого периода было, по существу, отступление наших войск, к которому они вынуждены были прибегнуть вследствие понесенного поражения в июле 42-го на южном направлении в междуречье Днепра и Дона. В итоге боевых действий первого периода битвы вражеские войска захватили почти весь Северный Кавказ. В течение второго периода, длившегося с 3 января по 9 октября 1943 года, советские войска вели наступление, которое завершилось разгромом немецко-фашистских войск на юге страны и полным освобождением Северного Кавказа.*

Ключевые слова: *Великая Отечественная война, битва за Кавказ, оборона, наступление, советские войска.*

1942-1943 THE CAUCASUS DEFENSE

S.S. Tsutsulaeva,

Candidate of Historical Sciences,

Associate professor of the department of Ancient History

World and Middle Ages, Chechen State University

Abstract. *The article is devoted to one of the most important battles of the Great Patriotic War, the biggest battle of the second period of the war – the battle for the Caucasus. It was held in two stages. The first stage is defensive, and the second is offensive. The defensive period took place in extremely difficult conditions for the Soviet troops. The beginning of this period was, in fact, the retreat of our troops, which they were forced to resort to as a result of the defeat suffered in July 42 in the southern direction between the rivers Dnieper and Don. As a result of the battle first period fighting the enemy troops captured almost the entire North Caucasus. During the second period, which lasted from January 3 to October 9, 1943, the Soviet troops led an offensive that ended with the defeat of the German-fascist troops in the South of the country and the complete liberation of the Northern Caucasus.*

Keywords: *The Great Patriotic War, the Battle for the Caucasus, defense, offensive, Soviet troops.*

Оборона Кавказа является одним из важнейших событий Великой Отечественной войны. Кавказское сражение длилось около 422 дней – с 25 июля 1942 года по 9 октября 1943 года. Стоит отметить, что данная битва была разделена на два этапа. О том, как происходила оборона Кавказа в годы Великой Отечественной войны, можно узнать из многочисленных исторических источников. Эта страница военной истории России считается одной из наиболее

важных, значимых, стоящих того, чтобы ею гордились.

К концу июня 1942 года на южном крыле советско-германского фронта создалось напряженное положение. Появилась явная угроза прорыва немецких войск на воронежско-сталинградском и ростовско-кавказском направлении. Закончив сосредоточение ударных групп, немецко-фашистские войска 28 июня 1942 года перешли в наступление на этих направлениях. В это время войскам вермахта здесь противодействовали войска Юго-Западного фронта, а также недавно сформированного Южного фронта. Понеся при наступлении немецких войск большие потери, войска Юго-Западного и Южного фронтов к концу июля отошли за реку Дон. 24 июля 1942 года был оставлен Ростов, который гитлеровское командование считало «воротами» Кавказа.

Осенью 1942 года немецкая армия завоевала часть кубанской территории и область Кавказа. Однако после поражения вблизи Сталинграда немецкая армия отступила, поскольку в ходе сражения вражеские войска понесли огромные потери. В 1943 года советские войска создали особый план наступления на вражеское войско, по итогам которого немецкая армия должна была быть окружена с обеих сторон захваченных территорий. В ходе запланированной операции советская армия потерпела неудачу – немецкие войска, предостереженные наступлением со стороны советской армии, быстро эвакуировались в сторону территории Крыма.

В июне 1942 года наши войска, ослабленные огромными потерями и нехваткой оружия, были вынуждены отступать. Немцы, завидев подорванное состояние своих врагов, приняли решение начать наступление в сторону Кавказа. Ситуация была почти безвыходная. После нескольких проведенных сражений на обеих частях захваченных территорий немцы захватили Ростов-на-Дону.

Территории Кавказа и Украины на данном этапе являлись главными стратегиями немецкой армии, которые они хотели захватить как можно скорее. На кавказской и кубанской территории были огромные запасы нефти и зерновых культур, которые были просто необходимы для восстановления и поддержания сил немецкой армии. Немецкие войска рассчитывали и на помощь турецких жителей, поскольку те никак не хотели принимать советскую власть.

После захвата Ростовской области связь командование Советской Армии осуществлялось только на территории Кавказа.

Железнодорожные пути, которые проходили в области Сталинграда, стали опорной точкой для немцев. Гитлер потратил силы на сражение при Сталинграде, но ему так и не удалось захватить кавказские территории.

Как сказано выше, оборона Кавказа происходила в два этапа. Первый этап ознаменовался захватом многих территорий, в том числе Ставрополя, Краснодара, Майкопа и области Новороссийска. Осенью 1942 года немецкие войска были остановлены Советской Армией на территории Чечено-Ингушетии.

Закончив перепостроение, 18 – 19 августа немецкие войска перешли в наступление. 1-я танковая армия, начав бросок из района Ставрополя и Прохладного, к концу августа преодолев сопротивление войск и подразделений 37-й армии, вышла к Тереку и Баксану. В этой обстановке создалась непосредственная угроза прорыва 1-й танковой армии в Закавказье, и 1 сентября 1942 года завязались ожесточенные бои войск 37-й армии, а также переброшенных сюда частей 44-й армии Закавказского фронта. Началась Малгобекская оборонительная операция. Готовя наступление на Грозный, немецкое командование ставило перед собой цель прорвать оборону советских войск и захватить город Малгобек с его нефтепромыслами. Следует учесть, что во время операции «Эдельвейс» немецкие армии уже испытывали хронический недостаток в топливе [6, с. 499]. Из дневника Ф. Гальдера следует, что в результате действий на Кавказе войска группы армий «А» хуже снабжены горючим, чем войска группы «Б» [7, с. 503]. Отсюда становится ясным стремление германского руководства овладеть этим районом. В конце сентября 1942 года Малгобек был взят, но на этом продвижение немецких войск было остановлено. Не имея резервов, командование группы не

могло усилить ударную группировку своей 1-й танковой армии для дальнейшего наступления на Грозный. Итоги этого наступления уже в большей степени не отвечали плану, предусмотренному в пунктах операции «Эдельвейс». За двадцать восемь дней наступления частям 1-й армии удалось лишь вклиниться в оборону советских войск и захватить незначительный плацдарм на правом берегу Терека. Однако развить наступление с этого плацдарма в направлении Грозного 1-й танковой армии не удалось. Потеряв в этих боях 230 танков, армия потеряла пробивную способность «железного кулака», которым до этого славился вермахт [7, с. 192]. Таким образом, Малгобекская операция явилась первым крупным провалом операции «Эдельвейс».

9 сентября после ожесточенных боев был освобожден Новороссийск. За мужество, проявленное защитниками города, Новороссийску присвоено звание "Город-герой".

На первом этапе кавказского сражения немцы смогли почти вплотную подойти к реке Терек, протекающей на территории Северного Кавказа. Однако немцы не смогли правильно рассчитать свои силы – победа далась им не так легко, как планировалось Гитлером. Немецкие войска понесли огромные потери из-за того, что не до конца продумали план по захвату территории.

Начальная стратегия для захвата Кавказского хребта не была завершена до конца – советская армия смогла предотвратить наступление врагов и прекратить сражение. Турецкое государство также подвело своих «союзников» – страна так и не пришла на помощь немецкому командиру.

Наступление немцев провалилось. Советские войска смогли дать отпор на территории Сталинграда. Дело в том, что Гитлер возлагал слишком большие надежды на взятие этого города и не предусмотрел все ошибки, которые были допущены ранее. Из-за многочисленных потерь и нехватки оружия в 1943 году немцы начали отступать.

Второй этап обороны Кавказа носил наступательный характер. При этом следует обозначить, что этот период был довольно успешным для нашей армии. Советский Союз смог отвоевать захваченные территории и полностью освободить от немецкого гнета Ростов, Северную Осетию и Северный Кавказ. Нефтяные промыслы вновь перешли во владении Советского Союза, а это, как известно, было одним из главных преимуществ нашей армии над немецким войском.

Значительный успех СССР в ходе обороны Кавказа можно считать одной из самых главных составляющих наступательной операции в период Великой Отечественной войны. В эти годы советские войска не только хорошо зарекомендовали себя в ходе многочисленных сражений, но также смогли отвоевать захваченные территории. В этот период наша армия увеличила свою мощь и могла уже с новыми силами вступить в бой с вражеским войском.

Участие Советского Союза в битве за Кавказ – это показатель военного могущества Советской армии.

Именно в это время начинается репрессивная политика по отношению к некоторым народам Северного Кавказа. Так, в ноябре 1943 года был депортирован карачаевский народ, в декабре 1943 года – калмыцкий народ, в феврале 1944 года – чеченский и ингушский народы, в марте 1944 года – балкарский народ. Депортация этих народов проходила по одной и той же схеме.

Депортированные народы Северного Кавказа принимали самое активное участие в Кавказской битве. Благодаря их мужеству, стойкости и героизму удалось изгнать врага с родной земли! Народы Северного Кавказа показывали примеры мужества не только на фронтах войны, но и в тылу, снабжая советскую Армию всем необходимым. Представители всех народов от мала до велика, кто мог держать в руках лопату, вышли на строительство оборонительных сооружений. Все понимали важность защиты Кавказа.

Подводя итоги, следует сказать, что в ходе военных действий на Северном Кавказе немецкие войска потеряли убитыми около 250 тысяч человек. Было сбито 1100 самолетов люфтваффе. Именно в небе Кубани советской авиацией было завоевано превосходство в воздухе, которое немцы не вернули себе уже никогда, как и военную инициативу на земле [5,

с. 356]. Как известно, операцию по захвату Кавказа под кодовым названием «Эдельвейс» вермахт предполагал завершить в краткие сроки, к 25 сентября захватить Баку, Грозный и провести парад войск в крепости Орджоникидзе. В Германии создавалось акционерное общество «Немецкая нефть на Кавказе», издавались справочные материалы и красочные путеводители. Фашистские листовки называли дату вторжения в Сталинград и его захвата. «До Воронежа с бомбежкой, в Сталинград войдем с гармошкой. Ждите в Сталинграде 25 июля!» – гласила одна из них. Однако совместные действия боевых подразделений Красной Армии, народного ополчения и партизанских отрядов сорвали эти планы.

Литература:

1. Абазатов М.А. Чечено-Ингушская АССР в Великой Отечественной войне Советского Союза. Грозный, 1973.
2. Битва за Кавказ. 1942-1943 гг. / Под ред. генерал-лейтенанта. С.П. Платонова. М, 1954.
3. Гальдер Ф. Военный дневник. М., 1971. Т. 3.
4. Гречко А.А. Битва за Кавказ. М.: Воениздат, 1973.
5. Завьялов А., Калядин Т. Битва за Кавказ. 1942-1943 гг. М., 1957.
6. История Второй мировой войны. М., 1974.
7. Тюленев И.В. Через три войны. М.: Воениздат, 1972.

УДК 821.351.42

DOI: 10.36684/40-2021-1-102-106

«СОБЫТИЕ РАССКАЗЫВАНИЯ» В ПРОЗЕ М. МУСАЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ «АНЗОР»)

Д.С. Товсултанова,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры литературы и методики её преподавания

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

djeta-88@mail.ru

Аннотация. Цель исследования – характеристика жизненных и эстетических событий в повести чеченского писателя М. Мусаева «Анзор», в творчестве которого показаны этические грани социального идеала. В данной статье сделана попытка дать понятие категории «событийность», проведен анализ этических поисков героя, на долю которого выпало множество испытаний. М. Мусаева всегда интересовали люди трудной судьбы, преодолевающие эти трудности и идущие к своей заветной цели. Книги одного из выдающихся представителей чеченской литературы Магомеда Мусаева широко известны в Российской Федерации. Его проза базируется на обыденных, «первичных» событиях и «атомарных фактах» [6], в основе которых лежит протекание каждодневного бытового существования человека, прерываемого изменениями малого и большого масштаба. Переход литературных героев за пределы привычной обыденности, их исход, говоря словами Ю. Лотмана, «через семантическую границу» [3, с.282], составляет сюжетную базу любого повествования. Событийность является сюжетным двигателем эпических произведений, естественной канвой наррации.

Ключевые слова: М.Мусаев, повесть, нарратор, события, «событийность», поиск, герой.

«THE STORY EVENT» IN M. MUSAEV PROSE (BASED ON THE STORY "ANZOR")

D.S. Tovsultanova,

Candidate of Philology,

*Associate professor of the department of Literature and Methods of its Teaching
Chechen State Pedagogical University*

Abstract. *The aim of the research is to characterize the life and aesthetic events of the Chechen writer M. Musaev's story "Anzor", in whose work the ethical facets of the social ideal are shown. In this article, an attempt to define the category of "eventfulness" has been made. An analysis of these searches of the hero, on whom many trials fell, has been made. M. Musaev has always been interested in people of difficult fate, overcoming difficulties and moving towards their cherished goal. The books of one of the outstanding representatives of Chechen literature, Magomed Musaev, are widely known in the Russian Federation. His prose is based on ordinary, "primary" events and "atomic facts", which are based on the course of everyday life of a person, interrupted by changes of small and large scale. The transition of literary heroes beyond the usual routine, their outcome, in the words of Yu. Lotman, "across the semantic border" [3, p.282], constitutes the plot base of any narrative. Eventfulness is the plot engine of epic works, the natural canvas of narration.*

Keywords: *M. Musaev, story, narrator, events, "eventfulness", search, hero.*

Книги одного из выдающихся представителей чеченской литературы Магомеда Мусаева широко известны в Российской Федерации. Его проза базируется на обыденных, «первичных» событиях и «атомарных фактах» [6], в основе которых лежит протекание каждодневного бытового существования человека, прерываемого изменениями малого и большого масштаба. Переход литературных героев за пределы привычной обыденности, их исход, говоря словами Ю. Лотмана, «через семантическую границу» [3, с.282], составляет сюжетную базу любого повествования. Событийность является сюжетным двигателем эпических произведений, естественной канвой наррации.

Как известно, в структуру события можно включить следующие элементы: номинацию и тематическую направленность события, состав его участников и свидетелей происшествий, социально-бытовые детали, мотивы и причины поступков и жестов действующих лиц, результаты и следствия разрешения базового конфликта, локализацию и хронотоп (т.е. время и место) события [1]. Для понимания категории «событийность» важна, по мнению культурологов, идея «единственности» каждого мига бытия, предполагающая одновременно «множественность» толкований происходящего, коррелирующую с принципами субъективного восприятия художественного текста (ХТ). Каждое событие в жизни и ХТ уникально, оно не повторяется никогда, однако характерные жизненные события внешне серийны: рождение, учеба, работа, свадьба, похороны, случайные происшествия, события-ивенты, творческие победы и т.д. Поведение человека в типичных ситуациях тоже во многом предсказуемо, но свободный выбор остается за личностью. Писатели типизируют события, отбирают характерные признаки жизни социума, отсеивают незначительное, второстепенное из того, что они наблюдают в жизни, но при этом с помощью той же детализации типизируют и обобщают поток бытия в основных мотивах, символах и мифологемах, концентрируемых в событийных блоках (напр., мотивы экономические, политические, любовные, криминальные, эстетико-культурные, бытовые, сверхличностно-трансцендентальные и т.д.). Фокализация, «точка зрения» в нарративе писателей играет роль эстетического прожектора, высвечивающего суть события и его ценностный смысл. Разговор об этических заботах личности и социума в целом является, на наш взгляд, основным вектором современной чеченской литературы социально-бытовой направленности.

В самом известном сборнике рассказов и повестей М. Мусаева «На рассвете» (1960) речь идет о нравственном выборе молодых людей, ищущих себя в условиях урбанизации

страны и появления новых возможностей, связанных с оттепелью. В 1963 году в свет вышла повесть «Золотая брошка», в которой падение человека показано Мусаевым с точки зрения автора-дидакта, говорящего о провалах воспитания и быта в провинциальных городах и селах Чечни [2].

Новые грани поведения героев писателя, отраженные в событии рассказывания, появляются в объемной социально-бытовой повести «Анзор», где автор вступает в спор с религиозным фанатизмом, исходя из собственного материалистического мировоззрения. Показывая поступки главного героя сквозь призму социальных изменений в жизни и в нравственном аспекте поведения персонажей, опираясь на специфику советского видения мира и исходя из атеистической концепции жизни, господствовавшей в СССР, М. Мусаев создает картины быта в ауле и в городе, показывая драматизм судеб рядовых участников исторических преобразований. Конфликт романа и поступки героев реалистичны, хотя идеализация власти в духе социалистического реализма не дает права причислять произведение к вершинным творениям национальной литературы рассматриваемого периода.

Повесть во многом амбивалентна, не всегда с автором можно согласиться, но этические поиски героя показаны мастерски, предельно откровенно, с упором на имплицативный психологизм и внутренние скрытые движения души обычного чеченца, ставшего преступником, но нашедшего в себе силы переломить судьбу. Судьба Анзора Ятуева поистине трагична, что во многом связано с такими событиями и факторами, как гибель на фронте его отца Расу Ятуева, жадность и фанатизм дяди, влияние воровских групп на средние слои населения, случайные ошибки героя, ошибки советского правительства в решении религиозно-культурных проблем и т.д.

Отца Анзора, несправедливо лишённого многих прав, даже возможности защищать родину, но сумевшего смертью доказать свое право на бой с фашистами, на личное мужество и честь, на родине помнили, хотя официально он считался без вести пропавшим. Однако по замыслу нарратора, мелькающего порой в сюжете истории (то в вагоне, то на дороге, рядом с героем) были свидетели его военного подвига. Один из них – инженер «крекинг-завода» Семен Иванович – случайно сталкивается с Анзором, что можно считать счастливой для героя случайностью, т.к. до этой встречи герой уже побывал за кражу в тюрьме. Нарратор, он же участник событий, хроникер жизни Анзора, разговаривавший с ним, знающий его друзей и врагов, может быть назван диегетическим нарратором-рассказчиком, ибо он говорит о себе как демиурге художественной истории, так и персонаже – действующем лице. Его кругозор шире кругозора героя, но не может быть по определению шире героя биографического автора.

Огромную роль в становлении главного героя повести играет мулла и дядя Анзора Хизар, однозначно отрицательный персонаж, сосредоточивший в своем характере лицемерие, хитрость, набожность и непомерную жадность. Он не видит ничего хорошего в подвиге брата, павшего в схватке с фашистами, которых многие чеченцы ненавидели, хотя Сталин и его окружение принимали в те годы решения, оскорблявшие национальное достоинство не только отдельных граждан, но и целых народов! Гитлеровцы просчитались, делая ставку на отдельных предателей и принимая их мнение за мнение всего этноса.

Даже портрет этого лжеца и скряги («раб кошелька», по словам нарратора) дан сугубо отрицательно («Прожилки его непромытых, слезящихся со сна глаз налились склеротической кровью» [5, с.139]). И душевный строй этого набожного человека далек от идеала: «У вас сердце – огородное чучело», – говорит о нем племянник. Прикрываясь авторитетом «Дэла» (Бога), Хизар творит далеко не благочестивые дела. Автор порой гиперболизирует недостатки персонажа, борясь с религиозной идеологией, что и предписывала господствовавшая в те годы атеистическая идеология и пропаганда. Отбор эксплицируемых идеологем (религия – опиум, старые обряды, наподобие кражи невесты – это однозначное зло и т.п.) в современном литературном мире поставлен под вопрос, хотя в мире вымышленных событий и персонажей повести авторские обвинения звучат грозно и авторитетно. Художественный строй произведения входит в противоречие с современной научной истиной, но не противоречит художественной правде автора, отстаивающего идеалы построения коммунизма. Примером

публицистической риторики как важной составляющей части нарратива может служить высказывание Семена Ивановича о Ленине: «Он – друг всех людей и враг для всех злодеев. Еще не все кусочки солнца отобраны, не везде побывал Ленин, но он идет по земле, и злодеи трясутся от страха и от лютой ненависти к нему и к людям... Те огни, что ты видишь на своей земле, твой народ назвал ленинскими...» [там же, с.183]. Мифологизация вождей пролетариата в повести не была полемической, это топос литературы социалистического реализма.

Противоречив образ Кесеры, влюбившейся в Анзора и ставшей его женой. О ней Анзор вначале отзывался радостно и тепло. Он по-новому взглянул на окружающий мир, когда понял, как важна для него эта девушка. Вот слова героя, передающие его пробуждение к радостной естественной жизни: «Встречу тебя – легко мне. Взгляни, – он протянул руку к рядом стоящему дереву. – Не листья, а звезды на нем развешаны. Правда? Ты когда-нибудь видела такую чудесную ночь? Давай скажем ей спасибо...» [там же, с.165]. Слова Анзора противоречиво соединяются с его душевными терзаниями. Уже работая на заводе, он украл в кассе деньги, но быстро одумался, помог задержать преступников в универмаге, встал на путь исправления. Он стал критически смотреть на жену, мечтающую о богатстве, резче судить о собственных заблуждениях и пороках. В устах его появляется пословица: «Худая молва пойдет – хуже смолы пристанет...», т.е. мнение коллектива он ценит гораздо больше, чем в начале истории.

В раскрытии внутренних пружин поведения героя важно отметить такой прием, как несобственно-прямая речь героя, воссоздаваемая нарратором иногда «дистанцированно», а иногда с вкраплениями прямой речи героя: «Ленин говорил: в дэла верят невежественные люди. А я, силен ли я в грамоте? Не помню, когда книжку, газету в руках держал. Эх, голова ты моя, голова! Для чего ты мне, если не можешь выбрать верный путь? Куда деваться? К Хизару или Салману? Или вот так гнутья, чуть ли не милостыню просить?» [там же, с.148]. И автор-повествователь констатирует: «Мысли Анзора разбредались, как стадо без пастуха». Язык автора становится более аналитическим, когда он характеризует переживания персонажей, ведь многие из его героев были простыми людьми, не знавшими терминов из психологии и этики, столь необходимых для передачи их эмоций. Метафоризация нарратива также помогает передать оттенки чувств и колебаний героя. Например, сцена, где Анзор пробует раскрыть душу другу Салману: «Он заговорил, но тяжело, медленно, будто арбу с камнями на гору тянул, и потом лишь, на последних метрах спуска, неприторможенная арба пошла быстрее» [там же, с.122]. Сравнение речи человека с арбой делает фразу доступнее для восприятия и экспрессивнее. Развернутая метафора – один из важнейших тропов художника слова.

Итоги наблюдений над особенностями прозы М. Мусаева позволяют нам сделать вывод о том, что художественный образ «события» и «со-Бытия» должен стремиться к максимальной точности отражения события жизненного, но в отличие от научной трактовки исторических событий, писатели обычно создают фикциональные образы событий, которые парадоксальным образом могут быть не менее истинны, нежели события в научных текстах. Художественная правда может отличаться от научно-исторической правды, но быть более адекватной в конкретных условиях созданного автором художественного мира. Писатель может опираться на «создание» (конструирование) событий, мифологизирующих жизнь, но условность конструкций не всегда искажает действительность. **Различие** (синоним – различность), т. е. несходство и непохожесть явлений, в сфере искусства может быть явным, но оно может быть и малозаметным, что диктует необходимость **различения** (дифференциации) и демаркации схожих, но не синонимических явлений, событий и фактов. События в жизни и события в искусстве не могут совпадать полностью не только логически, но и эстетически: искусство, как и массмедиа, озабочено экспрессивизацией нарратива, а в жизни, как правило, драмы и трагедии не столь заметны.

Литература:

1. PSYlive.ru. Интерпретация события. См.: http://www.psydrive.ru/articles/8462_interpretaciya-sobitiya.aspx

2. Адиз Кусаев. Магомед Мусаев. Инфоportal / Культура / Литература= <http://checheninfo.ru/15166-magomed-musaev.html>
3. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970. – С. 282.
4. Мусаев М. Избранное. После выстрела. Золотая брошка / Магомед Мусаев. – Москва: Благотворительный фонд поддержки чеченской литературы, 2009. – 306 с.
5. Мусаев М. М. Анзор. Повесть. Перевод с чеченского И. С. Нехаева, Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1967, 336 с.
6. Мусаев Магомед. После выстрела: Проза, драматургия / Магомед Мусаев; [Вступ. ст. Х. Туркаева]. – 2-е изд. – Грозный: Чеч.-инг. кн. изд-во, 1985. – 431 с.

УДК 82I.35I.42 DOI: 10.36684/40-2021-1-106-109

МАМАКАЕВ МОХЪМАДАН «РЕВОЛЮЦИН МУРД» РОМАНАН КОМПОЗИЦИОННО-СЮЖЕТНИ БУХ

Д.С. Товсултанова,

*Нохчийн Республикн Илманийн Академин меттан а,
литературин а отделан Илманан лакхара белхало, филологин Илманан кандидат
djema-88@mail.ru*

Аннотаци. *Нохчийн гIараваьллачу йаздархочун, лирически а, кьардаллин а дешан говзанчин Мамакаев Мохьмадан кхолларалла тахана йуха а йукьараллин тидам шена тIейзош йу. Цуьнан кхолларалла критикашна отклик йан объект хилла ца Iаш, Илманца талламан бан а мехала йу, социально-политически конфликташа дерриге а дуьне дIалаьцна хилар бахьана долуш, и доцург, 20-чу бIешеран йуьххьехь Росси пачхьалкхехь хиллачу исторически баккхийчу хиламашна мах йуха хIоттош хилар бахьана долуш, кьаьсттана 1917-чу шарахь хиллачу Октябрьски революцин кхин мах хIоттош, оцу революцехь нохчийн кьомо дакъалацаран меттиг билгалйар бахьана долуш. Талламан Iалашо ю М. Мамакаевн «Революцин мурд» романан дахаран а, и эстетикан а хиламашна характеристика йар. Iалашоне кхача билгалдина: романан сюжетан и стилан анализ йар; коьртачу турпалхочун Асланбек Шериповн вастан баихаллаш гайтар; йаздархочун исбаьхьа говзаллин шатайпаналла кьастор.*

Кьорта деинаш: *М. Мамакаев, роман, сюжет, стиль, турпалхо, истори, кьовсам, паргIато.*

SUBJECT-COMPOSITIONAL BASIS OF M. MAMAKAEV'S NOVEL «MURID OF THE REVOLUTION»

D.S. Tivsultanova,

*Candidate of Philology,
Leading Researcher of the Department of Language and Literature of the
Academy of Sciences of the Chechen Republic*

Abstract. *The work of an outstanding Chechen writer, master of lyrical and persuasive speech, Magomed Mamakayev (1910-1973), nowadays again attracts public attention and acquires the status of an object not only for the response of critics, but also for scientific research in connection with the actualization of the long-term problem of social political conflicts covering the whole world, as well as in connection with a new wave of reassessment of historical events in Russia at the beginning of the twentieth century, in particular, a reassessment of the role of the October Revolution of 1917, including its role in the history of highlanders. The aim of the study is to characterize the life and aesthetic events of the novels. The research objectives include: analysis of the plot and style of the*

novels; characterization of the images of the main characters; determine the features of the writer's artistic skill.

Keywords: M. Mamakaev, novel, plot, style, turpalho, history, kyovsam, parglato.

Мамакаев Мохьмада шен «Революцин мурд» це йолу коьрта документально-исторически роман, хууш ма-хиллара, советан хенахь йазийна (1962 шарахь), социализман духехь. Цуьнан башхаллаш гучуйовлу романан стилехь а, дийцаран кепехь а. Романан хиламийн некъ а, фабула а боккъала а 1917-1919 шерашкахь махкахь хиллачу хьолаца йобзна йу, цо бакъо ло книшка йешархочунна дйаханчу заманахь хилларш билгал ган, оцу 20-чу бешеран йуьххехь хиллачарах вайн кхоллайелла оила конкретизировать йан. Романна йукъайалийнчу стихаша а, иллеша а, ширачу дийцарша а дйалоцу шен меттиг: уш йоьшуш, вайна билгалйолу нохчийн барта кхоллариллин башхаллаш а.

«Революцин мурд» романан композиционно-сюжетни бух хилла дйахйоттина коьрта турпалхо, боккъала а ваьхна нохчийн къоман турпалхо аьлла, шена йеза це йелла Шерипов Асланбек ву. Мамакаев Мохьмада турпалхочух лаьцна роман йоцург, публицистически очерк а йазйира, цьханаэшшара стихаш а, листовкаш а йазйеш къахьобгуш волчу парглатокъовсархочун литературни талант билгалйоккхуш.

«Революцин лечанан» романтизованни васт кхоллар нохчийн йаздархочун керла кхоллабелла дагалацам бац. Оьрсийн литературехь иштта турпалхой бара М. Горькин, Н. Островкин, А. Платоновин, М. Шолоховин, иштта кхечеран. Амма 1960-чу шерашкахь нохчийн литературехь халкъа йукъара большевикашна Тетевжина турпалхочун амал гайтар актуальни лоруш дара, тахана халкъана йукъара бакъьхара амал йолчу турпалхочун васт кхоллар санна.

Теоретически планехь бакъьхара турпалхочух лаьцна талла дезарг этикин идеалан а, турпалхочух лаьцна дийцар исбаьхьа дйадерзоран а культурософски баланс ларйаран проблема хилла дйахйутту.

Романехь коьрта турпалхо воцург, кхин а персонажаш бу оцу заманан къонахий: бунтхо Гезиев Решид, цуьнан да Борера Утин Геза, къена Элса, белхалойн корта К. Лозанов, инарлаш Алиев, Чуликов, полицин пурстоп Беликов, пачхьалкхан къона эпсарш, хьолада Билтоев Абдул-Муслим, грозненски белхалой, гйалагйазкхий, исторически гуллакхьхой (Орцин Тапа, Н.Ф. Гикало, Деникин), иштта имамаш а, молланаш а. Йаздархочо бакъ гойту нохчашна интернационални доттагйалле кхайкхам беш волу, белхалойн классан турпалхо Н.Ф. Гикало. Кхуззахь бакъдолчун тйера сюжетан структурехь вайна хьалха тйехлелха мостагйийн васташ, сих-сиха хийцало къайлаха бинчу бартан а, тйеман а реалистически суьрташ. Царах лаьцна йаздархочо-хроникеро ма-йарра информаци ло, символически деталаш хоржуш: «Но вот среди залегших цепей белых появился полковник Булгаков. Он был человеком храбрым и старался теперь личным примером воодушевить наступающих. Он вертелся на коне с биноклем в руке, кричал не то ездовым, не то дрогнувшим рядам солдат, отдавал какие-то приказания. Много партизанских винтовок выбрало себе эту мишень, и неизвестно, чья пуля поразила наконец полковника – старого Элсы или Хамида, а может быть, весельчака Абдул-Керима, – только вдруг полковник откинулся назад, бинокль взлетел вверх. Белоногий конь дико шарахнулся в сторону и понес седока, волоча его за ногу, застрявшую в стремях» [2, с.217]. Вийна полковник текхош болу дин йоьрзур йоцчу конфликтан эмблема хилла, Кавказехь граждански бертазаллин символ хилла дйахйутту. Йаздархочо, шайн мировоззренчески дагалацаман дуьхьалдолушшехь, классан къовсам гайтина ца йаш, этно-религиозни, социокультурни конфликт гойту. Тйеман декъашхой шайн-шайн политически баррикадан агйонаш лаьцна ца йаш, шайн-шайн культурни ламастан агйонашкахь бу.

Дийцаран вастийн къорзачу могларехь дйахьуллуш дац А. Шериповн васт, иза исбаьхьаллин текстан дйахйоттамехь коьрта дакъа хилла лаьтташ ду. Бух дйахйоттаран коьрта деталь турпалхочун хенан барам бу. Романан хьажор «Нохчийнчохь уггаре а хьалха комсомолан могларе а баьхкина, и хала дукъ шайна тйеэцначу кегийчу нехан сийнна» аьлла билгалдина ду. Уггар хьалха романехь йаздинарг дйаэца дезарш кегийрхой бу, иштта кегий

нах бу исбаъхаллин произведенин коърта турпалхой а. Ладаме композиционни деталь романан йуъхь лара мегар йу – «Дешхалхенна метта». Хунда ду те «метта»? Автора шайн кхолларин тЕхьяжам иштта серлабоккху: «... хЮкху книшкин хьалхара вариант аса 1936 шарахь йазйира... оцу хенахь сайн романан турпалхочун вастах доьзна доцчу сайна тамашийна хетачу хУманех лаьцна йаздора ас. Ткъа Асланбек Шериповн дахар мел девза а, кхин а сирла сурт хУтттура суна хьалха: иза дагахь хУма доцуш, чЮга амал йолуш, доьналла долуш, даима а бакъ луйш, майра дика адам хилар билгалделира» [2, с.3] – (перевод наш). Авторан боцчачу кхетамо билгалйоккху цуьнан ойла: турпалхо идеализаци йан оьшуш вац, иза дагахь хУма доцуш къонах ву, и тилавала мега, амма цуьнан гергарчарна а, бевзачарна а гЮ дан даггара лаам – лараме башхалла йу.

Романан композицин башхалла йовзарехь мехала йу эпиграф – турпалхочун дешнаш ду аьлла, Илманан очеркашца а, барта дагалецамашца а тоьшалла дина хЛара дешнаш: «Оха хоуйтур ду шуна, паргIато къевсина муха далан дизза. Тхуна йуккъехь карор бац шуна гIазотан мурдаш, амма, хуур ду шуна – тхо революцин мурдаш дуйла» [3, с.5]. А. Шериповн къамела тЕра схьаэцначу дешнаша гойту оцу заманан кегийрхой дуккха а шерашкахь Iедало латтийнчу Iазапна, харцонна реза боцийла. Иштта иза халкъан барта кхоллараллехь тидина тайпан бакъонан психологица кхийнчу турпалхочун дуй хилла ца Iаш, книжни традици тЕхь кхийнчу къонахчун дуй бу. Асланбек Шерипов фольклор гулейш, шен ойлане поэзи йазйеш, дуккха а оьрсийн классически произведенеш йоьшуш, дешна стаг хилла. Революцина поьзех пайдаэца ца луучарах классика ларйора цо, йаздора поэтически пропаганда чЮгIа ницкъ болуш хиларх лаьцна. Цуьнан кехаташ халкъан дуккха а дакъой кхеторехь революционни агитацин а, пропагандин а масала хилла дIахIиттира.

Коъртачу персонажан турпалалла гайтаро дIа ца йоккху дийцаран публицистически нийсалла а, тоьшаллин кехаташца чIагIдинарг а. Дукхахболчу соцреализман йаздархойн прозехь гучуйолу аьшпан пафос, плакатни стиль совйалар, бакъдерг хаздар, тодар ца го вайна романехь. Романан хиламаш бакъхиларан хьост билггала исторически, тайп-тайпанчу позицешца тахана цхьалхабоху хаамаш бу. М. Мамакаевн сюжетан хийцамаш сихбо оцу алун шерашкахь хиллачу хийцамаша. Февралан революци сиха а, дукха цIий ца Iанош чекхIаьллехь а, жамIаша даккхийдедан ца дуьтура адам. Большевикаша чIагIбира исторически хийцамаш, дIайаьккхира ханна йолу Правительство, Учредительни гулам. 1917 шеран Октябро меттахбехира дерригдуьненан карчамаш. Дукхахдерг цунах лаьцна романехь автора дуьйцу, амма Кавказехь Октябран аз хеза ламанхойн къамелашкахь, набахтин кевнехь хиллачу митингин къовсаран йуккъехула йарташкахь хиллачу собранийн хIаваэхь. Дийцаран дIахIоттамехь йоккха меттиг дIалоцу Теркан областерчу къаьмнийн съездан дебатийн сурт гайтаро. 1918 шеран март баттахь хиллачу шолгIачу съездехь дакъалоцург классови къовсамна шен ойла тЕйирзина жима къонах Асланбек Шерипов вара. Иза Теркан областерчу къаьмнийн советан член хаьржира. Ткъа цу шеран аьхкенан баттахь цара Советан Iедал къобалдина тЕййцира.

Йаздархочун исбаъхьа говзалла гучуйолу ша дийцаре даьккхинарг динамически хийцалучу эпизодийн а, мотивин а, дIадийцаран бараман а бух тЕхь кхолларехь. Цара гойту авторан дагалацам – керлачу дахаран дуьхьа къийсам латточу, идея бахьана долуш вала кеч а велла, Советан Iедалан мостагIашца баьллачу къийсамехь вожначу къонахочун амал кхиар. Историн факташна а, документашна а бух тЕхь йаздина ламанан воIан дахарх а, валарх а лаьцна роман герга йу революцех а, граждански тIамах а лаьцна гуттара а дечу къамелна. Амма дIадаханчух М. Мамакаевн кхоллаелла шен ойла йу, миска нах, хьоладай вовшашна дуьхьал а хЮьттина къовсам тIелацаран а шайн концепци йу. ЦIаьхьхьана адамийн хийцабелла кхетам турпалхочун кхиарехь кхоссавалар, схьахетарехь, историн хиламех доьзна дара.

1917-1919 шерашкахь дукхахболчу нохчаша социальни кIуркIманехь большевикийн агIонехь лаьцна жигара дакъа, хетарехь, ларамаза дацара йа коммунисташа йинчу пропагандин жамI дацара. Романехь С. М. Кировн а, С.М. Орджоникидзен а васташца гайтинчу Ленинан мурдаша беш болчу кхиаман цхьа жима дакъа бен дац хаза лозунгаш. Халкъ

гIатторг йара кьоблла, харцо. Цундела халкъан кхетамехь обарган васт наггахь а зуламхочун вастаца догIуш дацара.

«Революцин мурд» романан чохъара композици дукхахдерг массин сценех, кьинхьегамхойн, эпсарийн, заводан а, фабрикан а белхалойн коллективни дахар гайтарх йобзна ю. Нохчийн предреволюционни дахар, кьечу нехан коллективни сурт гайтар дуккха а эпизодех хоттаелла ду. Оцу эпизодех йу исбаьхьаллин произведенехь социально-политически мотив гойтуш йолу Асланбекан а, Хъаван а безаман эпизод. Цо билгалдоккху, тахана а дубненан дуккха а кьаьмнашна йукьахь актуальни лоруш болу кьечу нахана, хьоладайшна йукъара кьовсам социальни нийсо цахилар.

Кавказехь хиллачу револицин хиламаш автора говзаллица гайтаро тоьшалла до, иза дика хенан хаамхо хилар, социальни хийцамашкахь хIаллакьхиллачаьрга цуьнан кьинхетам хилар. Нохчийн кьехой Цеэскаран йукъабахкар Советан Iедалан программа кхочушйан лаарх доьзна дара – латта даккха, Илма Iамо, мелла паргIат дахар хилийта. Ткъа царна дубхьало йийраш гIалгIазкхий, паччахьан инарлаш, эпсарш, нохчашна йукъара хьоладай бара.

Литература:

1. Арсанукаев А.М. Нохчийн литературин Илманан терминийн лугIат. Сольжа-ГIала, 2010. 299 с.
2. Арсанукаев А.М. Нохчийн яздархой. III Т. I дакъа. Сольжа-ГIала, 2016. 398 с.
3. Кусаев А. Писатели Чечни: очерки жизни и творчества. Грозный: Грозненский рабочий, 2011. 720 с.
4. Мамакаев М.А. Мюрид революции. Грозный: Чечено-Ингушское книжное изд-во, 1976. 225с.
5. Мамакаев М. Революцин мурд. Нохч-ГIалгIайн книжни издательство. 1962шо. 230а.

УДК 82-9

DOI: 10.36684/40-2021-1-109-113

ХАМИДОВ АБДУЛ-ХАМИД ХАМИДОВИЧ – ДРАМАТУРГ, САТИРИК

З.М. Ахмадова,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры чеченской филологии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

akhmadova-64@mail.ru

А.Д. Инаркаева,

студентка 2 курса направления подготовки «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

inarkaeva-81@mail.ru

Аннотаци. *Статья тIаьхь дубьцуш ду вайн таханлерачу сатирически жанран бухбиллархо волчу Хамидов Iабдул-Хьамидан дахарах а, цуьнан прозаически а, драматургически а кхолларалла таллар а. Iабдул-Хьамидан кхолларалла йобхьанца дубйна вайн кьоман театраца йобзна ю. Хамидовн кхолларалла доккхачу маьIне ю вайна, цуьнан коьрта Iалашо дахарехь нислуш долу кхачамбацарш Iора дахарна, уьш юкъара дIадахарна тIехьажийна ю. Шен дахарехь уьш ца хилийта, нагахь делахь, сихха уьш дIадаха Iема и произведенеш йобшуш верг, цунах йоллу церан дикалла. Драматурго шен произведенешкахь адабийн сакхташ гайтина ца Iаш, и сакхташ дубьтуш кхетамчу богIу некъаш гойту вайна.*

Кьорта деинаш: *драматург, сатирик, поэт, пьеса, театр, литература, сатирически дийцарш.*

KHAMIDOV A-KH.KH. – PLAY WRITER, SATIRIST

Z.M. Akhmadova,

*Candidate of Philology, associate professor of the Chechen Philology department
Chechen State University*

A.D. Inarkaeva,

*2nd year student of the direction of training "Philology"
Chechen State University*

Abstract. *The article examines the life and work of the founder of modern Chechen satire Khamidov Abdul-Khamid. From the beginning of his literary activity, the work of Abdul-Hamid was associated with the theater. Khamidov's work has a lot of meaning for us, his main idea is aimed at identifying the shortcomings of everyday life and getting rid of them. Whether it's a story or a play, these works reveal flaws in life. So that they are not, and if they are, then get rid of them, these works of the reader teach, this is their benefit. The play writer shows in his works not only the shortcomings of people, but also the ways to get rid of them.*

Keywords: *playwright, satirist, poet, play, theater, literature, sater stories.*

Нохчийн къоман литературин а, искусствон кӀезга кхиина ца 1а дуьненна а боьвзаш болу къонахий: яздархой, поэташ, артисташ, таллархой. Царна юкъахь ша къаьсттина меттиг дӀалоцуш ву исбаьхьа похӀма долуш, шуьйра кхоллараллин диапазон йолу – поэт, прозаик, драматург, сатирик, гочдархо, артист, театран гӀуллакххо Хамидов 1абдул-Хьамид.

1абдул-Хьамид Хамидов вина 1920-чу шеран 15-чу октябрехь Йоккхачу АтагӀахь. Юьртара ишкол чекхъяьккхинчул тӀаьхьа, 1935-чу шарахь, Серноводскерчу хьехархойн училище деша вахана иза.

Хьехархойн училище кхиамца чекхъяьккхина, школехь бераш 1амо Йоккхачу АтагӀа ца вьодуш, иза Соьлжа-ГӀаларчу театрахь сецира, шена дукхабезабелла актеран болх бан. Иза дика кхетара, шена ма – хеттара говзалла караерзо, хаарш тоьаш ца хиларх. Цундела дог реза дина дӀакхета иза Москварачу театральни институте деша йьодучу кегирхойн тобанах. Уьш 45 стаг вара Татаев Ваха тобанан староста волуш, актеран говзалла, 1илманан буха тӀехь караерзо дагахь, даймехкан коьртачу шахьаре кхаьчнар. Хамидов 1абдул – Хьамид уггаре жиманиг вара тобанна юкъахь.

1938 – чу шарахь шен театральни искусстве болу безам сов хиларна, иза шен дешарх юкъах воли Московски театральни институтан актерски факультете деша вьоду. ХӀетахь педучилищехь доьшуш хиллачу Эдилев Хасмохьмада яздо: «Цунна дукха хьара нохчийн хьалхазамаханьлера а, хӀетта юкъадуьйлуш долу а халкъан дийцарш, кицанаш, забарш. Студентийн дехаршца цо уьш кест- кеста дуйцура общежитин кертахь мукьачу денонь суьйренашкахь тхо гуллуш хиллачу майданахь. Цу дийцаршна юккьехь цо ша кхуллуш дерш а хуьлура, амма цо ца олура цу хенахь, уьш ша кхоьллина ду» [1]. 1938-чу шарахь Московски театральни искусствон институтехь схьайиллина Нохч-ГӀалгӀайн студи. Цига деша баханчарна юкъахь 1абдул-Хьамид а хилла.

1943-чу шарахь иза язъян волавелира халкъан иллин чулацаман тӀехь йолу «Совдаттий, Дауддий» цӀе йолу драма. Амма и кхоччуш чекхъяьккхар дикка тӀаьхьо бен ца нисделира цуьнан. Драматурган дуьххьарлера произведени яра и. Пьесина дуьххьара зорботоьхна 1956-чу шарахь Алма-Атахь арадолуш хиллачу «Къинхьегаман байрахь» газетан тӀехь. 1958-чу шарахь Соьлжа-ГӀалахь Нохч-ГӀалгӀайн книжни издательствос а арахийцира «Совдат, Дауд» цӀе йолу пьеса. Оцу шарахь зорбане яьлла Хамидов 1абдул-Хьамидан «Абубешар» цӀе йолу сатирически дийцарийн а, пьесийн а гулар.

Фашисташа СССР-на дуьхьал болийна тӀом бахьанехь институтера дешар юкъах даккха дийзира Хамидовн. Цул тӀаьхьа чекхъяьккхина цо Ленинградски театральни институтан актерийн факультет.

Институт чекхъяьккхинчул тIехъа Нохч-ГIалгIайн драматически театрехъ актер хилла Хамидов Iабдул-Хъамид. Оцу хенахъ иттех шо бен дацара къоман театр кхоллаелла. Дукха хан ялале, шен 22 долуш театран директор хIоттийра иза [4, а. 36].

1955-1956 шерашкахъ Хамидов Iабдул-Хъамид Алма-Атахъ арадолуш хиллачу «Къинхъегаман байракх» цIе йолчу газетан редакцехъ цъхана муьрехъ литературни белхахо, тIаккха культурин отделан заведующи лаьттина, Казахски ССР-н яздархойн Союзан литературни консультантан болх а бина. Казахски пачхьалкхан радиоохъ нохчийн маттахъ йолу передачаш кечъеш а, дIахьош а хилла Хамидов Iабдул-Хъамид.

Нохч-ГIалгIайн къоман искусство кхиорехъ бакхий кхиамаш хиларна Хамидов Iабдул-Хъамидана 1959 шарахъ Нохч- ГIалгIайн АССР-н халкъан артистан цIе тиллина [3, а.187].

Хамидов Iабдул-Хъамидан драматически произведенийн башхаллаш йийцар дуьззина хир дац, нагахъ санна вай нохчийн литературин драматургин жанр кхиаран некъаш, кепаш ца гайтича. Ткъа цуьнан хорманаш, чулацам а мелла а къаьсташ бу прозин а, поэзин а чулацамах. Аьлларг тIечIагIдархъама, дагадаийта мегар дара 60-гIа шерашкара дуьйна схъа литературехъ хIобттина хъал: хIетахъ, вайна хууш ма-хиллара, массо а жанрал хъалхаяьлла кхуьуш яра исторически, историко-революционни романан жанраш. Царна тIехъ яздархоша дуьйцура нохчийн халкъан дIаяхначу турпалаллин историх лаьцна. Цу хенахъ и тайпа чулацам чIогIа оьшуш а бара литературехъ, хIунда аьлча 13 шарахъ цIера даьккхина а Iийна, хIинца шен маха цIа дирзинчу нохчийн халкъана хаа лууш яра шен историн башхаллаш.

Иза чулацам болуш яра, ала мегар ду, хIетахъ кхиьна поэмин жанр а. Ткъа цу хенахълерачу лирикехъ коьрта тема яра Даймахке болу безам, цуьнан кхоллам, Iаламан хазалла, халкъашна юкъахъ долу доттагIалла .

Амма цу хенахълерачу драматургехъ кхин лехамаш бу авторийн: церан коьрта тидам тIебахнера 13 шарахъ нехан махкахъ а Iийна, дахаран хала дукъ а техна, юха шен маха цIа деанчу халкъан мелла а зен хилла син-обздангалла, яхъ, гIиллакх-гIуллакх боху кхетамаш чIагIбарна. Драматургаша дукха ойла йо цу хенахълерачу нохчийн зудчун кхолламах, цуьнан ирсан новкъахъ цъхьацца къиза а, ямарт а нах нислуш хиларх лаьцна, Сийлахъ-боккха Даймехкан тIом болчу хенахъ (1941-1945) халкъо гайтинчу турпалаллин (Ошаев Халидан пьесаш: «Зулай», «Ши Зайбулла», «Декхаран сий деш», «Керлачу дахарца дехар вай»; Музаев Нурдин пьесаш: «Мекхаш-Мирза», «Сирлачу нов- къахула»; Хамидов Iабдул-Хъамидан «Совдаттий, Дауддий» драма, «Бож-Iела», «Лийрбоцурш»; Мусаев Мохъмадан пьесаш: «Теркан тулгIенаш», «Цъхана эвлахъ»), 70-80-гIий шерийн пьесийн чулацам дукха хьолахъ оцу шерашкахъ хиллачу партин идеологица бозуш бу. Цу шерашкахъ яздархойн хIора съездехъ, партийни хIора араболуш болчу сацам тIехъ литературин коьрта тема хилла дIахIотта еза белхалочун васт кхуллуш йолу тема, бохуш, хъехамаш бара беш. Кхеташ ду, нохчийн литература а, кхечу къаьмнийн литератураш санна, оцу хъехамаша хьоьхучу новкъа ца яхча ца йолура. Амма кхин бакъдерг а ду: литературин массо а жанр яцара белхалочун теманан чулацам болуш. Оцу шерашкахъ кхуьуш яра исторически, хIетахълерачу нохчийн къомана хъалха хIуьттуш йолчу проблемех лаьцна язъеш йолу романаш. ХIетахъ язйина исторически поэмаш а: Арсанукаев Шайхин «Ущурмин Ших», Дикаев Мохъмадан «Даймехкан суьрташ» .

XX-чу бIешерийн 20-чу шерийн шолгIачу эхехъ кхуьуш лаьтта нохчийн литература халкъан амалан духовно-нравственни чулацам гайта дагахъ йолаелира. Коьрта долчунна иза дозуш дара, литература кхуллучарна а, керлачу интеллигенцина а бIешерашкахъ тIаьхьадисина лаьттина халкъ социалистически новкъа доккхуш беш лаьттачу белхийн доккхадолу дакъа исбаьхьаллин дашо шена тIеобцуш кхоччуш кхиьна хиларх. Иза вай билгалдаккха дезаш дара, хIунда аьлча и тайпа кхетам яздархошка йозанан литература кхиарца бен боьссина цахиларна, цундела хийцало вай дуьйцучу шерашкахъ произведенийн чулацам, шорло церан теманаш. Ткъа оцу хенахъ литературин кхиамаш хиларан коьрта бахъана цуьнан керла жанраш кхиар а, идейно-тематически керла боламехъ иза йолаяларца а дозуш дара [2, а.68].

Тематически боламашца цхъаьна уьйш делахь а маьIница ша къабсташ яра оцу хенахь литературехь кхиа йолаелла забаре-сатирически жанр. Эльдарханов Исас яздинчу «Нохчийн дийцарша» а, Сальмурзаев Мохьмада кхоьллинчу «Нохчийн ира дийцарша» а билгалдоккху, къоначу яздархоша заманан коьртачу теманашца цхъаьна халкъан хьекъалх, цунна шена тIехь долу кхачамбацарш гарх лаьцна яз деш, керла стаг кхиош болх бина хилар. И жанр халкъа бартан кхоллараллина тIехь кхуьуш яра, цо карарчу заманна жамIаш ца дора, цо дешархо халкъан оздангаллах, цхъаболчу нахера дуьйлучу озда доцучу гIиллакхех кхетош кхиавора.

Нохчийн забарийн дийцарийн, притчийн шайн сюжеташ, идейш, васташ ду. Кхоллалуш лаьтгачу йозанан литературина и халкъан исбаьхьаллин дош кхачалур доцу шовда дара, литературу цу чуьра сюжеташ, васташ схъаоьцура.

Доцца аьлча, и тайпа бахъанаш дара 20-чу шерийн шолгIачу эхенехь дийцаран жанр кхечу жанрел сихо кхийнарг. Церан коьрта тема социалистически дахаран новкъа волуш волчу нохчочунна хуьлуш йолу халонаш гайтар дара. Цул совнаха, леррина оцу темина яздина долчу дийцарша, повесташа, пьесаша стеган дахаран дуккха а агIонаш а гойтура.

ДIадаханчу бIешеран 50–60-чу шерашкахь нохчийн сатирически жанр кхиорехь доккха гIуллакх дина Хамидов Iабдул-Хьамида. Цуьнан кхолларалла, цуьнан драматургически произведенеш, сатирически дийцарш, цо театрехь дина гIуллакх Iаламат мехала ду къоман театр, литература, культура кхиарехь.

И дерриге дан ларавора сийлахь воккха жигархо, ша кхиамца яз деш долчу забарийн дийцаршна юккъехула. Уьш дара «Дурдий, Даргий», «ДIа коч, схъа коч», «Абубешар», «Экзамен» иштта дуккха а кхиндерш а. Хамидов Iабдул-Хьамида дукха тамехь цхъана актехь пьесаш язйора: «Мохь-Солтин доьхна де», «ГIирам-Солта».

«Бож-Iела» комеди коьртаниг а йолуш, цуьнан авторан Хамидов Iабдул-Хьамидан ерриге а произведенеш халкъан хилла дIахIиттира. Церан иштта боккха кхиам хилар уьш цхъаерш сцени тIехь гойтуш я йоьшуш актерийн говзалла хилла ца Iара. Уггаре а коьртаниг дара Хамидовна халкъан мотт кIорггера хууш хилар.

Хамидов Iабдул-Хьамида нохчийн сатирически жанр кхиорехь бинчу балхо бакьо ло вайн иза сатирически произведенийн бухбиллархо дара.

Хамидовн сатирически произведенеш адамийн ледарлонаш, цхъаболчара лелош долу зуламе хIуманаш вайн дахарехь кхидIа ца хилийтаре хьажийна ю, цара вочуьнца кыйсам латтабо, диканиг чIагIдо, адамийн амалшкара ледарлонаш дIаяха гIо до.

Яздархочун забаре произведенийн мотт хьал долуш бу, цуьнца исбаьхьалла а ю, ипалла а ю, говза мотт бу иза. Нохчийн халкъан маттах, эца а хууш, буьззина пайдаэцна яздархочо. Цуьнан дийцаршкара, пьесашкара хIора дош сихонца кицанашка а, афоризмашка а дирзина. Масала, хIинца вай лакхахь далийна долу дийцаран цIе («ДIа – коч, схъа – коч») халкъан кицане йирзина. Хамидов Iабдул-Хьамидан дукхаха йолчу произведенийн персонажийн цIерш а юкьарчу маьIне а хилла нахана юкьа яржина: «...ирсе кхоллам хилла Абубешаран, ГIирмсолтин, Мохсолтин, Бож – Iелин, Сутарбин, Маймин.

Халкъалахь юкьара (нарицательни) цIерш хилла царах. «Абубешар» олу ша – шех тоам бина, нахана хьалха кураллаш лелош, амма шен сакхташ ца гучу стагах. Эхь дайна, харц – бакь ца хоржуш, соьман са лобхург «ГIирмсолта» ву. «МохсолтIар» тахана а вайн Iедалан даржашкахь болу, халкъаца бала боцу Iедалан куьйгалхойх цхъаберш бу, «Майма» харц лобралла лелочу цIе – синоним хилла еха. Ткъа «Сутарби» (дукахдолчу агIор халкъана дукхавезаш волчу актера Дениев Iалвис и роль ловзош гинчаьргара) са а, бIаьрг а меца, сутара, къорам стагаца вусту».

Халкъо и сатирикани говзалш сиха тIелоцура, ткъа цара юзура вайн нохчийн фольклор. Хамидовн турпалхоша аьлла дешнаш халкъо хIинца а до цитировать, хIунда аьлча, чIогIа говза аьлла хуьлура хIора дош. Схьатарехь и афоризмаш лийройоурш ю. И дерриге а яздархочун кхолларалла халкъо езаш тIеэцаран билгало ю.

Литература:

1. Арсанукаев А.М. Нохчийн яздархой. Библиографин довзийтар. Кхаа томехь // Хьалхара том. Собыжа-гIала: Арфа-Пресс, 2012.

2. Арсанукаев А.М. Нохчийн яздархой. Библиографин довзийтар. Кхаа томехь // Кхоалга том. Хьалхара дакъа. Соьлжа-Г'ала: Арфа-Пресс, 2016.
3. Кусаев А. Писатели Чечни. Грозный 2005.
4. Музаев Н. Нохчийн керла исбаьхьаллин проза // Орга. 1963. № 3.
5. Хамидов А-Х.Х. Абуьбешара лаьтта тоьхна куй. Дийцар // Кьинхьегаман байракх. 1955.

УДК 82.8 DOI: 10.36684/40-2021-1-113-116

«НАРОДНОСТЬ» И «НАЦИОНАЛЬНАЯ САМОБЫТНОСТЬ» КАК ГЛАВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАТЕГОРИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

С.И. Инаркаева,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры литературы и методики ее преподавания

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Inarkaeva67@mail.ru

***Аннотация.** Статья посвящена наиболее актуальным вопросам развития чеченской литературы, решение которых выводит ее на качественно новый уровень. Главными концептуально значимыми категориями развития чеченской литературы названы «народность» и «национальная самобытность». История вопроса выстраивается на теории и практике, разработкой которой занимались классики русской литературы 19 века (А. Пушкин) и революционные демократы в лице В. Белинского, Н. Добролюбова и прочих, заложившие основы теоретического истолкования народности литературы.*

Определяя наиболее острые углы пересечения уникального и специфического в национальной литературе, ее самобытности с общечеловеческими ценностями, культивируемыми истинной народной литературой, автор статьи ссылается на мнение писателей рубежа 19 – 20 веков (М. Горький) и на современных русских (В. Астафьев) и национальных писателей (М. Мамакаев) с целью актуализировать внимание к проблемам развития национальной литературы (на примере чеченской) в современных условиях.

***Ключевые слова:** народность, национальный облик, национальный характер, литература.*

"NATIONALITY" AND "NATIONAL IDENTITY" AS THE MAIN CONCEPTUALLY SIGNIFICANT CATEGORIES OF THE CHECHEN LITERATURE DEVELOPMENT

S.I. Inarkaeva,

Candidate of Philology,

Associate professor of the department of Literature and Methods of its Teaching

Chechen State Pedagogical University

***Abstract.** The article is devoted to the most pressing issues of the development of Chechen literature, the solution of which brings it to a qualitatively new level. The main conceptually significant categories of the development of the Chechen literature are called “nationality” and “national identity”. The history of the issue is built on theory and practice, which was developed by the classics of Russian literature of the 19th century (A. Pushkin) and revolutionary democrats in the person of V. Belinsky, N. Dobrolyubov and others, who laid the foundations for the theoretical interpretation of the literature nationality.*

Determining the most acute angles of intersection of the unique and specific in the national literature, its originality with universal values cultivated by true folk literature, the author of the article refers to the opinion of the writers at the turn of the 19th and 20th centuries (M. Gorky) and modern

Russians (V. Astafiev) and national writers (M. Mamakaev) in order to actualize attention to the problems of the development of national literature (on the example of Chechen) in modern conditions.

Keywords: *nationality, national identity, national character, literature.*

Тема народности литературы является давно состоявшейся темой в отечественном литературоведении. Однако она продолжает быть актуальной и в наши дни, поскольку на каждом этапе историко-культурного развития народа обнаруживаются новые подходы к ее решению. Причины такого явления кроются не только в том, что лучшие умы человечества уделяют проблемам народности литературы особое внимание; не только в том, что все новые и новые поколения теоретиков литературы подвергают анализу различные ее грани, но и в том, что достигнутые в этих усилиях знания зачастую легко, как бы сами собой отливаются в афоризмы, лаконизм и красота которых как бы подчеркивают место данной проблемы в череде других, объективно не менее важных проблем.

«Есть образ мыслей и чувствований, есть тьма обычаев, поверий и привычек, – писал Александр Пушкин в своей заметке «О народности в литературе», – принадлежащих исключительно какому-нибудь народу» [9, с.67].

«В народности, – писал В. Белинский, – суть личности человечества. Без национальностей человечество было бы мертвым логическим абстрактом, словом без содержания, звуком без значения» [4, с.46].

Максим Горький говорил о Лескове, что тот «прекрасно чувствовал то неуловимое, что называется «душой народа» [5, с.25]. Писатель, создающий произведение истинно о народе, «вкатывающийся всеми локтями и боками в национальную действительность» (Виктор Астафьев), ни в коем случае не должен игнорировать условия его исторического развития, оценивать и определять и национальное, и общечеловеческое.

В рассуждениях о национальной специфике приходится учитывать абсолютно все, в том числе и то, в каких пропорциях на характере человека откладывается его история, способ производства, формы общественной жизни, культурные традиции, формирующие его восприятие мира, типичные формы поведения в типичных жизненных обстоятельствах, устойчивость к испытаниям, формы искусства, досуга и т.д.

Чеченская литература ведет свое начало с двадцатых годов прошлого века. Практически уже сто лет, как она накапливает и разворачивает в разных аспектах и направлениях свою художественную парадигму. Она относится к числу так называемых новописьменных (в советское время более известное название – «младописьменные») северокавказских литератур, явивших миру уникальные и самобытные картины национальной жизни.

Магомед Мамакаев – чеченский писатель, принадлежащий к первому поколению национальных авторов, взбудоражил сердца не только чеченского читателя, но и практически читателей всех национальностей нашей страны, до которых дошел его переведенный на многие языки мира роман «Зелимхан». Повествование в романе захватывало читателя от начала и до конца не только потому, что оно было посвящено жизни одного из самых известных чеченцев – абреку Зелимхану. Романное действие захватывало читателя в первую очередь тем, что на его глазах происходило бытописание дореволюционной Чечни, знакомство с традициями и обычаями народа.

Герой романа Мамакаева – чеченец с головы до ног, со своей манерой встречать беду, бороться с ней, переживать, отстаивать свое право на справедливую жизнь. Буквально на первых страницах читатель встретит детали, которые скажут ему многое о жизни чеченского народа, его самобытности и уникальности, моральных ценностях. Главный герой романа – обычный человек, живущий ежедневными будничными проблемами. Однако непреодолимые обстоятельства, внезапно ворвавшиеся в привычный уклад жизни, превращают его в человека-легенду. Бесстрашный, храбрый, мужественный, он вынужден будет отстаивать честь семьи, рода, обречь себя на одиночество, трагическую абреческую судьбу.

Как известно, абречество было распространенной на Кавказе формой протеста против власти, выражения оппозиции (проще говоря, враждебности) по отношению к ее представителям. Герой Мамакаева становится абреком не по своей воле и желанию. «Для меня было бы большим нравственным удовлетворением, если бы народные представители поняли, что я не родился абреком, не родились абреками мой отец, брат и другие товарищи», – напишет он в письме представителю Государственной думы в 1909 году, понимая, что никогда уже не сможет вернуться к мирной нормальной жизни [6, с.3]. Зелимхан Мамакаева является человеком трагической судьбы, превратившегося из обычного крестьянина в народного мстителя, выражающего интересы народа, являющегося носителем типических черт горца-кавказца.

Безусловно, изображение национального облика – дело непростое, и, пожалуй, самое важное здесь – не толковать национальное как исключительное, только непохожее. У всех народов есть общее в главном – жить и трудиться во имя будущего, торжества всеобщей справедливости, активно бороться за соблюдение нравственных норм общества, естественно продолжать то лучшее, что уже веками закладывалось в морали народа. В романе Магомеда Мамакаева создан тот национальный характер, который воспитывается в суровых условиях жизни и в особой устойчивости к испытаниям, формируется своеобразный философский склад ума, свой кодекс чести, в котором на передний план выходят не только ценности этноментального контекста, но и общечеловеческого характера.

Вставшие перед читателем как пережитые, прочувствованные впечатления живых людей, эти наблюдения волнуют, трогают за живое, заставляют остро сочувствовать и сопереживать национальному герою, каковым является абрек Зелимхан в романе чеченского писателя. Опыт больших мастеров слова, к которым без преувеличения относится Магомед Мамакаев, показывает, что национальный характер вполне поддается изображению без каких-либо неловких деформаций, лести своему народу или принижения других.

В современной литературе немало удач в изображении национальных характеров, хотя, надо признать, художественно убедительны они чаще при изображении простых людей, реже – интеллигентов. Порой даже создается впечатление, что образованность (парадоксально) съедает национальные приметы, и чем выше уровень знаний человека, тем он ближе к какому-то усредненному типу умника. Между тем это ошибочное впечатление, которое питается как раз художественными неудачами, а отнюдь не естественной закономерностью. «Народность эта, – сказал Виктор Астафьев о вологодских писателях и поэтах, – прежде всего в интонации произведений – в интонации как бы слитой с самим звучанием голоса родной земли...» [8, с.114].

Как бы ни определяли понятие народности, в нем неизменно обнаруживаются два аспекта: первый – объект изображения (народ), второй – позиция художника, точка зрения на изображаемое. Необходимо подчеркнуть, что успешное выполнение этой задачи невозможно, если писатель не стоит на исторической позиции. Считаем, можно не говорить о том, что означает эта позиция по существу, каковы ее исходные постулаты и принципы для писателя, кровно интересующегося жизнью и судьбой народа.

Полагать, что в формате небольшого сообщения, каковым является наш материал, можно составить исчерпывающее представление о поднимаемой проблеме, было бы заблуждением и непрофессиональным подходом. Мы затронули лишь малую часть того могучего пласта, который именуется народностью и национальной самобытностью литературы. Разрабатывать эти понятия в дальнейшем предстоит писателям, литературоведам, критикам, осмысляющим развитие современной народной жизни в новых условиях и исторических обстоятельствах. Точно понятно, что перспективы развития чеченской литературы (любой другой подлинной литературы) неразрывно связаны с народом, всегда несущим на себе груз исторических перемен и катаклизмов, в целом – исторического развития.

Литература:

1. Анисимов Н. Опыт систематизаций литературного процесса XX века. На основе аксиологического критерия / Литературное произведение: Слово и бытие. – Донецк: 1997. С.13.

2. Дашдамиров А. Кавказская идентичность и диалог культур. М., 1997.
3. Катаев В. Проблемы прикладного литературоведения. // Вопросы литературы. – 1998. – №1. С.28.
4. Критики о критике // Вопросы литературы. – 1996. – №6. С. 43-46.
5. Литература последнего десятилетия – тенденции и перспективы // Вопросы литературы. – 1998. – №2. С.25.
6. Мамакаев М. Роман «Зелимхан». – Грозный, 1971. С.3.
7. Прозоров В. Другая реальность // Вопросы литературы. – 1998. – №1. С.23.
8. Проблема национальной идентификации. М., «Наследие», 2012.С. 114.
9. Толмачев В. Сто лет спустя // Вопросы литературы. – 1997.

УДК 37 DOI: 10.36684/40-2021-1-116-122

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Г.Т. Гванцеладзе,
кандидат филологических наук,
ассистент-профессор,
Сухумский государственный университет

З.М. Ахмадова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры чеченской филологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
akhmadova-64@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассмотрена проблема индивидуального подхода в обучении русскому языку школьников. Главная цель индивидуального обучения – обеспечение максимально возможной глубины в овладении обучающимися материала. Индивидуальное обучение – это форма организации учебных занятий, при которых осуществляется педагогическое взаимодействие учителя с одним обучающимся вне класса. Применение данной практики на данный момент ограничено репетиторством и обучением больных детей, неспособных к посещению учебных заведений. Индивидуальный подход применяется прежде всего при объяснении нового материала. Успешность индивидуального подхода на уроках зависит от правильно организованного урока. В статье раскрыты особенности обучающихся и влияние этих особенностей на учебный процесс по русскому языку, выявлены сложности, с которыми может столкнуться учитель; рассмотрены педагогические условия, обеспечивающие индивидуализацию обучения.*

***Ключевые слова:** индивидуальный подход, дифференцированный подход, русский язык, школьник.*

INDIVIDUAL APPROACH IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

G.T. Gvantseladze,
Candidate of Philology,
assistant professor Sukhumi State University

Z.M. Akhmadova,
Candidate of Sciences, A
ssociate Professor of the Department of Chechen Philology
Chechen State University

***Abstract.** The article discusses an individual approach in teaching Russian to schoolchildren. The main goal of individual training is to provide the maximum possible depth in the mastery of the*

material by the learners. Individual training is a form of organizing training sessions in which the teacher's pedagogical interaction with one student outside the classroom is carried out. The use of this practice at the moment is limited to tutoring and teaching sick children who are unable to attend educational institutions. An individual approach is used primarily when explaining new material. The teacher can involve others in the lesson. The success of the individual approach in the classroom depends on the correct organized lesson. The article reveals the characteristics of students and the influence of these features on the educational process in the Russian language, identifies the difficulties that a teacher may face and considers the pedagogical conditions that ensure the individualization of teaching.

Keywords: *individual approach, differentiated approach, Russian language, student.*

Под индивидуализацией понимают организацию учебного процесса на практике на основе индивидуального подхода к процессу обучения. В последнее десятилетие этому направлению педагогики (индивидуализации и дифференциации) было посвящено несколько научных работ А.А. Кирсанова, С.Д. Шевченко, И.Э. Унта, Г.Ф. Суворовой и других педагогов. Также большую роль в изучении вышеуказанной проблемы внесли работы учёных-методистов В.П. Беспалько, А.Н. Конева, М.Н. Скаткина, Е.А. Климова и других. В их работах описаны структура и содержание данной проблемы, предложены пути и средства её решения.

Индивидуализация обучения является чем-то более обширным, чем одна из новых методик педагогики: индивидуализация берёт своё начало в социологии и психологии конца XIX века. Позже, после первой мировой войны, в Европе начала набирать популярность идея компенсации – преодоления биологических пределов человека и основанная на ней индивидуальная психология, которая должна была преодолеть духовный упадок людей. Она была чем-то настолько новым, что вскоре начала оказывать влияние на социологию и педагогику. Спустя много лет индивидуальный подход в образовании укоренился настолько, что стал практически классическим.

Индивидуальное обучение – это форма организации учебных занятий, при которой осуществляется педагогическое взаимодействие учителя с одним обучающимся вне класса. Применение данной практики на данный момент ограничено репетиторством (обычно при подготовке к поступлению в учебные заведения) и обучением больных детей, неспособных к посещению учебных заведений. При организации спецшкол широко использовалась практика индивидуального обучения. В последнем случае всё верно: особенности развития (физического и умственного) учеников спецшкол требуют особого подхода, который проявляется в появлении дополнительных часов индивидуального обучения для работы с каждым ребёнком в отдельности.

«Индивидуализация – это организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся», - пишет Г. К. Селевко в монографии «Современные образовательные технологии» [2, с. 92]. Однако исследователи (А. А. Кирсанов, А. А. Бударный, Е. С. Рабунский) предполагают под индивидуализацией более тщательное деление учеников на группы по какому-либо качеству. Кирсанов рассматривает индивидуализацию не как индивидуальный подход к каждому ученику в отдельности, а как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [1, с. 138].

Индивидуальный подход в обучении опирается на жизненный опыт ученика, его личные качества и психологические особенности (черты характера, образ мысли). Е.А. Быстрова подчёркивает, что именно этот основной аспект индивидуального обучения упускается в школах.

Дифференциация обучения – разделение учебных планов и программ в средней школе с учетом склонностей и способностей учащихся. В.А.Крутецкий утверждает, что

дифференцированное обучение - это деление на некие группы, исходя из темпа продвижения, индивидуализации домашних и классных заданий и упражнений. С.Л.Мирский пишет, что дифференцированный подход подразумевает учет свойств отдельного обучающегося, которые и будут отображать его индивидуальность. Быстрова же считает, что используемый метод дифференциации даже вредит ученикам, увеличивая разрыв между ними (одни получают задания повышенной сложности, а другие – обычной или пониженной). Она также указывает на другой подход, когда особое внимание уделяется отстающим ученикам, в то время как все остальные не рассматриваются педагогом в должной мере [3, с. 40].

Система методов педагогики, ставящая своей целью поддержку развития личности и независимости ученика, осознание им своих сильных и слабых сторон с целью формирования им собственного метода обучения, называется индивидуализацией обучения. Она способствует развитию в ученике ответственности, самосознательности и самостоятельности. В частности, это индивидуализация учебного процесса (разные ученики по-разному усваивают и воспринимают получаемые знания), а также обычные педагогические практики.

Индивидуализация обучения регулируется разными факторами: этап обучения, трудность учебной программы и уровень знаний учеников, а также меняющиеся психологические факторы. К последним относятся заинтересованность ученика (и в принципе его эмоции на протяжении урока), его напряжение усталость. Поэтому индивидуальный подход должен распространяться абсолютно на всех учеников вне зависимости от описываемых выше факторов и представлять собой целую обширную систему воспитания личностных качеств в учащемся. Индивидуальный подход не должен заключаться только в подстройке обучения под характер и интересы ученика, так как индивидуализация как таковая не является его конечной целью.

Данная методика обучения предполагает только учёт всего спектра особенностей каждого ученика в отдельности в процессе обучения. Так какие методы предполагает индивидуализация обучения? Дифференциацию учебных материалов, то есть разделение их на уровни сложности, которые так же могут содержать различный объём информации, разработку индивидуальных систем обучения для разных групп и всё это с учётом возможностей каждого ребёнка. Поэтому можно говорить о фактическом равенстве понятий «индивидуализация» и «внутренняя дифференциация».

Современное образование сильно отличается от образования прошлого и имеет целый спектр новых идей и целей, которые требуют рассмотрения ученика как личность с собственным бытием, стремлениями и потенциалом.

Особенности, присущие одному человеку и не присущие другим, называют индивидуальными признаками, а совокупность наиболее сильных таких признаков, полученных как с рождения, так и приобретённых с жизненным опытом, называют индивидуальностью.

Таким образом, индивидуальный подход раскрывает сильные и слабые стороны ученика и помогает ему в усвоении учебного материала.

Н.А. Мечинская в своей книге «Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды» описывает уровень развития личности ученика одновременно и имеющиеся у ученика знания, и те знания, которые он может потенциально приобрести [5, с. 78]. По книге «способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения» – это обучаемость, ещё одно важное понятие в данной теме. Уровень обучаемости определяется по ряду признаков: логическая связь понятий в мышлении ученика, подстраиваемость, гибкость этого процесса, скорость усвоения. Причём последний показатель характеризует не скорость запоминания материала, а скорость его обобщения и полного усвоения. З.И. Калмыкова, давшая понятию определение "темп продвижения", и характеризует его такими признаками:

- 1) экономность мышления;
- 2) необходимое для появления обобщений количество знаний;
- 3) самостоятельность (нужда в помощи со стороны).

Также Калмыкова создала систему определения обучаемости ученика, тем более в её трудах это основной критерий развития ученика во время получения общего среднего образования. Данная система определена автором как "совокупность тех интеллектуальных свойств человека (или тех особенностей мышления), от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности". Продуктивность обучения в данном случае обозначает возможность ученика самому создавать новые связи и закономерности. И именно продуктивность она считает ключевой для понимания способностей ученика [4, с. 45].

На практике можно видеть, что опытные учителя интуитивно определяют личностные и умственные способности и потенциал ученика по «жизненным показателям».

Типов личности несколько и каждый обладает своими особенностями. Если ученик расслаблен, откинулся на стуле назад и высоко поднял голову, то он, скорее всего, переоценивает себя. Часто такие ученики также прищуривают глаза. Неуверенные же ученики, наоборот, часто избегают зрительного контакта при разговоре, смотря или вниз, или в сторону, или в одну точку, часто сбиваются даже в самых простых движениях, как, например, в походке. Во время выступления перед классом переминаются с ноги на ногу или стоят в закрытой позе. Уверенные же в себе ученики имеют более отработанные и чёткие движения без признаков волнения, держат прямой зрительный контакт и стоят уверенно, открыто. Из-за спокойствия уверенных учеников можно принять за флегматиков, хотя это не так. Флегматики более пассивны и медлительны, могут делать остановки во время разговора. Сидит спокойно, не ёрзает, после звонка встаёт не сразу, всё делает размеренно.

В отличие от несколько медлительных флегматиков, холерики активны, нетерпеливы, даже суетны. Не имеют привычки долго обдумывать действия, поэтому порывисты и часто вспыльчивы. Речь страстная, с жестами, иногда сбивчивая из-за быстрого темпа повествования. После звонка сразу же вскакивает из-за парты. При выполнении любимого дела увлечён, погружается в него полностью, «с головой». Однако это выливается в переутомление, после которого нужен отдых из-за низкой продуктивности последующей работы.

Робких, стеснительных людей называют меланхоликами. Они застенчивы и от этого необщительны, говорят достаточно тихо и слабо, нескладно. По поведению напоминают флегматиков, но голову обычно держат опущенной, а каждый поступок обдумывают и часто грустят из-за неудач, но стараются не показывать это другим.

С ними резко контрастируют сангвиники: чёткие, громкие, с ярко выраженной мимикой, всегда энергичны и редко унывают. Во время выполнения работы сконцентрированы, однако быстро теряют к чему-либо интерес.

Есть также ещё: интроверты и экстраверты. Первые тихие, стеснительные. Зная ответ на вопрос, поднимают руку и ничего не выкрикивают, ждут своей очереди. Не любят выходить из зоны комфорта, однако при повторении тем уверенны, даже используют творческий подход. Любят письменные виды работы, читают книги, а при необходимости устного ответа стараются его расписать на бумаге. Экстраверты же энергичны. Им более привычен устный диалог, чем письменная работа: могут её не доделать или же писать сразу в чистовик. Любят открывать для себя новое, скучают при повторении изученного.

Главное при определении типа личности ученика — учитывать его естественную реакцию на повседневные события, так как реакция на внешние раздражители может быть совершенно разной у каждого ученика. Не стоит так же делать вывод, основываясь на одном или нескольких признаках: для определения типа личности ребёнка нужно какое-то время наблюдать за ним, собирая всю совокупность черт его характера. Более сложным является отличие привычки от реакции на события: действие может не согласовываться с психологической реакцией, а быть вызвано подсознанием совершенно случайно.

Особое внимание нужно уделить возрасту ученика и факторам, с ним связанным. Личность человека формируется примерно в 10 лет, следовательно, этот и предшествующий

ему возраст наиболее восприимчив для социализации и формирования моральных принципов человека. Дети такого возраста больше всего доверяют учителям и не боятся спрашивать их совета. Старшеклассники же привычны к выполнению прямых указаний и задач. Однако и их активность должна быть направлена учителем, хотя подростки в таком возрасте больше тянутся к самостоятельности, вырабатывают в себе чувство ответственности и эмпатии. Дети в более старшем возрасте могут утратить некоторые качества из-за заостренности нервной системы, появления критического мышления. Наиболее ярко это проявляется у детей, только входящих в подростковый возраст, однако воспитание и самоконтроль постепенно сглаживают их резкий характер.

Однако между младшим и старшим школьным возрастом есть ещё и средний, длящийся с начала формирования личности (10-11 лет) и до 9-го класса. В это время ведущую роль играет общение со сверстниками, социализация, проявление человека в спорте, общественной деятельности.

Появляется желание участвовать в жизни социума. Это происходит из-за большого влияния на ребёнка способов поведения в обществе, существующей в нём системе морально-этических парадигм. После происходит «вливание» в общественную жизнь и становление полноценным субъектом этой жизни. Это происходит в три стадии:

1) «локально-капризная» стадия требует признания со стороны старших себя как равного им;

2) «право-значимая» сохраняет эту потребность, но выражает её в форме формирования своих прав и обязанностей;

3) «утверждающе-действительная» стадия характеризуется готовностью подростка в равном взаимодействии с социумом. Человек уже сформировал свои моральные принципы и действует с оглядкой на них или, руководствуясь ими, требует к себе равного отношения, а не отношения как к подчинённому, резко на это реагируя и зачастую становясь упрямым.

Это усложняет внедрение дисциплины в школе, поэтому важно понимать стабильные интересы подростков к спорту, интеллектуальной деятельности, противоположному полу. Чувства симпатии и антипатии, а также чувство собственной важности сильно обостряются. Поэтому ученики должны понимать цели того или иного занятия, их нужно дополнительно стимулировать.

Подростковая социальная активность имеет своей целью получение знаний о социальных нормах, жизненных ценностях, поведении людей. Учебный процесс должен быть введён в рамки существующих общественных парадигм, экономики и быта.

Важнейшей является деятельность, направленная на ценности ребёнка, что вызвано стремлением к самостоятельности.

Таким образом, стоит учитывать данные особенности обучающихся, поделить их на группы по восприятию информации, чтобы они лучше усваивали материал.

Особого внимания заслуживают и гендерные различия. Мы часто забываем о том, что перед нами мальчики или девочки с присущими им особенностями восприятия, мышления, эмоций и что воспитывать, обучать их надо по-разному. Мальчики проявляют интерес к визуальным стимулам. У мальчиков специализация правого полушария мозга в отношении пространственных функций, пространственно-временной ориентации имеется уже в шесть лет.

У мальчиков лучше представлена та сторона речи, которая связана с поиском: нахождение словесных ассоциаций, решение кроссвордов. Они более способны к поиску нового нестандартного решения, к новаторству. Нельзя не сказать и о правополушарниках и левополушарниках. Левополушарники («мыслители»):

1) праворукие с ведущим правым глазом и ухом;

2) Они делают ошибки на безударные гласные в корне, пропускают мягкий знак, путают падежные окончания, пропускают буквы и слова, пишут лишние буквы, заменяют одни согласные другими;

3) опираются при написании диктантов на правила, останавливаются перед знакомой орфограммой, вспоминают ее и пишут слово без ошибок.

Правополушарники («художники»):

- 1) праворукие с ведущим левым ухом и глазом;
- 2) допускают относительно мало ошибок, и самоисправлений у них немного, но они часто плохо учатся, а по русскому языку у них нередки тройки.

Смешанный тип:

- 1) праворукие с несовпадающими ведущими глазом и ухом;
- 2) чаще делают ошибки в словарных словах, пишут имена собственные с маленькой буквы, их ошибки носят характер описок:

Левши занимают особое место, малочисленная группа обычно ярких правополушарников с особым характером функциональной асимметрии. Леворукие дети делают ошибки, редко встречающиеся у других типов детей: не дописывают слова, сливают их или разделяют, удваивают согласные или слоги, делают ошибки в гласных под ударением. У них мало самоисправлений, так как они часто не видят своих ошибок.

Правши в своих ответах опираются больше на привычные формулировки, штампы, формальную сторону, определенную классификацию, а левши - на эмоциональную, смысловую сторону.

Вообще «чистых» правой или левой не существует, есть огромное многообразие выраженных правой и левой, слабо выраженных левой и правой, а также амбидекстров («обоерукие»).

Индивидуальный подход требует измененного процесса обучения, основанного на психолого-педагогической диагностике, применении различных методик, создания развивающей образовательной среды:

- 1) преподаватель отводит главенствующую роль ученикам. Обучающиеся сами добывают информацию по тем или иным вопросам, работают в группах;
- 2) обучение не всегда ориентировано на развитие личности. Зачастую, преподаватель направляет индивидуальный подход на заучивание и воспроизведение данной информации;
- 3) нет четких критериев данного подхода, из-за этого может быть снижена работоспособность учащихся;
- 4) сложность в организации обучения.

Разрешаются эти сложности путем создания педагогических условий, обеспечивающих индивидуализацию обучения:

- 1) Индивидуальный подход сопровождается комплексной диагностикой с целью изучения индивидуальных особенностей обучающихся;
- 2) Создание гибкой развивающей среды;
- 3) Подбор форм и технологий, согласно возможностям и способностям обучающихся;
- 4) Формирование стиля учебной деятельности. Усвоение знаний обучающимися происходит в процессе дискуссии между ними;
- 5) Готовность учителя к осуществлению индивидуального подхода.

Обучение должно быть направлено на развитие личности. Конечно, у всех учащихся разный уровень подготовки. Поэтому при индивидуальном подходе стоит выделить в классе группы. Главное, чтобы каждый из обучающихся был задействован в процессе обучения. Ведь главная цель индивидуального обучения – обеспечение максимально возможной глубины в овладении обучающимися материала. Также стоит отметить, что сложность в организации обучения при индивидуальном подходе может возникнуть из-за непостоянного использования данного подхода. Именно при регулярном использовании данного метода, который будет сохранен в течение всего периода обучения, можно будет увидеть результат.

Какие же методы и формы преподавания могут помочь учителю справиться со всеми сложностями при индивидуальном обучении? Наиболее удачной будет классификация, которая зависит от тех видов задач, которые следует решать в процессе обучения:

- Метод инверсии - ориентирован на поиск идей решения творческой задачи.
- Метод коллективного поиска оригинальных задач. Цель данного метода – сбор как можно большего числа задач, преодоление привычного хода мыслей.
- Метод синектики. Обсуждение задачи начинается не с самой задачи, а с анализа некоторых общих признаков, что вводит обучающихся в ситуацию постановки проблемы.

Но невозможно обучение на основе только теоретических знаний и умений. Необходимо также вырабатывать и практические знания обучающихся. В зависимости от характера формируемых умений и навыков выделяют: устные упражнения (правильное произношение слов и др.); письменные упражнения по языкам, выполнение творческих работ по языкам и литературе (написание сочинений, изложений и т.д.).

Таким образом, индивидуальный подход применяется прежде всего при объяснении нового материала. Учитель может вовлекать в урок более сильных учеников, чтобы те помогали в объяснении материала более слабым. Успешность индивидуального подхода на уроках зависит от правильно организованного урока. Например, в самостоятельных работах делать для учащихся различные уровни сложности. Также индивидуальный подход может быть использован при проверке знаний. Вопросы следует задавать по уровню знаний обучающихся. Главным условием индивидуального подхода является создание таких условий, в которых учащимся будет комфортно. Также не стоит забывать о сотрудничестве учителя и ученика, о создании ситуации успеха, в которой учащийся сможет почувствовать, что он смог справиться с тем или иным заданием.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 2002. – 118 с.
2. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке. - Новгород, 1972. – 78 с.
3. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. и др. Обучение русскому языку в школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Дрофа, 2004. – 50 с.
4. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М.: Педагогика, 1981. – С.45.
5. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. – М., 1989. – 78 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Х.Э. Мамалова,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры чеченской филологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»*

tamalova_1964@list.ru

Э.Д. Абдуллаева,

студентка 4 курса направления подготовки «Кавказоведение»

Тбилисский государственный университет

Elvinamikava@gmail.ru

Аннотация. *Тема статьи – использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза. Авторами статьи выявлены преимущества и недостатки внедрения информационных технологий в образовательный процесс вуза. Информационные технологии могут быть использованы преподавателем: на занятиях по различным дисциплинам для поддержки и сопровождения; для тестирований; в учебно-воспитательном процессе; при оформлении документации; для подготовки научно-исследовательских работ; для проведения семинаров и курсов; для обращения к ресурсам сети Интернет, в том числе образовательных. Наиболее востребованные программные продукты - мультимедиа презентации; учебные видеоролики, кинофильмы и другие видеоматериалы; программные комплексы для тестирования; электронные учебники, методические материалы.*

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, гуманитарные дисциплины, Интернет технологии, преподаватель.*

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Kh.E. Mamalova,

*Candidate of Pedagogy, associate professor of the Chechen Philology department
Chechen State University*

E.D. Abdullaeva,

4th year student of the direction of training "Caucasian Studies"

Tbilisi State University

Abstract. *The article studies the process of using information and communication technologies in the educational process of the university, identifies the advantages and disadvantages of introducing information technologies into the educational process of the university. Information technologies can be used by the teacher: in the classroom in various disciplines for support and maintenance; for testing; in the educational process; when preparing documentation; for the preparation of research works; for seminars and courses; for accessing Internet resources, including educational ones. The most demanded software products among teachers are highlighted, such as: multimedia presentations; educational videos, films and other video materials; software systems for testing; electronic textbooks, teaching materials.*

Keywords: *information and communication technologies, humanitarian disciplines, Internet technologies, teacher.*

На сегодняшний день перед образованием ставится новая задача – дать будущему взрослому члену общества такие знания и навыки, чтобы он смог полноценно жить в нем и

приспосабливаться к стремительно изменяющемуся информационному миру. В этих условиях, когда информационное общество находится на этапе формирования, применение информационных технологий, будь то персональный компьютер или смартфон, стало частью нашей повседневной жизни, и не потому, что это модно или престижно, а потому что информационные технологии дают такие возможности в самых разных сферах, которые раньше могли себе представить лишь фантасты. Так же, как и во многие сферы человеческой деятельности, информационные технологии приносят новые, ранее невообразимые возможности в образовательный процесс, повышая его качество. Однако нельзя сказать, что образование, ввиду бурного роста научно-технического прогресса и своей, по отношению к нему, инертностью, успевают отвечать реалиям.

Информатизация – это новое течение в жизни общества на основе достоверного применения знаний во всех важных сферах человеческой жизни. Информатизация приводит к коренным изменениям в структуре общественного производства: стремительно трансформируется характер технологических процессов, знания, и умения постоянно обновляются, осваиваются новые технологии, усиливается общекультурный уровень специалиста предприятия. Но все-таки приоритетным направлением информатизации общества является информатизация образования.

При организации образовательного процесса одинаково важно иметь информацию как о конечном объеме знаний, получаемых обучающимися, так и о творческих способностях, познавательных интересах, мотивации к самостоятельной деятельности, способности применять полученные знания на практике. Всё перечисленное является одной из основных задач любого образовательного учреждения.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс при изучении истории, сегодня, является не то, что рекомендацией, а необходимостью. Для этого у педагога есть обширное поле электронных ресурсов, находящихся в открытом доступе и не требующих от педагога материальных или временных затрат для их поиска.

М.Т. Студеникин пишет, что применение вычислительной техники является одним из отличительных признаков развития образования и педагогики, с точки зрения современного видения процесса обучения. Его труд посвящен новым методикам преподавания истории, таким как проектная деятельность, применение программного обеспечения на занятиях по истории, модульно-блочное обучение, использование интернет-ресурсов. Также в пособии разработаны задачи, упражнения, развивающие викторины и вопросы для обучающихся. В книге описан опыт применения информационно-коммуникационных технологий учителями истории, рассказано о том, как может быть оборудован кабинет истории, на каких элементах стоит заострить внимание при компоновке электронно-информационной базы, описаны методические рекомендации применения специального программного обеспечения в сочетании с другими формами обучения. Студеникин М.Т. достаточно подробно описывает применение аудио- и видеотехники при изучении истории, а также отдает предпочтение использованию на занятиях различных ресурсов Интернет [5, с.227].

Захарова И.Г. в книге «Информационные технологии в образовании», повествует о необходимости и важности применения информационно-коммуникационных технологий – «иначе трудно двигаться дальше» [2, с.54]. В книге говорится о том, что большое количество познавательной и учебной информации представлено именно в электронном виде и это сложно игнорировать, поэтому необходимо идти в одном направлении с прогрессом, в направлении информационного развития.

В пособии Захаровой И.Г. описана классификация программных и информационных продуктов, используемых в образовании. Рассказано о способах постепенного внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Описаны методические рекомендации по созданию учебных электронных пособий, содержащих гипертекстовую разметку, а также образовательных сайтов. Благодаря описанным в книге

технологиям, любой педагог может самостоятельно создать свои, авторские информационные продукты и успешно применять их в учебном процессе.

Информационные технологии могут использоваться в процессе применения в дисциплине истории в нескольких формах. Используемые направления можно представить в виде следующих основных блоков [1, с. 2-6]:

- мультимедийные сценарии занятий;
- проверка знаний на занятии;
- внеурочная деятельность.

Внедрение информационных технологий с использованием интерактивных технологий обладают следующими преимуществами:

1. Позволяют демонстрировать графический материал, такой как таблицы или схемы.
2. Процесс знакомства с историческими событиями можно сопровождать показом фотографий, видеохроник или других видеоматериалов.
3. Можно «оживить карты».
4. Использовать демонстрацию снимков произведений искусства.
5. Активизировать процесс обучения и так далее.

К недостаткам применения таких технологий можно отнести:

1. Интеграция использования компьютера в традиционную поурочную структуру проведения занятий достаточно сложна.
2. Требования к преподавателю возрастают, так как теперь ему необходимо иметь достаточный уровень компьютерной грамотности.
3. В процессе обучения на занятиях не предусмотрено использование Интернет.

Еще десять лет назад необходимо было бы упомянуть о носителях, на которых необходимо было бы хранить электронные учебники, лекционные материалы, справочники, обучающие программы и другие учебные материалы. Однако уже на данный момент это утверждение устарело, поскольку теперь можно использовать те же ресурсы, расположенные в облачных хранилищах данных, свободных источниках, интернет-энциклопедиях. Преимущество такого подхода в том, что «физический», то есть передаваемый и хранимый в ограниченном количестве экземпляров носитель больше не нужен, данные становятся доступны в любой точке мира, нужен лишь выход в Интернет. Это замечание еще раз показывает, насколько бурно развивается индустрия и сколько перспектив ждет её уже в ближайшие годы. Это же утверждение применимо и к информационно-коммуникационным технологиям в образовании.

Информационные технологии могут быть использованы преподавателем:

- в изучении дисциплин инженерного направления;
- на занятиях по различным дисциплинам для поддержки и сопровождения;
- для тестирований;
- в учебно-воспитательном процессе;
- при оформлении документации;
- для подготовки научно-исследовательских работ;
- для проведения семинаров и курсов;
- для обращения к ресурсам сети Интернет, в том числе образовательных.

Можно выделить наиболее востребованные среди педагогов программные продукты:

- мультимедиа презентации;
- учебные видеоролики, кинофильмы и другие видеоматериалы;
- программные комплексы для тестирования;
- электронные учебники, методические материалы.

Наиболее распространенным продуктом являются презентации, которые чаще других средств используются преподавателями в процессе занятий.

Обучающие видеоролики применяются значительно реже, в основном потому что их содержание может содержать неточности или противоречия с программой обучения. В

отличие от презентаций в видеоролик сложно внести изменения, и это сомнительно с точки зрения авторского права. Тем не менее на занятиях по социально-экономическим и гуманитарным предметам видеоматериалы применяются все чаще.

Опыт преподавателей различных дисциплин показывает, что обучающиеся положительно реагируют на использование видеofilьмов, в частности принимают активное участие в их обсуждении, учатся аргументированно доказывать свою точку зрения, правильной устной речи и, в целом, лучше и с большим интересом запоминают содержание.

Электронные учебники и электронные методические материалы также являются достаточно распространенными в образовательной среде. За счет появления облачных технологий и развития сети Интернет множество справочников, электронных изданий, энциклопедий находятся в публичном доступе.

Программные комплексы для тестирования позволяют беспристрастно оценивать знания учащихся, быстро обрабатывать результаты (зачастую, автоматически) и выявлять пробелы в знаниях, впоследствии внося коррективы в программу обучения [4, с.312].

Благодаря открытости метода тестирования (студенты уверены, что человеческий фактор не повлиял на оценку результата) оценка своих знаний студентами производится более адекватно. Метод позволяет детальнее сформулировать их недочеты, организовать как проведение экзаменов, так и проведение домашних, практических, промежуточных работ.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, насколько широкие возможности открывает применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, насколько они позволяют совершенствоваться, дополнять традиционный учебный процесс. В то же время имеются некоторые проблемы внедрения такого подхода, которые необходимо исследовать и решать.

Литература:

1. Аствацатуров Г.А. Технология конструирования мультимедийной лекции //Педагог истории. – 2002. - №2. - С. 2-6.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. - М.: Академия, 2007. - 294с.
3. Короткова М.В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на лекциях истории //Преподавание истории. -2008. - №1.- С. 3-8.
4. Роберт И.В. Информационные и комунникационные технологии в образовании: Учебно-метод. пособие. - М.: Дрофа, 2010. - С.312.
5. Студеникин М.Т. Современные технологии преподавания истории. - М.: Владос, 2007. - С. 227.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.36684/40-2021-1-126-131

АДАПТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Т.И. Гванцеладзе,

*доктор филологических наук, профессор,
Сухумский государственный университет*

Т.Х. Абдулазимова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
abdulazimova64@mail.ru*

Аннотация. *Статья посвящена изучению адаптивной технологии обучения иностранному языку как способу реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении школьников. Изучена специфика иностранного языка как учебного предмета; главной целью обучения его в школе является формирование и развитие коммуникативной*

компетенции – способности решать актуальные задачи общения в учебной, культурной, производственной, бытовой сферах посредством иностранного языка. Сделан вывод о том, что адаптивная технология обучения может быть использована на уроках иностранного языка с целью преодоления проблем, возникающих вследствие разного уровня знаний и успеваемости учащихся, а также вследствие индивидуальных характеристик каждого обучающегося. Именно данная технология позволит в большей степени учитывать личностные особенности учащихся и адаптировать к ним весь образовательный процесс в школе.

Ключевые слова: адаптивная технология обучения, технология, индивидуально-дифференцированный подход, школьник, иностранный язык.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING ADAPTIVE TECHNOLOGY AS A METHOD OF INDIVIDUALLY-DIFFERENTIATED APPROACH IMPLEMENTING

T.I. Gvantseladze,

*Doctor of Philology, professor
Sukhumi State University*

T.Kh. Abdulazimova,

*Candidate of Philology, associate professor of the department of Chechen Philology
Chechen state University*

Abstract. *The article studies the adaptive technology of a foreign language teaching as a way to implement an individually differentiated approach in teaching schoolchildren. The specificity of a foreign language as an academic subject has been studied, the main goal of teaching it at school is the formation and development of communicative competence - the ability to solve urgent problems of communication in the educational, cultural, industrial, household spheres through a foreign language. It is concluded that adaptive teaching technology can be used in the foreign language lessons in order to overcome problems arising from different levels of knowledge and academic performance of students, as well as due to the individual characteristics of each student. It is this technology that will make it possible to take into account the personal characteristics of students to a greater extent and adapt the entire educational process at school to them.*

Keywords: *adaptive teaching technology, technology, individually differentiated approach, schoolchildren, foreign language.*

Современное образование приобретает все более ярко выраженную личностно-ориентированную направленность. В центр обучения ставится сам обучающийся как отдельная личность, как самостоятельный субъект, а не как объект, который необходимо наполнить знаниями и навыками. Более того, важной целью образования является развитие личности учащегося, умения осуществлять самостоятельную деятельность, то есть быть мобильным и саморазвивающимся субъектом в соответствии с изменяющимися потребностями общества.

Изучая особенности индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку, стоит в первую очередь отметить специфику иностранного языка как учебного предмета. Главная цель обучения иностранному (английскому) языку в школе, в соответствии с ФГОС, является формирование и развитие коммуникативной компетенции – способности решать актуальные задачи общения в учебной, культурной, производственной, бытовой сферах посредством иностранного языка.

Обучение иностранному языку в большей степени предполагает необходимость применения индивидуально-дифференцированного подхода, так как «...при обучении иностранному языку индивидуален не только сам процесс овладения, но и объект усвоения – речь человека как способ выражения мысли средствами языка» [3, с. 103]. Индивидуальный характер речи каждого субъекта связан со следующими факторами:

1. Индивидуальны цель и мотив для порождения речи;
2. Индивидуальна суть высказывания, так как речь является отражением самого человека, его внутреннего мира;
3. Индивидуальна сама форма выражения мыслей [6, с. 155].

Таким образом, именно коммуникативная направленность обучения является главной особенностью и в то же время основной трудностью при реализации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку [7, с. 36].

Неповторимость каждой коммуникации состоит из бесчисленных факторов, на которые в первую очередь оказывают влияние сами коммуниканты и их структура индивидуальности. Она состоит из трех подструктур, которые тесно взаимосвязаны между собой: индивидуальная, личностная и субъектная. При обучении иноязычной коммуникации указанные подструктуры играют неравноценную роль. Речевое высказывание во многом зависит от корректного определения средств, стимулирующих речевые поступки учащихся. Главной является личностная индивидуализация, поскольку существует тесная связь личностных свойств человека с его речевой деятельностью.

Знание и понимание типа ученика позволит создать условия для естественной мотивации учащихся, а также оказывать внимание именно тем ученикам, которые в большей степени в нем нуждаются.

Однако для лучшей организации процесса обучения иностранному языку, помимо распределения учащихся по психологическим типам, следует также учитывать их стиль изучения иностранного языка. Опираясь на теорию о двух типа мышления – правополушарном и левополушарном, ученые (С.А. Изюмова, М.К. Кабардов, А.А. Леонтьев) смогли выделить два стиля овладения иностранным языком, которые оказывают влияние на способности учащихся.

При доминировании правого полушария у человека преобладает коммуникативный тип изучения иностранного языка. Для таких людей характерны следующие основные черты:

- Лабильная нервная система;
- Непроизвольная и аудитивная память;
- Восприятие материала на слух.

При доминировании левого полушария человеку присущ лингвистический (некоммуникативный) стиль овладения иностранным языком. К этому типу относят людей с такими характеристиками как:

- Инертная нервная система;
- Произвольная и визуальная память;
- Восприятие материала визуально, предпочтение письменным текстам.

В современной научной литературе помимо двух совершенно противоположных типов овладения иностранным языком, выделяют промежуточный стиль, сочетающий в себе черты обоих типов – коммуникативно-лингвистический.

Распространенной причиной разнородности степени усвоения языкового материала и умения порождения речи на иностранном языке в рамках одной группы может быть недостаточная степень подготовленности учащихся. Применение на уроках иностранного языка индивидуально-дифференцированного подхода позволит разнообразить формы и методы работы с учащимися, создать ситуацию успешности для слабых учеников, и не остановить стремление более сильных учащихся к постоянному развитию. Тем не менее ориентир только на проблемы в знании материала сводит обучение к уровневой дифференциации: «слабый», «средний», «сильный» ученик, что приводит к снижению эффективности образовательного процесса.

При адаптации процесса обучения иностранному языку к личности каждого ученика нельзя акцентировать внимание только на проблемах в знаниях и не учитывать способности каждого учащегося к изучению иностранного языка, коммуникативные особенности порождения речи, в том числе и на родном языке, индивидуальный стиль обучения, жизненный опыт, личные интересы и эмоциональную атмосферу.

В связи с этим для более эффективной реализации индивидуально-дифференцированного обучения разрабатываются различные педагогические технологии, способствующие ориентации на ученика, на его персональные характеристики, особенности, интересы, стиль работы и возможности [5; с. 178-180]. Основные из них перечислены на схеме 1.

Схема 1. Технологии, реализующие индивидуально-дифференцированный подход в обучении.

Педагогические технологии индивидуально- дифференцированного обучения	Дифференциация по уровню успеваемости
	Технология "Дальтон-план"
	Технология модульного обучения
	Технология открытого обучения
	Технология уровневого обучения
	Индивидуальное обучение
	Технология адаптивного обучения

Адаптивная технология обучения. Адаптивная технология обучения ориентирует весь образовательный процесс на ученика, его личность и индивидуальные характеристики, адаптирует обучение к его личностным особенностям, делает его непрерывным. Обучение с использованием адаптивной технологии заключается не только в модели «сообщение-прием» новой информации, такая технология предполагает самоконтроль, взаимоконтроль, исследовательскую деятельность, умение добывать знания и делать выводы, увеличение времени на активную самостоятельную деятельность учащихся.

Работа учителя осуществляется в двух формах: со всем классом и индивидуально с каждым учащимся. При индивидуальной работе учителя с одним из учащихся все остальные ученики не теряют время урока, а работают самостоятельно, используя сетевой план и график самоучета.

Работа учащихся осуществляется в четырех формах: совместно с учителем и классом, индивидуально с учителем, в паре (вариационной, динамической, статической), индивидуально. Каждый учащийся использует максимально время урока для обучения и выполнения заданий, что позволяет снизить загруженность домашней работой вплоть до ее отсутствия [1, с. 15]. Формы работы учителя и учащегося соответственно представлены на схеме 2.

Схема 2. Формы работы учителя и учащихся при адаптивной системе обучения

Учитель	Учащийся
Фронтально со всем классом	Совместно с классом и учителем
Индивидуально с отдельным учащимся (включенный контроль)	1) индивидуально с учителем 2) в парах (группах) 3) самостоятельно
Наблюдение и выборочный (дистанционный) контроль	1) в парах (группах) 2) самостоятельно

Для адаптивной технологии обучения характерно выполнение учащимися заданий с адаптацией. Объем и сложность задания соответствуют уровню: выполнение заданий первого уровня соответствует оценке «3», второго - «4», третьего - «5». Каждый учащийся сам решает, нужно ли ему выполнять задания более сложного уровня [4, с. 14]. Кроме того, для адаптивной

технологии характерно предоставление учащимся выбора формы выполнения задания. Например, при работе с текстом на уроке учащемуся могут быть предложены разные формы работы: выполнение послетекстовых упражнений на тренировку языковых умений, устный пересказ текста, письменное реферирование, обсуждение с партнером проблем текста, высказывание собственного мнения по одной из проблем текста и так далее.

Однако стоит отметить, что учащиеся не должны выполнять только один вид упражнений каждый раз, так как это приведет к замедлению процесса формирования других навыков и умений. Адаптация к индивидуальному стилю учебной работы может быть осуществлена за счет разработки индивидуальных и сетевых графиков обучения, в соответствии с которыми каждый ученик будет видеть необходимое количество заданий для выполнения, в том числе и заданий с дифференциацией, и может самостоятельно распределять нагрузку в классе и дома [2, с. 83].

Однако нельзя забывать, что основным при обучении иностранному языку является обучение иноязычному общению, поэтому, стремясь организовать работу в индивидуальном темпе, нельзя допустить «потерю» речевого коллектива, так как это приведет к обучению ИЯ без общения [6, с.157]. Используя сетевые графики, учащийся сможет определить время на работу с партнером, в группе или лично с педагогом для осуществления устной коммуникации.

Одной из важных характеристик процесса обучения при реализации адаптивной технологии обучения является прозрачность всего процесса обучения, что позволяет учащемуся при необходимости провести предварительный поиск, изучить дополнительную информацию по планируемой на следующий урок теме, чтобы у учащегося сложилось более ясное представление о том, что он будет изучать и почему это будет ему полезно.

Несомненно, при переходе к адаптивной технологии обучения учителю придется перестроить себя, педагогическое мышление и весь учебный процесс в целом. Необходимо будет отойти от линейного представления о традиционном уроке: фронтальная работа в классе, индивидуальная работа дома по одинаковым для всех заданиям, контрольная индивидуальная работа. Также составление сетевых планов работы и графиков самоучета потребуют от учителя больших затрат времени и сил. Однако это позволит не просто наполнить учащихся знаниями, но и научить самостоятельной деятельности, что является важной целью обучения в современной школе.

Таким образом, рассмотрев и изучив основные положения различных технологий индивидуально-дифференцированного обучения, мы пришли к выводу, что именно адаптивная технология обучения наилучшим образом сочетает в себе черты индивидуализации и дифференциации. А значит, адаптивная технология может быть использована на уроках иностранного языка с целью преодоления проблем, возникающих вследствие разного уровня знаний и успеваемости учащихся, а также вследствие индивидуальных характеристик каждого обучающегося. Именно данная технология позволит в большей степени учитывать личностные особенности учащихся и адаптировать к ним весь образовательный процесс в школе.

Литература:

1. Анащенко Н.А. Адаптивная система обучения в условиях введения новых ФГОС // Образование в современной школе. – 2013. – №5. – С. 15-16.
2. Богданова Д.А. Адаптивное обучение – шаг в будущее// Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. - № 1 (91). – С. 80-89.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1978. - 159 с.
4. Карпец И.В. Адаптивные технологии индивидуально-ориентированной системы обучения // Эксперимент и инновации в школе. – М.: Инновации и эксперимент в образовании, 2010. – № 5. – С. 14-15.
5. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 304 с.

6. Стогниева О.Н. Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 3(22). – С. 153-158.
7. Шукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Издательство ИКАР, 2014. – 240 с.

УДК 81 DOI: 10.36684/40-2021-1-131-135

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Т.Х. Абдулазимова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
abdulazimova64@mail.ru*

К.Н. Сакеварашвили,

*студентка 4 курса направления подготовки «Кавказоведение»,
Тбилисский государственный университет*

Аннотация. В статье выявлены особенности семантики заимствованной лексики в современном русском языке, проанализированы различные подходы к определению заимствований, пришедших в русскую речь, выявлены причины, влияющие на пополнение словарного состава русского языка. В последние десятилетия словарный состав русского языка пополнился бесчисленным количеством англицизмов по причине научно-технического прогресса, процесса глобализации и компьютеризации. Следовательно, изучение, анализ и классифицирование иноязычных заимствований в русском языке становится крайне необходимым в поле научных исследований. Сделан вывод о том, что любая языковая система вступает во взаимодействие с другой только посредством человека, где каждый коммуникант обладает индивидуальными психологическими особенностями. В конце концов, становится ясно, что процесс заимствования – это более сложное и неоднородное явление, чем просто проникновение лексических единиц из одного языка в другой.

Ключевые слова: заимствованная лексика, русский язык, англицизм, семантика.

BORROWED VOCABULARY SEMANTICS FEATURES IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

T.Kh. Abdulazimova,

*Candidate of Philology, associate professor of the Chechen Philology department
Chechen state University*

K.N. Sakevarashvili,

*4th year student of the direction of training "Caucasian Studies"
Tbilisi State University*

Abstract. The article reveals the features of the semantics of borrowed vocabulary in modern Russian, analyzes of various approaches to the definition of borrowings that have come into Russian speech, identifies the reasons that affect the replenishment of the vocabulary of the Russian language. In recent decades, the vocabulary of the Russian language has been replenished with countless Englishism due to scientific and technological progress, the process of globalization and computerization. Consequently, the study, analysis and classification of foreign language borrowings in the Russian language become extremely necessary in the field of scientific research. It is concluded that any language system interacts with another only through a person, where each communicant has individual psychological characteristics. In the end, it becomes clear that the process of borrowing

is a more complex and heterogeneous phenomenon than just the penetration of lexical units from one language into another.

Keywords: *borrowed vocabulary, Russian language, Englishism, semantics.*

Пристальное внимание к проблемам языковой миграции существует в лингвистике с давних времен, поскольку процесс обмена культурой и языковыми средствами непрерывен. Он амбивалентен и двусторонен. Основы теории заимствования были заложены И.А. Бодуэном де Куртенэ и продолжены великими учеными: Л.П. Крысиным, Л.М. Баш, Л.В. Щербой, В.В. Виноградовым, Н.М. Шанским, Ю.С. Сорокиным и многими другими. Они, в свою очередь, рассматривают различные аспекты заимствований: какие слова можно выделить как заимствованные, что считать в основе своей заимствованием, первичные причины перехода англицизмов – внешние или внутренние, как заимствования функционируют в современном пространстве.

В последние десятилетия словарный состав русского языка пополнился бесчисленным количеством англицизмов по причине научно-технического прогресса, процесса глобализации и компьютеризации. Следовательно, изучение, анализ и классифицирование иноязычных заимствований в русском языке становится крайне необходимым в поле научных исследований.

Лексический пласт языка наиболее подвижен по своей структуре и, за счёт притока англоязычных заимствований в русскую речь, с конца XX века и по нынешний день наблюдается интенсификация процесса заимствования.

Словарный состав языка находится в постоянном изменении и, согласно исследованиям, существует три способа пополнения словарного состава языка: морфологический, семантический и заимствование. В связи с процессом глобализации в последнее время наиболее значимое влияние оказывает именно английский язык по причине возникновения в нем новых понятий, обозначающих прорывные явления научно-технического прогресса, а также общественно-политические термины.

Проблемой функционирования иноязычной лексики в русском языке начали плотно заниматься только в последние десятилетия XX века, и вследствие появилась необходимость анализировать данный вопрос, исходя из различных подходов. Количество исследований возросло. В историю языкознания вошли фамилии многих значимых ученых: Л.П. Крысина, А.А. Леонтьева, Н.М. Шанского, Ю.С. Сорокина, М.И. Задорожного, А.А. Залевской, Т.Ю. Сазонова и других.

Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю под редакцией В.Н. Ярцевой, заимствование – это «элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесённый из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой» [5]. В связи с многоплановостью этого определения неудивительно, что некоторые ученые рассматривают заимствование не только как статичный результат, уже имеющийся в языке, но и как сам языковой процесс.

При заимствовании слово порывает с системой того языка, в котором оно существовало ранее, и включается в систему другого языка», оформляясь по его правилам и фонетическим, морфологическим, лексическим и синтаксическим средствам.

Ю.С. Сорокин отметил, что сам механизм усвоения элементов довольно комплексный и двусторонний. Производимые преобразования во внешней форме – оболочке, так же, как и во внутренней – семантике, демонстрирует способность языка к приспособлению в условиях иной системы. Таким образом, если мы говорим не о механическом перенесении иностранных слов в другое речевое пространство, то процесс заимствования, как подчеркивает Сорокин, приобретает сугубо творческий характер. Он отмечается высокой активностью и степенью развития языка-приемника, в нашем случае – русского языка [6, с. 20].

Схожие взгляды имеет и исследователь Л.П. Крысин, который провел максимально полный анализ данной проблематики. По его мнению, заимствованием стоит называть процесс перемещения единиц различных уровней структуры языка (фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики) из одного языка в другой. Кроме того, он первый, кто разграничивает такие понятия, как «заимствованное слово» и «инострannое». В первом случае - это слово, становящееся частью лексической системы языка-реципиента, а во втором - лексическая единица, оставшаяся вне системы заимствующего языка [3; с. 106].

Подход Крысина хорошо коррелирует с мнением большинства лингвистов о прохождении заимствованной лексики трех главных этапов. С целью адаптации к системе нового языка происходит проникновение чуждого слова в язык-приемник, затем его живое употребление в письменной и устной речи и, в итоге, принятие слова на грамматическом уровне языка, то есть способность чуждого форманта проявлять словообразовательные модели в новой среде.

Наиболее молодое определение, которое существует в научной литературе, было заявлено Э.Ф. Володарской. Она рассматривает иноязычное заимствование как «языковое явление, заключающееся в акцепции одним языком лингвистического материала из другого языка вследствие экстралингвистических контактов между ними, различающихся по уровню и формам» [1, с. 96].

Проанализировав различные подходы к определению заимствований, пришедших в русскую речь, напрашивается вывод о целесообразности выявления причин, влияющих на пополнение словарного состава русского языка.

Важными предпосылками к заимствованию являются наличие устных или письменных контактов, авторитетность языка-источника (что зачастую приводит к возникновению интернационализмов) и специфика языковой культуры того или иного социального слоя, принимающего чужую лексику. В особенности эти факторы стали причиной интенсивного проникновения американизмов в 1990-е годы.

Помимо этого произошла эволюция в сфере коммуникации, так как люди получили открытый доступ к сети Интернет, который по большей части возник в англоязычной среде. У людей теперь была возможность вести переписку по электронной почте, участвовать в интернет-дискуссиях и знакомиться с жителями других стран, поэтому пришлось подстраиваться и овладевать доминирующим языком.

В настоящее время – в эпоху глобализации – английский язык приобрел статус международного и, в связи с этим, спрос на него огромен. Увеличились возможности для его изучения, а вместе с тем и количество компаний, которые предлагают свои услуги. Различные языковые курсы, программы по обмену, вебинары и иные формы обучения английскому языку прочно заняли нишу в жизни современного человека.

Вопреки мнению, что «языковую моду» тоже можно назвать основой для заимствования как результат взаимовлияния некоторых факторов, вряд ли какая-либо мода или тенденция возникает сама по себе. Напротив, эта тенденция форсируется различными группами лиц - на текущий момент лидерами мнений через средства массовой информации - и, чаще всего, обусловлена конкретными причинами (в основном политического характера).

Итак, вышесказанное фокусирует внимание на экстралингвистических факторах заимствования, однако пришло время поставить им в дихотомию внутриязыковые, или внутрilingвистические, причины заимствования. Как пишет Крысин: «Экстралингвистические причины являются своего рода стимулами для появления заимствований из одного языка в другом. Однако сам процесс перехода иноязычной лексической единицы в речь, а в дальнейшем в вокабуляр языка-акцептора, обуславливается целым рядом внутрilingвистических факторов, которые теснейшим образом связаны с внутренними тенденциями языкового развития» [3, с. 158].

При сопоставительном анализе было выявлено, что выделяемые Д.С. Лотте и Л. П. Крысиным ряды причин довольно сходны и наиболее полно освещают мотивировку акцепции

языком иностранных слов. В связи с этим, нами был составлен подробный список основных причин лексических заимствований:

1. Отсутствие в родном языке самого слова или понятия;
2. Потребность уточнить или детализировать соответствующее понятие;
3. Устранение полисемии либо омонимии исконного слова для более удачной коммуникации;
4. Обозначение западной реалии или необходимость в стилистической маркировке;
5. Тенденция к экспрессивности, ведущая к появлению иноязычных стилистических синонимов;
6. Употребление англицизмов с целью актуализации позитивных или негативных коннотаций слова;
7. Образование структурно аналогичных слов при помощи заимствования морфем и словообразовательных элементов;
8. Тенденция к наименованию обозначаемого отдельным словом, а не описательным оборотом.

Последний пункт является довольно спорным. Естественно, язык всегда стремится к «языковой экономии», но зачастую, редуцируя описательный оборот иноязычным словом, приходится расшифровывать новые лексемы. В противовес краткости это требует дополнительных языковых лексических ресурсов.

Обращаясь к факторам, способствующим появлению иностранных слов в языке-приемнике, необходимо отметить, что выявление причин заимствования происходит также на базе психологических факторов, которые мы хотим определить в отдельную категорию. Например, зачастую одной из главных причин употребления в речи иноязычных лексических единиц становится их привлекательность за счёт более «ученого» звучания. Однако нельзя однозначно сказать, подчеркивает ли знание и использование иностранных слов в речи говорящего его образованность и эрудицию. Л.П. Крысин отмечает, что «ощущаемый многими большой социальный престиж иноязычного слова по сравнению с исконным, вызывает явление, которое может быть названо повышением в ранге: слово, которое в языке-источнике именуется обычным, рядовой объект, в заимствующем языке прилагается к объекту, в том или ином смысле более значительному, более престижному» [4, с. 29]. Вероятно, при умеренном и умелом использовании англицизмов на слушателей оказывается положительный и в некоторой степени манипулятивный эффект. Об этом феномене пишут Г.М. Костюшкина и И.В. Горбунова, подчёркивая функциональное разнообразие английских заимствований. Авторы отмечают способность англицизмов внушать чувство доверия по отношению к говорящему, апеллируя к пафосу, а не к логосу человека. Более того, употребление иноязычных слов искажает модель восприятия мира реципиента в направлении, благоприятном для коммуникатора. Так, подтверждается теория речевого воздействия, где выбор и использование элементов строго мотивированы говорящим [2, с. 75-76].

Таким образом, важно помнить, что любая языковая система вступает во взаимодействие с другой только посредством человека, где каждый коммуникант обладает индивидуальными психологическими особенностями. В конце концов, становится ясно, что процесс заимствования – это более сложное и неоднородное явление, чем просто проникновение лексических единиц из одного языка в другой. К сожалению, невозможно выявить, какие факторы первично стали предпосылками перехода того или иного слова, понятия или реалии в язык-приемник.

Литература:

1. Володарская Э.Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов // ВЯ. – 2002. – № 4. – С. 96.
2. Костюшкина Г.М., Горбунова И.В. Стратегический аспект англицизмов в интернет-дискурсе // Вестник Челябинского Государственного университета. – 2011. – № 33. – С. 75-77.
3. Крысин Л. П. Русское слово, своё и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. - 888 с.

4. Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // Вопросы языкознания. – 2002. – №6. – С. 27-34.
5. Лингвистический энциклопедический словарь – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
6. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка 30-90-х гг. XIX в. – М.; Л.: Наука, 1965. – 565 с.

УДК 811 DOI: 10.36684/40-2021-1-135-138

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗООМОРФИЗМОВ В АНГЛИЙСКОЙ И ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

М.Ш. Алдиева,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
aldieva79@mail.ru*

***Аннотация.** Статья посвящена анализу зооморфизмов в английской и чеченской лингвокультурах. Было установлено, что определение зооморфизма противоположно определению антропоморфизма. Антропоморфизм предполагает приписывание человеческих характеристик и качеств животным, в то время как зооморфизм делает обратное, наделяя людей качествами животных. Было определено место зооморфизма в научных областях. Зооморфизм занял важное место во многих областях, таких как мифология, фольклор, религия, классическая литература и современная жанровая фантастика, фэнтези и комиксы. В ходе исследования были выявлены зооморфные фразеологизмы, касающиеся качественно-оценочной характеристики человека, передающие психическое состояние и эмоции человека, его практическую деятельность.*

***Ключевые слова:** зооморфизм, фразеологизм, английский язык, чеченский язык, языковая картина мира.*

ETHNOCULTURAL FEATURES OF ZOOMORPHISMS IN ENGLISH AND CHECHEN LINGUOCULTURES

M.Sh. Aldieva,

*Candidate of Philology,
Associate professor of General Linguistics Department
Chechen State University*

***Abstract.** The article is devoted to the analysis of zoomorphisms in the English and Chechen linguocultures. It was found that the definition of zoomorphism is the opposite of the definition of anthropomorphism. Anthropomorphism involves the attributing of human characteristics and qualities to animals, while zoomorphism does the opposite, endowing people with animal qualities. The place of zoomorphism in scientific fields was determined. Zoomorphism has taken an important place in many fields such as mythology, folklore, religion, classical literature, and modern genre fiction such as science fiction, fantasy, and comics. With the help of thematic groups of zoomorphisms, one can understand the soul and the specifics of the mentality of a particular people. In the course of the study, zoomorphic phraseological units were identified that relate to the qualitative and evaluative characteristics of a person, showing the mental state and emotions of a person, his practical activity.*

***Keywords:** zoomorphism, phraseological unit, the English language, the Chechen language, linguistic picture of the world.*

Зооморфизм – это способ придания животным качеств всему, что не является животным, например, людям и неодушевленным предметам. Зооморфизм также может включать в себя передачу черт одного животного другому, например, если бы собака сказала «мяу» в мультфильме или литературном произведении. Особый класс зооморфизмов, при котором человек может превращаться в животное, называется териантропией.

Фактически определение зооморфизма противоположно определению антропоморфизма. Антропоморфизм предполагает приписывание человеческих характеристик и качеств животным, в то время как зооморфизм делает обратное, наделяя людей качествами животных [2, с.33].

He was happy, cause he had patched up his quarrel with his chick. – Он был счастлив, потому что уладил ссору со своей девушкой (букв., цыпочкой) [5, с.21].

He walked with a strange tenseness that reminded Jeff of a game rooster ready to fight. – Он шел со странным напряжением, которое напомнило Джеффу бойцовского петуха, готового к битве [5, с.274].

I want to throw a monkey wrench into it. – Вставлять палки в колеса (идиома, 306)

There had been a time when Billy thought the party's internationalism was barking up a wrong tree. – Было время, когда Билли думал, что партийный интернационализм ведет по ложному пути (букв., не с того дерева лает) [5, с.356].

Зооморфизм занял важное место во многих областях, таких как мифология, фольклор, религия, классическая литература и современная жанровая фантастика, фэнтези и комиксы. Многие боги были представлены в форме животных в нескольких различных религиях, таких как божество Ганеша, бог с головой слона в индуизме или Святой Дух в христианстве, представленный голубем. В классической литературе сфинкс сыграл важную роль в пьесе Софокла «Царь Эдип», в которой Эдип успешно разгадал загадку [3, с.12].

Зооморфизм, пожалуй, наиболее распространен в простых примерах сравнения внешних данных, движений или характеристик человека, ассоциируемых с животными. Это популярный прием при описании нового персонажа, позволяющий читателю получить более полное представление о нем.

В фантастическом романе Филипа Пуллмана «Золотой компас» описан характер лорда Азриэля. Движения лорда Азриэля напоминают движения дикого животного, и, действительно, его характер хорошо представлен диким животным в клетке. Это заставляет его казаться более жестоким и более грозным, чтобы бороться со зверем.

It came as an unmistakable indication to me of how low I had sunk the day I noticed, with a pinching of the heart, that I ate like an animal, that this noisy, frantic unchewing wolfing-down of mine was exactly the way Ric hard Parker ate. – Это явилось для меня безошибочным указанием на то, как низко я опустился в тот день, когда с щемящим сердцем заметил, что ел как животное, что это шумное, неистовое, не разжевываемое волчьё поедание было именно таким, каким было у Ричарда Паркера [3, с.14].

В романе Яна Мартеля главный герой Пи терпит кораблекрушение. Он застрял в лодке с тигром, которого называет Ричардом Паркером. После долгого времени, проведенного только с тигром Пи обнаруживает, что он становится похожим на животное и ест так же, как Ричард Паркер.

В книге о Гарри Поттере Дж. К. Роулинг есть несколько персонажей, которые могут превращаться в животных (способность, известная как териантропия). Так, крестный отец Гарри Сириус превращается в собаку. Сириус в некотором роде ведет себя как собака: виляет хвостом и бежит по поезду. И все же миссис Уизли раздражает, что не все его движения похожи на собачьи, потому что это может выдать его маскировку.

She's the twelve-year-old, the one who reminded me so of Prim in stature. Up close she looks about ten. She has bright, dark eyes and satiny brown skin and stands tilted up on her toes with arms slightly extended to her sides, as if ready to take wing at the slightest sound. It's impossible not to think of a bird. – Она, двенадцатилетняя девочка, которая напомнила мне ростом Прим. Вблизи она выглядит лет на десять. У нее яркие темные глаза и атласно-коричневая кожа,

она стоит, приподнявшись на носках, с руками, слегка вытянутыми в стороны, как будто готова взлететь при малейшем звуке. Невозможно не думать о птице [2, с.34].

Сюзанна Коллинз представляет персонажа Рю так, как это было сказано выше. Рю выглядит «готовой взлететь при малейшем звуке» («readytotakewingatthelightestsound»), а главная героиня Китнисс думает о птице, глядя на нее. Эта характеристика Рю заставляет ее казаться гораздо более невинной и хрупкой, чем другие участники Голодных игр. Поэтому читатель не удивлен, когда Китнисс позже придет, чтобы помочь и защитить Рю.

Через призму зооморфной лексики и фразеологии отражаются такие фрагменты языковой картины мира, как свойства характера человека, образ жизни, взаимоотношения с другими людьми, род деятельности человека. Примерами этому служат следующие отрывки из английских произведений с зооморфизмами [3, с.15].

Diesel trucks with bulldog cabs and double trailers, buses and tankers in blue and scarlet respectively, and now and then the flashy white and black of a police prowler car. – Дизельные грузовики, мотор у которых находится в кузове или в самой кабине (букв. с бульдожьими кабинами), с двойными прицепами, автобусы и цистерны синего и алого цветов, соответственно, а иногда и кричащего белого и черного цвета полицейской рыщущей машины [5, с.32].

«**Duck!**» *The gang scattered in under the protecting decks as another net plunged toward the too fast, smashing into the deck and throwing broken sides of boxes in every direction.* – «**Полундра!**» (букв., duck – утка) Банда рассеялась под защитными палубами, когда еще одна сеть нырнула в сторону слишком быстро, врезаясь в палубу и разбрасывая сломанные стенки ящиков во всех направлениях [5, с.251].

No one knew better than the men that the nets were overloaded, too cumbersome and heavy to be handled correctly by the donkeyman. – Никто лучше мужчин не знал, что сети были перегружены, слишком громоздки и тяжелы, чтобы машинист паровой лебедки мог с ними правильно справиться [5, с.251].

«*And put out your cigarette, son*», - he added. «*It might be a bull*». – «И потуши сигарету, сынок», - добавил он. - «Это, возможно, полицейский (букв., бык)» [5, с.346].

The frame-up was the work of a stool-pigeon who planted nitroglycerine on the union's station-wagon. – Обман был делом рук осведомителя (букв., голубя), который подбросил нитроглицерин на универсал профсоюза [5, с.393].

В чеченском языке наиболее продуктивными являются зооморфизмы: борз (волк), ча (медведь), лом (лев), цхьогал (лиса), олхазар (птица), вир – осел, даха – мышь, жIала – собака.

Хъаннашца дукха угIу

Гила борз ва санна,

Хьо гаре сатийсина,

Сан къа хиларна ца кхийра хьо.

Стеран юьхь лаьцча–барзо вахъарна кхоьруш... (дог майра Юнус).

Барзал майра дог хъайн кийрахь сецадеш,

Къахета шена хьох, чал дера ва Юнус.

Ва, барзал майра ву,

Чал дера ву хьо,

Цхьогалал мекар ву,

Цу льямал чехка ву,

Яхь йолу ва кIант, «дог майра» и Юнус! [4, с.103].

Эсал бутт,

КIеза санна, аркъал баьлла,

Мархийн марахь ловзуш бу [4, с.118].

Часто национальные культурно маркированные стереотипы передаются посредством зооморфных фразеологизмов. В чеченской языковой картине мира принято считать волка храбрым (*барзал майра*), медведя яростным (*чал дера*), льва быстрым (*льямал чехка*), лису хитрой (*цхьогалал мекар*), щенка кротким (*кIеза санна эсал*).

Основной спецификой зооморфных фразеологизмов является демонстрация ценностного отношения говорящего к окружающему миру. Таким образом подобные ФЕ производят прагматический эффект. Зооморфные фразеологизмы обладают яркой образностью. С помощью зооморфизмов можно понять специфику менталитета того или иного народа. В ходе исследования были выявлены зооморфные фразеологизмы, касающиеся качественно-оценочной характеристики человека, передающие психическое состояние и эмоции человека, особенности его практической деятельности [1, с.182]. Причем зооморфные фразеологизмы с отрицательными характеристиками доминируют над положительными. Происходит высмеивание негативных качеств человека, тем самым ФЕ выполняет назидательную, воспитательную функцию. Наиболее осуждаемыми качествами человека в обоих языках является «глупость». В английской языковой картине мира положительными качествами считаются сила воли, внимательность, опытность, в чеченском языке - смелость, трудолюбие, порядочность.

Литература:

1. Ибрагимов Л.М. Антология чеченской поэзии. – М.: НО БКФ «Солнце», 2003. – 572 с.
2. Каплуненко А.М. Семантические параметры зоологических единиц (фразеологические единицы с переменным компонентом в современном английском языке): Автореф. дис.... канд. филол. наук. – М., 1977. – 23 с.
3. Лебеденко Т.А. Особенности английских фразеологизмов, имеющих в своей семантике зооморфический компонент // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. - № 16 (179). – 2009. – С. 31-37.
4. This is America. Stories selected by L. Borovoy, edited by E. Romanova. Foreign languages publishing house. – М.: Главполиграфиздат, 1951. – 416 с.
5. Сагова М.Б. Этнокультурная специфика зооморфных фразеологизмов в английском и ингушском языках // Молодая наука – 2007: Материалы Региональной межвузовской научно-практической конференции. Часть 1. – Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – С. 181-184.

УДК 811 DOI: 10.36684/40-2021-1-138-141

КОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ «ВАЙН» и «НАХ» В ЧЕЧЕНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЕ

З.А. Алтамирова,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
altamirova75@mail.ru*

***Аннотация.** В данной статье идет анализ компонентов «вайн» (наш), «нах» (народ) в составе чеченских фразеологизмов (вайн наха санна, вайн наха аьндерг, вайн наха дийриг, вайн наха цадийриг и др.) в чеченской языковой концептосфере на материале чеченско-русских и русско-чеченских словарей. В чеченском языке большинство фразеологизмов первоначально были свободными словосочетаниями. Заменяемость компонентов была для них естественна. Но со временем, как известно, произошли изменения, когда эти свободные изречения стали неделимыми и перешли к синтаксическому компонентному единообразию. Фразеологические единицы - неделимые, устойчивые сочетания слов - мы встречаем во всех жанрах чеченской литературы. В чеченской языковой картине мира меткие фразеологические обороты путем сравнения показывают добро и зло, положительное и отрицательное, что свойственно людям.*

***Ключевые слова:** фразеологизм, фразеологический оборот, многообразие, переносное значение, целостный смысл оборота, происхождение.*

PHRASEOLOGISTS COMPONENTS "WAY" (OUR), AND NAKH (PEOPLE) IN THE CHECHEN LANGUAGE SPHERE OF CONCEPTS.

Z.A. Altamirova,

*Senior Lecturer of the Foreign Languages Department
Chechen State Pedagogical University*

Abstract. This article analyzes the components “wai” (our), “nakh” (people) of the Chechen phraseological units “wai” (our), “nakh” (people), (wai nakha sanna, wai nakha anderg, wai nakha diyrig, wai nakha tsadiyrig, etc.) in the Chechen linguistics concept sphere based on the study of Chechen-Russian and Russian – Chechen dictionaries. It also notes that in the Chechen language, most phraseological units were originally free phrases. The replaceability of the components was natural for them. Evolution - phraseological units occurred as a movement from variant - manifolds to syntactic component uniformity. Phraseological units – indivisible, sustainable combinations of words, we meet in all genres of the Chechen literature. In the Chechen world language picture, phraseological units acknowledged phraseological turnover by comparison show good and evil, positive and negative, which is peculiar to people.

Keywords: phraseological unit, phraseological turnover, diversity, figurative meaning, integral meaning of turnover, origin.

В русском языке, как в устной, так и в письменной речи, довольно часто употребляются фразеологизмы, обладающие целостным значением. Так, например, ФЕ *работать засучив рукава* – означает хорошо, усердно работать. Когда хотим сказать о чем-то неожиданно происходящем, употребляется устойчивое сочетание слов: *как снег на голову*.

Фразеологизм *«броситься очертя голову»* употребляется, когда происходит какое – либо действие безо всяких раздумий. Надо отметить, что эти неделимые синтаксические компоненты имеют различие и в своем происхождении, так как они перешли в литературный язык из речи представителей различных профессий.

Например, фразеологический оборот *«играть первую скрипку»* (быть руководителем чего-либо) пришел из речи музыкантов. Устойчивое сочетание: *«без сучка, без задоринки»*, что означает без помех, очень гладко, пришло из речи столяров. Следовательно, в основе некоторых сочетаний слов лежат факты прошлой русской истории. Так, например, чтобы сказать о том, что на войне во что бы то ни стало необходимо победить или умереть, используется фразеологизм: *со щитом или на щите*. Часто используются устойчивые сочетания из религиозных книг, например, *«беречь как зеницу ока»* (заботливо и тщательно охранять) и др. Бесспорно, эти устойчивые сочетания довольно часто используются в нашей речи, делают ее более яркой и выразительной.

В этимологическом словаре чеченского языка А.Д. Вагапова это слово также означает – мы, с вами. В чеченско-русском словаре А.Г. Мадиева и в этимологическом словаре А.Д. Вагапова слово «нах» трактуется как люди, народ: *майда юьзна наха* – площадь заполнена народом; *нахана даьккхинчу ор чу ша кхетта* – посл.: в яму, вырытую для других, попадешь сам (соотв. в русск.яз. - не рой яму другому, сам в нее попадешь) [3, с. 30].

В русско-чеченском словаре Карасаева А.Т., Мадиева А.Г. слово «нах» трактуется как: народ *м*

1) (*население страны, нация*) халкъ; **советский** ~ советан халкъ; **дружба** ~ **народов** - халкъийн доттагIалла

2) *разг. (люди)* адамаш, нах; **улицы заполнены** ~ **народом** урамаш дуьзна наха;

простой ~ *уст.* Iаьржа нах ◊ **на** ~ **е** нахалахь **люди** *мн.* (*ед.* **челове** **к** *м* адам) нах, адамаш;

молодые ~

а) (*парни*) кегий нах;

б) (*молодёжь*) кегийрхой;

в) (*парень и девушка*) йоI-кIант ◊ **выйти в** ~ стаг хила; **показаться на люди** нахана гучувала [5, с. 579].

людн||ый, -ая, -оеадам долу, нах болу; **~ая у лица** адам долу урам; **на улицах** ~о (*нареч.*) арахь адам дукха ду

людоед м, ~ка ж нахбуург

людск||о й, -а я, -о е нехан,

адамийн; **~ая молва** нехан хабар. [5,с.667]

Являясь компонентом ряда чеченских фразеологизмов «вайн нах», слова нах, наха, нахе, нахана, нахала, нахах образуют целый ряд фразеологических единиц, одни из которых равны предложениям, в которые одновременно могут входить и пословицы, и поговорки, и сравнения, другие могут состоять из словосочетаний, главными компонентами которых могут быть существительные и глаголы:

- **Нахехь туьха дукха диьна**. (Буквально: у людей соли много съел). Так говорят об очень опытным бывалом человеке, которого трудно обмануть.

Чтобы сильно оскорбить, унижить, опозорить кого–либо публично, подвергнуть резкой публичной критике, обличению, в чеченской языковой картине мира употребляется фразеологизм:

- **Наха хIума ца лучу ваккха (й, д, б)** (Буквально: Чтобы люди ничего не дали, довести).

- **Кьола дина стаг наха хIума ца лучу воккху**. – (Буквально: Укравшего человека (вора), доводят до того, чтобы люди ничего не дали).

Большое значение придается в чеченском языке общественному мнению и предписывается действовать согласно господствующему мнению, согласно господствующим традициям:

- **Наха аьндерг, наха бохург, нахана гергахь, наха дийриг дан, нахе нисдала**. (Буквально: люди что скажут, люди что говорят, по мнению большинства, что делают люди делать, соответствовать общественным нормам).

- Бож–Iела: Дамаека, Маймахьан! Мел кIезиг гIайгIа ю хьуна **наха аьндолчун** [1, с.193] (Буквально: Бож-Али: Ну ты даешь, Майма! Как мало ты думаешь о том, что люди скажут).

- **Нахана гергахь вай лелориг нийса хирдац. Нахе ладогIа деза** [1,с.194]. (Буквально: По мнению людей, то, что мы делаем, будет неправильным. Людей выслушать надо). **Ша ваха дезаш велахь, наха дийриг дан деза дахаран новкъахь** [1,с.194]. (Буквально: Если жить думаешь, что люди делают должен делать на жизненном пути).

- **Дагах дог тоьхна, хенах ха тоьхна, тIехь, чохь а, когахь, коьртахь а, нахах нисдала гIерташ хилла цхьа мар, зудий, бага са а кхаьчча, дехаш**. [1,с.195]. (Буквально: Сердце к сердцу приблизив, бок о бок, внешне, в доме, в ногах, на голове, на людей стараясь быть похожими, одни муж и жена, прилагая все силы, жили).

В чеченской языковой картине мира фразеологизмы указывают на то, что каждый человек должен показать себя, занять свое место в жизни, в обществе. Жить или действовать так, как это соответствует общепринятым нормам, традициям, взглядам. Человек, который живет среди людей, живет именно интересами людей, действует и поступает как все, как многие (по господствующим традициям), авторитетен и пользуется влиянием и признанием народа.

- **ХIинца хьайнхенахь нахана гуча валавезаш хан ю хьан я дикачу, я вочу агIор**. [1, с.194]. (Буквально: Теперь твое время людям показать себя с хорошей или с плохой стороны)

- Теперь самое время показать себя с хорошей или с плохой стороны.

- **Бусанин да Хизара, наха кьонахаву олуш, нахана юккъехь дош а лелаш, къаьсттина чIогIа уьйр сов дегаршца а йолуш, шен а дика таро а йолуш, къенастаг вара, ханна 60 шо хир долуш** [1, с.194]. (Буквально: Отец Бусаны Хизар, которого люди мужественным называют, среди людей слово ходит, выделялся очень авторитет имеющий, себе хорошо средства имеющий, старым человеком был, возраст 60 лет имея.) – (Отец Бусаны Хизар, который среди людей пользовался авторитетом, особенно имея большую связь с торговцами, будучи достаточно богатым, старым человеком был, примерно 60 лет).

Фразеологизм «**Наха цадийриг дан**» (Буквально: люди не делающее делать) - Делать то, что люди не делают. ФЕ характеризует людей, которые действуют наперекор господствующим традициям или делают что-либо лучше, больше других).

- **Наха цадийриг дан 1емина вара аьрха хиларца г1арваьлла волу Г1еламби** [1,с.194]. (Буквально: люди не делающее делать научившийся был упрямым будучи прославившийся Г1еламби.) - Делать наперекор народным традициям научился, упрямством **прославившийся, Г1еламби**).

Надо также отметить, что устойчивые сочетания слов в чеченском языке придают особую выразительность при использовании их в художественных произведениях и в разговорной речи. Так, например, в произведении Х.-А. Берсанова «Г1иллакхийн хазна – ирсан орам» мы встречаем множество примеров, в которых трактуются фразеологизмы с компонентами *вай и нах* (*вайн наха санна, вайн наха аьндерг, вайн наха дийриг, вайн наха ца дийриг* и др.):

Наха кхето г1ерташ верг ша кхетам болуш хила веза. Шегахь кхетам боцуш волчуьнга нах кхеталур бац. (Буквально – Людей поучать кто старается, сам понятие иметь должен) [2, с.11].

Нехан дикане са ма тийсалахь. Нехан дикане са ца туьйсуш, хьайн долуш долчунна далла хастам беллахь. (Буквально: Чужого добра не жди, чужого добра не дожидаясь, за то, что имеешь бога благодари) [2, с.12].

Нехан дикнах хьегар - лазар ду, нехан дикнах воккхавер – совг1ат ду. (Буквально: людскому добру завидовать болезнь есть, людскому добру радоваться - подарок есть) [2, с.49].

Нахана хьехарш дан бакьо ю и хьехарш деш волу стаг ша кхеташ велахь. (Буквально: Народу советы давать имеет право тот, кто дает советы, если сам об этом понятие имеет) [2, с.51].

Нахаца хьаг1 йолуш волу стаг цкъа а догдика хилла вехар вац (Буквально: К людям зависть имеющий человек никогда не будет с хорошим сердцем жить) [2, с.49].

Фразеологические единицы - неделимые, устойчивые сочетания слов, мы встречаем во всех жанрах чеченской литературы: в сказках, мифах, колыбельных песнях, старинных рассказах, народных новеллах. В чеченской языковой картине мира меткие фразеологические обороты путем сравнения показывают добро и зло, положительное и отрицательное, что свойственно людям, т.е. в значительной мере характеризуют ментальные черты народа, его языковую картину мира.

Литература:

1. Байсултанов Дадаш, Байсултанов Дауд. Чеченско–русский фразеологический словарь. – Грозный, 1992. – С. 53, 55, 127, 194, 315.
2. Берсанов Хож- Ахьмад. Г1иллакхийн хазна. – Грозный
3. Вагапов А.Д. Этимологический словарь чеченского языка. – Тбилиси, 2011. – С. 30.
4. Греков В.Ф., Крючков С.Е., Чешко Л.А. Пособие для занятий по русскому языку. – М.: Просвещение, 1987. – С. 30.
5. Карасаев А.Т., Мациев А. Г. Русско-чеченский – словарь. – М., 1978. – С. 579, 667.
6. Мациев А.Г. Чеченско–русский словарь. – М., 2000. – С. 198. 309.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1966. - С.772.

**«У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО» (ПО ПОВЕСТИ Б.Л. ВАСИЛЬЕВА
«А ЗОРИ ЗДЕСЬ ТИХИЕ»)**

Т.Х. Ахмадова,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русской и зарубежной литературы,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
ahmadova.madina@mail.ru*

К.А. Батаева,

*студентка I курса направления подготовки «Филология»,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»*

Аннотация. Цель статьи – раскрыть потрясающе созданные писателем образы девушек – зенитчиц, а также старшины Федота Васкова, попытаться проанализировать их мысли, поступки и понять, к чему же все-таки стремились эти люди, обиженные войной. У каждой из этих девочек были свои планы на жизнь и мечты, их жизнь могла бы сложиться иначе. Пять смертей оставили неизгладимый след в сердце старшины Васкова, они пробудили в нем ярость. Ведомый гневом, он одерживает победу над диверсантами, однако цена за нее оказалась слишком высока. Отважный старшина противопоставлен автором кровавой сути войны, столь противоестественной для человека. Героини являются жертвами войны, испытавшими нечеловеческие страдания. Ведь женщина и война – несовместимые понятия. Переживания за судьбу своей Родины заставили молодых девушек взять на себя ответственность, которая была порой в тягость даже мужчинам. Повесть по праву можно считать трагичной, но вместе с тем жизнелюбивой историей об отваге молодых девушек, которые отдали свои жизни во имя Отчизны, чтобы на их Родине зори всегда оставались такими же тихими и безмятежными.

Ключевые слова: жертвы войны, Б.Л. Васильев, женщины, повесть «А зори здесь тихие»

**«WAR DOESN'T HAVE A WOMAN'S FACE» (BASED ON THE NOVEL BY B. L.
VASILIEV «AND THE DAWNS ARE QUIET HERE»)**

T.H. Akhmadova,

*Candidate of Pedagogy,
Associate professor of the department of Russian and Foreign Literature
Chechen State University*

K.A. Bataeva,

*1st year student of the direction of preparation "Philology"
Chechen State University*

Abstract. The purpose of the article is to illustrate the amazing images created by the writer of the girls-anti-aircraft gunners, as well as foreman Fedot Vaskov, to try to analyze their thoughts, actions and understand what these people, offended by the war, were striving for. Each of these girls had their own plans for life and dreams, their lives could have turned out differently. The five deaths had left an indelible mark in Sergeant Vaskov's heart, and they had aroused his rage. Driven by the anger, he wins the victory over the saboteurs, but the price for it was too high. The brave foreman is contrasted by the author with the bloody essence of war, so unnatural for a person. The heroines are victims of war, who have experienced inhuman suffering. After all, a woman and war are incompatible concepts. Worries about the fate of their homeland forced the young girls to take on a responsibility that was sometimes a burden even for men. The story can rightly be considered a tragic,

but at the same time a life-loving story about the courage of the young girls who gave their lives in the name of the Fatherland, so that the dawns in their Homeland would always remain as quiet and serene.

Keywords: war victims, B. L. Vasiliev, women, the story «*And the dawns here are quiet*»

«А зори – то здесь тихие – тихие,
только сегодня разглядел... И чистые – чистые, как слезы...»
Б.Л. Васильев.

Вам когда-нибудь приходилось наблюдать за утренней зарей? Вы наверняка знаете, до чего незабываемое зрелище. Солнце на заре восходит медленно и нежно, ведь оно должно объять теплом этот непостоянный, полный неожиданностей мир. А от его появления так и веет торжественностью, ведь сияющее зарево является началом солнечного дня, а для кого-то, возможно, это нетерпеливое предчувствие ослепительного счастья, которое заставит в полную мощь забиться сердце, пообещает что-то обжигающее, помаячит и – исчезнет. Именно в этот момент понимаем, насколько символично название повести Васильева, ведь после тихой зари обязательно наступает яркий день, способный затмить собой все прошедшие горести.

Бессмертная повесть Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие» по праву является одной из сокровищниц отечественной литературы. Ее автор – поистине талантливый человек, русский советский писатель и сценарист, участник Великой Отечественной войны. В своем творчестве он сумел ярко описать события того времени и людей, которые мужественно переносили на своих хрупких плечах жестокие реалии войны.

К прочтению этого произведения нас натолкнуло то, что по счастливой случайности мы услышала название повести. «А зори здесь тихие...», то и дело мелькало в мыслях. Можно сказать, что уже тогда чувствовалось, что это произведение станет для нас своеобразным откровением. Читая повесть, мы могли на мгновение прервать чтение и долго размышлять. От описания переживаний героинь ком так и стоял в горле, и мы, пользуясь одиночеством, давала волю слезам. Каждая из них очень близка нам. Пять девочек... Всего пять девочек... Таких же, как и мы.

Благодаря Рите понимаем, какое это счастье стать матерью. Вместе с Галей Четвертак, которая очень любила маму, окунулись в радужное детство, с мечтами о сольных партиях и длинных платьях. Грамотная Сонечка еще больше подкрепила любовь к чтению. Вместе с красавицей Женькой Комельковой, уводящей за собой немцев, думаем о том, каково оно умирать в девятнадцать лет. И, наконец, Лиза Бричкина учит самому главному – ждать и верить.

Женщина – боец, женщина – снайпер – это не вымысел автора. Такие действительно существовали. «Она не только спасала, перевязывала раненых, а и стреляла из «снайперки», бомбила, подрывала мосты, ходила в разведку, брала языка» [1, с. 1]. Возможно, обдумывая судьбы своих героинь, писатель размышлял, что где-то там в недалеком прошлом воевала и его Лиза Бричкина, и Рита, и Женька.

В данной статье нам хотелось бы проиллюстрировать пять потрясающе созданных писателем образов девушек – зенитчиц, а также старшины Федота Васкова, попытаться проанализировать их мысли, поступки и понять, к чему же все – таки стремились эти люди, обиженные войной.

В своем произведении Б.Л. Васильев говорит о том, что у каждой из этих девчонок были свои планы на жизнь и мечты, что их жизнь могла бы сложиться иначе. Однако война свела их вместе в «первом и втором отделениях третьего взвода пятой роты отдельного зенитно – пулеметного батальона» [3, с.19] под командованием старшины Васкова. Война стала причиной того, что их жизнь, словно короткая ниточка, оборвалась, не перейдя рубеж 1945 года. Война стала причиной того, что героинь Васильева действительно можно смело назвать настоящими Героями.

Итак, старшина Федот Евграфович Васков является одним из центральных персонажей повести Б. Васильева «А зори здесь тихие». Федоту тридцать два года, но он чувствовал себя намного старше. Васков был женат, однако счастливой семейной жизни он так и не познал. Его жена была весела, да и к алкоголю равнодушна. Был у них сынок, Игорек. А когда Федот отправился на фронт, жена сбежала с ветеринаром. Узнав об этом, предательства Васков не прощает, и по решению суда Игорек остается с ним. Федот отправляет его в деревню к матери, но мальчик прожил там всего год и умер. И с тех пор Федот «улыбнулся-то всего три раза» [4, с.148].

Старшина Васков не мог похвастаться уровнем образованности. Высшего образования он не получил, да и среднего у него не было. Причиной тому стала смерть отца, и поэтому он был вынужден оставить учебу и содержать семью. Как и все молодые люди, Федот отправляется служить в армию, а после окончания полковой школы, получает звание старшины.

По ходу развития сюжета сложно не заметить, что Федот отличается немногословностью, он очень сдержан и строг, никому не позволял поблажек. У Васкова все было четко и понятно, а на первом месте – дисциплина.

В начале повести под его командованием находились молодые ребята, которые то и дело пьянствовали. Не способный более терпеть подобный произвол он обращается к начальству с просьбой заменить их на стоящих бойцов. Каково же было его удивление, когда к нему прислали отряд, состоящий из одних девчат! «- Нашли, значит, непьющих...» [3, с. 19].

Вскоре отряд, в составе которого находится пять девушек, под командованием Васкова отправляется в лес на боевое задание. Именно с этого момента характер старшины начинает стремительно меняться. В герое пробуждаются нежные отцовские чувства по отношению к каждому бойцу. Он всей душой переживает за них, проявляет искреннюю заботу.

Считаем, что за внешне суровым Васковым скрывался очень чуткий и отзывчивый человек. Его волновали их проблемы и переживания. Васков мог всегда приободрить и поддержать, сделать так, чтобы в минуту отчаяния за спиной выросли крылья. Также нашего героя отличали бесстрашие, исполнительность, знание леса. Васков хорошо чувствовал природу, замечал и запоминал особенности той или иной местности. На протяжении всей повести Федот пытается передать ценный опыт юным бойцам, так как считает своим прямым долгом их обучение и воспитание. В этом, очевидно, и заключается искусство учителя... [2, с.3].

Федот в любой момент был способен вступить в схватку с врагом один на один. В зависимости от того, какова была ситуация, он был готов пойти против всех, однако ему не смогли помочь догадливость и опыт. Не смог он сберечь девчат от бессмысленной гибели. Уж слишком неравны оказались силы. «Но не было у него ни пулеметов, ни мужиков, а была пятерка смешливых девчат да про пять обойм на винтовку» [3, с. 61]. Пять смертей оставили неизгладимый след в сердце старшины, они пробудили в нем ярость. Теперь ему хотелось лишь одного – мести. Ведомый гневом, он одерживает победу над диверсантами, однако цена за нее оказалась слишком высока.

Хотелось бы отметить то, каким смыслом наполнена речь Васкова в диалоге с раненой Ритой: «- Здесь у меня болит, - он ткнул в грудь. – Здесь свербит, Рита. Так свербит!.. Положил ведь я вас, всех пятерых положил, а за что? За десяток фрицев?» [3, с. 121] Из этого отрывка видно, что Васков принял на себя вину за смерть девушек. Это говорит о нем, как о человеке с высокими нравственными устоями. «...что ответить, когда спросят: что ж это вы, мужики, мам наших от пуль защитить не могли? Что ж это вы со смертью их оженили, а сами целенькие? Дорогу Кировскую берегли да Беломорский канал? Да там ведь тоже поди охрана, там ведь людишек куда больше, чем пятеро девчат да старшина с наганом...» [3, с. 121].

На наш взгляд, данный фрагмент занимает очень значимое место в произведении, поскольку он указывает на глубокое понимание и чувство ответственности героя, который не может сравнить потерю пятерых девчат с тщательно охраняемым дорогой и каналом.

Находчивый, заботливый, отважный старшина не сумел спасти от пуль ни Женьку, ни строгую Осянину, погибли и Лиза Бричкина, Соня Гурвич, Галя Четвертак. Добывая фашистов, Васков «обессилев вконец», «рычал и плакал» [3, с.125]. Таким образом, отважный товарищ, старшина Васков, противопоставлен автором кровавой сути войны, столь противоестественной для человека.

«Пять девчат, пять девочек всего было, всего пятеро! А не прошли вы, никуда не прошли... [3, с.124].

Автор ярко иллюстрирует биографии каждого героя повести. Такой подход позволяет нам увидеть личности с нелегкой судьбой, сломленные войной.

Зенитчица Маргарита Осянина – одна из главных героинь повести Б. Васильева «А зори здесь тихие». Она тоже имеет свою историю. Нашей героине двадцать лет. Она росла и воспитывалась в простой семье. Рита выходит замуж в семнадцать лет за лейтенанта Осянина. Затем у нее рождается мальчик, которого назовут Альбертом, Аликом. «...И более счастливой девушки на свете просто не могло быть...» [3, с.24]. Однако ее счастью не было суждено продлиться, ведь уже через год начинается война. Муж Риты погибает в первые дни войны, а сама Осянина на фронте работает санитаркой, после чего отправляется учиться в зенитную школу. Послужив некоторое время зенитчицей, Рита получает звание младшего сержанта.

Необходимо отметить, что по натуре младший сержант Осянина была девушкой строгой и рассудительной. Рита предпочитала держаться особняком, не переносила шумные компании. Можно сказать, что именно эти качества воспитали в ней мужество, стойкость, самообладание.

Гибель мужа взрастила в душе Риты ненависть к фашистам. Они лишили ее самого дорогого. Для Риты уже не существовало других мужчин. Даже после его гибели, она до конца оставалась верна ему. Теперь она жаждала лишь одного – мести. «А потом и слезы пропали...» [3, с.120].

Считаем, что в этой ситуации прослеживается вся противоестественная для женщины суть войны, поскольку создание, сотворенное для заботы и мира, вынуждено мстить, постепенно забывая о своем первоначальном предназначении.

Вскоре Рита понимает, что отряд, в котором она находится, состоит из одних лишь молоденьких девчат, понятия не имеющих о том, что значит семья, месть за любимого человека. Маргарита не стремилась наладить с ними контакт, не посвящала их в подробности своей жизни. А они, зная ее суровый нрав, не лезли ей в душу. Единственной, кто по-настоящему сумел с ней сблизиться, стала Женька Комелькова. Обе девушки, несмотря на разницу в характерах, поняли друг друга, так как их судьбы были схожи – их переполняло горе от потери родственников. Женька, как никто другой, сумела растопить лед в сердце Риты, отогреть израненную душу.

На боевом задании Рита поведет себя, как и подобает бойцу Красной Армии. Ни на мгновение не испугается, не запаникует. А ведь начальство ценило ее за смелость и надежность, за готовность помочь. К сожалению, ее судьба оборвалась в результате очередной перестрелки с немцами. Рита уже чувствует приближение смерти, но даже тогда думает о сыне, не о себе. Как заботливая мать, она всегда старалась быть рядом с ним. К счастью, ответственность за него возьмет на себя Васков, который блестяще справится с этим. В конечном итоге Рита выстрелит себе в висок, прекрасно понимая, что долго не протянет. Она покинула этот мир, как настоящий герой, ценой собственной жизни, проложила путь к победе.

Задаемся вопросом: «Почему на протяжении стольких лет среди читателей не теряется интерес к рассматриваемой нами повести?» Вполне вероятно, что причиной этому стала характеристика героев, представленная так объемно и красочно, что смерть каждой из девушек начинаешь воспринимать как гибель близкого и хорошо знакомого человека.

Женя Комелькова – рыжеволосая красавица, ей девятнадцать лет. Женя является дочерью красного командира. Среди сверстниц ее выделяет обаяние и артистичность. Ею также движет чувство мести. Многие девушки лишились родителей из-за войны. Однако Женькино горе отличалось тем, что ее мать, сестру и брата расстреляли прямо у нее на глазах.

Но, несмотря на постигнувшее ее горе, она не замкнулась в себе, а оставалась веселой и жизнерадостной. На наш взгляд, такая реакция на серьезное испытание говорит о внутреннем стержне героини, поскольку, перешагнув через себя, на подобное способен пойти далеко не каждый человек. Она умела наслаждаться каждой прожитой минутой и заряжать всех своим оптимизмом. Женька в мгновение ока могла поднять настроение каждому. То цыганочку сплясать могла под веселое «ля – ля – ля», то роман рассказывала, что прямо увлечься можно. Детство и юность, несомненно, остались для нее самыми незабываемыми.

Известно, что многие осуждали Евгению за отношения с женатым офицером. Однако мы считаем, что она пошла на такое по причине своей незащитности, беспомощности. «А я одна теперь. Маму, сестру, братишку – всех из пулемета уложили... А меня эстонка спрятала в доме напротив, и я видела все. Все!» [3, с. 27-28] – проронила Женя в разговоре с Ритой. После этого она каким-то чудом одна-одинешенька перешла фронт. Вот тут ее и подобрал Лужин. На наш взгляд, этот человек стал для нее своеобразным спасательным маяком, когда ей было просто необходимо выплакаться кому-то, пожаловаться на всех и вся и найти в себе силы жить дальше в этом страшном, теперь уже военном мире.

Эта глубоко одинокая девушка нуждалась лишь в понимании и заботе со стороны. И всего-то из-за острой потребности в простой человеческой поддержке, в желании осознавать, что кроме навсегда покинувших ее родителей, на этом свете еще остались добрые, светлые души, способные объять своим бесконечным теплом, ее раньше времени помрачневший, практически утративший прежние краски, уставший мир. Их роман осуждали все. Слухи об этой связи дошли до начальства. Так, Женьку переводят в девчачий отряд, где судьба и сведет ее с новыми товарищами и Васковым.

Комелькова была девушкой смелой и отважной. Это можно увидеть в эпизоде с купанием, когда она, пуская в ход весь свой артистизм, сумеет обхитрить немцев и заставит их обойти то место стороной. Один только Васков знал, что скрывалось за ее улыбкой в этот момент. Ее глаза были переполнены животным страхом, ужас пробирал ее до дрожи, но она сумела сохранить самообладание. Во время любой атаки, она неустанно рвалась в бой, изнутри обжигаемая желанием отомстить.

На наш взгляд, большой вклад в становление личностных качеств этой девушки внес ее отец, так как именно путем поддержки и признания его значимости, можно вселить уверенность в сознание ребенка. «Дочка красного командира ничего не должна бояться» [3, с.119]. Вполне возможно, что эти слова, сказанные отцом, вдохновляли Женю.

Настоящий героизм, истинный подвиг, преисполненный любовью к Отчизне и товарищам, наша Женька проявит в последнем бою, отстреливаясь до конца. Она не растерялась и, как всегда, не отступила. «...Женька не расстраивалась. Она вообще никогда не расстраивалась. Она верила в себя и сейчас, уводя немцев от Осяниной, ни на мгновение не сомневалась, что все закончится благополучно. И даже когда первая пуля ударила в бок, она просто удивилась. Ведь так глупо, так несуразно и неправдоподобно было умирать в девятнадцать лет» [3, с.120].

Автор словно предугадывает мысли своих читателей. Как будто наперед зная об этом, спешит опередить их своим пером. Вот так и мы, вместе с Женькой из последних сил отстреливаясь, думаем, как же все-таки нелепо умирать, когда тебе всего девятнадцать и кажется, что все лучшее еще впереди. Да. Они расстреляли ее в упор и потом еще долго созерцали ее непокорное, гордое лицо. Она покинула этот мир, как настоящий Герой, ценой собственной жизни проложила путь к победе.

С каким же щемящим унынием надрывается сердце, когда вспоминаешь о детях, заставших войну. Дети войны... Какими же они бывают? На наш взгляд, такие создания отличаются удивительной способностью верить, мечтать, ждать, причем даже тогда, когда

кажется, что всякая вера уже иссякла. Эта могучая сила, спрятанная глубоко в сознании маленького человечка, способна если не изменить мир, то хотя бы заставить дрогнуть струны сердца самого черствого из людей. В детстве жизнь предстает перед нами как мечта, игра, фантазия. А мечтать дети умеют. О чем же могла грезить детвора во время нескончаемого кровопролития и мрачных руин? Считаем, что не составит особо труда, догадаться о чем. Быть может о мире во всем мире, о единороге, о волшебной палочке, или о красном шарике, улетевшем когда-то далеко – далеко, а может, как Галя Четвертак... о маме. И как же все -таки порывает от желания сделать так, чтобы их незатейливая сказка, этот светлый призрак стали реальностью.

Галка Четвертак была подкидышем. Этой незамысловатой фамилией ее нарекли там же, в детском доме, и все благодаря тому, что была ниже всех на четверть. Из - за своей мечтательности и озорства пользовалась в приюте популярностью, то и дело, становясь зачинщицей всевозможных «кладоискательств», «тайных охот на ведьм» [3, с.95]. Повзрослев, Галя стала вести себя тише, учиться прилежнее. На третьем курсе библиотечного техникума застала Галю Великая Отечественная Война, по причине которой она со своей группой направилась в военкомат. Четвертак долго билась за право встать в ряды Красной Армии, так как не подходила под возрастные стандарты. Во многом благодаря своему упорству и рвению, Галя, вопреки всему, добилась того, что в качестве исключения ее направили в зенитчицы.

Однако радужные мечты не имели ничего общего с суровой действительностью, в ней нет места для романтики. Фронт, представлявшийся Гале в совершенно ином свете, требовал в первую очередь беспрекословного исполнения приказов. Беззаботность ее куда- то улетучилась, она растерялась, а по ночам тайком плакала. Но ведь ей было необходимо чем -то свою растерянность подавлять, чтобы мир наполнился яркими красками, как раньше. Могло показаться, что местами в ее речи проскальзывала ложь, но это было скорее желание, осознанно выдаваемое за реальность, а не ложь. И вот возникла та самая мама, как говорила Галя – «медицинский работник» [4, с.217], присутствие которой она уже сама начала принимать за истину.

В отличие от своих товарищей по оружию, Галя не проявляла безудержной прыти и геройского пыла. На наш взгляд, она морально была еще совсем ребенком, нуждавшимся в заботе и опеке. Старшина Васков с огромной терпимостью относился к безобидным косякам рядового бойца Четвертак, он относился к ней по- отечески, закрывая глаза на оплошности, ссылаясь на растерянность и неопытность.

С паническим криком выбегая прямо перед немцами, Галя трагически погибает. Вот что говорит Васков, омраченный этой потерей: «...Погибли наши товарищи смертью храбрых. Четвертак – в перестрелке» [3, с.114]. Для нас она навсегда останется символом подростково-юношеской чистоты и невинности. Она погибла, как настоящий Герой, ценой собственной жизни проложила путь к победе.

«А Соню нашел: сбоку стояла, в платишке с длинными рукавами и широким воротом: тонкая шея торчала из того ворота, как из хомута» [3, с.91]. Сонечка Гурвич – тихая и незаметная, но зато отважная и упорная.

Эта героиня показана автором как воплощение интеллигенции того времени. Соня – еврейка по национальности, дочь простого врача, она росла в большой и очень дружной семье. До войны Соня была студенткой Московского университета, но проучилась там всего год. Умница, отличница и в школе, и в университете. Девушка хорошо знала немецкий язык. В самом начале войны она стремилась стать переводчицей, но ее определили в зенитно– пулеметный батальон, так как переводчиков и так было много. Соня отличалась эрудицией, начитанностью, любовью к театру и поэзии. У Гурвичей была большая, сплоченная семья, а поскольку Соня была младшей, ей приходилось донашивать платья сестер, подгоняя их под свою фигуру. А платья эти были «длинные и тяжелые, как

кольчуги» [3, с.84]. Но их тяжести Соня не замечала, поскольку вместо того, чтобы танцевать, в свободное время бегала в читалку.

Важно также отметить, что Соню замечали крайне редко, до такой степени она была малоприметной. Известно, что, будучи в университете, наша героиня познакомилась с очень умным мальчиком, который, как оказалось, совсем не случайно подолгу проводил время в читальном зале. Однако вскоре он уедет на фронт, перед расставанием подарив ей на память сборник стихов Блока, прекрасно зная о любви Сони к поэзии.

Нельзя не заметить, что Федот Васков не мог увидеть в Соне бойца. Весь ее вид, включая худобу и писклявый голос, пробуждают в нем жалость. Уже находясь на боевом задании, Васков начнет интересоваться семьей Сони, однако, об их судьбе ей ничего не известно. То, что они были евреями, только усугубляло и без того сложную ситуацию. Но Соня продолжала надеяться на их спасение, хотя было уже очень поздно. Соня преисполнена ненависти по отношению к врагу, Васков видит стальной стержень в ней и понимает причину этой ненависти. Федот Евграфович старается всячески уберечь Соню: «По силам ли горе на горбу-то у тебя?» [3, с.40]

Но увы, уберечь Сонечку ему так и не удастся. Перережут маленькую ниточку по прискорбной ошибке. В силу своей исполнительности Соня побежит взять забытый Осяниной кисет старшины. Не успели они ее даже остановить, как над тайгой пронесся пронзительный, истошный крик. Соню встретили немецкие диверсанты, которые достигли сердца не сразу – грудь помешала, поскольку удар был рассчитан на мужчину. Так, с прискорбием рассуждает Васков, делая особый акцент на том, что война не место для женщин. Он показывает войну в её самом страшном облики, в женском облики... [1, с.7].

Соня так и бежала, дивясь этой тяжести на плечах, такой острой, пронзительной, прожигающей изнутри боли в сердце. Однако немцы нанесли второй удар, на сей раз уже смертельный... Она покинула этот мир, как настоящий Герой, ценой собственной жизни проложила путь к победе.

Несомненно, каждая из вышеперечисленных нами героинь является незаурядной личностью, о стремлениях и нравственных ценностях которых можно рассуждать очень долго. Однако хотелось бы заострить внимание на особо запомнившейся героине повести. И этой девушкой является Лиза Бричкина. Говоря о ней, невольно вспоминается восход зари, тот самый живописный момент, когда мы, затаив дыхание, ждем, ждем и надеемся. Это чувство должно быть хорошо знакомо Лизе, поскольку на протяжении своих девятнадцати лет она пребывала в ожидании, с обжигающим желанием увидеть заветное «счастливое завтра». Вот только этому «завтра» не суждено было настать из-за войны.

Елизавета Бричкина была обыкновенной деревенской девушкой, дочерью лесника, юность которой была омрачена болезнью матери. С того самого момента ведение домашнего хозяйства легло на ее плечи. По той же причине Лиза была рано лишена возможности ходить в школу, общаться со сверстниками. Все ее подруги либо учились, либо работали, а она чуралась веселых компаний. Вообще, Лиза всегда была одинока и уже привыкла к этому состоянию, поэтому практически невозможно было увидеть, как из ее глаз текут слезы. Временами запивавшийся отец то и дело нудно предрекал скорую кончину матери, но в отличие от него, в сознании Лизы просто не было места для такого понятия как смерть.

Но в один день отец приводит в дом охотника. И Лизе он пришелся по душе. Нет, она ни на что не надеялась, ничего не ожидала с его стороны. Просто ей хотелось, чтобы вдруг очень сильно заколотилось сердце, возникло перед взором нечто сияющее, похожее на будущее, помелькало бы и рассеялось. Нетрудно понять эту одинокую, затерявшуюся в омуте своих чувств девушку. Ей как воздух была нужна забота, поддержка, которая стала бы для нее своеобразным залогом того самого «завтра», ради которого она жила.

Уезжая, охотник оставляет Лизе адрес, в августе обещает устроить в техникум. Вскоре умрет мать, отец уйдет в запой, а она будет, как и прежде, ждать завтрашнего дня. Отныне этот день был в тесной связи с августом. А перед сном Лиза вновь и вновь перечитывала уже дырявую записку.

Но вместо техникума Лиза отправится рыть окопы и укрепления. Там она много раз попадет в окружение, выбьется оттуда и вновь станет рыть, что в конечном итоге окажется в числе зенитчиц на 171 разъезде под командованием старшины Васкова.

Старшина понравился Лизе сразу. Ей нравилось в нем практически все: неторопливость, осторожность, основательность и смекалка. А он, в свою очередь, всегда выделял ее из толпы девушек, отзывался о ней как о самой толковой и выносливой. Возможно, поэтому Лиза всегда старалась сделать все как можно лучше, лишь бы только услышать от него заветное: «Молодец, красноармеец Бричкина» [3, с.41]. Именно поэтому Лиза летела через лес, как на крыльях, изо всех сил стараясь выполнить важное поручение, возложенное Васковым на нее. А еще, пока бежала, Лиза думала о нем, улыбаясь. Вспоминала его обещание спеть вместе, как только завершится боевое задание. А когда на коленях добралась до первого берега, то уткнулась носом в траву и заплакала. Посапывая, размазывая слезы по упругим щекам, вздрагивала от страха и холода. Не собравшись с силами, сразу же полезла в трясину. Грязь цеплялась за бедра, а вокруг была зловещая тишина. Животный ужас, страх одиночества пробирал ее до дрожи. Но она уже почти дошла до твердой земли, она была в двух – трех шагах от нее. В одно мгновение перед ней возник огромный пузырь, Лиза, испугавшись, покачнулась, потеряла равновесие. А заветная земля находилась совсем близко. Ей оставалось сделать только шаг, один лишь шаг до нее, но его уже не получилось бы сделать. Она только безуспешно взбалтывала руками жидкое месиво и стремилась, стремилась к небу и верила. Одиноким, истошный крик пронесся над мертвым болотом. И только солнце было свидетелем этого. Его радостные лучи падали на болото, и Лиза успела в последний раз посмотреть на этот свет – чистый, яркий, поглощающий тьму, как зарок того самого «завтра». Она покинула этот мир, как настоящий Герой, ценой собственной жизни проложила путь к победе. «И до последнего мгновения верила, что это завтра будет и для нее» [3, с. 79].

Несомненно, повесть «А зори здесь тихие» по праву можно считать трагичной, но вместе с тем жизнелюбивой историей об отваге молодых девушек, которые отдали свои жизни во имя Отчизны, чтобы на их Родине зори всегда оставались такими же тихими и безмятежными.

Таким образом, можно сказать, что героини являются жертвами войны, испытавшими нечеловеческие страдания [5, с.287]. Ведь женщина и война – несовместимые понятия. Переживания за судьбу своей Родины заставили молодых девушек взять на себя ответственность, которая была порой в тягость даже мужчинам. Известная писательница С.Алексиевич писала, что «война – дело мужское» [1]. Женщины оказались на войне, потому что не было ответа на главный вопрос: «Продолжит ли страна свое существование?»

Все, что нам известно о женщине, находит воплощение в одном слове – «сострадание». Известны также и такие слова, как сестра, подруга, жена и, самое главное, мать. Можно сказать, что понятия *женщина* и *жизнь* представлены как синонимы. Если гибель солдата – это подвиг во имя жизни, то гибель женщины – это гибель самой жизни. Ведь именно женщина дарует эту жизнь, и именно она оберегает ее.

Литература:

1. Алексиевич С.А. У войны не женское лицо. – М.: Время, 2016. – 352 С.
2. Аронова Р.Е. Ночные ведьмы. – М.: Советская Россия, 1969. – 288 с.
3. Васильев Б.Л. Повести. – М.: Дрофа, 2007. – 464 с.

4. Васильев Б.Л. А зори здесь тихие...: Романы, повести /Предисл. А. Дементьева. – М.: Эксмо, 2007. –768 с.
5. Магомадова П.Р., Ахмадова Т.Х. Материнское сердце и война. Образ Марии из повести В. Закруткина «Матерь человеческая» и «Бирлант Касаева»//Наука и молодежь. – Грозный: ЧГУ, 2016. – С. 285- 287.

УДК 82-0 DOI: 10.36684/40-2021-1-150-155

ЗЕЛИМХАН ХАРАЧОЕВСКИЙ КАК ТЕНЬ «МЕЧА СПРАВЕДЛИВОСТИ» (ПО РОМАНУ А. АЙДАМИРОВА «БУРЯ»)

Т.Х. Ахмадова,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русской и зарубежной литературы,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
ahmadova.madina@mail.ru*

К.А. Батаева,

*студентка I курса направления подготовки «Филология»,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»*

Аннотация. В данной статье мы попытались понять, как Абузар Айдамиров в романе «Буря» на примере исторического образа Зелимхана Харачоевского показал трагическую судьбу маленького чеченского народа; выяснить, почему до сих пор на Кавказе чтят память о Зелимхане, подробно описать основные действия, совершенные им, а также проанализировать их и понять, кто же был повинен в нескончаемых бедах чеченцев. Автор сумел отразить основные ценности своего героя, главными чертами которого являются готовность к самопожертвованию, тяга к свободе, любви, правде. В образе отважного абрека Зелимхана нас поражает то, что этот благородный, неустрашимый абрек, несмотря на все тяготы жизни и несправедливость властей, смог сохранить в своем сердце главное – чувство ответственности перед Всевышним за простой народ, который был так дорог ему. На протяжении тринадцати лет Зелимхан преследовал изуверов, отнявших у чеченцев свободу, загнавших их в нищету, подвергавших насилию и угнетению. Через изображение главного героя Абузар Айдамиров донес до читателей наиболее злободневные и острые ситуации, случившиеся на протяжении всей нашей истории. Не подлежит сомнению то, что его творчество всегда будет напоминать потомкам о пути, который проделали наши предки, стремясь к процветанию.

Ключевые слова: Зелимхан Харачоевский, справедливость, А.А. Айдамиров, абрек, роман «Буря».

ZELIMKHAN KHARACHOEVSKY AS THE SHADOW OF THE «SWORD OF JUSTICE» (BASED ON THE NOVEL «THE TEMPEST» BY A. AIDAMIROV)

T.H. Akhmadova,

*Candidate of Pedagogy, associate professor of the department
of Russian and Foreign Literature
Chechen state University*

K.A. Bataeva,

*1st year student of the field of study «Philology»
Chechen State University*

Abstract. *In this article we tried to understand how Abuzar Aidamirov in the novel «The Tempest» on the example of the historical image of Zelimkhan Kharachoevsky showed the tragic fate of the small Chechen people. To find out why the memory of Zelimkhan is still honored in the Caucasus, to describe in details the main actions committed by him, as well as to analyze them and understand who was responsible for the endless troubles of the Chechens. The author managed to reflect the main values of his hero, whose main features are the willingness to sacrifice, the desire for freedom, love, and truth. In the image of the brave abrek Zelimkhan, we are struck by the fact that this noble, fearless abrek, despite all the hardships of life and the injustice of the authorities, was able to keep in his heart the main thing – a sense of responsibility to the Almighty for the common people, who were so dear to him. For thirteen years Zelimkhan had been persecuting the fanatics who has taken away the freedom of the Chechens, driven them into the poverty, subjected them to violence and oppression. Through the image of the main character, Abuzar Aidamirov brought to the readers the most topical and acute situations that have happened throughout our history. There is no doubt that his work will always remind posterity of the path that our ancestors took in their quest for prosperity.*

Keywords: *Zelimkhan Kharachoevsky, justice, A. A. Aidamirov, abrek, novel «The Tempest»*

Абузар Абдулхакимович Айдамиров! Когда мы произносим это имя, в мыслях у каждого любящего и знающего чеченскую литературу, сразу же возникают ассоциация - «летописец истории народа...» [5, с. 1]. Он был прижизненным классиком чеченской литературы, человеком, сумевшим путем своего творчества, подобно бешеному смерчу, развеять атмосферу клеветы, пробудить в людях чувство национального самосознания.

Детство и юность писателя были испорчены ссылкой. Перед ним то и дело вставал вопрос о том, почему мы были репрессированы. Как и все переселенцы, Абузар очень тяжело переживал изгнание с Родины. Его не покидали воспоминания и думы о родной земле. Ему казалось, что чеченцы останутся без Родины, без письменности, культуры, истории. Он боялся того, что столь самобытный народ перестанет существовать.

Трагическую судьбу маленького чеченского народа Айдамиров показал в романе «Буря» на примере исторического образа абрека Зелимхана Харачоевского. В романе «Буря» автор перемещается с одного персонажа на целое явление, символизирующее собой мощную и неукротимую силу. Название этого романа указывает на широту замысла произведения. На примере потрясающе созданных образов писатель пытался донести до читателей болезненный процесс становления в них чувства ответственности за Отчизну.

Айдамиров А. наилучшим образом сумел отразить основные ценности своих героев, главными чертами которых являются готовность к самопожертвованию, тяга к свободе, любви, правде. Именно в этих условиях происходило формирование нравственных принципов главного героя, которые отразились на его жизни в целом. Необходимо подчеркнуть, что путем жизнеописания и чаяний своего персонажа, автор сумел четко показать основные проблемы, с которыми сталкивалось горское общество.

В образе отважного абрека Зелимхана нас поражает то, что этот благородный, неустрашимый абрек, несмотря на все тяготы жизни и несправедливость царских властей, смог сохранить в своем сердце главное – чувство ответственности перед Всевышним за простой народ, который был так дорог ему.

Зелимхан был простым и благородным человеком. Он жил в соответствии со временем, хотел только справедливости. На протяжении тринадцати лет Зелимхан преследовал изуверов, отнявших у чеченцев свободу, землю, загнавших их в нищету, подвергавших насилию и угнетению. Через изображение главного героя автор пытается донести до читателей наиболее злободневные и острые ситуации, случившиеся на протяжении всей нашей истории, ставшие своеобразным камнем преткновения.

Чтобы понять, почему до сих пор на Кавказе чтят память о Зелимхане Харачоевском, нужно вспомнить, кто такие абреки. Как известно, не все, что подкреплено законом, является

благородным. И на защиту поруганной справедливости приходили защитники. «Одна причина побудила уйти их в абреки – несправедливость властей» [8, с. 1].

Таким образом, миссия борцов за правду против возведенной в государственную политику несправедливости нашла свой итог в создании образа благородного абрека, защищающего слабых, грозящего мстью прикрывающимся царской властью злодеям. Абреки запрещают местным начальникам брать чрезмерные налоги с горцев – и местные, недобросовестные власти покорно соглашаются с их требованиями.

Наш герой появился на свет в 1872 году в живописном ауле под названием Харачой. Семья Зелимхана была зажиточной. Однако его родные даже не предполагали, к чему может привести попытка женить младшего сына. А началось все с того, что невесту выдали замуж за другого. В связи с этим возник конфликт, в результате которого погиб один из родственников Зелимхана. Ответом стало убийство человека из враждующей с ними семьи. Таким образом было найдено «юридическое основание для того, чтобы их обвинить» [6, с.3]. Власти посчитали, что Гушмазукаевы первыми затеяли ссору. В итоге помимо Зелимхана власти арестовали троих его родственников. Его путь к такой жизни стал, можно сказать, типичным. Первой причиной было ощущение поруганной справедливости и проявление протеста против вседозволенности царских властей.

Зелимхана вместе с тремя арестованными родными отправляют в Илецкую крепость с лишением свободы в три с половиной года. В скором времени его переводят уже в Грозненскую тюрьму. Однако наш герой не считал нужным отбывать назначенный ему судом срок. Он сбегает из тюрьмы с твердым намерением отомстить начальнику, который их арестовал. Таким образом, Зелимхан окончательно закрывает себе дорогу к мирной, безоблачной жизни.

Царские войска много раз пытались уничтожить Зелимхана. Но несмотря на их всевозможные ухищрения, отважный абрек умудрялся ускользнуть от погони, нанося неприятелям смертельные удары. Отважный абрек вел охоту на русских офицеров, генералов. Слывя сверхметким стрелком, он способен был поразить любую цель с внушительного расстояния. Перед тем как совершить возмездие над кем-либо из представителей царской власти в Чечне Зелимхан уведомлял свою жертву заранее о намеченном дне и времени. И именно в указанное время он приводил свою месть в исполнение.

Считаем важным тот факт, что временные отряды, формируемые Зелимханом, вели партизанскую войну. На поимку одного абрека из Харачоя власти бросали огромные специальные отряды регулярной армии. Достоверно известно, что аулы, которые покрывали абрека, подвергались жестким «зачисткам» и травлям. Дело в том, что масштаб несправедливостей, которым подвергались горские народы, был поистине колоссальным. Богатые не считались с бедными, сильные попирали слабых, муллы и улемы трактовали религию в свою пользу, нищета – все это вынуждало мирных людей братья за оружие. Здесь мы замечаем, что автор пытался донести до читателя те проблемы, из-за которых появлялись такие люди, как Зелимхан.

Зелимхана Харачоевского запомнили в народе как очень сдержанного, владеющего собой человека. Его сложно было увидеть омраченным, не выражал он и ликований по какому бы то ни было поводу. В народной памяти он запомнился именно таким. Наверное, эти качества и помогли ему противостоять целой империи.

Сохранился весьма занимательный рассказ о том, что однажды в плену у Зелимхана и его соратников оказался знаменитый певец Федор Шаляпин, который после знакомства с абреком поведал ему легенду о народном певце. В предании дошло до нас, что когда-то один могущественный и жестокий правитель, придя в эти края, согнал чеченцев вглубь гор. Однако эти люди, со свойственной им тягой к свободной жизни, не покорились ему, даже совершали вылазки по ночам. Но вот правитель приказал отправиться в горы своим самым лучшим бойцам, при этом приказав полководцу предьявить доказательство того, что все чеченцы истреблены до единого. После ожесточенных боев полководец принес отрубленные головы в качестве доказательства. Однако на вопрос, уничтожил ли ты народного певца, воин ответил

отрицательно. В свою очередь, царь понял, что, пока жив народный певец, этот народ будет жить. И потребовал убить певца и принести его инструмент.

А далее, чтобы удостовериться, что перед ним действительно певец, Зелимхан попросил Шаляпина спеть. И тот начал петь песню об абреке Хамзате. Абузар Айдамиров очень ярко описывает нежный, своеобразный голос певца, разнесшийся по берегам реки. Оказывается, что этот приятный, бархатистый, сладко звучащий голос чуть ли не смирял шум буйно журчащего Терека.

Все это время абреки молча слушали, им были хорошо известны слова песни, поскольку они пели ее всякий раз, когда приходилось вступать в бой с врагами [4, с.59]. На мгновение могло показаться, что даже суровые горы и леса застыли в очаровании, а бушующий Терек плакал вместе с этой скорбной, щемящей душу мелодией.

Когда песня закончилась, Зелимхан тяжело вздохнул и попросил Федора не осуждать их за то, что его песня оказала на них такое сильное воздействие. Зелимхан попросил певца никому не рассказывать об этом случае, об этой, так сказать, минутной слабости, поскольку абреки опасались того, что станут посмешищем в глазах неприятелей. Так, они попрощались. Шаляпин сдержал данное Зелимхану слово, и поведал об этой истории только перед смертью.

Все эти интересные факты мы описали для того, чтобы дать понять людям, каким все-таки был Зелимхан добропорядочным и совестливым человеком. И именно благодаря этому в нашей памяти он останется навсегда. Он никогда не был князем, никогда не был и начальником, он был простым выходцем из народа, знал его чаяния и стремления и поэтому не хотел идти против простых людей. Он очень великодушно обращался с простыми людьми, не делая акцента на принадлежность человека к той или иной нации и религии. Причем таким людям он оказывал всяческое содействие, защищал их и покровительствовал им. «... Зелимхан не был врагом русских...» [7, с. 2].

Здесь мы попытаемся подробно описать основные действия, совершенные Зелимханом, а также проанализировать их и понять, кто же был повинен в нескончаемых бедах.

Необходимо отметить, что Айдамиров в своем романе много раз говорит о том, как люди преданы Зелимхану. «За голову Зелимхана давно уже была объявлена награда в 18000 рублей. 8000 из них были выделены из государственной казны, 10000 собрали с чеченских аулов. В течение нескольких лет в горах не находилось стукача даже за такую внушительную сумму. Люди не желали становиться предателями своего сына, осмелившегося подняться против власти, чтобы мстить ей за угнетение. Народ гордился им и берег его» [1, с. 363].

Как уже было сказано, Зелимхан мстил таким офицерам, которые чинили особый беспредел. А у честного человека назвать Зелимхана бандитом просто язык не повернется. Потомки обязаны назвать его и ему подобных народными мстителями. Хотя в 1913 году нашлись те, кто предал его за «30 серебряных».

Тринадцать лет он жил под прицелом, между жизнью и смертью, полагаясь на волю Всевышнего. Восстать против царской империи в одиночку было выше человеческих возможностей. Но ему это удалось, потому что он обладал искренней верой и большой силой воли. Именно поэтому Зелимхан стал символом справедливости и независимости в борьбе за честь и достоинство.

Особенно примечательным является эпизод, произошедший между нашим героем и старшиной Вербицким. С полной уверенностью можем сказать, что этот человек психологию горцев совершенно не понимал. Дело в том, что он предложил Зелимхану что-то наподобие дуэли, очевидно, полагая, что абрек не пойдет на нее. Однако старшина не взял во внимание то, что уважающий себя горец, которого безо всякой на то причины прилюдно назвали трусом, никогда на такое оскорбление не закроет глаза. Хитрый Зелимхан в своем письме к Вербицкому писал, что унесет из Кизляра не только казенные деньги, но и его голову... [1, с. 309]. А как оказалось, уже накануне назначенного времени полковник незамедлительно уехал в Грозный.

Смекалку и небывалую находчивость героя можно увидеть в эпизоде, в котором он решает пришить к черкескам своих соратников погоны кизляро-гребенского полка, а на свою

– погоны полковника. В ночь перед ограблением Зелимхан делает своему отряду важное наставление: «Иметь терпение на полчаса...» [1, с. 343], поскольку любая опасность может продолжаться не более получаса. Можно сказать, что в этих словах показана мудрость Зелимхана, его умение выбирать правильную стратегию.

Без единого выстрела войдя в город, абреки заберут казну и будут вынуждены пустить в ход оружие, в результате чего состоится нешуточная бойня. Зелимхану удалось уйти из города без единой потери. Но он не достиг половины своей цели, так как не удалось встретиться с Вербицким на дуэли. Зато Зелимхан добился одного: снятия полковника с занимаемой им должности.

Не менее интересен другой эпизод из жизни нашего героя. После очередной операции, распустив свой отряд, Зелимхан укрылся там, где его вовсе не должно было быть: в ущелье родного Харачоя! Разведчики узнали об этом и тут же сообщили начальнику округа.

Ущелье окружили военными частями, открыли огонь из всевозможных видов оружия. Начальник округа, осмелев, образно выразился: «Зелимхан у меня в кармане» [1, с. 463]. Когда начались переговоры, абрек потребовал, чтобы всех, кто был арестован или сослан из-за него, тут же помиловали. В противном случае Зелимхан заявил о своем намерении уйти из пещеры, даже если ее окружают все царские войска!

Начальник Веденского округа не предпринял никаких действий, наивно полагая, что Зелимхан «в кармане» [1, с. 463]. Однако его карман оказался дырявым, Зелимхан из него выпал!

Как и обещал, абрек ушел из пещеры. Ушел просто, перед зарей, словно из дому. Он вымылся в речке, совершил молитву, а затем пополз по скату, на котором стояло оцепление. Как говорится, «в любом деле на полчаса нужно иметь терпение» [1, с. 343]. Примечательно, что власти меньше всего предполагали такую изощренность ухода, не в состоянии принять факт своего поражения.

В конце 1911 года Зелимхана одолела тяжелая, никому не ведомая болезнь. Народная медицина не помогала, а обращаться к врачу было слишком рискованно. Настоятельные уговоры друзей переселиться в Турцию он категорически не принимал, ссылаясь на то, что желает встретить смерть с достоинством, как волк, с молитвой к Аллаху на устах. На наш взгляд, он начал осознанно искать именно такую смерть – смерть в газавате. И скорее всего он также осознанно согласился на «помощь» [1, с. 539] своих кровников, которые из благородных побуждений предложили ему вызвать врача, если он переселится жить к ним в аул, который находился под Шали. Деньги, которые были обещаны за поимку Зелимхана, без особых усилий так и шли к его кровникам. А о том, что их предательство несмываемым пятном ляжет на них и на их потомков, что они подвергнутся громкому осуждению благочестивых людей, об этом они даже не хотели задумываться, не было им никакого дела до событий, важность которых имела гораздо более масштабное значение, чем толщина собственного кошелька. Именно поэтому, когда состояние Зелимхана стало заметно ухудшаться, Бортиговы приведут с собой не врача, а карательный отряд, во главе которого стоял хорошо знакомый им Кибиров.

Начиная с вечера и до самого рассвета, Зелимхан вел бой и неустанно пел Ясин. «... Зелимхан получил еще одну рану. Поняв, что это смертельные раны и что у него нет ни единого шанса на спасение, абрек начал читать Ясин. Зелимхан читал его до тех пор, пока не остановился язык. После этого он начал читать эту священную суру уже сердцем. Перед его глазами возникали образы деда, отца, братьев, жены и детей. Верных товарищей, разделявших с ним тяготы и лишения долгих тринадцати лет...» [1, с. 548]. Но уже к рассвету абрек перестал молиться. Солдаты были в недоумении, не ранен ли он? Они не осмеливались подойти к нему близко. Им как всегда казалось, что молниеносный Зелимхан сейчас вскочит и начнет стрельбу по ним. Но они еще долго, очень, очень долго стреляли, но по бездыханному телу... [1, с. 548]. Сообщениям о трагедии мало кто верил. Одни, привыкшие к сплетням, исходящим от печати, а другие, просто не могли поверить в смерть своего героя, своего защитника.

С искренним сожалением рассказывалось об этом только в газете под названием «Вести с Кавказа», там была напечатана статья, которая включала в себя следующий фрагмент: «...

Не верится, что убит Зелимхан. Мы видим в нем героя. В свое время он отказался идти в военные министры к персидскому шаху, сказав: «Не хочу против народа». Он любил свободу, был храбр, благороден... Он шел к жене и детям, когда его убили... Те, кто ловил его, – черные люди. Они останутся безвестными. О них ни сказок не расскажут, ни песен о них не споют. А о Зелимхане будет сложена поэма, может даже опера. Пушкин и Лермонтов восхищались такими горцами... И не хочется верить в смерть Зелимхана! ...» [1, с. 553].

Зелимхан мог бы уехать в Турцию, мог бы согласиться на предложение шаха, но не сделал этого... А ведь царские наместники боялись новой вспышки ярости на Кавказе. Не хотели в очередной раз наблюдать за тем, как новый Шейх Мансур или Шамиль объединит под своими знаменами все народы Кавказа. Не желали они становиться свидетелями того, как кто-то напомнит о жгучей обиде, побеспокоит едва зажившие раны, боялись, что основная масса людей пойдет за ним и сделает его своим имамом. И ему это удалось бы, однако Зелимхан не стремился к почестям и богатству, он хотел установить справедливость путем наказания виновных людей. Отметим, что Зелимхан, как и Хаджи–Мурат (герой одноименной повести Толстого), отстаивал «жизнь до последнего» [3, с.399].

Конечно, на протяжении всего этого времени, Зелимхан совершал немало ошибок. Ведь было немало случаев, когда он и другие абреки приносили беды людям. «Запертые в бесплодных горах, находясь в состоянии войны, чеченцы вынуждены были брать все необходимое для жизни набегами» [2, с.59]. Абреки не были ангелами или святыми. Они были людьми, которым тоже свойственно ошибаться. Нас особенно поразило то, что этот немощный и обессилевший от болезни человек сумел произвести на своих противников такое впечатление. Ведь, даже убив его, офицеры боялись подойти к мертвому абреку.

Похоронили его в Шали, там, где он погиб в неравном бою. Его могила давно затерялась среди густых зарослей, и надгробная плита мало чем отличается от других надгробных плит. Но хочется верить, что память об этом легендарном человеке останется жить вечно в сердцах чеченского народа.

Произведение Абузара Айдамирова наполнено искренней болью, которая словно ждала подходящего момента, чтобы вырваться наружу. Писатель, конечно же, стал совестью нации, ее честью. По словам Белинского, любовь к отечеству должна быть и любовью к человечеству, что и сумел доказать в романе писатель. Не подлежит сомнению то, что его творчество всегда будет напоминать потомкам о пути, который проделали наши предки, стремясь к процветанию.

Литература:

1. Айдамиров А.А. Буря// Собр. соч.: в 6 т. – Грозный, 2004.
2. Ахмадова Т.Х. Кавказ и кавказцы в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»// Современный ученый. - 2018. - № 1. – С. 57-61.
3. Ахмадова Т.Х. Замысел создания повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат»// Мир науки, культуры, образования. - 2020. - № 2 (81). - С. 398-400.
4. Ахмадова Т.Х. Песни северокавказских горцев и повесть Л.Н. Толстого «Хаджи- Мурат. Кавказ – Россия: литературные переключки эпох //Межрегиональный ежегодный сборник научных трудов. – М., 2019. - С. 54-62.
5. Гудаев Л.Р. Абрек Зелимхан: факты и документы. – Грозный: Изд-во «Грозненский рабочий», 2017. – 896 с.
6. Гатуев Д. Зелимхан. Повесть и очерки. – Оржоникидзе: Ир, 1971. – 216 с.
7. Гешаев Муса. Знаменитые чеченцы. – Грозный, 1999. – 637 с.
8. Кусаев.А. Летописец истории народа // Столица. – 2004. - № 86.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Ш.И. Булуева,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и психологии,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

sovdat@list.ru

Л.А. Акбулатова,

преподаватель кафедры физического воспитания,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Lida_Lida_66@mail.ru

Аннотация. В статье показана роль эмоций в жизни человека. Дан подробный анализ понятий эмоции, эмоциональное выгорание с точки зрения разных ученых, педагогов-психологов. Авторами рассмотрено определение эмоций, их характеристики и влияние на жизнедеятельность человека, особенности эмоционального интеллекта, а также подробно описан синдром эмоционального выгорания как весьма распространенное в современном мире нарушение эмоциональной сферы. Представлена классификация видов эмоционального реагирования, выступающего важным фактором формирования индивидуального жизненного опыта субъекта. Показана роль эмоционального реагирования в жизни и деятельности человека. В статье выяснены особенности развития СЭВ, чему способствуют и личностные особенности: высокий уровень эмоциональной лабильности; высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью "внутреннего стандарта" и блокированием в себе негативных переживаний.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное выгорание, обучение, чувства, переживания, человек, жизнь.

SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT

Sh.I. Bulueva,

Candidate of Pedagogy,

Associate professor of the department of Pedagogy and Psychology

Chechen State University

L.A. Akbulatova,

Lecturer at the Department of Physical Education

Chechen State Pedagogical University

Abstract. The article shows the role of emotions in human life. A detailed analysis of the concept of emotion, emotional burnout from the point of view of various scientists and researchers of educational psychologists is given. The author considers the definition of emotions, their characteristics and impact on human life, features of emotional intelligence, and also describes in detail the syndrome of emotional burnout as a very common violation of the emotional sphere in the modern world. The classification of types of emotional response, which is an important factor in the formation of individual life experience of the subject is presented. The author shows the role of emotional response in human life and activity. The article elucidates the features of the development of COMECON, where personal characteristics also contribute: a high level of emotional lability; high self-control, especially with the strong-willed suppression of negative emotions; rationalization of the motives of one's behavior; tendency to increased anxiety and depressive

reactions associated with the unattainability of the "internal standard" and blocking negative experiences in oneself.

Keywords: *emotion, burnout, learning, feelings, experiences, person, life.*

Эмоции в жизни человека играют важную роль. Выделяют два основных подхода к пониманию эмоций. С точки зрения первого из них эмоции - это универсальные проводники всякого психического процесса. Таких взглядов придерживались В.Вундт, Н.Я.Грот, С.Л.Рубинштейн.

Представители альтернативного подхода - Ж.-П.Сартр, П.В.Симонов - рассматривали эмоции как самостоятельный процесс, отвечающий за регуляцию жизнедеятельности организма и реагирование на внешнее воздействие или нарушение во внутреннем равновесном протекании обмена веществ [6, с. 18 - 27]. Согласно современным представлениям, под эмоциональной реакцией понимают специфический ответ человека или животного на воздействие, тем или иным образом затрагивающее его потребности.

Однако само по себе такое объективное воздействие лишено всякого эмоционального наполнения, ситуация становится эмоциогенной в силу оценки её субъектом как препятствующей, не мешающей или способствующей удовлетворению его интересов. Таким образом, эмоции возникают у человека только в ответ на субъективно значимые воздействия.

В. Вундт и Н.Я. Грот придерживались мнения, что любое воздействие является в той или иной степени значимым для субъекта и потому всегда вызывает эмоциональный отклик. Р. Лазарус считал, что эмоциональный ответ на событие возникает только на основе его когнитивной оценки как угрожающего.

Эмоции возникают не только в ответ на реальные события. Эмоциональные реакции формируются и при восприятии виртуальной ситуации – в кино или при посещении театральной постановки. Мы можем предположить, что массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры также являются эмоциогенными по своей сути и провоцируют игрока на выработку эмоций определённого знака, используя для этого общечеловеческие символы опасности, угрозы, атаки, спокойствия или напряжения.

Эмоциональное реагирование характеризуется следующими показателями [6, с.18-27]: интенсивность, длительность протекания, предметность, влияние на поведение и деятельность, модальность, знак, реактивность. Интенсивность эмоций измеряется в диапазоне от поверхностной реакции до интенсивного, глубокого переживания. Чрезвычайно высокие степени эмоционального реагирования провоцируют значительные физиологические сдвиги и могут сказаться негативно на жизнедеятельности организма, даже если знак эмоции положителен.

На основании существования эмоций, различных по длительности протекания, В.М. Смирновым и А.И. Трохачевым была разработана классификация видов эмоционального реагирования [4, с. 41-55]. Они выделили эмоциональные реакции и эмоциональные состояния. Эмоциональные реакции при их различной интенсивности достаточно кратковременны. Эмоциональные состояния продолжительны и близки к настроению по специфике влияния на деятельность человека. Всякая эмоция имеет свой предмет, она всегда вызывается кем-либо или чем-либо. В случае если субъект не может с определенностью сказать, чем вызвана та или иная эмоциональная реакция, предмет просто менее определен или не осознаваем. Модальность эмоции характеризует её как специфический ответ на различного рода воздействия. Достижение успеха рождает радость, потеря чего-либо значимого – грусть, незнакомая ситуация – интерес или страх и т.п.

Знак эмоции бывает положительным или отрицательным. При соответствии воздействия или результата деятельности потребностям человека, он испытывает положительные эмоции, в обратной ситуации – отрицательные. При этом спектр положительных эмоций значительно уже, чем спектр отрицательных. Согласно представлениям о филогенетическом происхождении эмоций от инстинктивных и рефлексивных реакций животных, преобладание отрицательных эмоций объясняют их

большей значимостью для выживания организма. Позитивные и негативные эмоции характеризуются различными взаимосвязями с темпераментальными характеристиками человека. Так, с экстраверсией коррелируют эмоции положительного знака, с нейротизмом – отрицательного [6, с. 18-27]. Таким образом, представляется, что положительное и отрицательное эмоциональное реагирование относительно независимы друг от друга.

Стоит отметить, что условное деление эмоций на положительные и отрицательные отражает скорее особенности субъективного переживания человеком данных эмоций, но не их роль в его жизнедеятельности. Так, считающиеся негативными эмоции страха и гнева выполняют адаптационную функцию, поскольку они вызывают к жизни формы поведения, способствующие разрешению проблемы и разрядке аффекта.

Стыд регулирует общественное поведение человека, сдерживая его в рамках социальных норм. Человек в хорошем настроении более подвержен внушению. Таким образом, позитивными или негативными следует считать не эмоции, а их влияние на жизнедеятельность человека. С этой точки зрения все эмоции выполняют приспособительную функцию, что было показано еще Ч. Дарвиным. Согласно его теории, человеческие эмоции либо полезны в качестве инструмента приспособления, либо являются рудиментарными остатками целесообразных реакций, выработанных предками человека в процессе эволюции. С точки зрения Дарвина, эмоции – это наследуемые специализированные состояния, используемые субъектом при попадании в определенные повторяющиеся ситуации.

К. Изард рассматривал эмоции как основу для закрепления связи ребенка с матерью, необходимой в условиях увеличения длительности периода воспитания и взросления. Данная схема возникновения эмоций представляется возможной, но слишком узкой для объяснения возникновения всего широкого спектра эмоций [5, с. 148].

Роль эмоционального реагирования в жизни и деятельности человека чрезвычайно важна. Выделяют следующие аспекты рассмотрения данной проблемы: отражательно-оценочная роль эмоций; мотивационная роль эмоций; коммуникативная роль эмоций; активационно-энергетическая роль эмоций; роль «положительных» и «отрицательных» эмоций; прикладная роль эмоций; деструктивная роль эмоций.

Отражательно-оценочная роль эмоций выражается в установлении значимости того или иного объективного события для субъекта. Исследователи не пришли к единому мнению относительно соотношения эмоционального переживания и оценки: одни считают, что эмоция первична и служит базой для дальнейшего процесса субъективного оценивания, другие – что оценка предшествует возникновению эмоции, третьи – что эмоция и оценка взаимозаменяемы.

Е.П. Ильин считает, что разные классы эмоциональных переживаний по-разному соотносятся с оценкой. Эмоциональный тон ощущения или безусловно-рефлекторное эмоциональное реагирование начинаются с переживания воздействия, на основании которого формируется оценка. В ситуации возникновения собственно эмоции первична оценка объекта [6, с. 18-27].

Эмоциональное реагирование значительно усложнилось в процессе эволюции человека, пройдя путь от эмоционального тона ощущения, сигнализирующего о приятном или неприятном, полезном или вредном воздействии, до эмоции, отвечающей за определение степени опасности, исходящей от объекта, и чувства, отражающего субъективную значимость того или иного явления. В процессе возрастания качества эмоционального оценивания усилилась и его способность давать более тонкую, дифференцированную оценку объектам. Важной особенностью эмоционального оценивания является его условно-рефлекторный характер, позволяющий человеку заблаговременно реагировать на раздражители.

Данный аспект оценочной роли эмоций непосредственно связан с мотивацией поведения субъекта. Еще мыслители древнего мира рассматривали эмоции как побудители различного рода активности – стремления философствовать, запоминать, вообще

действовать. В конце 19 века З. Фрейд высказал свою точку зрения на аффект, определив его как источник мотивации. Исследователи по-разному объясняли роль эмоций в мотивационном процессе: отмечая их побудительную и усиливающую роль в создании доминантного очага, направляющего активность организма, либо рассматривая их в качестве побочного явления, аффективного аспекта инстинкта, либо расценивая их как субъективную форму существования мотивов и потребностей. Однако эмоциональная система редко функционирует независимо от других систем, феномены эмоциональной природы всегда взаимосвязаны с продуктами восприятия, мышления, памяти и с двигательной системой.

Для понимания роли эмоций в управлении поведением необходимо учитывать, какой стороной они участвуют в данном процессе (субъективной, физиологической или экспрессивной) и на какой именно стадии данное управление осуществляется (на стадии мотивации, инициации, мобилизации или оценки результата), чем и определяется роль эмоционального реагирования (отражательно-оценочная, побудительная или энергетическая).

Таким образом, эмоции сопровождают мотивационный процесс на всех его стадиях, оценивая значимость объекта (сигнализируя о вреде или пользе для организма, о личностном значении стимула, предвосхищая исход ситуации и способствуя ориентированию в ней), отражая существующие актуальные потребности, маркируя значимые для субъекта цели, способствуя принятию решения при необходимости экстренного компенсаторного замещения недостающей информации или прогноза, формируя субъективную оценку полученного результата.

Кроме того, эмоции представляют ценность и сами по себе, поскольку человек испытывает определённую потребность в эмоциональных ощущениях и переживаниях для нормального развития и функционирования. К такому выводу неоднократно приходили многие исследователи, изучающие, в частности, раннее развитие ребенка. К. Изард указывает на то, что прототипической ситуацией печали является акт рождения, физическое отделение ребенка от матери. Ребёнок впервые чувствует одиночество, и это вызывает у него негативные эмоции, по мнению Э. Эриксона, эмоционально окрашенные.

Исследования взаимоотношений в диаде «мать-дитя» показывают, что если мать (или человек, заменяющий её) в общении с ребенком не употребляет ласковых интонаций, мало эмоциональна, не замечает или игнорирует инициативные проявления ребенка, не соотносит свое поведение с поведением малыша, не стремится к сопереживанию, редко привлекает ребенка к совместной деятельности, то у ребёнка отмечают относительно низкий уровень развития общения [7, с. 18-27].

Взрослый человек также испытывает потребность в эмоциях. Например, прослушивание музыки или чтение книги зачастую преследует цель исключительно получения удовольствия. Многие люди испытывают потребность в отрицательных эмоциях страха или страдания, что дает им ощущение остроты жизни. Эмоциональная депривация во взрослом возрасте не так пагубно сказывается на психической сфере человека, как в раннем детстве, однако при достаточной длительности способна привести к значительным эмоциональным и физиологическим нарушениям в форме тоски, депрессии или дисфории.

Таким образом, эмоции не только сопровождают мотивационный процесс, но могут сами выступать в качестве исходной потребности и цели, то есть – мотива поведения. Эмоция обычно имеет внешнее экспрессивное выражение, сигнализирующее о внутреннем состоянии человека. Данную особенность эмоционального реагирования связывают с осуществлением коммуникативной функции. С помощью эмоционального реагирования мы формируем первое впечатление о человеке и оказываем влияние на собеседника, используя определенную экспрессию, зачастую - в манипуляционных целях. Человек воспроизводит внешнее выражение той или иной эмоции для достижения желаемого результата, поскольку ранее в сходной ситуации «эмоциональная заготовка» дала нужный эффект.

Активационно-энергетическая роль эмоций проявляется в их влиянии на физиологические показатели организма, в частности – на активацию вегетативного отдела

нервной системы, что приводит к мобилизации или демобилизации энергетических ресурсов организма. По тому влиянию, которое эмоции оказывают на деятельность человеческого организма, они разделены на стенические («усиливающие») и астенические («угнетающие») [6, с. 18-27.]

Как было сказано выше, отрицательные эмоции играют более важную роль в обеспечении выживаемости человека и животного. Именно поэтому отрицательное эмоциональное реагирование присуще ребенку уже с первых дней жизни, а положительное формируется значительно позже.

Отрицательная эмоция служит сигналом к действию, а положительная никаких действий не требует. Поэтому позитивное настроение длится относительно недолго, а отрицательные эмоции будут доминировать в сознании до тех пор, пока их причина не будет устранена.

Негативные и позитивные аспекты существуют в эмоциях обоих знаков. Так, отрицательная эмоция гнева повышает интенсивность обменных процессов и сопротивляемость организма нагрузкам, а положительные эмоции ведут к сокращению энергетических затрат. При этом застой эмоций любого типа ведет к нарушениям здоровья. Представляется, что для поддержки человеку необходимо попеременно испытывать эмоции разного знака в рамках допустимой интенсивности.

Прикладная роль эмоций связана с их влиянием на процессы творчества и мышления. Так, переживание сильных эмоций способствует активации творческого процесса, возникновению ярких образов и ассоциаций. С точки зрения исследователей, эмоции способны запускать, улучшать или ухудшать мыслительную деятельность, координировать её, которые обеспечивают её гибкость и участвуют в формировании оценки полученного результата.

Влияние эмоций на процессы мышления и творения определяет значение эмоционального реагирования в педагогическом процессе. Процесс обучения и воспитания характеризуется значительно более высокими и устойчивыми результатами, если педагог находит способ сделать его эмоциональным, вызвав у аудитории необходимые переживания и чувства. В рамках обучения и воспитания выделяют подкрепляющую функцию эмоций, способствующую закреплению одобряемого поведения и искоренению нежелательного [6, с. 18-27]. Таким образом, эмоциональное реагирование выступает важным фактором формирования индивидуального жизненного опыта субъекта.

Эмоции выполняют также и оздоровительную роль, участвуя в поддержании оптимального соотношения физиологических показателей путем актуализации определенных потребностей. Рациональное знание о причинах и последствиях заболеваний, приобретая личностное значение для человека, преобразуется в целостную систему представлений о своей настоящей и будущей жизни, которое, в свою очередь, определяет его актуальное психоэмоциональное состояние, фон настроения, сопровождающий процессы лечения, выздоровления и реабилитации.

"Выгорание" - отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональных обязанностей и отношениях с партнерами.

Первоначально под СЭВ подразумевалось состояние изнеможения с ощущением собственной бесполезности. Позже симптоматика данного синдрома существенно расширилась за счет психосоматического компонента. Исследователи все больше связывали синдром с психосоматическим самочувствием, относя его к состояниям предболезни [8, с. 3-17].

По В.В. Бойко, эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетике) в ответ на их избранные психотравмирующие воздействия.

Эмоциональное выгорание он отличает от различных форм эмоциональной ригидности, которая определяется органическими причинами: свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями.

Развитию СЭВ способствуют и личностные особенности: высокий уровень эмоциональной лабильности; высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью "внутреннего стандарта" и блокированием в себе негативных переживаний; ригидная личностная структура [8, с. 3-17].

Итак, мы рассмотрели определение эмоций, их характеристики и влияние на жизнедеятельность человека, особенности эмоционального интеллекта, а также подробно остановились на описании синдрома эмоционального выгорания как весьма распространенном в современном мире нарушении эмоциональной сферы.

Под эмоциональной реакцией в широком смысле понимают специфический ответ субъекта на воздействие, тем или иным образом затрагивающее его потребности. Основными характеристиками эмоциональных реакций являются интенсивность, длительность протекания, предметность, влияние на поведение и деятельность, модальность, знак, реактивность. В процессе жизнедеятельности человека эмоции играют отражательно-оценочную, мотивационную, коммуникативную и активационно-энергетическую роли. Определение значения отрицательных и положительных эмоций неоднозначно и нуждается в анализе не только аспектов субъективного восприятия переживания как приятного или неприятного, но и значения последствий появления данной реакции для функционирования организма. Сверхсильная активация нервных центров со стороны как отрицательных, так и положительных эмоций ведет к дезорганизации деятельности и поведения человека. Регулярные стрессы, утомление, перенапряжение ведут к возникновению синдрома эмоционального выгорания, характеризующегося исключением эмоций из сферы реагирования на внешние воздействия.

Взаимодействие эмоциональной и интеллектуальной сфер приводит к возникновению в структуре психики человека системы эмоционального интеллекта, отвечающего за управление и понимание собственных эмоций и эмоций окружающих.

В контексте данной статьи мы можем предположить, что эмоциональная сфера людей, зависимых от массовых многопользовательских ролевых онлайн-игр, претерпевает значительные изменения и носит дисгармоничный, компенсаторный характер. В частности, пренебрежение к реальным межличностным отношениям негативно скажется на развитии эмоционального интеллекта, а негативное влияние компьютерной зависимости может поспособствовать формированию симптомов эмоционального выгорания.

Литература:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб, 1999. – 105 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996. – 469 с.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб, 2006. – 672 с.
4. Иванов М.С. Ролевая компьютерная игра как особый вид деятельности // Сибирская психология сегодня: Сб. науч. тр. – Кемерово, 2004. - С. 41-55.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб, 2009. - 464 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб, 2008. - 783 с.
7. Кабанов М.М., Личко А.Е, Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – М., 1983. - 312 с.
8. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. - №5. – С. 18 - 27.

9. Сидоров П.И. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета. – 2005. -№ 4. – С. 3-17.
10. Фрейд З. Введение в психоанализ. – СПб, 2007. – 480 с.

УДК 811.351.2 DOI: 10.36684/40-2021-1-162-164

К ВОПРОСУ О СИНОНИМИИ В ЯЗЫКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

П.М. Габидуллаева,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры дагестанских языков,
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»
patimat00079@mail.ru*

***Аннотация.** В данной работе описываются вопросы синонимии в художественных произведениях. Благодаря экспрессивно-стилистическим изменениям, связанным с синонимичными отношениями в художественной прозе, происходят обновление и обогащение синонимами художественных текстов. Такие изменения способствуют становлению индивидуального почерка автора. Использование различных типов синонимов, их многотипные варианты определены рядом факторов. Они тесно связаны с характером, природой самого произведения и его особенностями. В художественных произведениях синонимы создают особую атмосферу, выступают как экспрессивно-стилистический прием. Отмечается, что принципы образования и функционирования синонимов в языке художественной литературы своеобразны, специфичны, порою необычны. Их изучение является особой областью исследования. Процессы установления синонимических отношений между словами в языке художественной литературы составляют проблематику, которая должна решить целый ряд вопросов.*

***Ключевые слова:** индивидуальность языка и стиля писателя, язык художественной прозы, художественный текст, синонимия, лингвостилистика.*

THE QUESTION OF SYNONYMY IN THE LANGUAGE OF FICTION

P.M. Gabibullaeva,

*Candidate of Philology, associate professor of the department of Dagestan Languages
Dagestan State Pedagogical University*

***Abstract.** This paper describes the issues of synonymy in works of art. Thanks to the expressive and stylistic changes associated with synonymous relations, artistic prose is updated and enriched with synonyms of literary texts. Such changes contribute to the formation of an individual handwriting of the author. The use of different types of synonyms and their multi-type variants are determined by a number of factors. They are closely related to the character, nature of the work itself and its features. In works of art, synonyms create a special atmosphere; act as an expressive and stylistic device. It is noted that the principles of formation and functioning of synonyms in the language of fiction are peculiar, specific, and sometimes unusual. Their study is a special area of study. The processes of establishing synonymous relations between words in the language of fiction constitute a problem that should solve a number of issues.*

***Keywords:** the individuality of the language and style of the writer, the language of fiction, literary text, synonymy, linguistic stylistics.*

Общеизвестно, что, становясь языком искусства и превращаясь в предмет искусства, язык художественной литературы начинает выполнять эстетическую функцию, связанную с передачей мыслей и чувств через художественный образ. Лингвистический анализ

предполагает привлечение и использование фактов, акцентируя внимание на тех, которые связаны с темой и предметом исследования.

В.В. Виноградов отмечает, что «когда говорят о «языке писателя», о «языке художественной литературы», о «языке литературного произведения», то слово «язык» употребляется в двух совершенно различных смыслах: в смысле «речи» или словесного текста» [2, с.7].

Язык художественных произведений относится к лингвостилистической подсистеме, в которой действуют законы образования и функционирования номинативных и коммуникативных единиц, обуславливающие понятие эмоциональности, экспрессивности, образности, выразительности, то есть всего, что составляет признак художественного текста. Язык художественной литературы – это та область, где писатель применяет не только уже сложившиеся художественные приемы, но где силой творчества создает новые, используя их для выражения своего замысла. Язык художественной литературы – это своеобразный лингвостилистический синтез на литературной основе, в систему которого входят и апробированные речевой практикой языковые единицы, и индивидуально-авторские, а также искусственно трансформированные писателем образования. Данное положение распространяется и на лексическую синонимию. В языке художественных произведений происходит экспрессивно-стилистический сдвиг синонимического словаря, и в связи с этим создаются пути обновления, обогащения синонимии художественного произведения. Это в определенной степени и предопределяет становление индивидуального слога писателя.

Законы и принципы образования и функционирования синонимов в языке художественной литературы своеобразны, специфичны, порою необычны. Их изучение является особой областью исследования. Она выдвигает целый ряд проблем, освещение и решение которых может стать определенным вкладом в раскрытие природы языка художественной литературы. Специфичность этих законов определяется художественным текстом, процессом его организации.

В художественных произведениях синонимы способствуют более выпуклому и выразительному изображению отдельных моментов сюжета. Как писал А.И. Ефимов, «синонимические средства разнообразят, украшают и таким образом обогащают словесно-художественное изображение... Богатство синонимов у писателя – свидетельство богатства его языка и стилистической изобретательности» [4, с.11].

Авторы произведений особое внимание уделяют выбору синонимов, употребляя лишь те слова, которые способствуют созданию выпуклости задуманного образа. Они активно употребляют синонимы в диалогах. Чаще всего это глаголы. Д.Э. Розенталь отмечал, что «самый выбор глагола речи или мысли, который обычно включается в предложения, вводящие прямую речь, открывает большие стилистические возможности. Синонимика глаголов используется писателями не только для устранения однообразия в рассматриваемой конструкции, но и для более выразительной передачи смысловых и изобразительных оттенков, характеризующих произнесение прямой речи или диалога» [5, с.56].

На наш взгляд, художественный текст предъявляет слову-синониму особые требования, регламентирует его употребление и определяет качества, какими оно должно обладать. Данные требования предопределяют и типы лексических синонимов, их разряды. В связи с общими требованиями к слову в художественном тексте В.Г. Белинский говорил, «каждое слово в поэтическом произведении должно до того исчерпать все значения требуемого мыслью целого произведения, чтобы видно было, что нет в языке другого слова, которое тут могло бы заменить его» [3, с. 61]. Для того чтобы слово полностью подходило этому требованию, нужно его найти, выбрать из массы других слов. Осуществленный выбор синонимов способствует восприятию «оценочной перспективы текста» [2, с. 105]. Таким образом, в основе использования синонима в художественном тексте лежит необходимость выбора, определяемого авторским чутьем.

Лексическая синонимия в языке художественной литературы представляет собой живую, исторически изменчивую лексико-стилистическую категорию, которая не остается

равнодушной к двойственной природе порождающей ее системы. Она, как и другие лингвостилистические категории, приобретает новые черты, признаки и характерные особенности, отличающие ее от подобного же явления в других языковых подсистемах [б,с. 75]. Так появляется многотипность синонимов в языке художественной литературы, классификация которых разноаспектна.

В исследованиях по лексической синонимике выделяются десятки типов синонимов, среди которых называются идеографические, стилистические, функционально-речевые, экспрессивно-смысловые, индивидуальные, близкие, однопредметные, разнопредметные, уточнительные, жанровые, поэтические, полные, частичные, подлинные, точные, неточные, видовые, межъязыковые, образные, просторечные, жаргонные, иноязычные, общеупотребительные, однокоренные, оттеночные, семантико-стилистические, стилевые, стилистические разноплановые, авторские, окказиональные, аспектуальные, свободные, связанные, комбинаторные, стилистически-неограниченные и ограниченные и др. синонимы. Как известно, многие типы синонимов называются разными терминами.

Попытка определения различных типов синонимов породило целый ряд понятий, которые связаны с выделением несинонимов в терминологическом значении этого слова. В ряде работ говорится о квазисинонимах и других видах синонимов. И включение последних в сферу синонимии не может не усложнить классификацию синонимов. Одной из знаменательных тенденций синонимии является стремление классифицировать синонимы по отношению к языку и речи. В последнее время развивается и учение о синонимах языка и синонимах речи. Это учение имеет свои традиции и теоретическое обоснование, такие синонимы выделял еще А.А. Потенция. Утверждение синонимов языка и синонимов речи предопределяет большую и интересную работу в области синонимии, в частности в области составления словарей синонимов.

Общеизвестно, что процессы установления синонимических отношений между словами в языке художественной литературы составляют проблематику, которая должна решить целый ряд вопросов. Лексические синонимы в художественном тексте в языке писателей функционируют сложной семантической и многоплановой стилистической жизнью. Это сложность обуславливается, прежде всего, особенностью языка художественной литературы.

Наши наблюдения позволяют констатировать образование различных типов синонимов в различных языковых и речевых подсистемах. Такие подсистемы имеют неодинаковую степень благоприятностей образования синонимов. Сложность образования синонимов, а также их многотипность определяются целым рядом факторов, связанных с природой и особенностями языка художественной литературы.

Анализ функционирования синонимов в языке художественной литературы указывает на важную особенность художественной речи, которая диктует потребность в новых, обычно более экспрессивных средствах выражения. Отсюда вполне закономерное лексико-стилистическое разнообразие синонимического ряда в языке писателя, структурная разноплановость его членов, необычность и несомненная печать индивидуальности писателя.

Литература:

1. Белинский В.Г. Стихотворение М. Лермонтова // Полн.собр.соч. Том VI.- Спб, 1903.
2. Виноградов В.В. Наука о языке художественной литературы и ее задачи. - М., 1958.
3. Вольф Е. М. Оценочное значение и соотношение признаков «хорошо / плохо» // Вопросы языкознания. —1986. — № 5.
4. Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. – М., 1957.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. - М., 1985.
6. Филин Ф.П. О некоторых философских вопросах языкознания // Ленинизм и теоретические проблемы языкознания. - М.: Наука, 1970.

КОНЦЕПТ «УМ» НА МАТЕРИАЛЕ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

У.У. Гасанова,

*доктор филологических наук, профессор кафедры дагестанских языков,
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
uzlipat066@mail.ru*

***Аннотация.** В данной работе проводится описание образа ума как одного из составляющих фрагментов картины мира на материале даргинских и русских фразеологических единиц. Представление об уме, сформированное в том или ином социуме, получило свое отражение во фразеологизмах, и описание данного представления позволяет при составлении фразеологических словарей выделить в нем универсальное и специфическое, дать парадигму универсальным или специфическим образам ума, сравнить доминирующий образ в даргинском и русском языках в целях углубленного понимания семантики данного образа. Отмечается, что ум предстает в том или ином образе: в образе вещи или предмета, которые человек утратил, потерял, в связи с чем состояние человека меняется, а это проявляется в его поведении. Ум в образе локации, в которой характерно пребывать человеку, приводит также к изменению, которое влечет за собой смену психофизиологического состояния.*

***Ключевые слова:** даргинский язык, фразеологизм, культурно-национальная специфика, концепт, картина мира, лексико-семантическая структура, фразеологическое поле.*

THE CONCEPT "MIND" BASED ON THE MATERIAL OF DARGINSKY AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS

U.U. Gasanova,

*Doctor of Philology, professor of the department of Dagestan Languages
Dagestan State University*

***Abstract.** This paper describes the image of the mind as one of the components of the fragment of the world picture, as "human mental abilities / mentality" on the material of Dargin and Russian phraseological units. The idea of the mind formed in a particular society is reflected in phraseological units and the description of this representation allows you to identify the universal and specific in it, to give a paradigm with the universal or specific images of the mind, to compare the dominant image in the Dargin and Russian languages in order to better understand the semantics of this image. It is noted that the mind appears in one or another image: in the image of a thing or object that a person has lost, due to it the state of a person changes, and this is manifested in his behavior. The mind in the image of the location in which it is a characteristic for a person to stay also leads to a change, which entails a change in the psychophysiological state.*

***Keywords:** The Dargin language, phraseological units, cultural and national specifics, concept, world picture, lexical and semantic structure, phraseological field.*

Контрастивное исследование фразеологических единиц в плане описания культурно-национальной специфики традиционно опирается на выделение отдельных компонентов в составе единицы, которые содержат семантическое указание на географические, культурно-исторические и культурно-бытовые реалии. Выделение подобного рода уникальных компонентов в составе фразеологических единиц при соответствующем этимологическом комментарии может быть использовано в лексикографии и фразеографии.

На современном уровне данная проблема описания в словаре культурно-национальной специфики связана с изучением восприятия и осознания человеком мира, построением в языковом сознании того или иного социума картины мира с образами, стереотипами, системой оценки, сформированными в данном социуме и получившими свое отражение в языке, в том числе и в его фразеологических единицах [1, с. 37].

Для анализа данной проблемы необходимо знание системы ценностей культурно-национального социума, понимание принципов, по которым членится мир, изучение особенностей ситуативного способа осмысления мира, выделение стереотипных ситуаций, являющихся основой формирования фразеологических единиц.

В парадигме, обозначенной выше, ведутся современные лингвокогнитивные исследования, психологические и психолингвистические разработки, работы по семиотике и культурологии. В данной парадигме предполагается рассматривать проблемы культурно-национальной специфики фразеологических единиц.

Фрагменты картины мира, выделяемые в том или ином социуме, могут быть представлены в виде фразеологических полей, таких как поле «характер», «внешние признаки человека», «умственные способности/менталитет», «чувство-состояние», «чувство-отношение» и т.д. Система фразеологических полей может быть положена в основу фразеографирования, поскольку в ней отражена специфика членения мира в том или ином социуме, позволяющая выявить универсальное и специфическое при сравнении полей на материале фразеологии в разных языках. Составление общей основы формирования картины мира в рамках фразеологического уровня языка открывает дальнейшую перспективу исследования.

Сопоставительный анализ фразеологических единиц с концептом «ум» в даргинском и русском языках впервые проводится в данной работе. Фразеологическое поле «умственные способности / менталитет» в целом включает в себя единицы по объему основного понятия, такие, как дарг. *бекI бузахъес* букв. «заставлять работать голову» (действовать с умом), *тIакъа бекI* букв. «коробка-голова» (глупец, дурак); русск. *олух царя небесного, голова садовая* и т.д.

Для единиц данного поля нами выделены два референциальных (характерных) признака, по которым выстраивается основная структура поля: состояние и способность. Квалифицирующая функция единиц идет соответственно по двум направлениям: квалификация умственных способностей или менталитета как способности к намерению/осуществлению деятельности, квалификация менталитета как состояния, проявляющегося в правильном или неправильном поведении. Образно-ассоциативный комплекс значения, организованный внутренней формой ФЕ, при анализе обнаруживает образы ложных эталонов, которые сформировались в данных социумах и носят отпечатки культурно-национального сознания носителей даргинского и русского языков.

Образ ума отражает путь номинации выделенной в мире абстракции, ее осознание, постепенное проникновение в суть выделенного явления, надделение этой абстракции теми или иными признаками. Поле в целом демонстрирует путь формирования в осознании данной абстракции. Ум определяется через предмет. Развитие осознания и проникновение в смысл выделенной абстракции отражается в фразеологических единицах, в которых ум наделяется признаками:

дарг. *гIакълу бакIиб* «стал благоразумным» (букв. «ум вернулся»),

русс. *делать с умом*;

дарг. *гIакълу бетакъиб* «стал безумным» (букв. «ум потерял»);

русс. *ума не купишь* и т.д.

Условный образ ума как вещи, предмета развивается параллельно с формированием образа ума как локации, места, где человек осуществляет умственную деятельность:

дарг. *гIакълулизиwad ухъахъес* «свести с ума» (букв. «выжить из ума»);

русс. *вылетело из ума* и т.д.

Те или иные оформленные образы ума можно обозначать как концептуальные основания некоего целого или основания концепта «ум» (в даргинском *гIякьлу* «ум»), где ум является выделенной абстракцией. По концептуальному основанию, сформированному в социуме, происходит наращивание устойчивых структур сочетаемости. Концептуальные основания в рамках поля отражают универсальное и специфическое в осознании этой абстракции в даргинском и русском языках.

По нашим данным, концептуальные основания для ума в даргинском поле следующие:

- 1) ум как вещь: *гIякьлулизиwad ухъун* букв. «лишился ума» (сошел с ума), *гIякьлу агара* букв. «нет ума» (глупец, дурак), *гIякьлу лебу?* букв. «есть ум в наличии?» (сдурел что ли), *гIякьлу баргес* букв. «найти ум» (сделать выводы, поумнеть) и т.д.
- 2) ум как нечто органическое: *гIякьлу аберхур* букв. «ум закончился», *гIякьлулизиwad хIярхIси* букв. «мягкий умом» (умом слабый), *гIякьлу цIябси* букв. «с темным умом» (недалекий) и т.д.
- 3) ум как вещь/ квазиинструмент: *гIякьлуличи вакIес* букв. «прийти к уму» (браться за ум), *гIякьлуличил вяшикIес* букв. «умом делать что-нибудь» (работать с умом) и т.д.
- 4) ум как локация: *гIякьлулизи агиб* букв. «на ум стукнуло» (на ум пришло), *гIякьлулизиб лямцIбухъес* букв. «промелькнуть в уме» (вспомнить), *гIякьлу абиули ахIен* букв. «ума не достает» (не укладываться в уме) [2].

Даргинские фразеологические единицы в большинстве случаев обращают внимание на способность человека к намерению или осуществлению деятельности. ФЕ, раскрывающие тему «умственной способности», представлены широко в даргинском языке. Множество даргинских фразеологизмов, связанных в данным понятием, имеют в своем составе компонент *бекI* «голова» (ср. *бекI бузули саби* «букв. голова варит» (об умном человеке); *бекIла мехIе агар* «букв. безмозглый» (тупой, недалекий) [4]. Образность таких фразеологизмов связана с аллегорическими представлениями о голове как физическом вместилище мыслей, идей [5, с. 21].

В русском фразеологическом поле «умственные способности / менталитет» образ ума–инструмента находит также свое широкое отражение:

- 1) ум как вещь: *купить/продать ум, растерять ум, раскинуть умом, лишиться ума, ума не прибавилось, ум не передашь* и т.д.
- 2) ум как вещь/ квазиинструмент: *браться за ум, с умом делать что-нибудь, ум сработал* и т.д.
- 3) ум как нечто органическое: *ум высох, ослабеть умом, ум помутился, проветрить ум* и т.д.
- 4) ум как локация: *на ум пришло, на ум взбрело, мелькнуть в уме, не уместиться в уме, не укладываться в уме, в уме отпечталось, себе на уме, выжить из ума* [4].

В данных четырех концептуальных основаниях ум реферирует как способность и состояние. Создается определенное состояние человека, которое связано с его умственно-психологическими способностями и поведением. Ум предстает в том или ином образе: в образе вещи или предмета, которые человек утратил, потерял, в связи с чем состояние человека меняется, а это проявляется в его поведении. Ум в образе локации, в котором характерно пребывать человеку, приводит также к изменению, которое влечет за собой смену психофизиологического состояния. В русском менталитете состояние человека имеет особую специфику, так как через образ ума как живого существа, человека, управляющего человеком (ср. без царя в голове), действующего в соответствии с образом – относительно самостоятельно, выступающего как символ, как орган управления – соответствует представление об уме в русском социуме.

В самых различных языках обнаруживаются структурные схождения, и, конечно, нельзя это назвать заимствованием, т.е. во многих языках они могли возникнуть самостоятельно. Семантическая и отчасти образная тождественность ФЕ разноструктурных даргинского и русского языков не нарушается за счет некоторой национальной специфики лексической и структурно-грамматической организации этих ФЕ [3, с.173]. Данные

концептуальные основания позволяют понять пути формирования концепта «ум» в русском социуме и определить наиболее продуктивный и специфичный для русского сознания образ ума как инструмента, которым человек пользуется в своей деятельности.

Анализ концептуальных оснований в рамках поля «умственные способности/ менталитет» позволяет понять универсальное и специфическое в осознании культурно-национального социума; образ ума или его концепт распадается на различные концептуальные основания, при сравнении которых выявляется способ осознания мира в том или ином обществе. Таким образом, путь осознания абстракции через предметы является универсальным для человеческого мышления, хотя в обоих исследуемых языках есть специфические основания понятия «ум» и фразеологическое поле может структурироваться иногда по-разному.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факты. - М.: 1988.
2. Гасанова У.У. Фразеологический словарь даргинского языка. – Махачкала, 2018.
3. Исаев М-Ш. А. Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка. – Махачкала, 1995.
4. Телия Е.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. – М.: Издательство: АСТ-Пресс Книга, 2010.
5. Чикобава А.С. Проблемы родства иберийско-кавказских языков // Материалы первой сессии по сравнительно-историческому изучению иберийско-кавказских языков. –Махачкала, 1969. – С.13-35.

УДК 37.01 DOI: 10.36684/40-2021-1-168-172

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСОБЫЙ ВИД ТВОРЧЕСТВА

П.М. Зекиева,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

sekieva@mail.ru

С.Х. Эльмурзаева,

студентка 2 курса направления подготовки

«Математика и Информатика»,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме педагогической науки и педагогического взаимодействия учителя и ученика, а также проблеме развития компетентности в межличностных взаимодействиях в условиях педагогической деятельности. Педагогическое общение рассматривается как некий вид творчества. Статья носит поисково-творческий характер. Здесь представлены всевозможные виды педагогического общения, цель рассматриваемого контакта, его функции, природа общения и взаимодействия, механизмы протекания педагогического общения и понятия общения. Эта статья специализирована и предназначена для обогащения и пополнения знаний о педагогическом общении.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, наука, культура преподавания, наука как вид творчества, область науки, компетентность педагога, виды педагогического общения, общение, творчество, функции общения, методы преподавания, педагогическая деятельность.

PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A SPECIAL KIND OF CREATIVITY

P.M. Zekieva,

Candidate of Philology,

Associate professor of the department of Foreign Languages

Chechen State Pedagogical University

S.Kh. Elmurzaeva,

2nd year student, «Mathematics and Informatics»

Chechen State Pedagogical University

Abstract. *This article is devoted to the problem of pedagogical science and pedagogical interaction between a teacher and a student, as well as the development of competence in interpersonal interactions in the context of pedagogical activity. Pedagogical communication is seen as a kind of creativity. The article is of a search and creative nature. All kinds of pedagogical communication, the purpose of the contact under consideration, its functions, the nature of communication and interaction, the mechanisms of pedagogical communication and the concept of communication are presented here. This article is specialized and is intended to enrich and replenish knowledge about pedagogical communication.*

Keywords: *pedagogical communication, pedagogical interaction, science, teaching culture, science as a form of creativity, the field of science, teacher competence, types of pedagogical communication, the concept of communication and creativity, communication functions, teaching methods, pedagogical activity.*

В настоящее время образовательная система подвержена изменениям и улучшениям. Ученые все время стремились повысить качество обучения и подготовки специалистов, и в связи с этим повышались требования к уровню профессионализма преподавателя. И во все времена возникала потребность в педагогах "нового" типа. Неотъемлемой и главной частью педагогики являлись и являются до сих пор педагогическое общение и взаимодействие учителя и ученика. Как и сама педагогика, педагогическое общение тоже менялось в процессе, появлялись новые задачи и функции, которые педагоги должны были выполнить в процессе педагогического общения. В этой статье мы рассмотрим критерии и требования педагогического общения.

Сегодня в образовательных учреждениях нужны "педагоги-мастера", которые уже имеют специальную психологическую подготовку, не только широко знают свой предмет, но и владеют разнообразными психологическими ресурсами, помогут найти общий язык с учениками, построить педагогическое общение и создать атмосферу доверия, что в большей мере определяет результативность освоения новых знаний и создает правильный стиль общения. Верно найденный стиль, который соответствует индивидуальности педагога, способствует решению многих педагогических задач [1, с. 3].

Существуют следующие стили педагогического общения:

1. Авторитарный стиль. Это вид педагогического общения, где педагог занимает доминирующую позицию в общении с учениками и не позволяет им самостоятельно руководить каким-либо процессом, протекающим в ходе их общения, и проявлять инициативу. В результате данного стиля общения дети усвоят новый материал и возможно даже смогут показать их на практике. Но этот стиль не способствует развитию индивидуальных и лидерских качеств у учеников, а также слабо устанавливается контакт между самими учениками и учителями. В 21 веке, где, наряду с усвоением новых знаний, стоит также развитие инициативы и лидерских качеств у ребенка; такой стиль общения и преподавания не поможет полностью достичь заданных целей.

2. Либеральный (попустительский) стиль. Этот стиль имеет особенность "минимализма". То есть педагог стремится по минимуму присутствовать в образовательной деятельности учащихся. Этот стиль реализует тактику невмешательства. Некоторые считают,

что педагог уходит от ответственности за свои действия. Результатом такого стиля является разрыв связи между учениками и преподавателями, плохое усвоение новых знаний. Возможно проявление ранней самостоятельности. Данный стиль педагогического общения не рекомендуется для учителей, которые хотят добиться назначенных результатов.

3. Демократический стиль. Особенность этого стиля педагогического общения заключается в том, что учитель и ученики настроены на взаимопомощь и сотрудничество. Здесь отмечается широкий и тесный контакт, уважение и доверие. Также педагог старается наладить эмоциональную атмосферу урока, повысить доверие и свести на минимум строгость и наказания. Этот стиль педагогического общения считается самым эффективным и действенным. Этот стиль вызывает у детей только положительные эмоции и способствует хорошему усвоению новых знаний. Многие ученые рекомендуют использовать этот стиль педагогического общения. Чтобы предотвратить инфантилизм важно уважать ростки взросления ребёнка и всячески их питать. Учитель-демократ в отличие от авторитара умеет замечать эти ростки взросления и не боится доверять детям [2, с. 4].

Из опыта многих ученых видно, что стиль педагогического общения напрямую влияет на характер учеников и их взаимодействие друг с другом. Они берут пример с преподавателя, поэтому важно понимать и следовать одному из стилей педагогического общения.

Сегодня перед педагогами стоит непростая задача: необходимо найти индивидуальный подход к каждому ученику. Наше сложное время в значительной мере измерило и усложнило роль педагога. Он теперь является не только источником информации, но и человеком, организующим и направляющим учебно-воспитательный процесс [3, с. 111]. К сожалению, не каждый учитель может этого достичь. Это сложный целенаправленный процесс, и именно поэтому педагогическое общение принято считать видом творчества. Как и творчеству, педагогическому общению нужно учиться, осваивать новые навыки и умения, пополнять свой багаж и самосовершенствоваться.

Детей необходимо уметь слушать и слышать, постараться понять их точку зрения, почувствовать их горе и разделить с ними радость. Нельзя игнорировать мнение детей, нужно учить детей как самостоятельности, так и работе в команде, учить отстаивать свое мнение, но в тоже время учить идти на уступки. Вот это, пожалуй, и есть особый вид творчества.

Общение выполняет не только функцию взаимодействия людей и обмен знаниями. В профессиональном взаимодействии общение приобретает множество других функций. Основными функциями принято считать:

1. Информативная функция. Целью данной функции является передача знаний педагога к ученикам.
2. Коммуникативная функция. Устанавливает и укрепляет межличностные отношения между детьми и в коллективе.
3. Нормативная функция. Заключается в том, что в ходе педагогического общения ученики познают правила и нормы морали.

Если соблюдать все эти функции и следовать всем правилам, то можно достичь всех поставленных целей, то есть полного освоения детьми новых знаний, развития их творческих, индивидуальных и личностных способностей. Нельзя забывать, что учитель - садовник, а дети – его цветы. И как учитель будет общаться с детьми, так дети будут общаться с остальными детьми в дальнейшем. Б.Г. Ананьев отмечал, что в общении всегда есть момент познания человека человеком и одновременно еще большего познания каждым из них самого себя [4, с. 69].

Педагогическое общение является главной проблемой педагогики в целом. Оно выступает в роли основного средства, с помощью которого решаются многие педагогические задачи. И эффективность решения этих задач во многом зависит от того, насколько хорошо педагог знает своих учеников и воспитанников. Нужно понимать психологическое состояние каждого ученика, их желания, их настроение и ценностные ориентации. Это далеко не лёгкая работа, а усердный и долгий труд. И педагога, который способен видеть в учениках перед

собой личность и хорошо в них разбирается, называют героем общения. Следовательно, педагогическое общение – это наиболее частый вид человеческого взаимодействия.

Под педагогическим общением понимается целенаправленный процесс развития и формирования качественных и доверительных отношений не только ученика с учителем, но и между учениками в целом. Результатом успешной педагогической деятельности считается формирование у ребёнка самостоятельности, лидерских качеств, умение работать в команде, умение отстаивать свою точку зрения и применять полученные знания на практике. Гуманизация концепции образования, определяющая сегодняшний этап ее формирования, предъявляет большие запросы к единой и профессиональной подготовке преподавательских кадров, к проявлению их созидательной индивидуальности. Индивидуальный стиль работы – одна из значимых черт процесса индивидуализации высококлассной работы. Присутствие собственного стиля у специалиста говорит, с одной стороны, о его адаптации к объективно установленной структуре профессиональной деятельности, а с другой – о предельно вероятном выявлении собственной индивидуальности.

Преподавательская деятельность - непростая и многокомпетентна. Из всего разнообразия ее частей акцентируют внимание на трех: содержательный аспект, систематический и социально-педагогический. Они формируют внутреннюю структуру преподавательского процесса. Целостность и связь этих трех частей дает возможность осуществить в полной мере задачи педагогической концепции. Основой считается социально-преподавательский компонент, то есть преподавательское взаимодействие, которое гарантирует реализацию двух остальных компонентов. Преподавательское общение и взаимодействие с образованием должно быть не трудным и тяжелым долгом, возложенным на преподавателя, а непосредственным и радостным процессом взаимодействия педагога с обучающимися.

Итак, каковы слагаемые рационального педагогического общения? Во-первых, это большой авторитет преподавателя. Второе требование успешности преподавательского общения заключается в том, что педагог должен обладать некими психологическими умениями и навыками, способами общения, то есть преподаватель обязан быть хорошо подготовленным как практический психолог. И наконец, третье составляющее успеха - это собранные и накопленные умения и навыки, жизненный опыт, то, что в ежедневной практике именуется «сначала умения, а затем мастерство». Преподавательское взаимодействие имеет конкретную структуру, специфику и технологию осуществления, которыми преподаватель иногда овладевает спонтанно. Однако можно с полной уверенностью отметить, что обучаться преподавательскому общению нужно и обязательно.

Г.М. Коджаспирова [5, с.121] рассматривает педагогическое общение как профессиональное общение педагога с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе. И именно поэтому педагогическое общение приравнивается к особому виду творчества.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.:1968. – 339 с.
2. Беловол Я.О., Краснопахтова Л.И. Формирование учебной мотивации студентов в высшем учебном заведении // Сборник материалов XIX всероссийской студенческой научно-практической конференции Нижневартковского государственного университета. – Нижневартовск, 2017. - С.453-455.
3. Карандашев В.Н. Стиль педагогического общения // Основы психологии общения. - Челябинск, 1990. - С. 4-16.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. - М., 2007. – 256 с.
5. Токпаева М. А. Педагогическое общение – важное условие эффективности учебно-воспитательного процесса// Теория и практика образования в современном мире:

Материалы III Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.).
– СПб.: Реноме, 2013. – С. 110-112.

УДК 801.52 DOI: 10.36684/40-2021-1-172-175

КОНЦЕПТ «РОДИНА» В АРЧИНСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Р.А. Магдилова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры дагестанских языков,
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
magdilovaraisat@mail.ru*

Аннотация. На материале паремиологических единиц бесписьменного арчинского языка в настоящей статье исследуется концепт «родина», который является одним из ключевых фрагментов языковой картины мира. В ней рассматривается лингвокультурологическая сущность данного концепта. Для ряда паремиологических единиц арчинского языка с концептом «родина» выявляются национально-культурные компоненты. В статье также выявляются и анализируются основные и периферийные лексические репрезентанты, актуализирующие концепт «родина» в пословицах и поговорках.

Ключевые слова: «родина», бува-диямен накъв, национальное сознание, концепт, менталитет, арчинский язык, свой – чужой,

THE CONCEPT “HOMELAND” IN THE WORLD ARCHIN PAREMIOLOGICAL PICTURE

R.A. Magdilova,

*Candidate of Philology, Associate professor of the department of Dagestan languages
Dagestan State University*

Abstract. Based on the material of paremiological units of the non-written Archin language, this article examines the concept "homeland", which is one of the most significant key fragments of the linguistic picture of the world. It examines the linguistic and cultural essence of this concept. For a number of paremiological units of the Archin language with the concept "homeland", national-cultural components are identified. The article also identifies and analyzes the main and peripheral lexical representatives that actualize the concept "homeland" in proverbs and sayings.

Keywords: "motherland", buva-diyamen naqv, national consciousness, concept, mentality, Archin language, friend – foe,

В связи с повышенным интересом ученых к вопросам, связанным с природой языковых единиц как культурных знаков языка в последние годы в современной науке большое внимание уделяется исследованию концептов. Концепт имеет различную трактовку в контекстах определенных культур благодаря своей этнокультурной специфике. Изучить специфические особенности культурных аспектов какого-либо народа возможно посредством исследования различных концептов, которые позволяют широко продемонстрировать особенности культурологического и лингвистического развития нации [2, с. 97]. Одной из актуальных проблем лингвистов, занимающихся изучением языковой картины мира, стала проблема лингвокультурного исследования языковых средств. Чаще всего при этом исследователи обращаются к лексико-семантическим группам слов, фразеологизмам, а также к пословицам и поговоркам, являющимся источником этнокультурной информации [1, с. 27].

Паремиологические единицы, которые демонстрируют специфику менталитета народа, философию, а также психологию народа занимают в настоящее время во многих частных

исследованиях языковых средств особое место [3, с.202]. Пословицы и поговорки, бесспорно, являются важным материалом для различных наук о человеке, народе, о его менталитете, культуре и языке.

Как мы знаем, пословицы и поговорки отличаются образностью, обобщенностью выражаемого значения, воспроизводимостью и т.д. Именно благодаря данным характеристикам паремиологические единицы выполняют назидательную функцию. Пословицы и поговорки, как малые жанры устного народного творчества, особым способом отражают картину мира носителей определенного языка.

Объектом настоящего исследования являются паремиологические единицы арчинского языка, репрезентирующие концепт «родина». Концепт «родина» является одним из значимых, ключевых фрагментов языковой и концептуальной картины мира, основополагающей ментальной пространственной константой, которая функционирует в человеческом сознании с древних времен [1, с.26]. Данный концепт в бесписьменном арчинском языке не являлся предметом лингвокультурологического исследования, чем, в первую очередь, объясняется актуальность поднимаемой проблемы.

Материал для выполнения настоящего исследования был собран из словаря арчинских пословиц и поговорок под редакцией Д.С. Самедова и Р.А. Магдиловой [3]. Основными лексическими репрезентантами концепта «родина» в арчинском языке являются следующие синонимичные между собой аналитические образования: *бува-диямен накъв* «родительская земля», *латлу накъв* «наша земля», *латлу бикъв* «наше место», *бува-диямен нокъ* «родительский дом».

Примеры: *Латлуйтлу некъвит хватлуву бицл*. «На своей земле даже толокно слаще»; *Бува-диямен некъвит лъанну ицл*. «На родине и вода слаще» (букв. «на земле матери-отца и вода слаще»);

Вилкъилма кIвахъиттумуву латлуйтлу бикъвма лъанну накъу аIхI бор. «Даже умирающий с голоду сказал, что на своей родине вода и земля кормит»;

Бува-диямен нокъак квеккисшиалли ха. «Пусть будет суждено вернуться на родину» (букв. «Матери-отца в дом вернуться пусть будет суждено») [3, с.39] и т.д.

В пословицах и поговорках арчинского языка с концептом «родина» чаще всего актуализируется большая привязанность, любовь к своей малой родине, к своей земле, к месту, где человек родился. Потерять родину для носителей языка равносильно смерти. Примеры: *Бува-диямен накъв олIмул – инжав улIмул кер*. «Продать родину (букв. «родную земля»), что себя продать»;

Бува-диямен накъв лапуна аркъарги. «Не покидай родину» (букв. «родительскую землю не бросай»);

Бува-диямен накъв оцараттили апараккуллит квашуттут адам – кIаттут адам. «Кому пришлось покинуть родительскую землю и стать отшельником – пропавший человек».

Любовь к родине настолько сильна, что арчинец в любое время готов отдать жизнь за свою родину, за землю. Для горца большая честь умереть, защищая родину.

Накъв къанну бимушур цIерехъаIк тIанкIар. «Храбрец, который любит землю, в огонь прыгнет ради нее»;

Латлуйтлу бикъв цIунас гIуммуруву малгинтлу. «Чтобы свою родину (букв. «землю») защищать и жизни не жалко»;

Латлуйтлу накъв цIунас гIуммара болIотту ссирай чIагу викирер. «Ради защиты своей земли погибший в могиле живым бывает, говорят».

Особенностью паремиологических единиц арчинского языка с концептом «родина» является то, что для актуализации тоски по родине, большой привязанности, любви к своей земле в них часто используется зоонимическая лексика.

Примеры: *Ноцлу чIив бона жентлу халлак арлIир*. «Даже птичка, почирикав, в свое гнездо возвращается»;

УIрбиIтIилису женубу лъамцIала къан бекер. «И лягушка любит свое болото»;

Биш-бакъаруву жентлу хъучлак кверккир. «Даже теленок и ягненок в свое жилище возвращаются»;

Хилнису жентлу тлоно къан. «И корова любит свою кормушку».

Родина для арчинца это, прежде всего, родительский дом, родное село.

Во многих пословицах и поговорках актуализируется патриотизм арчинского народа, который проявляется в том, что арчинцы ставят интересы сельской общины, тухума выше своих интересов, интересов собственной семьи.

Многие паремиологические единицы арчинского языка, репрезентирующие концепт «родина», носят назидательный характер.

Гъан ихъ хъалшав накъв къолн сона хверттирги. «Какие бы испытания не случились, не клянись землей».

Рухл ола, накъв орлурдиги, хос ола, нокъ орлурдиги. «Душу продай, землю не продавай, богатство продай, дом не продавай».

Пословицы и поговорки арчинского языка с концептом «родина» не только осуждают, того кто покинул родину, но и предостерегают от несчастья того, кто бросил свою родину.

Примеры: *Бува-диямен накъв оцараттумис талахл боллортлу.* «Не везет тому, кто бросил родину. (букв. «Отца-матери землю кто бросил, тому счастье не будет дано»).

Бишин накъв ицлэттили охъиттут адам – гъараши-гъарак кваиуттут адам. «Чужая земля кому стала сладкой человек – пропащий человек».

Часто в паремиологических единицах арчинского языка с концептом «родина» актуализируется универсально-культурная оппозиция «свой – чужой». Своя родина, своя земля всегда лучше, чем чужбина.

Примеры: *Латлийтлу некъвин къимат бишин некъвит син бекер.* «Свою землю можно оценить лишь на чужбине» (букв. «своей земле цену на чужой земле понимаешь»);

Бишимма некъвит хъумлин мессе келав, латлама некъвит цлазамлит набкл ицлер. «Чем на чужой земле на перине, на своей земле на земляном полу сон слаще»;

Бишин нокъа хвали келав латлийтлу нокъа хватли бахали. «Чем хлеб на чужбине, лучше толокно в своем доме»;

Бишин бихъв аккутлв латлуттумин къимат бикиртлу. «Пока чужое место не увидишь, свое не ценишь» и т.д.

В древности арчинцы, как и все горские народы, жили компактно, в более замкнутом пространстве. Особенностью арчинского менталитета являлось то, что «родина» ассоциировалась как родное село. Все, что дальше села, для горцев было чужбиной. Жизнь за пределами своей родины считалась пагубной, полной опасностей, что отразилось в следующих паремиологических единицах:

Духур оцараттили орхъалтур ло – даклаттур ло. «Покинув родное село, которая вышла замуж девушка – умершая девушка» (букв. «Село покинув, которая ушла девушка – умершая девушка»);

Духхур оцаратис кварширги. «Пусть не придется покинуть село».

Латлийтлу некъвит члелелит хоттут гьотуву му. На своей земле даже на камне выросшая трава красивая».

Некоторые пословицы и поговорки арчинского языка со значением «родина», «своя земля» носят религиозный характер. Примеры: *Ссару латлийтлу некъвит хали.* «И могила лучше на своей земле»; *Некъвихъалш нахлна эттитиб нентлу некъвихъал орхъилр.* «Из земли нас создали и к земле возвращаемся». *Данна ийдиттуммуву, жентлу некъвиттик хъвалтта, алжуннак увчу вар.* «Откуда бы ни воротился на свою землю, говорит, что в рай попал»; *Рухлуву варер неквиттиши некъвиттик бона.* «И душа говорит, что от земли к земле».

Исследование показало, что в арчинских паремиологических единицах концепт «родина» чаще актуализируется лексемами *нокъ* «дом», *гьалтапра* «река», *накъв* «земля», *цет* «порог» [4, с.59].

Примеры: *Латлийтлу нокъа букърехвалуву бицл.* «В своем доме и сухая лепешка вкусна»;

Латлийтлу нокьлин бухаллаш хьалтут гьукьу му. «Своего дома из камина вышедший дым даже красив»;

Гьалтапра эхуна хьлес кварширдиги. «Пусть не придется покинуть родину» (букв. «Пусть не придется переплыть реку»).

Латлийтлу нокьлин цетту щеле. «Своего дома и порог жирный».

Все отмеченное выше позволяет обобщенно отметить следующее. Концепт «родина» является одним из значимых, ключевых фрагментов языковой и концептуальной картины мира. Основными лексическими репрезентантами данного концепта в арчинском языке являются: *бува-диямен накъв* «родительская земля», *латлу накъв* «наша земля», *латлу бикъв* «наше место», *бува-диямен нокъ* «родительский дом».

Проведенный нами анализ паремиологических единиц арчинского языка с концептом «родина» показал, что арчинские пословицы и поговорки в основном актуализируют большую привязанность, любовь к своей малой родине, преданность своей земле, тоску по родине. Часто родина противопоставляется чужбине, тем самым актуализируется универсально-культурная оппозиция «свой – чужой».

Литература:

1. Воркачев С.Г. Слово «Родина» значимостная составляющая лингвоконцепта//Язык, коммуникация и социальная среда: Сборник научных трудов. – Воронеж: ВГУ, 2006. Вып. 4. – С. 26-36.
2. Игнатова Е.М. Место концепта Родина среди культурных концептов//Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Вып. 14. - М.:ИНИОМ РАН; МГЛУ, 2008. – С. 96-102.
3. Магдилова Р.А., Дибирова З.А. Актуализация концепта «родина» в пословицах и поговорках аварского языка// Сборник статей XXI Международной научной конференции. - М., 2019. - С. 202-204.
4. Самедов Д.С., Магдилова Р.А. Словарь арчинских пословиц и поговорок. - Махачкала, 2017. - С. 154-155.
5. Чумакина М.Е., Д. Браун, Х. Квиллиам, Г.Г. Корберт. Словарь арчинского языка. - Махачкала, 2007. – 412 с.

УДК 81.3 DOI: 10.36684/40-2021-1-175-179

К ВОПРОСУ РЕДУПЛИКАЦИИ В ОБЩЕМ, ТИПОЛОГИЧЕСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

А.И. Магомадова,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

alisa.magomadova62@mail.ru

Аннотация. Редупликация, как способ словообразования, существует в различных языках. Термин происходит от латинского «*reduplicatio*» и означает «удвоение». До сих пор нет четкого определения роли редупликации в словообразовании, несмотря на то, что уже не одно столетие это явление представляет собой интерес для многих лингвистов различных стран. Суть редупликации заключается в удвоении целого слова либо его корня или основы. В языках разных типов явление редупликации отличается разнообразием и встречается в различных языковых аспектах и уровнях. В настоящей статье приводится типология редупликации, определяется ее значение как в словообразовании, так и в лексике в целом. А также большое внимание отводится значению редупликации в содержании и развитии русского языка.

Ключевые слова: редупликация, типология контекста, языкознание, значение редупликации, функциональная нагрузка.

ON THE QUESTION OF REPLICATION IN THE GENERAL, TYPOLOGICAL AND RUSSIAN LANGUAGE

A.I. Magomadova,

*Candidate of Philology, associated professor of the
department of the Russian Language
Chechen State University*

Abstract. *Reduplication, as a way of word formation, exists in various languages. It comes from the Latin reduplicatio and means doubling. Until now, there is no clear definition of the role of reduplication in word formation, despite the fact that for more than one century this phenomenon has been of interest to many linguists and linguists from different countries. The essence of reduplication is to duplicate a whole word or its root or stem. In languages of different types, the phenomenon of reduplication is diverse and occurs in various linguistic aspects and levels. This article provides a typology of reduplication, its meaning, both in word formation and in vocabulary in general. And also much attention is paid to the importance of reduplication in the content and development of the Russian language.*

Keywords: *reduplication; typology of context; linguistics; the value of reduplication; functional load.*

Ученые находили это лексическое явление в словообразовании уже в древнейших языках, из чего можно сделать вывод, что оно появилось в одно время с возникновением первых средств человеческого общения. Многие иностранные и отечественные ученые языковеды посвятили свои научные работы явлению редупликации и определили его место в области словообразования и языковой лексики. Так, согласно определению И.А. Мельчука, данного им в «Курсе общей морфологии», редупликация сопровождается однократным повторением определенной цепочки фонем. Операция редупликации применяется к некоторой части сегментного знака и предполагает ее копирование. То есть, иными словами, автор понимает редупликацию как элемент в ряду определенных явлений, противопоставляемых чередованиям в группе модификаций, т.е. операций, затрагивающих означаемое [4, с. 66].

Редупликация и связанные с ней вопросы представляют собой периферийное поле исследований в сфере лингвистики. Об этом можно судить по краткому обзору соответствующих исследований, представленному Ф.И. Рожанским [6, с. 12].

Существуют пять типов редупликации: полная, неполная, дивергентная, осложненная и синонимическая. Типовое преимущество обусловлено спецификой морфологического строя языка. [7, с. 56] Любая редупликация ведет к асимметрии между планом выражения и планом содержания, как правило.

В языкознании явление удвоения языковых единиц выражается двумя элементами: редупликантом и редупликатором, где редупликант – это то, что надо повторить, а редупликатор – это то, что повторилось. Например, в словах *синий-синий, фифти-фифти, ква-ква* и т.п. редупликант и редупликатор совпадают, а в словах *пинг-понг, жили-были, бим-бом* они отличаются. Существуют несколько видов отличий между редупликантом и редупликатором. Так, О. Ю. Крючкова говорит о 4 видах редупликации на примере наречий, мы можем привести примеры из других частей речи.

Первый тип – полная редупликация: редупликант полностью повторяет редупликатор. В русском языке такое явление чаще наблюдается среди прилагательных, наречий и глаголов. Например, *чуть-чуть, едва-едва, еле-еле, да-да, хрю-хрю, тук-тук, большой-большой, жёлтый-жёлтый, быстро-быстро, молишь-молишь* и др.

Второй тип – дивергентная редупликация, где видоизменяется редупликатор: *давным-давно, белым-бело, поздным-поздно, пьяным-пьяно, шаляй-валяй, там-сям* и др.

Третий тип – осложненная редупликация: к редупликатору добавляется лишний элемент, чаще суффикс или префикс: *добрый-предобрый, большое-пребольшое, крепко-накрепко, крест-накрест, всего-навсего, ждёшь -пождёшь, весёлый - развесёлый, куда - никуда, что -ничто, такая - растакая.*

Четвертый тип – дивергентно-осложненная редупликация, в которой сам редупликатор немного отличается от редупликанта, и к тому же к нему добавляется лишний элемент: *мало-помалу, видным-виднешенько, раным-ранешенько, скромным-скромнехонько.*

А что касается предметной семантики редупликаций, то, как отмечает в своих работах Н.И. Ревзин, она свойственна языкам, в которых предмет представляется не чем-то отдельным от иных предметов, а средоточием комплекса свойств. И в таком случае неоднократное повторение слов предметных частей речи ведет к обозначению их признака. Корневая редупликация, как правило, свойственна для языков изолирующего и агглютинативного строя, а в языках флективного строя она ограничивается синтаксической несамостоятельностью корневой морфемы. Так, в китайском языке для характеристики какого-либо действия или состояния в слове удваивается начальный слог [2, с. 41].

Но, как бы то ни было, в большинстве языков редупликация несет в себе лексическую функцию. В основном она выражает значение повторяемости (частотности) действия или процесса (длительности) (*смотришь-смотришь на дорогу, а автобус не едет и не едет*). Но также повторение способно придавать слову значение уточнения (при вопросе) или неопределенности. В русском языке это можно наблюдать на примере местоимений: *как-как; что-что; как-никак; чей-ничей* и др. Кроме того, редупликация может нести функцию персуазивности – добавлять дополнительную убедительность высказыванию - *нет-нет, да-да, конечно-конечно*. К.А. Гилярова пишет, что у существительных в разговорной речи русского языка редупликация помогает выразить значение прототипа, т. е. идеальной модели – *девочка-девочка* = «маленькая, изящная, наивная, скромная и т. д.»; *мой лучший друг – мужик-мужиком* = «тот, каким должен быть настоящий мужик». Нередко способ редупликации применяется для выражения подражания звукам: *кря-кря; бух-бух; пинг-понг* и т.д. [3].

Нельзя не упомянуть способ применения редупликации для придания высказыванию комического образа. Своеобразная языковая игра позволяет создавать неожиданный неоднозначный объемный образ, вызывающий эмоциональную реакцию окружающих. Русский язык имеет в арсенале разнообразные «эхофразы»: *павлин-мавлин; тыры-пыры; танцы-шманцы-обниманцы* и др.

В семантическом аспекте редупликация подразделяется на мотивированную и немотивированную. При мотивированной редупликации повторяется существующее слово (*любовь-морковь; птичка-невеличка* и т.п.), а составляющие немотивированной редупликации – несуществующие в природе слова, типа *шанд-мандр; эники-беники; ахалай-махалай* и т.д. Последние, как правило, можно услышать в детском словесном творчестве (считалки, заговоры и т. д.) и для их семантического анализа нужно обладать широкими этимологическими знаниями. Нужно упомянуть также о частично мотивированных редупликациях, состоящих из одного, самостоятельно существующего слова и его копии – редупликанта, как правило, не существующего в природе (*фокус-покус; паравоз-шмаравоз* и т.д.). В свою очередь подобное удвоение подразделяется на правостороннее и левостороннее, в зависимости от расположения редупликата - *каша-малаша* (правосторонний редупликатив), *муся-лапуся* - (левосторонний редупликатив). В русском языке применение левостороннего редупликатива весьма незначительно [5, с. 327].

Видовое подразделение редупликаций зависит от статуса редуплицируемого сегмента – фонемной; слоговой; морфемной; лексемной. При фонемной редупликации повторяется одна фонема; при слоговой – соответственно один (или два) слога; при морфемной редупликации происходит повторение одной (или более) морфем, а при лексемной – целиком слова. Также необходимо упомянуть еще одно разделение повторений - контактные и дистантные. При контактной редупликации редупликатор следует непосредственно за

редупликантом, а при дистантной - их разделяет какой-либо форматив. Редупликация может быть точной (в этом случае имеет место точное копирование слова или его части) или неточной (копируемая часть претерпевает некоторые изменения, называемые дивергенцией). Как правило, дивергенция заключается в изменении гласного (или гласных) или согласного.

Функциональная нагрузка редупликации весьма многообразна и в некоторых языках имеет ключевое значение. Она может служить выражением грамматического значения. Например, в ряде языков Африки с помощью повтора образуется множественное число существительных. А в русском языке грамматическое значение редупликации весьма невелико. Но чаще всего редупликация влияет на лексическое значение слова и позволяет увеличивать или уменьшать интенсивность какого-либо действия, определения, признака: *тихо-тихо; еле-еле; белый-белый; маленький-маленький* и т. д.

Что касается иностранных языков, то, примером лексической нагрузки посредством редупликации могут служить английские *sing-song*; латинские *tango — tetigi*, в раротонга (полинезийский яз.) - *tuṛu* (расти), а *tuturu* (буйно расти), в яунде (банту) - *nda* (дом), а *ondenda* (домик).

На протяжении второй половины XX века число исследований, предметом которых является теоретический и типологический аспект редупликации, несколько возросло. Существует немало научных трудов, освящающих многообразие функций редупликации в языках, относящихся к разным семьям, при этом исследования проводились в основном на материале индейских языков.

В начале XXI века в 2002 г. в г. Граце состоялась научная конференция, посвященная вопросам редупликации, по итогам которой был издан специальный сборник. Явление редупликации связано с множеством аспектов и уровней языка - фонетическим, морфологическим, лексическим, семантическим и синтаксическим. Из этого можно сделать вывод, что четкая и единая дефиниция «редупликации» отсутствует [3].

Различными исследователями в спектр явлений, охватываемых редупликацией, включаются различные феномены - от различных внутрисловных удвоений до удвоений межсловного характера. Так, в работах по славянскому языкознанию термин «редупликация» применяется для обозначения как слоговых (*поперхнуться, шушукаться*), и аффиксальных (маленький – премаленький *попохо — дити, попоносити* (укр.)), так и словных удвоений (*пишешь – пишешь, близко-близко*) и повторений иного рода (*а за лесом поля, поля; а он боком-боком, да и убежал*).

На протяжении длительного времени вопросы, связанные с редупликацией (трактуемой как прием, посредством которого осуществляется внутрисловное удвоение), были предметом обсуждения преимущественно на материале языков, относящихся к юго-восточному региону. Применительно к русистике можно отметить, что редупликация представляет собой лакуну как с точки зрения теории, так и в эмпирическом отношении. Системное изучение внутрисловных удвоений в русском языке до сегодняшнего дня не проводилось. Фактически существующие работы включают лишь указание отдельных типов или единичных фактов удвоений. В этой связи русистика практически не оперирует понятием «редупликация» в отношении различных ситуаций, когда повторяются компоненты, образующие слово.

При этом практически общепризнано, что редупликация - универсальный прием, посредством которого в большинстве, или, вероятно, во всех языках, осуществляется построение слов. Исследуя языки разных типов, многие ученые неоднократно отмечают универсальность (или изоморфность) редупликации в словообразовании, но гораздо реже можно слышать о ее алломорфности. Так ли важно внутрисловное удвоение для языков с различной морфологической структурой? Характерным является, к примеру, наличие противоречащих друг другу мнений по поводу того, составляют ли алломорфные проявления редупликации типологически значимый признак. Так, Н.В. Солнцева придерживается мнения, что редупликация является типологическим признаком - основой дифференциации языковых типов, а В.И. Беликовым, напротив, подобная возможность исключается [1, с. 1202].

Для различных языков в той или иной мере характерна совокупность общих структурных типов редупликации. В этом отношении языки условно можно разделить на:

- полного типа, т.е. с полным удвоением редупликантов (слов, морфем, основ или слов) - *белый — белый, маленький-маленький*;
- неполного типа, т.е. с частичным повторением редупликанта в редупликаторе – *улюлю*;
- дивергентного, т.е. предполагающего, что изменяется звуковой состав редупликанта - *тяп — ляп, такой — сякой*.

Роль и значение редупликации в семантике различных языков, в свою очередь, определить гораздо сложнее, в силу ее многообразия. Учитывая тот факт, что признаковая семантика редупликаций является преобладающей, можно сделать вывод, что основным дифференциальным типологическим признаком редупликационной семантики является соотношение между предметными и признаковыми значениями. При этом замечено, что внутрисловные удвоения более широко используются в языках изолирующего и агглютинативного строя для передачи предметных значений, а так же для отражения количества, сходства или отличия, разнообразия и др.

Несмотря на тот факт, что русский язык относится к языкам синтетического строя, редупликация в нем играет значительную роль. Огромное количество разнообразных слов, составляющих лексическое богатство и красоту русского языка, образовано именно благодаря редупликации. До сих пор отечественные ученые филологи и языковеды уделяют огромное внимание этой проблеме.

Литература:

1. Букатникова С.Д. К вопросу о классификации редупликаций // Молодой ученый. — 2014. — № 4 (63). — С. 1201-1203.
2. Виноградов В.В. О формах слова // Избранные труды: Исследования по русской грамматике. — М., 2015. — С.41.
3. Гилярова К. А. Такая девочка-девочка. Семантика редупликации существительных в русской разговорной речи и языке интернета.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.dialog-21.ru / dilest / dialog 2010 / naterials / pdf / 15.pdf](http://www.dialog-21.ru/dilest/dialog2010/materials/pdf/15.pdf).
4. Крючкова О.Ю. Вопросы лингвистической трактовки лексической редупликации в русском языке // Русский язык в научном освещении. – М., 2004. – №2(8) . – С. 66.
5. Рожанский Ф.И. Редупликация как объект типологии // Труды института лингвистических исследований». — Т. VI, ч. 3. — М., 2014. — С.12.
6. Рожанский Ф.И. Редупликация: опыт типологического исследования. — М.: Знак, 2014. — 256 с.
7. Овтина Е.А. Редупликация в русском языке: формы и функции. //Национальные культуры в межкультурной коммуникации. - Т. 2. - Колоград — Минск, 2016. — С. 326-331.

СТРУКТУРНЫЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

З.М. Маллаева

*доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник,
Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы
Дагестанского федерального исследовательского центра
Российской академии наук
logika55@mail.ru*

Аннотация. В статье исследуются вопросы взаимосвязи семантики предложения и ее грамматической структуры. Устанавливается прямая связь между лексической семантикой глагола-сказуемого и синтаксической конструкцией предложения. В зависимости от семантики, реализуемой полисемантическим глаголом в каждом конкретном случае, выбирается тот или иной структурный тип предложения. Это первая связь между семантикой и структурной организацией предложения, представленная во всех дагестанских языках эргативной типологии. Вторая связь проявляется в выборе падежа грамматического оформления именных членов предложения (субъекта, прямого и косвенного объекта) в строгой зависимости от семантики предложения. Благодаря этой связи не только лексический состав предложения, но и сами синтаксические конструкции тоже могут реализовывать ту или иную семантику. Особенности синтаксического строя языка дагестанских языков невозможно исследовать, не установив закономерные связи, существующие между структурными типами предложения и логическим содержанием предложения, с одной стороны, и между семантикой предложения и особой грамматической формой репрезентации данного содержания, с другой стороны.

Ключевые слова: аварский язык, синтаксический строй, эргативная типология, структурный тип предложения.

STRUCTURAL AND TYPOLOGICAL FEATURES OF THE AVAR LANGUAGE SENTENCE

Z.M. Mallaeva,

*Chief researcher, Doctor of Philology, professor
Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasa,
Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences*

Abstract. The article examines the relationship between the semantics of a sentence and its grammatical structure. A direct connection is established between the lexical semantics of the predicate verb and the syntactic construction of the sentence. Depending on the semantics implemented by the polysemantic verb in each specific case, one or another structural type of sentence is selected. This is the first connection between semantics and the structural organization of a sentence, presented in all the Dagestan languages of ergative typology. The second connection is manifested in the choice of the case of the grammatical design of the nominal members of the sentence (subject, direct and indirect object) in strict dependence on the semantics of the sentence. Thanks to this connection, not only the lexical composition of the sentence, but also the syntactic constructions themselves can also implement one or semantics. The peculiarities of the syntactic structure of the language of the Dagestania languages cannot be investigated without establishing the regular connections that exist between the structural types of the sentence and the logical content of the sentence.

Keywords: *The Avar language, syntactic structure, ergative typology, structural type of sentence.*

Одним из слабо изученных разделов грамматического строя дагестанских языков считается синтаксис. До сих пор не разработана теория членов предложения на материале эргативных языков Дагестана. Нет собственных исследовательских методов описания эргативной, эргативоидной, аффективной, локативной, дативной и генитивной синтаксических конструкций. Не разработаны сколько-нибудь эксплицированные термины для исследования этих конструкций предложения. Как известно, синтаксический строй всех дагестанских языков характеризуется наличием целого ряда синтаксических конструкций предложения. При этом каждый язык выявляет присущие только ему особенности структурной и семантической организации предложения [2; 4].

Своеобразие синтаксических структур, функционирующих в дагестанских языках, обусловлено той или иной семантикой глагольной лексемы, поскольку лексическая семантика глагола в языках эргативного строя обуславливает выбор падежа подлежащего и соответственно – выбор той или иной синтаксической конструкции [5; 6]. С точки зрения структурной организации традиционно в языках эргативной типологии выделяются следующие синтаксические конструкции:

- 1) эргативная конструкция («имя в эргативе + имя в номинативе + глагол-сказуемое») – выражает активно направленное на объект действие;
- 2) абсолютная (или номинативная) конструкция (имя в номинативе + глагол-сказуемое) – выражает состояние и близкие к нему значения;
- 3) локативная конструкция (имя в локативе + имя в номинативе + глагол-сказуемое) – выражает семантику внешнего (зрительного или слухового) восприятия;
- 4) дативная конструкция (имя в дативе + имя в номинативе + глагол-сказуемое) – выражает семантику чувственного восприятия;
- 5) генитивная конструкция (имя в генитиве + имя в номинативе + глагол-сказуемое) – выражает семантику принадлежности.

В аварском языке, согласно официальной точке зрения, функционирует шесть синтаксических структур предложения: эргативная, номинативная, эргативоидная (биноминативная), локативная, дативная и генитивная [1]. Более детальный анализ синтаксического строя позволяет выделить большее количество синтаксических конструкций предложения, чем официально принято. Так в аварском языке представлены глаголы, которые образуют иные синтаксические конструкции предложения, отличные от выше перечисленных классических конструкций. Прежде всего, это глаголы с семантикой физического воздействия, например: *хланчлизе* «укусить», *зинклизе* «щипать», *къабизе* «ударить», *клымлизе* «стукнуть» и некоторые другие; глаголы семантики говорения *лъазабизе* «уведомить», *раглизабизе* «довести до сведения» и некоторые глаголы, выходящие за пределы данной семантики, например: *хланлизе* «лаять», *тузе* «плюнуть», *пузе* «дуть» и др. Данные глаголы образуют следующую синтаксическую структуру предложения:

«имя в эргативе + имя в локативе + глагол-сказуемое»

а *Гьойицца Палида хланчун буго.*

собака – ЭРГ. 3-й гр.кл. Али – ЛОК. 1-й гр. кл. кусать – ПЕРФ. 3-й гр.кл.

«Собака укусила Али».

(2) а *Палицца Гумарида тункун буго.*

Али – ЭРГ. 1-й гр. кл. Умар – ЛОК. 1-й гр. кл. толкнуть – ПЕРФ. 3-й гр. кл.

«Али толкнул Умара».

(3) а *Яццальгь Палида къабун буго.*

сестра – ЭРГ. 2-й гр. кл. Али – ЛОК. 1-й гр. кл. бить – ПЕРФ. 3-й гр. кл.

«Сестра ударила Али».

Данный тип конструкции предложения примечателен тем, что в его структуре нет канонического подлежащего, т.е. нет именного члена предложения, оформленного именительным (номинативным) падежом. И в то же время данные предложения нельзя квалифицировать как неполные. Предложения (1) а, (2) а, (3) а содержат в себе весь минимум, необходимый для выражения полной мысли, выражаемой переходным глаголом: есть субъект (действующее лицо: *собака* – в первом предложении, *Али* – во втором предложении и *сестра* – в третьем предложении); есть объект, на который переходит действие: *Али* – в первом и третьем предложениях и *Умар* – во втором предложении; есть предикат – *укусил* (в первом предложении), *толкнул* (во втором предложении) и *ударил* (в третьем предложении).

Характерной особенностью синтаксического строя аварского языка являются особенности согласования глагола-сказуемого. В аварском языке сказуемое всегда, вне зависимости от типа синтаксической конструкции, согласуется в классе и числе с именем существительным в форме номинативного падежа. При этом не имеет значения, каким членом предложения является данное имя существительное: подлежащим, прямым дополнением или косвенным дополнением. Например:

(2) б *ГПалицца ГПумар тункун вуго.*

Али – ЭРГ. 1-й гр. кл. Умар – НОМ. 1-й гр. кл. толкать – ПЕРФ. 1-й гр. кл.

«Али толкнул Умара».

(3) б *Яццальъ Пали къабун вуго.*

сестра – ЭРГ. 2-й гр. кл. Али – НОМ. 1-й гр. кл. бить – ПЕРФ. 1-й гр. кл.

«Сестра избила Али».

Есть небольшая разница в семантике между предложениями (2) а, (3) а и предложениями (2) б, (3) б. Грамматические конструкции (2) а, (3) а используются в случаях, когда действием, выраженным сказуемым, охвачена лишь часть объекта. Синтаксические конструкции (2) б, (3) б используются в случаях, когда действие, выраженное сказуемым, распространяется на весь объект целиком, без конкретизации той или иной его части.

Эти предложения демонстрируют несостоятельность традиционной формулы определения подлежащего в номинативных языках, как члена предложения, с которым согласуется сказуемое [3, с. 237]. Данная методика определения одного из главных членов предложения (подлежащего) оказалась неприемлемой для реалий аварского языка.

Таким же образом не подходит для синтаксического строя аварского языка другое каноническое определение подлежащего в языках номинативного строя как формы именительного падежа субъекта. Это определение подлежащего как главного члена предложения не подходит для реалий аварского языка по той простой причине, что подлежащее в аварском языке в зависимости от синтаксической конструкции предложения оформляется разными падежными формами. Падежное оформление подлежащего в аварском предложении зависит от ряда факторов, чаще всего от семантики глагола-сказуемого. Семантика глагола-сказуемого оказывает решающее влияние на выбор той или иной синтаксической конструкции.

Примечательно, что в дагестанских языках смысловозначительную функцию выполняет не только глагол-сказуемое, но и сами синтаксические конструкции, например:

авар.:

(4) а *Инсуцца васассе тIехъ къуна.*

отец – ЭРГ. сын – ДАТ. книга – НОМ. дать – АОР.

«Отец сыну книгу дал».

(4) б *Инсуцца васассухъе тIехъ къуна.*

отец – ЭРГ. сын – ЛОК. книга – НОМ. дать – АОР.

«Отец сыну книгу дал».

дарг.:

(5) а *Дудешли дурхIялис жуз бедиб.*

отец – ЭРГ. сын – ДАТ. книга – НОМ. дать – АОР.

«Отец сыну книгу дал».

(5) б *Дудешли дурхЯлизи жуз бедиб.*

отец – ЭРГ. сын – ЛОК. книга – НОМ. дать – АОР.

«Отец сыну книгу дал».

хайд.:

(6) а *Аттали уришилиж китав беччив.*

отец – ЭРГ. сын – ДАТ. книга – НОМ. дать – АОР.

«Отец сыну книгу дал».

(6) б *Аттали уришилци китав беччив.*

отец – ЭРГ. сын – ЛОК. книга – НОМ. дать – АОР.

«Отец сыну книгу дал».

таб.:

(7) а *Адашди бализ китаб тувна.*

отец – ЭРГ. сын – ДАТ. книга – НОМ. дать – АОР.

«Отец сыну книгу дал».

(7) б *Адашди балихъна китаб тувра.*

отец – ЭРГ. сын – ЛОК. книга – НОМ. дать – АОР.

«Отец сыну книгу дал».

Несмотря на абсолютно одинаковый компонентный состав (*отец, сын, книга, дать*), предложения (4, 5, 6, 7) а в семантическом и синтаксическом планах отличаются от предложений (4, 5, 6, 7) б. Различия на синтаксическом уровне проявляются в падежном оформлении косвенного объекта. В предложениях (4, 5, 6, 7) а косвенный объект стоит в форме дательного падежа (*васассе, дурхЯлис, уришилиж, бализ «сыну»*), в предложениях (4, 5, 6, 7) б – в форме локативного падежа (*васассухъе, дурхЯлизи, уришилци, балихъна*). В семантическом плане данные конструкции различаются (хотя перевод этих предложений на русский язык абсолютно идентичен) тем, что в предложениях (4, 5, 6, 7) а косвенный объект – получатель (реципиент) книги на постоянное пользование. В предложениях (4, 5, 6, 7) б косвенный объект – это комплетив (промежуточное лицо), получает книгу на временное пользование.

Вопросы зависимости семантической основы предложения от особенностей синтаксической структуры, находящиеся на пограничной зоне между лексической семантикой и синтаксисом, ждут своего решения на материале эргативных языков Дагестана.

Литература:

1. Алексеев М.Е., Атаев Б.М. Аварский язык. - М.: Academia, 1998. –144 с.
2. Атаев Б.М. Простое предложение в аварском языке // Семантика языковых единиц разных уровней. Вып. 6. - Махачкала, 2000. – С. 121-125.
3. Кинэн Э. К универсальному определению подлежащего // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XI. - М., 1982. – С. 236-276.
4. Маллаева З.М., Халидова Р.Ш., Кураева М.Н. РОЛЬ ПОРЯДКА СЛОВ ДЛЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДЛЕЖАЩЕГО В ЭРГАТИВНЫХ ЯЗЫКАХ ДАГЕСТАНА.// Oriental Studies. – 2017. - № 10(3). – С.123-130. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.22162/2075-7794-2017-31-3-123-130>
5. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. - М.-Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1945. – 324 с.
6. Comree В. The ergative: variations on a theme. Lingua, 32. 1973. – P.239 - 253.

Сокращения:

АОР. – аорист

ГЕН. – генитив

ИМП. – имперфект

ЛОК. – локативный падеж

НОМ. – номинативный падеж

ПЕРФ. – перфект

ТРАНС. – транслативный падеж

ЭРГ. – эргативный падеж

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

В.Ш. Расумов,

кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
vakhabb@mail.ru

А.Д. Инаркаева,

студентка 2 курса направления подготовки «Филология»,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
inarkaeva-81@mail.ru

Аннотация. В статье изучены направления реализации и выявлены особенности применения интегративного подхода на уроках литературы в общеобразовательной школе. Выявлено, что применение интегративного подхода на практике способствует достижению метапредметных результатов, включающих способность их использования в познавательной и социальной практике, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности. Интеграция позволяет осуществлять сформированность умений, учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения, оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусств. Сделан вывод о том, что использование интегративного подхода позволит эффективно организовать изучение художественных произведений на уроках литературы на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Ключевые слова: интегративный подход, урок, литература, школа.

THE INTEGRATIVE APPROACH APPLICATION FEATURES AT THE LITERATURE LESSONS AT SCHOOL

V.Sh. Rasumov,

Candidate of Philology, associate professor of the Chechen Philology department
Chechen State University

A.D. Inarkaeva,

2nd year student of the direction of training "Philology"
Chechen State University

Abstract. The article studies the directions of implementation and identifies the features of the use of an integrative approach in literature lessons in a secondary school. It was revealed that the use of an integrative approach in practice contributes to the achievement of metasubject results, including the ability to use them in cognitive and social practice, possession of the skills of educational research, project and social activities, integration allows the formation of skills to take into account the historical, historical and cultural context and the context of the writer's creativity in the process of analyzing a work of art, the ability to evaluate the artistic interpretation of a literary work in works of other types of art. It is concluded that the use of an integrative approach will effectively organize the study of works of art in literature lessons based on the requirements of the Federal State Educational Standard of Basic General Education.

Keywords: integrative approach, lesson, literature, school.

Современная методика преподавания сосредоточена на определении способов усовершенствования образовательного процесса, подготовке всесторонне развитой личности обучающегося. Специфика учебного курса «Литература» ставит перед преподавателем задачи воспитания человека социокультурного пространства: развитие эстетического вкуса, умения углубленно воспринимать литературный текст и т.д. [5; с. 7].

Литература как явление существует в пространстве культуры и по этой причине является важным этапом в постижении целостной картины мира. Литература как учебный предмет способствует приобщению к вековому культурному опыту разных эпох человечества. По этой причине становится важно на уроках литературы обращаться к анализу художественного текста, рассматривая его как вид искусства, рассматривая автора как деятеля искусства, вступающего в диалог культур и вовлекающего в него и своего читателя.

Для формирования необходимых навыков, знаний и умений существуют разнообразные подходы и технологии обучения. При выборе способов организации уроков, опираясь на рассмотрение художественного произведения в контексте мировой культуры, представляется логичным использование интегративной образовательной технологии, диалогичной по своей сути, и, следовательно, интегративного подхода. Интегративный подход является наиболее эффективным для обучения литературе в контексте мировой культуры, что предполагает изучение художественного произведения в контексте эпохи, во взаимодействии с другими видами искусства и сферами человеческого знания на основе организации деятельности обучающихся, что соответствует системно-деятельностному подходу, который является методологической основой ФГОС. Описывая сущность «технологии интеграции в образовании», Г.К. Селевко дает обозначение термина «интеграция» в нескольких пониманиях [4, с. 293]. С одной стороны, это синхронизация уровней мышления частного и совокупного человеческого сознания, также называемого «ноосферой». С другой стороны, это принцип условности деления образовательного пространства на гуманитарные и естественнонаучные знания. Современная тенденция в образовании – это создание объединенных систем знания, воспроизводящих целостное представление о мире во всем его многообразии у обучающихся. Исследователь выводит концепцию интеграции в образовании, согласно различным подходам, следующим образом. Под интеграцией может подразумеваться:

- принцип укрупнения дидактических единиц за счет объединения, обобщения видов знаний, идей, моделей;
- средство обеспечения развития системного мышления у обучающихся через становление личностно-многомерной картины мира;
- процесс формирования такой картины;
- тенденция обновления содержания образования.

Дисциплинарный принцип построения содержания традиционного школьного образования представляет раздробленным знание, получаемое обучающимися. Синтезирование содержания школьного образования позволит построить представление об иерархичном мире, в котором все его составляющее «взаимосвязано и подчинено единым вселенским законам» [4, с. 310].

Г.К. Селевко выделяет несколько моделей интеграции содержания образования в учебных дисциплинах.

– «Интегрирование (объединение) учебных дисциплин». Может быть представлено «интегрированными занятиями» и «интегрированными днями». В первом случае это параллельное изучение родственных предметов, которые выносятся на один урок. Во втором случае в такой день родственные предметы будут идти друг за другом, их могут вести сразу три учителя.

– «Модель "синхронизации" параллельных программ, учебных курсов и тем». Темы, близкие по какому-либо признаку, изучаемые в рамках интегрируемых предметов, изучаются параллельно в одном временном промежутке согласно логике выстраиваемых программ обучения по этим предметам.

– «Модель межпредметных связей». Интегрируемые предметы образуют комплекс тем, построенных на основании выделения связанных структурных элементов. Содержание различных отраслей знания взаимосогласуется в учебных программах, в результате чего интеграция выходит на уровень межпредметных связей.

В.Н. Панферов, рассматривая проблему синтеза научных дисциплин в школьном образовании, предлагает различать понятия «учебная дисциплина» и «научная дисциплина», объясняя такой подход природой образовательного процесса [3, с. 114].

В традиционной школе преподаются отраслевые знания частных наук, представленные как научные дисциплины. Школьный предмет выбирает объект изучения, для целостного изучения которого отраслевое научное знание методологически адаптируется, качественно преобразовываясь в учебную дисциплину.

Такое преобразование продиктовано потребностью современного человека в образовательном фундаменте, включающем все существующие научные знания, которые помогут постичь усложняющуюся реальность. В понимании исследователя решить проблему включения многоотраслевых научных знаний в ограниченный набор учебных дисциплин призвана «интеграция». Ключевое слово, которое можно выделить в определении понятия В.Н. Панферова, это «синтез».

В.А. Доманский разрешение противоречия между быстрорастущим объемом знаний и вызванного этим фактором снижения познавательной способности современного человека видит в применении интеграции [1, с. 106]. Исследователь считает, что современная школа нуждается в модернизации образовательного процесса в сторону устранения фрагментарности знаний, структурирования знаний в единую систему, которая будет объединять структурные элементы с точки зрения категории «человекоцентричность знания и ценностей» [1, с.108].

Таким образом, основополагающие принципы интеграции – «системность», «целостность», «гармония», «синтез» [1, с. 108]. Интеграция предполагает синтез неких разнонаправленных процессов в педагогике, реорганизацию образовательного процесса в сторону объединения разных научных дисциплин в одном учебном предмете.

Интегративный подход применим ко всем школьным предметам. На уроках литературы интеграция может раскрыть весь свой эстетический и нравственно-философский потенциал во взаимодействии с другими гуманитарными дисциплинами или другими видами искусства. Интеграция расширяет рамки традиционного урока, дает возможность развития творческих способностей, тем самым способствуя повышению интереса к обучению.

Интегративный подход предполагает установление связей между школьными предметами, обеспечивающих целостность образовательного процесса. Формами работы в рамках реализации интегративного подхода являются: интегративный урок, интегративный день, интегративные курсы и программы.

Интеграция является частью дидактической системы и представляет вариант стратегии выстраивания содержания обучения. Интегративный подход реализуется в рамках урока или системы уроков и призван разнообразить образовательный процесс.

Философской основой интеграции являются идеи синергии, теоретическим развитием – синестезия, взаимодействие разных способов чувственного восприятия художественного произведения. Опора на данную теорию дает учителю возможность при изучении литературного текста «оживить» представление о контексте исторической эпохи посредством включения разных психофизических механизмов.

Важным направлением в реализации интегративного подхода является интеграция языкового и литературного учебного материала при изучении художественных текстов на уроках литературы. Изучение любого художественного произведения может вносить вклад в изучение языка, так как «все языковые единицы, функционируя в тексте, именно в нем обретают свой подлинный смысл. Без указания на то, как та или иная языковая единица или категория участвует в создании текста, представление о языке будет неполным» [2, с. 19]. Писатель создает художественные произведения с помощью языковых средств, следовательно, его изучение целесообразно строить посредством организации наблюдений

учеников над его языковой стороной, размышлений, почему именно это языковое средство использовал писатель. Таким образом, работа над художественным произведением на уроках литературы будет направлена на постижение его смысла посредством анализа языковых средств, с помощью которых оно создано, ведь «всякий художественный текст есть одновременно и факт языка, и факт искусства» [2, с. 23-24].

Интегративный подход позволит реализовать главное условие эффективного изучения художественного произведения на уроках литературы – его анализ сквозь призму сознания и особенностей той эпохи, когда оно создавалось, эпохи, которой посвящено изучаемое произведение. Многомерному пониманию произведения будут способствовать слуховые представления, пробуждаемые музыкой, пространственные – скульптурой и архитектурой, зрительные – живописью.

Рассматривая литературу как предметную область, В.А. Доманский выделяет три вида интеграции. Первый вид подразумевает создание курса, включающего предметы гуманитарного цикла: мировая художественная культура, литература, этика, русский язык. Второй вид подразумевает сохранение автономии учебных предметов с установлением межпредметных связей по принципу установления идейных узлов. Третий вид – это применение сравнительного использования разных видов искусств в изучении литературных тем, он позволяет установить взаимосвязь между разными явлениями художественной жизни и сравнить читательскую интерпретацию с интерпретацией зрителя, слушателя [1, с. 116].

Исследователем представлены следующие типы интегративных связей, возможных при разработке интегрированного урока словесности.

1. Самый простой, «последовательный», реализуется блочной организацией материала. Отдельный урок в такой конструкции будет посвящен отдельному виду искусства, блоки связываются общностью тематики, проблематики и т. д.

2. Следующий тип, «параллельная связь», при котором литература и разные виды искусства изучаются синхронно.

3. Последний, «смешанный», включает в себя особенности первых двух типов. Он чаще распространен в применении на практике,

4. Самым сложным типом является «опоясывающий». Здесь привлекаются самые разнообразные материалы из разных сфер, преломляющих литературное произведение в новых идеях, образах, пониманиях. Успешное проведение такого урока предполагает широту кругозора, высокую степень мотивированности, владение развитыми навыками интерпретации художественного произведения [1; с. 117-120].

Явление синестезии на уроках литературы связано с использованием двух видов наглядности: внутренней и внешней. Внешняя наглядность основана на демонстрации различных материалов. Внутренняя наглядность предполагает возникновение зримых образов в сознании читателя.

Актуальность применения интегративного подхода в обучении литературе обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Явление становления интегративного подхода продиктовано совершенствованием способов познания мира. Применение такого подхода способствует формированию «креативно и критически мыслящего, активно и целенаправленно познающего мир» выпускника, «осознающего себя личностью» через осознание многомерности полифонической картины мира, «мотивированного на творчество и инновационную деятельность» (поскольку сам подход в некотором роде является инновационным), - это согласуется с личностными характеристиками портрета выпускника школы, сформулированными стандартом [6, с. 4].

Интегративный подход предполагает некоторый уровень подготовленности и организованности для полноценного восприятия материала. Но и растущая информационная емкость урока призвана заинтересовать обучающегося через активизацию его эмоциональной и творческой сфер. Это отвечает требованиям к личностным результатам освоения основной образовательной программы, «включающим готовность и способность обучающихся к

саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности» [6, с. 6].

Применение интегративного подхода на практике способствует достижению метапредметных результатов, включающих «способность их (умений) использования в познавательной и социальной практике», «владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности». Спектр научных областей, которые могут быть задействованы в рамках учебного предмета, ограничен только воображением и способностями учителя-предметника, а подход, в основе которого заложено воспитание «человека культуры», сам по себе не может быть узконаправленным и социально неориентированным. Синтез разных видов искусства на уроке литературы не носит только характер эмоционального воздействия на обучающегося. Интеграция в данном случае – это и передача идеи диалогичности искусства [6, с. 7].

На уровне предметных результатов интеграция позволяет осуществлять «сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения», «умение оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусств» для области «Русского языка и литературы» [6, с. 8-9].

Таким образом, использование интегративного подхода позволит эффективно организовать изучение художественных произведений на уроках литературы на основе требований ФГОС.

Литература:

1. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: Учебное пособие / В.А. Доманский. - 2-е изд., стер. - М.: ФЛИНТА, 2015. - 368 с.
2. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 272 с.
3. Панферов, В.Н. Интегративный подход в образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. -2003. - № 6. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyy-podhod-v-obrazovanii>.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. - М.: Народное образование, 2005. - 556 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://surl.li/cmzd>.
5. Технологии и методики обучения литературе: учеб. пособие / под ред. В.А. Кохановой. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. - 248 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «29» декабря 2014 г. № 1645. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fgos.ru/>.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Х.Р. Сельмурзаева,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
solnuhko00@mail.ru*

И.С. Акуева,

*магистрант 2 года обучения направления подготовки
«Филология» (Чеченский язык и литература),
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
indiraakueva1990@mail.ru*

Аннотация. В исследовании рассмотрен процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся на уроках русского языка в старших классах. Сделан вывод о том, что коммуникативная компетенция – это грамотное использование устной и письменной речи, знание основных понятий речи, умение вступать в коммуникацию с обществом. Коммуникативная компетенция влияет на успешность учебной деятельности, от чего зависит процесс адаптации старшеклассника. От правильно выбранных приемов и методов формирования коммуникативной компетенции будет зависеть развитие различных сторон жизни старшеклассника. Для успешного формирования коммуникативной компетенции старшеклассников педагог должен учитывать их возрастные психологические особенности, применять нестандартные методы работы во время обучения, создавать ситуацию «живого общения» на уроках, использовать диалогические и рефлексивные методы в своей работе.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, обучающийся, урок русского языка, старшие классы.

STUDENTS COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS OF THE IN HIGHER CLASSES

Kh.R. Selmurzaeva,

*Candidate of Sciences, associate professor of the Chechen Philology department
Chechen state University*

I.S. Akueva,

*Candidate of Philology, associate professor of the Chechen Philology department
Chechen State University*

Abstract. The article studies the process of forming the communicative competence of students at the lessons of the Russian language in the senior grades. It is concluded that communicative competence is the competent use of oral and written speech, knowledge of the basic concepts of speech, the ability to enter into communication with the society that surrounds us. Communicative competence affects the success of educational activities, which the adaptation process of a high school student depends on. The development of various aspects of a high school student's life will depend on the correctly chosen techniques and methods of forming communicative competence. For the successful formation of the communicative competence of high school students, the teacher must take into account their age-related psychological characteristics, apply non-standard methods of work during training, create a situation of "live communication" in the classroom, use dialogical and reflexive methods in their work.

Keywords: communicative competence, student, Russian language lesson, senior classes.

Личность человека раскрывается в его отношениях с другими людьми. Чтобы быть полезным обществу необходимо владеть речевыми умениями и навыками, быть развитой языковой личностью. К понятию языковой личности обращались многие лингвисты и психологи, такие как А.Г. Баранов, Г.И. Богин, В.В. Виноградов, И.Н. Горелов, Ю.Н. Караулов, А.А. Леонтьев, В.А. Маслова, К.Ф. Седов и др. На наш взгляд, наиболее точное определение языковой личности принадлежит Г.И. Богину. Он утверждал, что языковая личность – это представление о человеке, который обладает нужным набором способностей, позволяющих ему создавать речевые конструкции для того, чтобы контактировать с обществом [2, с. 3].

Невозможно представить языковую личность без сформированной коммуникативной компетенции. Одним из первых изучение коммуникативной компетенции начал американский лингвист Д. Хаймс. Он видел ее в способности человека верно подбирать языковые единицы в речевой деятельности, считая, что каждый обязан уметь правильно говорить независимо от ситуации, в которой происходит общение [9, с. 269-293].

Современное общество нуждается в людях, владеющих грамотной устной и письменной речью. Каждый человек, способный логично и точно излагать мысли, верно формулировать высказывания, умеющий объективно воспринимать полученную информацию, аргументированно доказывать свою точку зрения, является ценным гражданином страны. К сожалению, не все школьники владеют навыками речевого общения, допускают много ошибок, говорят на языке сленга, нарушая нормы русского языка. Формирование коммуникативной компетенции необходимо старшеклассникам для их личностного роста, а в будущем – и для профессионального.

Термин «коммуникативная компетенция» появился относительно недавно. Согласно ФГОС, учителя должны развивать умственно-речевые способности каждого ученика с позиции компетентного подхода. Повышение уровня коммуникативной компетенции – первостепенная задача учителя русского языка и литературы. Преподавание культуры речи в школе определяет культуру общения обучающихся в будущем. У юношей и девушек после окончания школы начинается период самоопределения: кто-то из них продолжит обучение в колледжах, вузах, а кто-то начнет трудовую деятельность. При любом выборе выпускникам важно иметь высокий уровень коммуникативной компетенции, так как умение общаться поможет им в дальнейшем реализовать себя.

В русской лингвистике изучению понятия «коммуникативная компетенция» положили начало М.М. Бахтин и В.В. Виноградов. Исследуя коммуникативную компетенцию, В.В. Виноградов выделил в ней следующие элементы:

- речемыслительные и коммуникативные навыки человека;
- социальная значимость;
- знания и присвоенные ценности;
- языковая компетенция;
- коммуникативная способность [4, с. 85].

Таким образом, коммуникативную компетенцию составляют знание языка и выработанные навыки речевого общения. Развитый уровень коммуникативной компетенции подразумевает грамотное использование устной и письменной речи.

Б.Н. Головин вводит специальный термин «коммуникативные качества речи», с помощью которого осуществляется анализ соответствия речи условиям общения. Очень важно, чтобы речь была грамотной, а собеседник с легкостью понял, о чем мы говорим. Информация в речи должна быть передана так, как этого хотим мы, чтобы исключить возможность неправильной трактовки наших мыслей.

Всего принято выделять 9 коммуникативных качеств речи:

- 1) правильность (соблюдение языковых и фонетических норм русского языка);
- 2) разнообразие (богатый словарный запас);
- 3) чистота (отсутствие слов-паразитов);
- 4) точность (соответствие слов тому, что они обозначают);

- 5) логичность (аргументированное оформление переданной информации);
- 6) выразительность (особенности структуры речи, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя);
- 7) уместность (подбор средств, которые делают речь отвечающей целям и условиям общения);
- 8) доступность (понятность);
- 9) действенность (возможность решить именно ту задачу, которую говорящий ставил перед собой) [6, с. 125].

Проявление всех коммуникативных качеств речи говорит о развитой коммуникативной компетенции говорящего.

Вопрос о формировании коммуникативной компетенции на уроках русского языка в школе одной из первых подняла Е.А. Быстрова. Коммуникативную компетенцию она определяла как способность и реальную готовность к общению, которое соответствует целям и сферам этого общения, что несет в себе взаимопонимание. А в преподавании русского языка коммуникативная компетенция включает в себя знание основных лингвистических понятий – стили, типы речи, способы связи в предложениях и так далее [3, с. 75].

Л.В. Щерба считал, что язык включает в себя речевую деятельность (процессы говорения и понимания), языковое содержание (тексты) и языковую систему (грамматика) [8, с. 24-39]. Все три аспекта очень важны для формирования коммуникативной компетенции на уроках русского языка и должны быть отражены в содержании школьного курса обучающихся.

Основу развития и совершенствования связной речи составляют лингвистические дисциплины. Н.Д. Арутюнова утверждала, что лингвистика речи имеет своим объектом компоненты той или иной речевой ситуации (то, о чем говорится в сообщении, говорящий и адресат) [1, с. 255-258]. Связь лингвистических дисциплин, которые изучают речь непосредственно с речевой грамматикой, дает основание считать их языковыми дисциплинами, а понятия, которые в них рассматриваются, являются речеведческими понятиями языка. Эти речевые концепции составили содержание раздела «Речь» в курсе обучения родному языку, который есть во всех текущих программах и учебниках. Все речевые навыки приобретаются учащимися как способность следовать определенным концепциям и правилам. Например, умение определять стиль текста, тип речи, способ связи в предложении и так далее.

Важнейшим фактором формирования коммуникативной компетенции старшеклассников является развитие речеведческих навыков, приобретаемых ими благодаря использованию учителем различных методик обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт обязывает всех преподавателей развивать умственно-речевые способности каждого ученика. Во ФГОС это осуществляется с помощью коммуникативных действий, которые гарантируют учащимся такие навыки, как умение слушать, участвовать в диалоге, участвовать в целенаправленных дискуссиях и создавать продуктивное взаимодействие с людьми разных возрастов. Образовательный стандарт устанавливает состав коммуникативных действий:

- 1) постановку целей;
- 2) утверждение вопросов;
- 3) выявление проблемы, принятие реализации решений;
- 4) способность выражать свои мысли;
- 5) владение речью в соответствии с нормами русского языка.

Формирование коммуникативной компетенции – одна из главных задач учителя русского языка и литературы. Особое внимание следует уделять коммуникативным знаниям и умению поддерживать коммуникативный контакт. Они взаимосвязаны. Уровень сформированности коммуникативной компетенции школьника может быть значительно выше, если учитель правильно организует педагогическую деятельность, направленную на

укрепление этой взаимосвязи, что оказывает огромное влияние на эффективность общения учащегося не только со сверстниками, но и со взрослыми.

Общение для старшеклассников – один из основополагающих аспектов их адаптации в обществе. Молодежь постоянно старается продемонстрировать свою индивидуальность, самостоятельность. В первую очередь, это выражается во внешнем виде юношей и девушек и, безусловно, в их взаимоотношениях с одноклассниками и взрослыми. Главным видом деятельности остается учеба и самореализация в образовательной деятельности, которая и влияет на дальнейшую жизнь учеников.

Для школьников 14-15-летнего возраста обучение и общение являются ведущими видами деятельности, потому что именно коммуникативная компетенция начинает играть основополагающую роль в жизни выпускника, помогая в будущей профессиональной подготовке и трудовой деятельности.

В трудах по педагогической психологии Л.С. Выготский, выделяя основные этапы становления речи в детском возрасте, подробно описывает последнюю стадию становления речи у старшего подростка [5, с. 84].

Во ФГОС развитие коммуникативной компетенции утверждено в качестве одной из задач развития личности в стенах школы. Современная молодежь во время социализации, которая проходит именно в старших классах, сталкивается со многими трудностями. Преподаватели, идущие в ногу со временем, обязаны научить старшеклассников различным коммуникативным умениям и навыкам, которые необходимы для успешного общения не только в самой школе, но и во всевозможных социальных группах. Обучающиеся должны учитывать национальные, гендерные, возрастные и др. особенности людей, с которыми они вступают в коммуникацию. Высокий уровень коммуникативной компетенции дает гарантию на успешное взаимодействие с социумом.

В юности наличие коммуникативной компетенции у старшеклассников актуально, как никогда. Обучающиеся в старших классах на данном этапе формируют жизненные цели, строят планы на дальнейшую жизнь, «ищут себя». Их позицию во многом обуславливает наличие различных социальных взаимодействий.

Изучению проблемы коммуникативной компетенции посвятили свои работы многие отечественные психологи, такие как И.Р. Алтунина, В.В. Девятко, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, А. Кан-Калик, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко и многие другие.

Все вышеприведенные исследователи утверждают, что коммуникативная компетенция необычайно важна в жизни каждого человека. Она не только влияет на предметную успеваемость в школе, но и воздействует на процесс приспособления в коллективе и различных сферах общества. Также она влияет и на психологическое состояние обучающегося, его эмоциональную стабильность, что важно не только для коммуникации в настоящий момент, но и для формирования успешных связей и отношений в будущем.

Необходимо отметить, что юношество активно использует в речи сложноподчиненные предложения. М.Р. Львов считает, что для среднего школьного возраста характерен «пик разнообразия выбираемых учащимися придаточных» [7, с. 69]. Если подростки используют разнообразные подчинительные отношения в речи, чтобы показаться более взрослыми, то старшеклассники апеллируют сложноподчиненными предложениями осознанно. Очень часто общение они осуществляют на основе языковой игры, которая заключается в нарушении речевых норм, намеренном искажении языка, обращении к сленгу.

У большинства обучающихся из-за отсутствия развитой коммуникативной компетенции возникают сложности в общении. Паника при публичном выступлении, боязнь отвечать перед большой аудиторией, речевые ошибки - часто являются результатом неразвитых коммуникативных навыков и умений. Поэтому очень важно развивать коммуникативную компетенцию, ведь именно от нее зависят дальнейшие условия жизни каждого старшеклассника. Полное овладение коммуникативной компетенции дает гарантию на успех в социальной сфере.

Таким образом, для успешного формирования коммуникативной компетенции старшеклассников педагог должен учитывать их возрастные психологические особенности, применять нестандартные методы работы во время обучения, создавать ситуацию «живого общения» на уроках, использовать диалогические и рефлексивные методы в своей работе. Систематическое проведение направленного на развитие речи комплекса занятий в полной мере влияет на овладение старшеклассниками речеведческими знаниями и умениями. Способность продуктивно проводить различные коммуникации, уверенно применять речевые навыки – залог успешного будущего для каждого обучающегося в школе.

Проанализировав способы развития коммуникативной компетенции на уроках русского языка в старших классах, можно сделать вывод о том, что коммуникативная компетенция – это грамотное использование устной и письменной речи, знание основных понятий речи, умение вступать в коммуникацию с обществом, которое нас окружает. Для анализа соответствия речи условиям общения мы прибегаем к коммуникативным качествам речи, без которых невозможно определить уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Речь // Русский язык. Энциклопедия. - М., 1979. - С. 255-258.
2. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - Л., 1984. - 354 с.
3. Быстрова Е. А. Обучение русскому языку в школе: Учебн. пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Дрофа, 2004. - 240 с.
4. Виноградов В.В. О художественной прозе - М.; Л.: Наука, 1930. - 186 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2. - С. 84.
6. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учебник для вузов по специальности «Русский язык и литература». - М.: Издательство «Высшая школа», 1988. - С. 125.
7. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. - М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. - С. 92-93.
8. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - С. 24-39.
9. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. V. Pride and J. Holmes (eds.). - New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. - P. 269-293.

УДК 821.161.1 DOI: 10.36684/40-2021-1-193-197

УРОКИ ВЫЖИВАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.П. АСТАФЬЕВА

П.Х. Хунарикова,

кандидат филологических наук, доцент кафедры

«Русская и зарубежная литература»,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Petikfati@mail.ru

И.И. Ташаева,

магистрант 2 курса направления подготовки «Филология»,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Indira.t.95@mail.ru

Аннотация. Авторами статьи произведен анализ произведений В.П. Астафьева с точки зрения поиска проблемы уроков выживания через призму военной прозы. Исследователь показывает столкновение человека с грубостью войны и обращает внимание на то, что в сложных ситуациях выжить удастся не всегда лучшим, а тем, кто способен схитрить, тем, кто умеет хорошо затаиться, спрятаться, тем, кто забыл слово «совесть». Особое

внимание при анализе уделяется роману «Прокляты и убиты». Путем анализа двух книг романа хорошо показаны уроки выживания, которые, несмотря на все сложности и преграды, удалось преодолеть участникам Великой Отечественной войны. Главными в произведениях Астафьева являются «маленькие люди», что и в ранних произведениях, в основном – сироты, неудачники, отщепенцы, люди с тяжелой судьбой, к которым жизнь оказалась беспощадной и не давала передышки, не оставляла шансов окрепнуть и выздороветь после пережитых страданий, люди, у которых не было возможности залечить раны на теле и, конечно же, в памяти.

Ключевые слова: Астафьев, военная проза, Великая Отечественная война, сила духа.

SURVIVAL LESSONS IN THE WORKS OF V. P. ASTAFYEV

P.Kh. Khunarikova,

*Candidate of Philology, associate professor of the department
«Russian and Foreign Literature»
Chechen State University*

I.I. Tashaeva,

*2-year master's student of the direction of training «Philology»
Chechen State University*

Abstract. *This article analyzes the works of V.P. Astafiev from the point of view of finding the problem of survival lessons through the prism of military prose. The researcher shows a person's collision with the brutality of war and draws attention to the fact that in difficult situations it is not always the best who can survive, but those who are able to cheat, those who know how to hide well, hide, those who have forgotten the word "conscience". Special attention is paid to the novel «Cursed and Killed». By analyzing the two books of the novel, the lessons of survival are well shown, which, despite all the difficulties and obstacles, the participants of the Great Patriotic War managed to overcome. Astafiev's main characters are all the same "little people" as in the early works, mostly orphans, losers, outcasts, "scoundrels", in which life is merciless and does not give them a break, does not leave a chance to get stronger and recover after the suffering experienced, to heal the wounds on the body and in memory*

Keywords: *Astafyev, military prose, the Great Patriotic War, fortitude*

Проблематика исследования военной прозы актуальна всегда. Произведения В.П. Астафьева становятся в один ряд с творчеством других русских писателей о Великой Отечественной войне, уроки которой жители разных стран и континентов должны запомнить, чтобы не допустить новых кровопролитных трагедий. Уроки, которая преподает Великая Отечественная война в строках литературных произведений, ставших бессмертными, различны по своему содержанию: это уроки доблести, уроки сострадания, уроки дружбы, уроки военной чести, уроки выживания. Именно последняя категория через призму творчества В.П. Астафьева будет рассмотрена в рамках данной статьи.

В процессе анализа наиболее крупных научных исследований последних пяти лет выявлено, что, в основном ученых интересовали филологические стороны текстов В. П. Астафьева, и это можно увидеть в исследовании Ишмуратова С.Р. «Речевое поведение персонажей его произведений» [3, с.22]. Михайлушкина О.А. в своей работе тоже затрагивает творчество В.П. Астафьева и тему «Индивидуально-авторские концепты в прозе» [4, с.32].

Проблема же концептуально-философского осмысления творческого наследия В. П. Астафьева является недостаточно разработанной, что обуславливает научную новизну настоящей статьи.

В.П. Астафьев не является исключительно лишь «военным автором». Критические заметки о военной прозе 70-х – 80-х годов двадцатого столетия упоминали такие его произведения, как «Где-то гремит война», «Пастух и пастушка», «Звездопад». Попадали в

поле зрения литературных критиков и некоторые ранние рассказы В.П. Астафьева. При этом в некоторых своих произведениях В.П. Астафьев описывал не только военные действия и события на линии фронта, но и глубокий тыл, где каждому приходилось проходить свой урок на выживание.

Героями В.П. Астафьева часто становились подростки и молодые бойцы, сироты и вдовы не только военного, но и послевоенного времени, в чем можно видеть автобиографичность, ведь сам Астафьев оказался в детском доме после смерти матери и ареста отца, который после освобождения завел новую семью, так и не приняв маленького Астафьевского героя всегда вынуждены скитаться: они обречены на неприкаянность. Сквозь строки текста сквозят голод, холод, неустроенность и безысходность такой жизни, которую и жизнью-то назвать нельзя.

Серия журнальных публикаций начала 90-х годов двадцатого века авторства В. П. Астафьева показала большую проработку военной темы в части переосмысления лично пережитого фронтового опыта. Писатель представил этот опыт читателю в виде определенных жизненных итогов. В своих романах он сводит своего рода счеты с теми, кто делал его жизнь и жизнь других рядовых солдат невозможной.

К числу таких произведений В.П. Астафьева можно отнести роман «Прокляты и убиты» (в двух книгах, изначально планировались три книги, но по состоянию здоровья автор не смог завершить третью книгу, включив некоторые ее главы в состав повести «Так хочется жить»), повести «Так хочется жить», «Обертон», «Веселый солдат». Все эти литературные тексты вызывают у читателей болевой шок.

Очень сложно читать творческие произведения В.П. Астафьева подряд: через строчки на читателя льются смятение и разочарование, но возмущение ни к чему не приведет – оно обречено, так же, как и люди, о которых идет повествование. Это своего рода реквием для тех, кто смог в своей жизни пройти через настоящий ад, получив отметку «отлично» за урок выживания: иных отметок в таблице предусмотрено не было.

Главные герои Астафьева – все те же «маленькие люди», что и в ранних произведениях, в основном – сироты, неудачники, отщепенцы, «шалопай», к которым жизнь беспощадна и которым не дает передышки, не оставляет шансов окрепнуть и выздороветь после пережитых страданий, залечить раны на теле и в памяти. Как правило, это герои, которые с детства испытаны на живучесть жестокими условиями. Таким образом они наделены непреодолимым инстинктом выживания. В этих страшных условиях они сумели сохранить совесть, в них не перестала болеть память военных и послевоенных лет, и именно поэтому автор доверяет им свои важные мысли и оценки.

Роман В.П. Астафьева «Прокляты и убиты» пронизан реалиями солдатской жизни. В этих ужасных, нечеловеческих условиях люди должны были выживать: выживать не только под пулями, сражаясь за родную страну, но и в обычном несении военной службы еще до начала одной из самых страшных войн в истории человечества [1, с.1030].

«Чертова яма» - такое название получила первая книга романа. Писатель называет так казармы для солдат-новобранцев. Молодые люди попадают в жуткие условия курсов боевой и политической подготовки прежде чем отправиться на фронт, а ведь это вчерашние школьники, только что вылетевшие из семейного гнездышка. Голод, холод, вши, отсутствие теплой одежды, болезни - все для юношей казалось адом. Выжить в таких условиях уже было подвигом. События происходят в 1942 году в г. Бердск. Они должны были ходить строем, научиться рыть траншеи и работать штыком. В этом заключалась военная подготовка. В голову вкладывались идеологические идеи о важности происходящего и необходимости отдать свою жизнь во спасение Родины. Наспех подготовленных, их отправляли в мясорубку фронта. Для многих солдат так и начиналась война. Так война начиналась и для самого Астафьева. Его произведения глубоко биографичны, и роман «Прокляты и убиты» - не исключение.

Жизнь обычных солдат в военных городках часто напоминала тюремное содержание: сырые и холодные казармы, отсутствие лекарств даже в невоенное время, дедовщина, драки и

даже убийства. В таких условиях, действительно, непросто было выжить. Но люди выживали, кто как мог: кто - приспособившись к условиям, а кто – сохраняя честь, достоинство и человеческий облик.

В.П. Астафьев пишет роман «Прокляты и убиты» не с точки зрения наблюдателя, а от имени человека, который сам лично бывал в таких условиях. Он открыто смеется над военной элитой и активистами 20-х – 30-х годов: сатирой и сарказмом пронизаны строки о политической и боевой подготовке солдат, в том числе перед отправкой на фронт. В этом плане интересным является фрагмент показательного суда Зеленцова, в рамках которого солдаты и сам Астафьев предлагают отправить на фронт устроителей этого публичного судилища – политработников. Действительно, они вершили участи людей, осознавая, что сами защищены от отправки на фронт, от смерти на поле боя, от взятия в плен немцами.

В реальной жизни далеко не все мечтали оказаться на передовой, как это описывалось в пропагандистской литературе середины двадцатого века.

Не умаляя заслуги всех тех, кто принимал участие в Великой Отечественной войне, нужно отметить, что людям естественным образом страшны война, боль, страдание, смерть. Конечно, делая выбор между жизнью и потребностью отдать долг Родине, люди часто руководствовались долгом защитить своих близких: жен, матерей, детей. Ведь Родина была для них не неким отвлеченным понятием, а отражалась во вполне реальных объектах, которые были связаны с их жизнью. И этому есть множество реальных примеров. Без отваги советских солдат не было бы той Великой Победы, но вполне возможно, что и жертв могло быть гораздо меньше, если бы не было так называемых «перегибов» не только на фронте, но и в тылу.

Во второй части «Плацдарм» показана реальная картина битвы на Днестре: тысячи убитых каждый день, нечеловеческие условия, отсутствие оружия (одна винтовка на двоих), река, кишущая трупами. В таком ужасном виде предстает перед читателями война, и это лишь малая доля страшной картины. Множество образов изображено в романе: майор, приговоривший к смерти двух братьев Снегиревых, ушедших в самоволку, чтобы принести поест товарищам из дома, лейтенант, спокойно выполнивший приказ о расстреле.

Во второй части романа «Прокляты и убиты» Астафьев описывает, в том числе, и события, происходившие на линии фронта. Правдивые и местами очень жестокие строки обличают трусость командиров, которые предпочитают осуществлять руководство опасными операциями издалека, с безопасного расстояния, бросая рядовых солдат в самое пекло боя. В результате люди оказывались в безвыходных ситуациях, иногда даже при полном отсутствии не только боеприпасов, но и пищи. Как выжить в таких условиях? Ответ на этот вопрос у Астафьева давала сама жизнь, но только тем, кто смог выстоять и выжить, сдав экзамен на уроке выживания.

Так, многие участники войны, которые знакомы с романом, вспоминают, как их привезли в Новосибирск, а оттуда в Бердск, замерзших и голодных загнали в карантин – огромную землянку, затем в вагонах перевезли туда, где пришлось им воровать мало-мальски съедобное, есть и пить, что ни попадя, как дикие звери. И что неудивительно, уже привыкшие, они не болели. Суровые картины, складывающиеся в воображении читателя после прочтения романа «Прокляты и убиты», отличаются от общепризнанных канонов изображения людей во время войны. Человеческие портреты, сложенные в образ могучего и нерушимого героя, Астафьев перекладывает в другой пазл, непринятый в общественном мнении: в образ израненного и покалеченного народа. Люди не просто оказывались в жерновах Великой Отечественной войны - они проходили истязания, которые для них устраивали свои же люди: однопартийцы, однополчане, односельчане...

В советское время этот роман однозначно не был бы издан. Жестокая правда не только не приветствовалась, но и строго каралась. Именно этим обусловлен поздний выход романа в свет: страницы романа «Прокляты и убиты» широкая аудитория увидела лишь после распада Советского Союза. Книга неслучайно вызвала много споров и разночтений: она шла вразрез с общепринятыми позициями и стандартами, много лет формируемыми всеми направлениями искусствоведческой и культурной деятельности. Многие критики недовольны

художественным уровнем новой военной прозы (или скорее ее продолжения). Споры продолжаются вокруг «правдивости» авторского свидетельства. То что командиров в войну, в послевоенной разоренной стране показали в невыгодном свете, считают неправомерным. В. Астафьев в «Послесловии» к первой книге своего романа «Прокляты и убиты» говорил об этом как об ожидаемой реакции.

У нас, людей двадцать первого века, нет оснований не доверять В.П. Астафьеву, который лично был на войне. Он непосредственно участвовал в боевых действиях с 1943 года. Но в то же время необходимо учитывать сложные биографические моменты в жизни В. П. Астафьева: арест отца, когда писатель был совсем маленьким, смерть матери и детский дом. Эти моменты не могли изгладиться из памяти и забыться. И, конечно, они наложили свой отпечаток на восприятие войны и человеческой жизни в нечеловеческих условиях. В романе «Прокляты и убиты» В.П. Астафьев рассказал о своем уроке выживания, о трудностях, которые, несмотря ни на что, ему удалось преодолеть.

Литература:

1. Астафьев В.П. Прокляты и убиты. – М.: Эксмо, 2011. – С. 1030.
2. Астафьев В.П. Полн. собрание сочинений в 15 томах. Том 10. - Красноярск, 1999.
3. Ишмуратова С.Р. Речевое поведение персонажа в художественном тексте (на материале художественной прозы В.П. Астафьева и В.М. Шукшина): Автореф. дисс... канд. филол. наук. – Уфа, 2016. – С. 22.
4. Михайлушкина О.А. Индивидуально-авторские концепты в прозе В. П. Астафьева. – Автореф. дисс... канд. филол. наук. – Майкоп, 2016. – С. 22.
5. Ушакин С.А. «Нам этой болью дышать?». О травме, памяти и сообществах // Травма: пункты. - М.: Новое литературное обозрение, 2010.

УДК 82 DOI: 10.36684/40-2021-1-197-202

ОБРАЗ ОХОТНИКА КАК ФОРМА ПРИСУТСТВИЯ АВТОРА В ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ «ЗАПИСОК ОХОТНИКА» И.С. ТУРГЕНЕВА

И.Б. Бачалова,

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
bachalova-inna75@mail.ru*

Х.Р. Матаева,

*магистрант 2 года обучения направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
mataevakhava@mail.ru*

Аннотация. Целью статьи является исследование формы проявления авторского начала через введение в повествование образа автора-рассказчика. В связи с этим выявляются и анализируются жанровые конвенции записок и физиологического очерка с их установками на документальную достоверность, придающую «Запискам охотника» иллюзию подлинности описываемых событий и реальности самого рассказчика. В статье рассматривается концептуальность мотива охоты и образа охотника, определяющих характер взаимоотношений героев в пространстве «Записок». Отмечается, что охота в «Записках» приобретает метафорический смысл, а сам рассказчик проявляет себя в повествовании как охотник за историями. В статье предпринимается попытка объяснить, почему Тургенев в качестве рассказчика выбрал именно охотника, также рассматриваются формы проявления рассказчика в повествовательном пространстве «Записок».

Ключевые слова: автор, записки, очерк, рассказ, рассказчик.

THE IMAGE OF THE HUNTER AS A FORM OF THE AUTHOR'S PRESENCE IN THE NARRATIVE SPACE «NOTES OF THE HUNTER» BY I. S. TURGENEV

I.B. Bachalova,

Candidate of Philology,

Associate professor of the of Russian and Foreign Literature

Chechen State University

Kh.R. Mataeva,

2-year master's student of the direction of training "Philology"

Chechen State University

Abstract. *The article aims to explore the forms of manifestation of the author's principle through the introduction of the image of the author-narrator into the narrative. In this connection, the genre conventions of notes and physiological essays are identified and analyzed, with their attitudes to documentary authenticity, which gives the «Notes of the Hunter» the illusion of authenticity of the events described and the reality of the narrator himself. The article deals with the conceptuality of the hunting motif and the image of the hunter, which determine the nature of the relationship between the characters in the space of «Notes». It is noted that the hunt in the «Notes» takes on a metaphorical meaning, and the narrator himself manifests himself in the narrative as a hunter of stories. The article attempts to explain why Turgenev chose the hunter as the narrator, and also considers the forms of the narrator's manifestation in the narrative space of «Notes».*

Keywords: *author, notes, essay, story, narrator.*

Автор является основополагающей категорией литературного произведения. Его главная функция относительно этого текста зафиксирована в самом значении понятия «автор», что в переводе с латинского (autor) означает «виновник», «основатель», «сочинитель». Уже потому, что автор – «сочинитель» текста, он обязательно в этом тексте «отражается», даже если он, на первый взгляд, перед собой таких задач не ставит. Тем не менее сочиненный автором текст всегда несет в себе позицию автора, его мироощущение, взгляды, пристрастия. По сути, картина мира, представленная в литературном тексте, – это картина мира самого автора, это мир в представлении автора, выбирающего из всего бесконечного разнообразия объективной реальности материал для своего сюжета (уже в выборе материала выражена позиция автора, его авторский «интерес»). В литературном тексте всегда присутствует автор. Как пишет В.В. Виноградов, «образ автора – это не просто субъект речи, чаще всего он даже не назван в структуре художественного произведения. Это – концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем-рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, “фокусом целого”» [1, с. 118].

Способ присутствия автора в тексте и формы его проявления в нем достаточно разнообразны. Для эпического текста характерно косвенное присутствие автора, где он выступает в роли, своего рода, демиурга – творца созданного им мира. В таком тексте соблюдается повествовательная дистанция, предполагающая формирование объективно-событийного воспроизведения действительности (она может быть не только жизнеподобной, но и сказочной, гротескно-преображенной, фантастически-неправдоподобной). Выступая в подобного рода художественных текстах, автор являет собой целостный и законченный образ – «индивидуальную словесно-речевую структуру, пронизывающую строй художественного произведения и определяющую взаимосвязь всех его элементов» [1, с. 151–152]. Этот образ автора имеет особое место в образном мире художественного произведения. «Возвышаясь» над персонажами, он занимает позицию всевидящего наблюдателя, определяющего

особенности повествования: чередование описаний, рассуждений, сценических эпизодов, передачу прямой речи персонажей, их внутренних монологов и пр.

Нередко, тормозя развитие сюжетного действия и отодвигая героев на второй план, автор может активно вторгаться в повествование со своими оценочными позициями, прямыми характеристиками действующих лиц, разного рода рассуждениями философского, морального или даже личностно-автобиографического плана. Оставаясь главной оценочно-идеологической инстанцией художественного текста, его смысловым центром, автор может вводить «посредника» между собой и читателями в виде автора-повествователя, рассказчика, выступающего в роли очевидца, участника описываемых событий. Именно такой тип рассказчика присутствует в «Записках охотника» И.С. Тургенева.

Генетически «Записки охотника» восходят к двум жанрам – жанру записок и жанру физиологического очерка. Записки относятся к жанрам дневниково-мемуарной литературы, обладающей своими, специфическими особенностями. События, представленные в записках, пропущены сквозь жизнь их автора, который, в свою очередь, не просто фиксирует эти события, но и участвует в них, дает им непосредственную оценку, делая их «социально значимыми». Записки могут быть документальными (и тогда это сфера документальной литературы), а могут быть художественными, вымышленными писателем. Но и во втором случае художественный вымысел не мешает запискам претендовать на то, чтобы читатель относился к ним как к «документу».

«Записки охотника» И.С. Тургеневым создаются на фоне зарождения интереса русских писателей и читателей к жанру физиологического очерка, отмеченного доверием к реальной действительности, стремлением как можно глубже в нее погрузиться, понять и как можно точнее ее воспроизвести в словесном тексте. Будучи жанром аналитическим, физиологический очерк стремится представить общество в его социальных срезам и воспроизвести эти срезы в социальных типажах посредством их точной бытовой и речевой характеристики [2, с. 17]. Первым опытом Тургенева в жанре физиологического очерка был стихотворный очерк «Помещик», опубликованный в 1846 году в «Петербургском сборнике» Н.А. Некрасова, являвшемся своего рода продолжением программного некрасовского сборника «Физиология Петербурга», вышедшего годом ранее. Стоит отметить, что жанровое определение тургеневского «Помещика» дал В.Г. Белинский, определив его как «физиологический очерк помещичьего быта».

Стихотворным «Помещиком» Тургенев, по сути, завершает «поэтический» период своего творчества. Найдя благодаря физиологическому очерку свою тему, писатель обращается к рассказам-очеркам из жизни крестьян, которые уместнее писать прозой. Уже через год на страницах некрасовского «Современника» публикуется очерк «Хорь и Калиныч», которому суждено будет в будущем открыть цикл «Записок охотника», а потом в течение пяти лет на страницах все того же журнала один за другим будут печататься еще двадцать рассказов-очерков. Вскоре Тургеневу придет понимание единства этих рассказов: к 1852 году цикл «Записки охотника» сложится в своей первой редакции и будет опубликован.

Жанр записок сближает с жанром физиологического очерка установка на документальную достоверность (эта установка всегда сохраняется, даже если изображаемые события являются художественной фикцией). Для Тургенева – это принципиальный момент. В задачи писателя входит стремление убедить читателя в реальности тех людей, с которыми встречается «охотник» на страницах его «записок». Тургенев пишет о реальной, подлинной крестьянской России, пока еще неведомой просвещенному читателю его времени. И вот эту «подлинность» Тургеневу важно донести до своих современников.

В «Записках охотника» у Тургенева рождается новый тип рассказа. Он рождается из очерка благодаря тому, что изображая новые «слои» народной жизни, до сей поры неведомые русскому читателю, писатель не просто описывает эти «слои», но погружается в них, касается противоречий между ними. Тургенев преодолевает объективный «физиологизм» очерка, вводя в него образ автора-рассказчика, который своим присутствием «организует» жизненный материал, в соответствии со своими целями отбирает, «монтирует», трактует его. В рассказах-

очерках Тургенева автор-рассказчик не «растворяется» в объективном повествовании, в «Записках» ему отводится заметное место рядом с другими действующими лицами. Автору-рассказчику принадлежит роль человека, который связывает свои наблюдения с общественными, политическими проблемами современности, служащими предметом страстного обсуждения на ту пору только в современной Тургеневу публицистике (в художественной литературе после «Путешествия из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева пока еще подобных прецедентов до тургеневских «Записок» не было).

Чего стоит, например, «убеждение» рассказчика, которое он вынес из общения с крестьянином Хорем и которое от него уж никак не могли ждать современные ему читатели, «что Петр Великий был по преимуществу русский человек, русский именно в своих преобразованиях. Русский человек так уверен в своей силе и крепости, что он не прочь и поломать себя: он мало занимается своим прошедшим и смело глядит вперед» [4, III, с. 16]. А с каким напряженным вниманием и пониманием слушают крестьяне Хорь и Калиныч охотника, «расспрашивая его о многом»: «Узнал он <Хорь>, что я бывал за границей, и любопытство его разгорелось... Калиныч от него не отставал; но Калиныча более трогали описания природы, гор, водопадов, необыкновенных зданий, больших городов; Хоря занимали вопросы административные и государственные. Он перебирал все по порядку...» Впервые благодаря тургеневскому рассказчику русский читатель может вслушаться в «простую, умную речь русского мужика» [4, III, с. 16, 17].

Тургенев очень удачно в качестве рассказчика выбрал охотника, с которым, в силу специфичности его занятий, связано много функций. Социальный статус позволяет тургеневскому рассказчику (он помещик) беспрепятственно входить в дома крестьян, иметь право общаться с ними. Но то, что он охотник, дает ему дополнительную возможность вступать в особые, доверительные отношения с людьми из народа. Охота «участвует» в развитии сюжета на равных правах с природой, героями, с буднями и праздниками крестьянской жизни. В контексте «Записок охотника» охота – не только барское занятие, хотя у крестьян и остается на нее совсем немного времени [3, с. 76].

Охота, с позиции Тургенева – не просто особая страсть, объединяющая людей. Это национальная страсть, глубоко свойственная русским людям. В своем отзыве на «Записки ружейного охотника» С.Т. Аксакова Тургенев писал: «Вообще охота свойственна русскому человеку, дайте мужику ружье, хоть веревками связанное, да горсточку пороха, и пойдет он бродить в одних лаптишках, по болотам да по лесам, с утра до вечера» [4, IV, с. 515]. На этой общей – и для барина, и для мужика, – основе и завязываются в книге Тургенева человеческие взаимоотношения. Самые близкие Тургеневу по духу герои-крестьяне из «Записок охотника» не только любят охоту. Они находят в ней возможность художнического общения с природой, как находит эту возможность и сам автор.

Кроме того, охотник – это человек «дороги», которая в структуре текста всегда играет смыслообразующую роль. Именно в пространстве дороги происходят интересные знакомства, завязываются фамильярные контакты, провоцирующие на доверительное общение: обычно незнакомые люди доверчиво рассказывают друг другу свои тайны, делятся своими переживаниями и чувствами. Тургенев, автор «Записок охотника», не создает в своих рассказах-очерках, подобно своим великим предшественникам – Пушкину или Гоголю – полнокровные образы, тщательно разработанные и полностью выявленные характеры. Персонажи его «Записок» эскизные, их можно сравнить с портретными набросками, карандашными зарисовками. Такой принцип создания образов также обусловлен фигурой рассказчика. Ведь он охотник, «прохожий», его встречи мимолетны и случайны, они не позволяют героям, которых он встретил на своем пути, раскрыться в полной мере. Встреча – это всего лишь событийная ситуация, предоставляющая возможность рассмотреть персонажа лишь в одном ракурсе. В галерее эскизно прописанных крестьянских персонажей исключение у Тургенева составляют только Хорь и Калиныч, открывающие эту галерею. Их тщательная прописанность имеет концептуальное значение для цикла. С позиции Тургенева, это два

устойчивых, базовых типа русского национального характера, которым подчинена вся характерология образов крестьян «Записок охотника».

Рассказчик-охотник как действующее наравне с другими персонажами лицо по-разному проявляется в повествовательном пространстве «Записок». По большей части он просто слушает истории, которые ему рассказывают встреченные им люди, бывает, случайно подслушивает чьи-то разговоры («Контора», «Свидание»), иногда беседует, узнавая для себя удивительные вещи о народной жизни («Хорь и Калиныч», «Касьян с Красивой Мечи»), а порой, даже активно участвует в событиях («Бирюк»). Но и в том случае, когда рассказчик выступает в роли всего лишь безмолвного свидетеля событий, его личное отношение к этим событиям пронизывает все повествование. Это личное отношение прослеживается, в первую очередь, в пейзаже, образы которого пропущены через восприятие рассказчика (опять же, здесь важную роль играет тот факт, что рассказчик – охотник, а истинный охотник отличается особенно чутким ощущением природного мира). Можно согласиться с Н.А. Хохловой, что повествование «Записок» выстроено таким образом, что реальный «смысл мотива охоты с ружьем вытесняется метафорическим значением этого мотива – любованием красотой природы, дающей пищу для философских размышлений, изучением народной жизни». В таком контексте рассказчик в большей степени реализует себя как «охотник за историями» [5, с. 13].

Согласно жанру «Записок» писатель ведет повествование от первого лица. Реальное географическое пространство «Записок» и достоверно воссозданные в них этнографические приметы создают в глазах читателя устойчивую иллюзию тождественности Тургенева-писателя охотнику-рассказчику. Но в «Живых мощах» в первый и последний раз озвучивается имя и отчество охотника: «Барин, а барин! Петр Петрович!» – послышался мне голос, слабый, медленный и сиплый, как шелест болотной осоки. Я остановился» [4, III; с. 327].

Возникает вопрос: Зачем в своем последнем рассказе, написанном для цикла почти через тридцать лет после первой публикации «Записок охотника», Тургенев поименовал своего до той поры безымянного героя? Несмотря на то, что охотник-рассказчик близок писателю по своему социальному статусу, биографическим совпадениям, отношению к людям, пристрастиям, в том числе и к охоте, Тургеневу, оказывается, важно отделить его в глазах читателей от себя как писателя. Возможно, тем самым Тургенев снимал черты «мемуарности» со своих «Записок», не желая, чтобы в его рассказчике ощущался узкопрофессиональный, писательский интерес к людям. Через прием поименования Тургенев уравнивал рассказчика с другими персонажами цикла. В «Живых мощах» у него появлялось биографическое «прошлое», из человека «со стороны» он становился «своим».

Итак, охота стала для Тургенева удобным способом изучения жизни народа, а охотник оказался для писателя тем персонажем, который помог ему проникнуть в самые глубины русской жизни. Именно благодаря охотнику и охоте между баринном и крестьянином возникает особый контакт, совершенно немыслимый в будничной, повседневной жизни. Охотник, в свою очередь, в качестве рассказчика у Тургенева становится посредником между просвещенным читателем и народом, чья жизнь ему дотоле в своей полноте была неведома.

Литература:

1. Виноградов В.В. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. – С. – 238 с.
2. Гусева Е.А. Становление и развитие физиологического очерка в русской литературе // Вопросы русской литературы. 2012. № 20 (77) – С. 13-26.
3. Семанова М.Л. Творческая история произведений русских писателей. М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Тургенев И.С. Собрание сочинений: в 30 т. М.: Наука, 1978.

5. Хохлова Н.А. Концепт охоты в русской литературе второй половины XIX века: автореф. ... дисс. канд. филол. наук. 10.01.01. Томск, 2016 – 23 с.

УДК 93/94 DOI: 10.36684/40-2021-1-202-205

ЕЩЕ РАЗ ОБ АБРЕКЕ ЗЕЛИМХАНЕ

Л.А. Бадаева,

кандидат исторических наук,
доцент кафедры истории древнего мира и средних веков
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
lbadaeva2020@mail.ru

***Аннотация.** В данной статье автор завершает серию статей, посвященных абреку Зелимхану. Эта серия навеяна циклом картин художника З. Аласханова об абреке. В статье еще раз раскрывается идея борьбы с несправедливостью. Именно борьба со злом, за торжество нравственных идеалов, за возможность спокойно жить на своей земле легла в основу абреческой сущности Зелимхана Харачоевского. Абречество – это явление, зародившееся сугубо на Кавказе. Оно имеет свои социально-экономические и политические корни и связано, прежде всего, с менталитетом горских народов. Одни вступали в ряды абреков осознанно, видя в том романтику и бесшабашное лихачество, других вынудил жестокий быт патриархального уклада, усугублявшийся колонизаторской политикой царизма. Зелимхана на этот нелегкий путь заставили встать роковые обстоятельства. Однако он до последнего своего часа оставался таким, каким его показывали в многочисленных легендах: честным, благородным, милосердным по отношению к простым людям. В статье приводятся различные воспоминания о нем, в частности воспоминания родственников самого художника.*

***Ключевые слова:** абреки, горцы, Ведено, солдаты, царизм, колонизаторская политика.*

ONCE AGAIN ABOUT ABREK ZELIMKHAN

L.A. Badaeva,

Candidate of Historical Sciences,
Associate professor of the department of Ancient History World and Middle Ages
Chechen State University

***Abstract.** In this article the author concludes a series of articles dedicated to abrek Zelimkhan. This series is inspired by a series of paintings by the artist Z. Alaskhanov about abrek. The article once again reveals the idea of fighting injustice. It was the struggle against evil, for the triumph of moral ideals, for the opportunity to live in peace on their own land that formed the basis of the abrek essence of Zelimkhan Kharachoevsky. Abrechestvo is a phenomenon that originated exclusively in the Caucasus. It has its own socio-economic and political roots and is connected, first of all, with the mentality of the mountaineers. Some joined the ranks of the Abreks consciously, seeing in it romance and reckless recklessness, others were forced by the cruel life of the patriarchal way of life, aggravated by the colonizing policy of tsarism. Zelimkhan was forced to embark on this difficult path by fatal circumstances. However, until his last hour, he remained as he was shown in numerous legends: honest, noble, merciful towards ordinary people. The article presents various memories of him, in particular the memories of the artist's relatives.*

***Keywords:** Abreks, mountaineers, Vedeno, soldiers, tsarism, colonization policy.*

Кто из нас не знает о судьбе знаменитого абрека Зелимхана Харачоевского? О нем написано немало как научных исследований, так и художественных произведений, в основе которых лежат документальные источники, свидетельства очевидцев, а также биографические сведения семьи абрека [3; 4; 5; 6]. Известный московский художник З. Аласханов создал целый цикл портретов, посвященных знаменитому абреку, к тому же являвшемуся его земляком. Этот цикл был создан еще в 2013 году, как раз в год столетия со дня гибели Зелимхана Харачоевского. Эти картины с успехом выставлялись в лучших галереях Москвы и Грозного. Каждая из них несет определенную смысловую нагрузку, она раскрывает внутренний мир героя с его переживаниями, мыслями и поступками. А завершает цикл картина «Сон абрека».

Перед нами открывается великолепная панорама веденских гор в сизой дымке густого тумана. От этого темно-зеленая растительность, покрывающая горный массив, кажется синеватой. Зато на переднем плане небольшой пригорок в ярко-зеленой сочной траве. Кое-где проглядывают полевые цветы. На небольшой полянке, уже местами утопанной, видны проплешины, а кое-где и камни. Видно, что здесь часто останавливались путники. Вот и герой после тяжелой дороги, спешившись, решил немного передохнуть, чтобы затем двигаться дальше. Его великолепный белый конь мирно пасется, стараясь не нарушать кратковременный сон хозяина. А хозяин, в свою очередь, заботлив по отношению к коню - седло с него снято, чтобы его боевой товарищ мог отдохнуть и спокойно пощипать травки. Что же касается человека на переднем плане, то он представлен художником в расслабленной позе спящего. Художник использовал интересный прием, чтобы показать тревожные будни своего героя: перед нами не просто человек – это абрек Зелимхан, который вот уже сколько лет ведет беспокойную жизнь, не слезая с коня. А сейчас, видимо, выдалась минута для отдыха. Но даже в эту минуту он должен быть начеку. И потому неслучайно Аласханов показывает его спящим в неудобной и совсем непривычной позе – сидя. Рука машинально сжимает винтовку, так как в любую секунду может возникнуть непредвиденная ситуация, и он должен быть начеку. Кисти рук его красивой формы, изящны, но в них чувствуется недюжинная сила. Этот человек привык полагаться только на силу своих рук, на зоркость глаза и собственный ум. И сейчас эту местность абрек выбрал неслучайно. Она позволяет ему ориентироваться и просматривать пути отхода, позволяет ему следить за передвижением людей.

К тому же с этого места легко уходить, а вот подходы к нему представляют определенную трудность. В этом Зелимхан был непревзойденный стратег. Это его качество много раз помогало, спасало и выручало в самые критические и безвыходные ситуации. И художником место это выбрано неслучайно: оно реально было в жизни Зелимхана и существует по сегодняшний день. Это не вымысел, не фантазия художника, а конкретный природный ландшафт, который и сегодня сохранился в том же виде. К этому художник шел долгие годы. Его мастерство совершенствовалось, и вместе с тем крепло желание создать цикл работ о своем знаменитом земляке и сородиче. Очень много семейных историй существует в селе Харачой – на родине абрека Зелимхана. Как мы ранее говорили, Зайнди в детстве, находясь под впечатлением рассказов об абреке, сам неоднократно проходил все его маршруты. Старшие родственники, видя живой интерес мальчика, подпитывали его в нем своими повествованиями. Семейная традиция хранит немало былей. Частичное участие в судьбе абрека приняли представители фамилии Аласхановых, чему художник по праву гордится, ведь абрек в течение всей жизни многократно испытал на себе силу дружбы и благородство членов этой семьи. Зелимхан безгранично доверял свою жизнь и свои мысли этому дому.

Предком Зайнди, то есть родоначальником их рода являлся Аласхан. У Аласхана было шестеро сыновей – Абу-Муслим, Эрзнак, Каим, Эльмурза, Ахмирза, Косум. Они жили одной дружной семьей.

Вот к ним часто приходил в гости или просто переночевать Зелимхан. Этот факт подтверждают многочисленные потомки Аласхана, которые бережно хранят в своей памяти эти бесценные воспоминания и передают их из поколения в поколение. Гордится художник тем, что его семья когда-то предоставляла приют и укрывала Зелимхана. Известно, что у

абрека чуть ли не в каждом селе были доверенные и проверенные люди. Только к ним он мог спокойно приехать в случае нужд, и он знал, что здесь можно рассчитывать на радушный прием и помощь. Однако Зелимхан никогда не злоупотреблял гостеприимством, понимая, какие могут быть последствия в случае обнаружения или доноса для семьи, принявшей его. Зелимхан не любил, когда его называли абреком. Он видел в этом слове негативный оттенок. Он считал, что путь, который он избрал, несколько отличается от пути типичных абреков. Зелимхан называл себя борцом за справедливость. И с этим знавшие его близко горцы всегда соглашались, ведь абреки абрекам были рознь. Некоторые видели в абречестве способ поживиться, другие укрывались от преследователей, третьих влекла романтика и желание пожить, ничего не делая. А вот Зелимхан – другое дело, его толкнули на беспокойный путь судьба, жестокий жребий, обстоятельства. Это можно называть по-разному, но главное в них одно – Зелимханом двигали погрязшие справедливость, честь, достоинство и право жить на своей земле. Ради этого он и встал на этот опасный путь, вызвав к себе огромное уважение среди горцев. Например, шейх Бамат-Гирей-Хаджи, имевший своих мюридов, последователей, обладавший огромным влиянием и авторитетом среди чеченцев, очень уважал и любил Зелимхана. Они неоднократно встречались, беседовали. Бамат-Гирей-Хаджи по просьбе Зелимхана давал ему нужные советы и наставления, которых абрек придерживался неукоснительно. Кроме того, лично Бамат-Гирей-Хаджи в знак того, что доверяет Зелимхану и благословляет его путь, направил в его ряды своего сына Али, когда абрек готовился к кизлярской операции. Если бы путь, выбранный Зелимханом, преследовал только корыстные и неблагоприятные дела, вряд ли Бамат-Гирей-Хаджи помогал бы ему. Это еще раз доказывает, что борьба абрека была справедливой. В нем видели защитника горцев от произвола царских властей.

И вот, возвращаясь к вышесказанному, хочется продолжить рассказ о семье Аласхановых. Старший сын Аласхана Абу-Муслим очень подружился с Зелимханом. Для всех сыновей Аласхана приезд Зелимхана был желанен, но для Абу-Муслима он был особенно радостен. Он делал все возможное, чтобы пребывание гостя было удобным и комфортным, чтобы тот хорошо отдохнул в его доме. Иногда абрек в целях безопасности отказывался ночевать в помещении, предпочитая двор или место, недалеко от лесной полосы. Тогда Абу-муслим заранее, еще днем, начинал прогревать предположительное место ночлега. Он разжигал огромный костер, земля хорошенько прогревалась, становилась теплой и вполне пригодной для ночлега. Заботились также и о коне Зелимхана. Конь не должен был застояться, от этого он мог заболеть, и братья периодически выгуливали его, давали ему обильные корма. Однажды, когда Зелимхан находился в очередной раз у них в гостях, солдаты для очередных поисков Зелимхана окружили тройным кольцом соседнее село Ца-Ведено. Оказывается, кто-то донес, что именно здесь сейчас находится Зелимхан. Вокруг Аласхан-Дука (это участок горы, принадлежавший роду Аласхановых) установили батарею артиллерии и, начиная от Хажи-юрта до Элистанжи, солдаты оцепили все прилегающие села. И теперь перед семьей Аласхана встала задача незаметно вывести абрека из окружения. И тогда старший сын Абу-Муслим вместе с Зелимханом придумал хитрый и дерзкий план. На сани, устланные соломой, сверху положили Зелимхана и накрыли его буркой. На всякий случай, если план сорвется, Зелимхан положил рядом свою винтовку, держа палец на крючке. А в это время Абу-Муслим повез эти сани через посты по заснеженным дорогам в самый центр Ца-Ведено. Солдаты на постах спрашивали, что находится в санях, и Абу-Муслим с грустным видом говорил, что это его тяжелобольная мать, которую он везет к врачу. Солдаты, зная отношение горцев к своим женщинам, не решались заглянуть под бурку, чтобы тем самым не возмутить чеченца. И так происходило на всех постах – солдаты его отпускали. Абу-Муслим таким путем сумел вывезти Зелимхана в безопасное место. Абрек вылез из своего укрытия и сердечно поблагодарил спасителя. Прощаясь, он сказал ему:

– С этого момента ты не Абу-Муслим, а Борз.

Борз, то есть волк, считается у чеченцев высшей похвалой. Так это имя и осталось за Абу-Муслимом на всю жизнь.

И сегодня потомки Аласхана берегут как святыню память о Зелимхане.

А дядя художника – Денилбек в свое время написал стихи, посвященные абреку, которые впоследствии стали популярной песней. Эту песню исполнял любимый в Чечне певец Билухаджи Дидигов.

Вот эти слова:

Тешаме ахь лоруш шайна

Тейхначу, тхан дайша

Вийцар хьо, майра к1ант

Зеламха.

Хьох лаьцна

Во дуйцуш цаьрга ла

Дег1арна, тхан дагна

Вийзи хьо, майра к1ант Зеламха!

Веря в нас и в нашу порядочность

Ты к нам приходил,

Наши предки рассказывали много

О тебе, храбрый Зелимхан,

Слушая рассказы о тебе,

искренне любили тебя, храбрый Зелимхан! (подстрочный перевод)

Литература:

1. Цикл картин З. Аласханова о Зелимхане Харачоевском.
2. Полевые материалы Л. А. Бадаевой
3. Гудаев Л.Р. Абрек Зелимхан. Факты и документы. Грозный, 2017.
4. Джабиров И.Х. Чечня и чеченцы в судьбах России и россиян. Грозный, 2016.
5. Мамакаев М.А. Зелимхан. Грозный, 1971.
6. Хоруев Ю.В. Наместник гор. Владикавказ, 2011.

УДК 81'24

DOI: 10.36684/40-2021-1-203-206

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ГЛАГОЛОВ С КОННОТАТИВНОЙ СЕМОЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ)

З.А. Алдиева,

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
e-mail: aldievaz@mail.ru*

Аннотация. *Объектом рассмотрения являются экспрессивные глаголы русского языка, употребляемые в интернет-языке. Это довольно значительная подсистема лексики данной референции, имеющая свою специфику не только в стилистическом плане, но и в плане семантическом. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью более полного описания данной подсистемы экспрессивной лексики в функционально-семантическом ключе как категории, постоянно пополняющейся новыми единицами. В статье представлена грамматическая и лексико-семантическая классификация исследуемой категории.*

Ключевые слова: *интернет-язык, сема, семантическая структура, экспрессивность, лексико-семантическая группа, субъект действия, объект действия.*

**ON THE QUESTION OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF
VERBS WITH A CONNOTATIVE SEME
(BASED ON THE MATERIAL OF ELECTRONIC COMMUNICATION)**

Z.A. Aldieva,

candidate of philological Sciences

PhD, associate Professor, Department of Russian language

Chechen State University

Annotation. *The object of consideration in this paper is the expressive verbs of the Russian language used in the Internet language. This is a fairly significant subsystem of the vocabulary of this reference, which has its own specifics not only in stylistic terms, but also in semantic terms. The relevance of the research topic is due to the need for a more complete description of this subsystem of expressive vocabulary in a functional and semantic way as a category that is constantly replenished with new units. The article presents the grammatical and lexical-semantic classification of the following category of verbs.*

Keywords: *Internet language, sema, semantic structure, expressiveness, lexico-semantic group, subject of action, object of action.*

Коммуникация в сети породила собственный язык общения, который переплетается с профессиональным жаргоном и молодежным языком, привнося интернет-дискурсу новые черты [1]. Интернет-язык является в высшей степени ярким, запоминающимся языком общения молодежи, существующим по своим особым законам, неким подязыком в системе общенационального русского языка. Экспрессивность языка социальной сети формируется прежде всего за счет лексических средств, важное место среди которых занимают глаголы – глаголы, по большей части, обладающие коннотативным значением. Коннотативное значение экспрессивных глаголов может состоять из нескольких сем: эмоциональной оценки, образности и интенсивности [2].

Наблюдения над экспрессивной лексикой показали, что в словах различных частей речи экспрессивность проявляется преимущественно определенной семой коннотативности – образностью, эмоциональной оценкой или интенсивностью [2]. Так, если для имен (существительных и прилагательных) наиболее характерным компонентом коннотативности являются образность и оценка, то глаголы чаще всего реализуют в своей семантической структуре сему «экспрессивность действия, т.е. его интенсивность». Эта сема выступает чаще всего в значении «очень активный, сильный по степени проявления» [2]: *бабахнуть, навернуться, колбасить, достать* и т.п. Такие глаголы с интенсивным действием (процессом) связаны с мгновенностью, резкостью, неожиданностью, с громким шумом и т.д., а также с результативностью. Безусловно, компонент оценки в семантике подобных глаголов присутствует, но он не является ядром их смысловой структуры; наиболее важной семой выступает все же интенсивность действия или состояния.

С точки зрения источника действия глаголы данной структуры можно разбить на две группы:

1. Глаголы, обозначающие действие, совершаемое или производимое человеком над собой или над другим человеком. С грамматической точки зрения эти действия могут быть субъектно-субъектными, указывая направленность действия на субъект, субъектно-объектными, актуализируя направленность действия на объект, или только субъектными, если обозначают замкнутость действия на субъекте (глаголы состояния): *травануться, ржать, долбануться, сигануть, наклюкаться* (субъектно-субъектное действие), *заехать, въехать, втащить* (ударить), *долбануть* (субъектно-объектные действия), *звереть*, (субъектное действие), *звездануть* т.п.

2. Глаголы, обозначающие действие, процесс, состояние, связанное с «предметом» (не с человеком). С грамматической точки зрения они субъектные, так как в предложении они

замещают позицию сказуемого при подлежащем; имеют личные и безличные формы: *ударил мороз; шибанула стужа; вдали грохнуло; солнце сегодня жарит; льет как из ведра; тебя уже заносит; и т. п.*

По характеру действия (по лексико-семантическому признаку) глаголы виртуальной коммуникации можно разделить на несколько групп:

1. Глаголы физического воздействия с общим лексическим значением «бить, ударять»: *бабахнуть, пригвоздить, дубасить, отдубасить, влепить, вмазать, врезать, долбануть, заехать, залепить, засветить, долбить, драть, лупить, лупцевать, мордовать, молотить, музюзить, утюжить, мочалить, насандалить, измесить, накостьлять, ухайдакать, дербанить, насовать* (не дать возможности противнику насовать тебе по лицу), *получить* (по роже) и др.

2. Глаголы физического воздействия с общим лексическим значением «убить» – *грохнуть, замочить, мочить, хлопнуть, ухрястать, положить, уложить* и др. К этой же группе относятся приставочные дериваты от основ глаголов первой подгруппы: *изгвоздить, исполосовать, исхлестать, отутюжить* и другие.

3. Глаголов с общим лексическим значением «переместиться в пространстве, изменить положение, упасть, идти, передвигаться»: *бабахнуться, чесать* (по проспекту) *навернуться* (с лестницы), *загрянуть, грохаться, грянуться, плюхнуться, разлететься, рвануть, ринуться, махнуть, налететь, ухнуть, ухнуться, хряснуться, шмякаться, валить, влетать, влететь, влететь, вынестись, врываться, ворваться, выскользнуть, вышмыгивать, вышмыгнуть, гнать, гонять, драпать, драпануть, дуть, дунуть, жарить, колесить, лететь, мчать, мчаться, наяривать, нестись, учесать, шпарить, шуровать, сигануть, махать, отмахать, пилить* (через поле) и т.п.

Как подгруппу этой ЛСГ можно выделить глаголы со значением «прогонять»: *турить, вытурить, турнуть, шугануть, шурануть, фугануть*. Глаголы рассматриваемой ЛСГ эмоциональную оценку действия не выражают эксплицитно [4]. Здесь формируется назначение иное: охарактеризовать действие, процесс, состояние с количественной стороны, а оценка остаётся «в тени», она скрыта, имплицитна. Это хорошо заметно в контекстах с глагольными словоформами: *рухнул в постель; рухнул на пол, бросился на второй этаж, влетел в кухню; шарахнуться в сторону; ворваться в комнату; влететь в седло; врезать в ухо; влепить оплеуху; грохнуть по столу кулаком; обрушить на кого-либо (что-либо) удар; и т.д.*

4. Глаголы, обозначающие физическое воздействие на предмет с целью испортить, сломать: *изрешетить, искорежить, исколотить, корезить, раскурочить, раздербанить, раздраконить, расчихвостить, раздолбать, загнать, расхристать* и др.

5. Глаголы с общим лексическим значением «что-то делать, работать, трудиться»: *вкладывать, ворочать, выкладываться, выматываться, впрячься, дубасить, ишачить, кружиться, крутиться, надрывать, надсаживаться, нажать, налечь, наяривать, пахать, шуровать, потеть, налечь, трубить, дуть, гамбалить, и др.* Результативность действия преимущественно выражается приставочными девербативами: *оттрубить, протрубить, проворочать, напластаться, ухлестаться, отмантулить, отдюбать, отгамбалить* и т.п.

6. Глаголы, обозначающие физическое или моральное состояние человека: *издергиваться, издергаться, изматываться, измотаться, умотаться, измочаливаться, измориться, мытариться, томиться, истомиться, терзаться, истерзаться, изводиться, известись, казниться, сохнуть, иссохнуть, чахнуть, заколебаться, задолбаться* и т.п.

7. Глаголы-интенсивы, идентифицируемые глаголами *мучить, замучить* (кого-либо): *дергать, издергать, мотать, изматывать, измотать, измочаливать, иссушить, терзать, истерзать, умотать, заколебать, задолбать* и т.п.

8. Лексико-семантическая группа глаголов с общим лексическим значением «пить, выпивать»: *бухнуть, бухать, врезать, глушить, глухануть, дуть, осушить, тяпнуть, хлестать, хлопнуть, хватить, шарахнуть, хлобыстнуть, выдуть* (бутылку), *хряпнуть, залить, заливать* и т.п.

При обозначении процесса «пить в большом количестве» коннотативная сема «эмоциональная оценка» является периферийной (*дуть, хлестать*), а при обозначении состояния человека, выпившего много спиртного, эта сема – ядерная (*окосеть, надрызгаться, налижаться, накачаться, наклюкаться, нахлестаться* и др.).

9. Глаголы с общим лексическим значением «делать что-либо плохо, долго»: *валандаться, канителиться, волокититься, ковыряться, пыхтеть, чесаться, чикаться, долбиться, корячиться, барахтаться, бузгаться, шабушиться, ляпать, сляпать, сострять, тянуть* и т.п. Собственно денотативная сема этих глаголов бедна, расплывчата [3]. Такие глаголы выступают в функции характеристики и оценки действия. Оценка связывается с качественно-количественной квалификацией действия и его результатом: *напороть, запороть, портачить*. Говоря о специфике глаголов с данной семантикой, стоит отметить следующую закономерность: высокая степень меры интенсивного действия, как правило, не связана с эмоциональной оценкой; высокая степень меры противоположного действия (медленного, вялого, нерезультативного) всегда связана с эмоциональной оценкой, и эта оценка негативная (для ср.: *вкалывать – ковыряться; пахать – валандаться* и т.д. [3]).

10. Глаголы с общим лексическим значением «говорить, сказать, сообщить»: *ляпнуть, перетираться, нашептывать, перебивать* (косточки), *балаболить, болтать, расколоться, колотиться, брякнуть, лепить, бубнить, мямлить, рычать, брякнуть, прошипеть, буркнуть, шпарить* (на английском, испанском и т.д.), *шпрехать* (на немецком), *нудить, втирать, вешать* (лапшу на уши). Большинство глаголов данной группы имеют коннотативную сему «эмоциональная оценка».

Примечательно, что часто одни те же глаголы обнаруживаются в разных лексико-грамматических группах, что говорит о развитии глагольной многозначности в сфере электронной коммуникации (например: *дуть (во весь опор) – дуть/выдуть (всю бутылку); въехать (в розу) – въехать (понять тему)*).

Есть масса глаголов, которые не образуют какой-либо лексико-семантической группы, но очень активно используются в интернет-коммуникации: *торюпить* (нечего торюпить других. А обсуждать то надо, что знаете, а не то, что написано); *громить* (развенчивать - громи меня, давай встретимся); *юлить* (чего юлить-то и сваливать свою беспомощность на кого-то); *попасть* (человек попал в струю); *хапнуть* (хапнуть лучшую часть); *ломиться* (куда люди ломиться будут); *заколачивать* (приходят туда, бабки заколачивают); *раскрутить* (обычную жертвенную пешку не смогут раскрутить до резонансного дела); *плюсануть, лайкнуть* (я вас плюсанул); *настоелозить* (они настоелозили всем) и многие другие.

Таким образом, основные сферы референции глаголов-жаргонизмов и глаголов разговорной речи с коннотативной семой – это действия субъекта, связанные с применением физической силы, движением, работой, с употреблением напитков, говорением, с отражением психосоматических состояний человека. В порождении экспрессивности глаголов данного класса ведущую роль играют интенсивность и эмоциональная оценка.

Литература:

1. Ефремова Е.С. О влиянии Интернета на развитие французского молодежного аргоса // Язык и культура. - 2015. - №1(9). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vliyanii-interneta-na-razvitie-frantsuzskogo-molodezhnogo-argo> (Дата обращения: 31.01.21). и Интернета на развитие французского молодежного аргоса: 03.02.2021).
2. Лукьянова И. А. О семантике и типах экспрессивных лексических единиц. Семантические классы экспрессивов русского языка // Экспрессивность лексики и фразеологии. – Новосибирск, 1983. – С. 12-41.
3. Мишаева М. Д. О некоторых способах выражения лексической экспрессии в современной русской литературной речи // Вопросы синтаксиса и стилистики русского литературного языка. – Куйбышев, 1963. – С. 238—257.
4. Новоселова Т.И. Экспрессивные переносные значения глаголов физического воздействия в русском языке // Экспрессивность на разных уровнях языка. – Новосибирск, 1984. – С. 91—99.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И РАЗВИТИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ РФ»**

Дизайн и верстка – Р.Р. Эдаев

Подписано в печать 28.05.2021 г. Формат 60х90/8
Бумага писчая. Печать-ризография.
Усл. п.л. 17,3. Тираж 300 экз.

Издательство Чеченского государственного университета
Адрес: 364037 Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Киевская, 33