

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН



# *Вестник*

# **НГПИ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ  
Выпуск 3

г. Набережные Челны, 2004 г.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ Р. Т.**

# **ВЕСТНИК НГПИ**

**Сборник научных трудов  
Выпуск 3**

**Под редакцией  
Г.Р.Аглямовой и И.С. Сафуанова**

**Набережные Челны - 2004**

ББК 74р + 74.03

М 74

Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Набережночелнинского государственного педагогического института.

**Рецензенты:**

Доктор филологических наук, профессор Ф.М. Мусин (ИЯЛИ),

Доктор педагогических наук, профессор А.В. Миронов (НГПИ)

Вестник НГПИ. Вып. 3. Набережные Челны: Набережночелнинский  
госпединститут, 2004. – 123 С.

ISBN 5-98452-005-2

В третий выпуск сборника научных трудов ученых  
Набережночелнинского государственного педагогического института  
«Вестник НГПИ» вошли статьи по литературоведению, языкознанию,  
педагогике, психологии, истории, географии, этнографии. Сборник  
представляет интерес для специалистов по данным направлениям, для  
преподавателей, аспирантов и студентов педвузов и университетов

**Редакционная коллегия:**

Кандидат социологических наук Г.Р. Аглямова,

Доктор педагогических наук И.С. Сафуанов (ответственные  
редакторы),

Доктор филологических наук А.М. Шарипов,

Кандидат филологических наук Р.А. Закиров,

Верстка: Л.И. Валеева, Г.Х. Закизянова

ББК 74р + 74.03

ISBN 5-98452-005-2

© Коллектив авторов, 2004

© Набережночелнинский госпединститут, 2004

## СОДЕРЖАНИЕ:

Абдуллина Р.С. Речевые и языковые функции интонации.....	5
Адутов Р.Р. Тюрко-татарская эмиграция на дальнем востоке.....	8
Аетдинова Р.Р. Современные подходы к оценке обученности учащихся.....	12
Ахметшина А.К. Традиции эстетики ислама в татарском искусстве .	15
Бадаев В.С., Клименко В.А. Феномен графического образа в практике обучения Изобразительному искусству в школе.....	20
Бадаев В.С. О формировании художественной культуры учащихся средствами народного искусства .....	24
Башарова Н.Ф. Трудности анализа многочленных сложных предложений .....	28
Газизова Ф.С., <u>Миронов Н.П.</u> Групповая форма обучения как средство активизации мыслительной деятельности студентов при актуализации знаний.....	29
Гайфутдинов А.М. Этапы развития законов и закономерностей обучения во второй половине XX века .....	33
Гайфутдинова Т.В. Периодизация развития педагогических знаний о связях и отношениях между понятиями теории воспитания в период 1945 по 2000 годы.....	38
Гарнышева Т.Б., <u>Миронов Н.П.</u> Развитие профессионального самосознания у студентов педагогического вуза.....	42
Дудник Н.М., <u>Миронов Н.П.</u> Особенности общения детей со взрослыми .....	43
Закиров Р.А. Личные местоимения в древнеуйгурском языке.....	46
Игнатенко А.М., Сиафетдинова Ф.З. Изменения познавательных процессов и личности у наркозависимых .....	48
Исламова А.И. Хисам Кятибнен «Жәмжәмә солтан» Дастанында гарәп һәм фарсы алынмалары .....	55
Кагуй Н.В. Игра в обучении детей дошкольного возраста иностранным языкам.....	58
Макарова В.Ф. Әдәби характер тудыруда художестволы детальнең роле .....	65
<u>Миронов Н.П.</u> , Дудник Н.М. Игры с новым социальным содержанием.....	70
Миронова А.А. Экологическая составляющая некоторых экономико- географических понятий.....	71
Мухаметшин А.Г. Принцип рационализма в критике мусульманского богословия и выдвижение новых идей в просветительстве татарского народа.....	75

✓ Садыкова С.З. Родной язык и цвета красок .....	78
✓ Самикаева Э. Р. Дидактические и психологические аспекты самостоятельности и активности подростков при обучении иностранному языку .....	80
✓ Сафина А.М. Творческая самореализация заместителя директора в условиях современной школы .....	82
✓ Сафиуллина Н.З., Баева Э. С. К вопросу о генезисе культуры .....	84
✓✓ Смирнов В.П. К вопросу о нивальном экзодинамическом процессе .	90
Толстогузова Н.С. Место ритуально-обрядовой деятельности в этнических формах культуры народов Поволжья .....	93
✓ Хабибуллина Л.К., Галиуллина Г.К. Природа и духовное начало народных воспитательных традиций .....	98
✓ Хакимов Х.Х. Преимущества технологии организации учебной деятельности школьников в малых группах по сравнению с традиционной системой обучения .....	102
✓ Шакирова Р.Д. О модальном потенциале немецкой частицы doch ..	108
✓ Шәрипов Ә. М. Әдәбият буенча махсус курсларга бер кара (Педвузлар мисалында).....	115
✓ Якупова В.И. Интегральные и дифференциальные признаки морфологического уровня структуры слова.....	118

## РЕЧЕВЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ФУНКЦИИ ИНТОНАЦИИ

Как известно, интонация передает смысловые и эмоциональные различия высказываний, ярко отражает ситуацию речи. Ударение, пауза и тон обуславливают ясность, текучесть, музыкальность и темп речи. Интонация татарского языка, как мелодическое единое целое сегментных и суперсегментных компонентов, включающее фоническое звучание, тембр, ударение, паузу и темп речи, выполняет речевую и языковую функцию. Так, фонология слова относится к языковой сфере; синестезия фонической оболочки слова со своеобразной тембровой окраской, сливаясь в звуковую символику, относится к изобразительной сфере речи.

Распространено мнение о том, что ударение в татарском языке падает на последний слог. Однако это явление относится к именным частям речи. Но и среди них некоторые (наречия и местоимения) принимают ударение и на конце, и в начале, и в середине фонетического слова. Некоторые исследователи отмечают подвижность татарского ударения: при присоединении аффиксов к словам ударение передвигается дальше к концу слова: *а' т*, *атла' р*, *атлары'*, *атларына'* (Салимов //ТГ 1993, 98). Эта особенность также свойственна именным частям. Иногда ударение “останавливается” перед каким-то аффиксом: перед наречиеобразующими аффиксами -ча/чә, -лата /-лэтә, -латып / -лэтөп, -ата/-этә (*белгә' нчә*, *белүе' мчә*, *белгәннеге' зчә*), перед деепричастным показателем на -ганчы /-гәнче, -канчы /-кәнче, перед отрицательном аффиксом в глаголах (*ела' ма*, *ела' магыз*, *еламсыра' магыз*), в именных частях речи перед частицей -мы/-ме (*а' тмы?* *атла' рмы?* *атлары' мы?* *атларына' мы?*) и т.д. Ударение носит характер постоянства в положительной форме индикатива: временной показатель всегда ударный (даже перед частицей -мы/-ме): *барды' мы*, *барды' гызмы*, *баргалады' гызмы*, *баргалаштыргалады' гызмы*), исключение составляет индикатив прош. и будущ. вр. 3-лица мн. числа. Причастные, инфинитивные, условные формы глагола, повелительная форма 3-го лица, деепричастные глаголы на -ыш/-еп, -гач/-гәч принимают ударение на последний слог, 2-е лицо повелительной формы глагола — на первый и т.д.

Ударение в татарском языке — с одной стороны, речевое явление (напр., логическое ударение, ритмическое ударение), с другой стороны, оно выполняет и лингвистическую функцию: так, слоговое ударение в татарском языке, как обязательный элемент звукового облика слова, несет конститутивную, а также смысловозначительную (*ки' ми* “не надевает” — *кими'* “уменьшается”), словообразовательную (*ы' шкы* (гл.) — *ышкы'* (имя сущ.), *яна'* (имя пр.) — *яна* (нареч.)); как одно из средств связи придаточного предложения с главным — грамматическую. Эмоциональное ударение как синтез тонического и музыкального ударений, выражая самые различные модально-экспрессивные оттенки в речи, выполняет лингвистическую функцию: способствует отграничению метафорического значения слова от основного (*АНЫН кулы бар*); превосходной степени прилагательного от основной (*зу-у-ур!* — *зур*); модальных слов и междометий от знаменательных частей речи (например, *дәрес* как модальное слово и наречие; *бәләш* как междометие и имя сущ.). К.С.Станиславский сказал: “Ударение — указательный палец, отличающий самое главное слово в фразе или такте” (Станиславский, 122). Это образное высказывание прежде всего относится к логическому ударению.

Паузы татарского языка, как и в других языках, выражая различные эмоциональные, национально-интеллектуальные, физические и психические характеристики говорящего, а также отражая ритуально-этические ситуации, выполняют чисто речевую функцию; к речевой сфере относится также ритмико-стилистическая их функция. В определенных психологических ситуациях паузы вместе с этим носят информационный (предикативный) характер. Иногда паузы выполняют чисто лингвистическую функцию: разделяя предложения, отделяя обобщающие слова от однородных членов, способствуя выделению вводных слов, обращений и тем самым, расчленяя поток речи на интонационно-смысловые единицы и одновременно и связывая их, будучи одним из средств сочинительной и подчинительной связи между предложениями, паузы выполняют синтаксическую функцию. Благодаря нечеткой морфологической дифференциации именных частей речи в татарском языке, ярко проявляется смыслоизменяющая особенность паузы: если в предложении изменить места пауз, получится предложение с тем же составом и порядком слов, но с другим синтагматическим членением, при этом происходит переход одного члена предложения

в другой: подлежащего — в определение, определения — в обстоятельство, сказуемого — в обстоятельство, сказуемого — в определение, сказуемого — в подлежащее (и наоборот). Например: 1) *Әни кеше /өендә үлеп ята.* 2) *Әни, /кеше өендә үлеп ята* (переход подлежащего в определение); 1) *Укы аның кебек, /ишәк булма.* 2) *Укы, /аның кебек ишәк булма* (переход обстоятельства образа действия в определение); 1) *Ул яхшы, /уқырга вәгдә бирде. Ул /яхшы уқырга вәгдә бирде* (переход сказуемого в обстоятельство образа действия); 6) 1) *Кешеләр дә /гөлчәчәкләр кебек: /кешеләргә бәхет өләшә.* 2) *Кешеләр дә /гөлчәчәкләр кебек кешеләргә /бәхет өләшә* (переход сказуемого в определение); 1) *Бәхетләр сорасын... //кәккүкләр без сөйгән ярларга.* 2) *Бәхетләр сорасын кәккүкләр //без сөйгән ярларга.* (переход сказуемого в подлежащее). Пауза также может изменить тип связи между предложениями: *Ишеге ачык, /бүлмәгә кердем* (сложное предложение сочинительного типа) — *Ишеге ачык бүлмәгә кердем* (сложное предложение подчинительного типа). Иногда пауза способствует переходу знаменательной части речи во вспомогательную: 1) ) *Кояш нуры / төсле матурлык, кояш нуры /төсле гүзәллек* 2) *Кояш нуры төсле /матурлык, кояш нуры төсле /гүзәллек* (переход имени прилагательного в послелог). Неправильное выделение в процессе речи синтагмы приводит к ослаблению силы воздействия речи говорящего, к уменьшению действенности слов, а иногда и к алогизму речи.

Темп речи в татарском языке, как и в других языках, развертывается под влиянием речевых ситуаций: в зависимости от физиологического, психического и эмоционального состояния говорящего, национальной принадлежности и этического воспитания, темы, цели и содержания высказывания, от стиля и жанровых особенностей текста, от возрастной, национальной характеристики, образовательного уровня слушающего меняется темп речи. При синтагматическом членении татарской речи активно участвуют мелодика, темп и паузы, т.е. темп речи связан и с другими элементами просодики. Темп речи находится и под влиянием лингвистической структуры текста. Этикет татарской речи отрицает быстрый темп речи, этому способствует в какой-то степени и агглютинативно-аналитический строй татарского языка.

Студенты педагогического института должны изучить современное состояние устной речи, норм литературного произношения, а также уметь отличать речевую и языковую функции



отдельных элементов интонации, ее национальные и эмоциональные особенности. Учитель говорит не только словами, но и жестами, движениями; в речи участвуют и глаза, и брови, и руки. Учитель должен уметь определить все нюансы произносимого текста. Чтобы иметь практические навыки красноречия, студенты должны основательно проработать тексты речи, разбить предложения на смысловые группы, расставить ударения, места повышения или понижения тона, и наряду с этим заранее определить, как будут произноситься последовательности звуков в непрерывной речевой цепи.

#### Литература

1. Салимов Х.Х. Просодика //Татарская грамматика. В трех томах. Т.1. Казань: Татарское книжное издательство, 1993, с. 96 - 108.
2. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1988.
3. Абдуллина Р.С. Риторика һәм интонация. Яр Чаллы, 1999.

*Адутов Р.Р.*

### **ТЮРКО-ТАТАРСКАЯ ЭМИГРАЦИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ**

Известно, что в начале 20 века царская администрация, с целью поощрения освоения окраинных земель Российской империи, предоставляла серьезные льготы переселенцам. В 1887-1903 гг. многие семьи татар и башкир из Поволжья и Урала переселились на Дальний Восток, где часть из них принимали участие на строительстве КВЖД в северо-восточном Китае.

В местах массового проживания татар возникали общины, строились мечети, открывались школы. Появились и татарские купцы, торговавшие мануфактурой из России в городах, расположенных вдоль КВЖД. В 1920 гг. многие из них, обладая значительными состояниями, имели возможность поддерживать деятельность общественных организаций земляков.

С 1904 г. действовала старейшая в Восточной Азии тюрко-татарская община в г. Харбин. Там же в 1908 была построена школа, названная «Гиният» в память общественного деятеля ахуна

Гиниатуллы Селехметова. Строятся мечети в городах Хайлар, Манчжурия и Харбин.

Октябрьская революция в России и последовавшая за ней гражданская война всколыхнули огромное количество людей, которые с оружием в руках боролись за свои представления о будущем империи.

Белая армия под командованием адмирала Колчака, а после его смерти – атамана Семенова, потерпев поражение, отступала через бескрайние просторы Сибири и Дальнего Востока в Китай.

К 1921 г. в северо-восточном Китае скопилась огромная масса беженцев из России, состоявшая из солдат белой армии и примкнувших к ним гражданских лиц. Лишь чрезвычайные меры, предпринятые властями Китая, по организации многочисленных лагерей для беженцев помогли избежать гуманитарной катастрофы.

С появлением эмигрантов новой волны, значительно возрастает общественно-политическая активность, эмигранты объединяются в общественные организации, действовавшие на конфессиональной, этнической и профессиональной основах: «Тюрко-татарская духовная община», «Культурная ассоциация Идель-Урал», «Общество Исламия», «Женский союз», «Кружок татарской молодежи», общество призрения сирот и стариков, начальные и средние школы и др.

Их функционирование создавало возможность для поддержания традиционного образа жизни и способствовало сохранению языка, культуры, национального самосознания.

До середины 1930 годов эмигранты жили надеждой возвращения в Россию. Но постепенно она отступала и окончательно ушла после принятия Советской Россией Сталинской конституции 1936 года. К этому времени становится ясно, что в северо-восточном Китае оставаться опасно. Часть эмигрантов выезжает в Корею, бывшую в те годы под контролем военной администрации Квантунской армии. В Корее, в городах Сеул, Фузан, Канко образуются общины татар, понемногу перемещающихся в Японию. О количестве татар и башкир в Японии в различных источниках указываются разные данные. Так, например, в «Информации Квантунского жандармского управления о современном состоянии тюрко-татарского национального движения» считается, что в Японии их имеется около 2000 человек. Профессор Камазава Ивао (университет Хонсей, Япония), ссылаясь на участников круглого стола, организованного профессором Махмутом

Тахиром (22.05.1981 г.г. Анкара, Турция) приводит данные о численности тюрко-татар от 600 человек (по свидетельству Ф. Кильки) до 1000 человек (по свидетельству А.Апаная). В то же время представитель культурной ассоциации «Идель-Урал» считал, что количество татар в Японии в 1930-е годы могло достигать 10000 человек. Очевидно, исходя из этих противоречивых данных, президент «Тюркской ассоциации» г. Токио г-н Тамимдар Мухит считает, что количество татар и башкир в Японии перед Второй Мировой войной предположительно могло достигать 5-6 тысяч человек.

Татары проживают в городах Токио, Кобэ, Йокогама, Кавасаки, Камакура, Кумамото, Ивамотоко, Каруицовада. Наибольшее количество татар и башкир проживают в городах Токио, Кобэ, Нагоя. В 1924 году создается общество «Исламия», лидерами которой последовательно были:

Мухамад (Г)абдельхай Курбангали(ев) (1924-1938 гг.)

Хази Ахмат Вахап

Ахмет Апанай

Тамимдар Мухит.

Наиболее крупное отделение общества — «Исламия Токио», имамами которого последовательно были:

Мухамад (Г)абдельхай Курбангали(ев) (1924-1938 гг.),

Абдул Рашид Ибрагим Кади (1938-1944 гг.),

Мухаметамин Ислами (1944-1951 гг.),

Шарифулла Мифтахетдин (1951-1967 гг.),

Гайнан Сафа (1967-1984 гг.)

Получение обществом прав юридического лица, зарегистрированного властями Японии, давало возможность официального обращения в государственные учреждения. Так, например, были отведены с соблюдением всех формальностей земельные участки под строительство мечетей, медресе, мусульманское кладбище.

02 октября 1927 года открылась (г. Токио, Окубо-Хиакуинто, 279) татарская школа, в которой велось обучение по программе начальной школы. В начале обучалось 13 учеников (2 класс – 8 учеников, 3 класс – 1 ученик, 6 класс – 4 ученика). Преподавание велось на татарском, русском, японском, английском языках. 5 декабря 1937 года медресе «Исламия» было включено в реестр государственных школ Японии и стало пользоваться всеми правами,

предоставленными государственным школам. До наших дней сохранилось несколько учебников, которыми пользовались преподаватели этой школы. В частности, азбука татарского языка, написанная в Корее и изданная в типографии «Матбугаи Исламия», которая располагалась на первом этаже медресе. Организатором и первым директором школы являлась г-жа Сайма Касим, эмигрировавшая в Японию в 1924 году.

В школе также преподавали Абдельхай Курбангали, Рабига Ханкина, Рабига Насыйрия, Рамзия Лаиш, Сания Аги, Салиса Мухит...

Общество «Исламия» было взято под высокое покровительство многих видных государственных и общественных деятелей Японии. В связи с этим необходимо отметить особую роль поддержки общества «Исламия» со стороны старейшины японской нации г-на Тоойяма.

В 1938 году в Токио по проекту японского архитектора возводится мечеть, на церемонии открытия которой присутствовали государственные и общественные деятели Японии, «гости из Индонезии, Китая, принц Сейфуль Ислам аль Хусейн из Египта, Хафис Вахба из Саудовской Аравии и др.» (профессор Салих Самаррай, Токио). В 1985 году рухнули ее стены, и в 1986 она была разобрана, как сообщается в письме г-на Тамимдара Мухита. Строительство новой мечети в Токио началось в марте 1998 года и закончилось 30 июня 2000 года при поддержке президента Турции С.Демиреля.

Имеются факты, говорящие о том, что татарские миссионеры посещали Японские острова еще в 1906 году и могли принимать участие в работе всемирного конфессионального конгресса. Президент Исламского центра Японии профессор Самаррай считает, что Махмут Мухлис Руси (из России) являлся одним из первых исламских миссионеров в этих краях.

В библиотеке университета Васэда г. Токио хранится «единственная копия» (профессор С. Самаррай) книги татарского мыслителя Абдулрашита Ибрагима, в которой он описывает свои путешествия в Среднюю Азию, Корею, Японию, Китай, Сингапур, Индию, Хиджаз, Турцию. В части, касающейся Кореи, она переведена на корейский, а в части, касающейся Японии - на японский язык. Усилиями профессора С. Самаррай переведены также

на арабский язык все 900 страниц книги «Алам-э-Ислам» Абдулрашита Ибрагима.

Его деятельность изучается в Ливане, Турции, Корее, Японии, Египте.

Активистами общества «Исламия» были также построены мечети и медресе при них в городах Кобэ (лидеры хаджи Агрыз, имам Фарит Кильки) и Нагоя. Мечеть в городе Кобэ, построенная в 1935 году (с участием мусульман из Индии) сохранилась до наших дней.

В 1930-е гг. в общественной жизни мусульман Японии появляется имя Абдулхая Курбанова. Мухамед Габдулхай Курбангалеев - Активный участник белого движения. В 1920-1921 гг. войсковой атаман Военно-национального управления башкир с правами командира отдельного казачьего корпуса, назначенный на эту должность приказом генерал-лейтенанта атамана Семенова №499 от 13.09.1920 г. в городе Чита. После поражения белых эмигрировал в Китай. В 1922 г. проживал в городе Мукден. Сохранились его обращения в правительственные учреждения Японии. В 1924-1938 гг. – жил в Японии. В 1924-38 гг. председатель общества «Исламия». По данным профессора С. Самараи - г-н Курбангали религиозный деятель, лидер татарской общины. Его деятельность была разносторонней: он издавал журнал на татарском языке, который пользовался огромной популярностью у татар как в Японии, так и далеко за его пределами. Основал исламское издательство, где напечатал Коран. Внес неоценимый вклад в укрепление отношений мусульманской диаспоры с японскими властями. Последние оказали помощь японским мусульманам в строительстве мечети. В 1938 году за активное сотрудничество с монархистами был выслан из Японии. Проживал в Китае до 1945 года. После разгрома Квантунской армии был арестован сотрудниками СМЕРШа осенью 1945 г.

*Аетдинова Р.Р.*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Актуализация проблемы качества обучения на современном этапе инновирования системы образования обуславливает необходимость определения критериев и показателей оценки

педагогического процесса. Это требует акцентирования внимания на общепринятых показателях и рассмотрение их в качественно новом аспекте. Одним из таких показателей выступает обученность.

Обученность складывается из двух основных систем знаний: знаний о предметной действительности и знаний о методах познания этой действительности. При этом под предметной действительностью понимается мир вещей, людей, идей. Познание этой действительности требует овладения как общественными, так и специфическими приемами проработки материала. Таким образом, оценка обученности должна состоять в выделении и использовании двух показателей: уровня овладения учащимся предметными знаниями и уровня овладения им логическими операциями.

В настоящее время выделяются три основных направления изучения обученности. *Первое направление* связано с установлением различий в результатах учебной деятельности учащихся и основано на определении уровней обученности. Уровень обученности – качественная характеристика результата учебной деятельности, определяемая степенью сформированности у учащегося знаний, умений и навыков, а также приемов учебной деятельности. В изучении уровня обученности имеют значение и характеристики приобретенного знания (прочность знаний, их системность, осознанность, глубина, действенность), так как учащийся может владеть большим объемом фрагментарных, второстепенных знаний иллюстративного характера и не усвоить фундаментальные основные понятия по предмету, законы, способы действий. Важно и то, что заданный уровень обученности может быть достигнут разными способами: в результате целенаправленного, жестко управляемого обучения и путем самостоятельных действий, наблюдений, влияний окружающей среды и средств массовой информации. Разными авторами определяются следующие уровни обученности в единстве с процессуальными характеристиками деятельности обучаемых:

I уровень. Деятельность по узнаванию. В задаче заданы цель, ситуация и действия по ее решению, от учащегося требуется дать заключение о соответствии всех трех компонентов в структуре задачи. Учащиеся могут выполнять ее только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними. Это – алгоритмическая деятельность при внешне заданном алгоритмическом описании.

II уровень. Репродуктивное алгоритмическое действие. В задаче

заданы цель и ситуация, а учащийся должен применить для ее решения ранее усвоенные действия. Учащиеся самостоятельно воспроизводят и применяют информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия. Такая задача называется типовой.

III уровень. Продуктивное действие эвристического типа. В задаче задается цель, но не ясна ситуация. От учащегося требуется дополнить (или уточнить) ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения этой нетиповой задачи. В ходе решения учащийся добывает субъективно новую информацию в ходе самостоятельной трансформации известной ориентировочной основы типового действия.

IV уровень. Продуктивное действие творческого типа. В предлагаемой задаче известна лишь в общей форме цель деятельности, а ситуация и действия, ведущие к достижению цели, являются объектами поиска, в результате которого создается объективно новая ориентировочная основа деятельности. Это уровень творческой, исследовательской деятельности.

*Вторым направлением* в оценке обученности является дидактический подход, который основан на анализе состава и содержания знаний. В качестве критериев выделяются следующие показатели:

- глубина знаний – число осознанных существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися;
- полнота знаний – количество знаний об изучаемом объекте, входящих в школьную программу;
- действенность знаний, предусматривающая готовность и умение учащихся применять эти знания в сходных и вариативных ситуациях;
- системность, определяемая как совокупность знаний в сознании учащихся, структура которой соответствует структуре научного знания;
- осознанность знаний, выражающаяся в понимании связей между ними, путем получения знаний и умения их доказывать;
- оперативность знаний – число ситуаций или способов, в которых учащийся может применить то или иное знание;
- гибкость знания, определяемая быстротой нахождения вариативных способов применения знаний при изменении ситуации;
- конкретность и обобщенность знаний, проявляющиеся в умении

раскрывать конкретные проявления обобщенного знания и в способности подводить конкретные знания под обобщение.

Кроме перечисленных показателей, целесообразно также оценивать правильность, точность знаний, их мировоззренческую и идейную направленность, скорость усвоения.

*Третьим направлением* в оценке обученности учащихся является выделение и изучение показателей сформированности умений и навыков. Можно выделить следующие критерии: правильность выполняемых действий, рациональность организации учебного труда, самостоятельность в работе, применимость теоретических знаний при выполнении заданий, развернутость, разумность действий, точность работы (отклонения от норматива), время, отводимое на выполнение задания, количество ошибок при выполнении задания.

Обобщая вышесказанное, отметим, что выделенные критерии в ряде случаев тесно переплетаются; более того, как показывает анализ, за некоторыми конкретными показателями стоят совокупности более мелких, но важных показателей. Причем конкретный показатель может приобрести статус общего критерия. В силу сложных связей между условиями, процессом и результатами учебной деятельности неоднозначные соотношения общих критериев и конкретных показателей обученности неизбежны.

*Ахметшина А.К.*

## **ТРАДИЦИИ ЭСТЕТИКИ ИСЛАМА В ТАТАРСКОМ ИСКУССТВЕ**

В 1980–1990-е гг. в татарском изобразительном искусстве наметилась тенденция к возрождению традиционных видов исламского искусства, тяготение его деятелей к традиционной эстетике ислама.

Это искусство формировалось в тесных стилистических и духовных связях с мусульманскими странами, испытывало влияние, которое в разные исторические периоды исходило с большей или меньшей интенсивностью из Хорасана (Средней Азии), Багдадского халифата и шире – из арабского мира, из Ирана, с Кавказа, из Турции, из Крыма и других центров золотоордынской и постзолотоордынской культуры.



Влияние принципов суннитского ислама на художественную культуру казанских татар проявилось, прежде всего, в формировании декоративной системы во всех видах искусства, основанной на орнаментальном и каллиграфическом началах. Основным художественным средством становится цветочно-растительный орнамент. Руническое письмо заменяется арабской графикой, которая с середины XII в. широко внедряется в декоративно-прикладное искусство и зодчество, начинает появляться арабская вязь в стиле куфи и сульс. Расцвет мусульманской культуры волжских болгар приходится на XIII–XIV вв. - период становления новой болгаро-татарской этнической общности. С исламом в художественной культуре болгаро-татар неразрывно связаны искусство и один из традиционных видов художественного творчества – шамаиль.

Шамаилями волжские татары называют настенные панно, обычно прямоугольной горизонтальной формы, содержащие каллиграфический текст-изречение из Корана. Существует несколько вариантов перевода слова «шамаиль» на русский язык. Р. Шагеева приводит следующие варианты перевода этого слова, на русский язык: с арабского – «оберег», с персидского – «портрет», «изображение» [1] Д. Валеева пишет: «Шамаиль в переводе с арабского означает «всестороннее изображение»[2] Р. Шамсутов переводит слово «шамаиль» как «качество, достоинство»[3].

Шамаиль – это неотъемлемая часть интерьера татарского дома, мечети, располагается обычно в проеме над дверью. Он выполняет эстетическую и охранительную функции, так как, по убеждению жителей дома Слово Аллаха защищает их от всех напастей, злых духов, способствует миру и добру.

Этот вид художественного творчества некогда был очень распространен у татар. Для его написания нужно было иметь навыки письма, основу элементарной грамотности, терпение и желание. Основам каллиграфии обучались в многочисленных мектебе и медресе, и почти каждый татарин был грамотным человеком – умел читать и писать. Поэтому и автором шамаиля, висевшего в доме, нередко был или хозяин, или кто-нибудь из членов семьи. Конечно, не все каллиграфические образцы были предметами высокого искусства. Но «специалисты достигли в этом больших результатов, создавая прелестные образцы», – писал

известный исследователь татарской культуры этнограф Н.И. Воробьев [4] В научной библиотеке Казанского государственного университета им. Лобачевского хранятся рукописные книги, выполненные ученым-каллиграфом Али Махмудовым, который до 1883 г. был преподавателем восточного факультета университета. Известны и татарские каллиграфы, которые творили в библиотеках Турции и Средней Азии. Целая династия каллиграфов из заказанского с. Тюнтер трудилась над переписыванием восточных книг в знаменитой бухарской китапхане Сарайбжи [5].

Самые ранние сохранившиеся образцы шамаилей датированы XIX в. Обычно татарские шамаили писались маслом по стеклу, с обратной стороны изображения подкладывалась фольга, иногда использовали чернила, а также акварельные краски. Их можно разделить на две группы. Первую составляют шрифтовые шамаили, которые представляют собой высокие образцы тонкого изящного искусства каллиграфии. Основным элементом таких шамаилей является арабская буква, воспроизведенная в многообразии восточных почерков. Линейные очертания и комбинации буквенных знаков создают богатый ритм, определенный эмоциональный настрой. В таких шамаилях нередко изображение предметов находится не только в орнаментально-стилистическом единстве, но и в неразрывной симбиозной связи с каллиграфическими знаками, графемами. В композиции второй группы имеют место текст и предметное изображение. Они, как пишет Р. Абзалина, представляют собой «интереснейший симбиоз религиозного знания и изобразительного искусства» [6].

Позднее шамаили стали изготавливаться типографским способом. Шамаили, напечатанные в типографии братьев Каримовых в 1913 г., хранятся в фондах Государственного объединенного музея Республики Татарстан и частных коллекциях. Разнообразна тематика сюжетов шамаилей. Шамаили с изображением древних мусульманских памятников служили в качестве путеводителя для паломников, источника информации о философских основах шариата и общечеловеческих правилах жизни.

Нередко в татарских шамаилях встречается текст светского содержания, а не религиозного, иногда имеют место и то и другое. Они появились под влиянием джадидизма, прогрессивного

мусульманского движения, возникшего в конце XIX в. Духовной основой этого учения явилась деятельность выдающихся татарских просветителей И. Гаспринского (Крым) и Ш. Марджани (Казань), а также их последователей, среди них известные татарские ученые, общественные деятели Д. Валиди, Г. Исхаки. Они выступили проповедниками ислама гуманистического прочтения, и как отмечает Р. Амирханов, «формировали в общественном сознании представления об исламе как о духовной ценности, санкционирующей и обеспечивающей социальный прогресс мусульман» [7]. И под влиянием реформаторских идей джадидизма появились шамаили с необычайно разнообразной тематикой от светских текстов, практических, нравоучительных советов, до знаний по истории, природоведению, медицине, географии [8]. Простые, далекие от высокопарного слова Корана выражения, доступные пониманию каждого, «прижились» в шамаилях, потому что нравственной сутью их явился основной принцип ислама – гуманизм. Большое распространение в шамаилях получили стихи Г. Тукая, Дердменда, содержание которых перекликалось с духовными устремлениями татарского общества начала XX в., с характерным для него ростом этнического самосознания.

В советское время в связи с гонениями на любые религиозные проявления шамаиль был практически вытеснен из официальной татарской культуры, хотя на уровне самодеятельного художественного творчества продолжал жить. Еще в послевоенные годы были отдельные умельцы, пишущие шамаили, которые ходили по деревням и продавали их. Об этом свидетельствуют материалы, собранные в экспедициях сотрудниками ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова и Академии художеств СССР. Некоторые шамаили, собранные в татарских деревнях во время экспедиции 1987 г., выполненные безымянными мастерами, описаны С.М. Червонной в книге «Искусство Татарии»[9]. Они составляют ныне коллекцию Всероссийского музея декоративно-прикладного и народного искусства в Москве.

В настоящее время в татарской профессиональной художественной культуре определился устойчивый круг людей, которые работают в традиционной для татарского искусства каллиграфической манере. Есть каллиграфы и среди татарских ученых-лингвистов, языковедов. Художники-каллиграфы имеют

учеников, которых обучают навыкам арабского письма. С 1994 г. в Казани ежегодно проводится среди них конкурс. В начале он проводился среди студентов Татарского гуманитарного колледжа, а в 1997 г. состоялся первый конкурс каллиграфии им. А. Махмудова среди учащихся всех типов учебных заведений.

Многие каллиграфические образцы современных художников имеют высокий художественный уровень, но говорить о подлинном мастерстве авторов, соответствующем профессиональной традиции мусульманской каллиграфии, преждевременно. Многие из авторов закончили светские художественные учебные заведения, изучили приемы европейского искусства, мусульманское же искусство, его каноны, нормы они постигают самостоятельно. В Татарстане нет ни одного духовного учебного заведения, где можно было бы на профессиональном уровне овладеть почерками арабского письма.

Но, большой интерес, упорство, с которым молодые художники изучают искусство изящного письма, мы надеемся, что они сумеют достичь уровня мастерства древних хаттатов.

#### Литература:

1. Валеева-Сулейманова Г., Шагеева Р. Декоративно-прикладное искусство казанских татар. – М.: Советский художник, 1990. – С.47.
2. Валеева Д. Шамаили //Из истории татарского народного искусства. – Казань: АН Татарстана ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, 1995. – С.39.
3. Шамсутов Р. Шамаиль с именами обитателей пещеры и его магические свойства /Казанское востоковедение: традиции, современность и перспективы. – Казань, 1997. – С.156.
4. Воробьев Н. Материальная культура казанских татар. – Казань: Дом татарской культуры и акад. Центра ТНКП, 1930. – С.245.
5. Валеева-Сулейманова Г., Шагеева Р. Декоративно-прикладное искусство казанских татар. – М.: Советский художник, 1990. – С.45.
6. Абзалина Р. Вязь святого слова. //Казань. – 1997. – № 8-9. – С.47.

7. Амирханов Р. Ислам в истории татарской общественной мысли. //Татарстан. – 1993. – № 4. – С.84.
8. Валеева Д. Шамаилләр. // Казан утлары. – 1988. – №6. – С. 183.
9. Червонная С.М. Искусство Татарии. М., 1987.
10. Завьялова М. Неиссякшие родники. //Казань. – 1997. – № 8-9. – С.76.

*Бадаев В.С., Клименко В.А.*

## **ФЕНОМЕН ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ШКОЛЕ**

Процесс изобразительной деятельности, вбирая в себя множество частных проблем, протекает от визуального восприятия природы к созданию определенного изображения через двигательную функцию руки. Поэтому основные причины неспособности или низкой одаренности к рисованию можно свести к двум случаям: первый – несформированность культуры восприятия (здесь и неразвитость периферийного зрения, и неумение анализировать визуальную информацию, и отсутствие отчетливых представлений и зрительных образов в памяти и т.д.). Второй – недостаточная искусность руки, невозможность подчинить ее движения созданию чувственного образа. В целом же это можно охарактеризовать как недостаточную скоординированность вспоминаемых образов с движениями, осуществляемыми в процессе выполнения изображения.

За рисунком – и это очень важно, всегда стоит представление о реальном предмете, которое ребенок пытается передать. Представление о предмете и его графическое воплощение отражают общие особенности познавательных действий детей с объектом на определенных этапах психического развития.

Генезис изобразительной деятельности ребенка на материале рисунка разносторонне изучен В.С. Мухиной (1981). Рассматривая рисование как форму усвоения ребенком социального опыта, она, на основе обширного экспериментального материала, приходит к мысли о том, что выразительные средства ребенок отыскивает в процессе доизобразительного и собственного изобразительного опыта, что

помогает нам более полно раскрыть содержание сложной художественной деятельности.

В детском рисовании очень рано появляются и быстро закрепляются определенные стереотипные формы каракулей. При этом название того, что изображается, у ребенка вначале следует за изображением, затем происходит одновременно с ним и, наконец, предшествует изображению. Таким образом, из последующего обозначения нарисованной формы постепенно возникает намерение изобразить нечто определенное. В этом случае слово закрепляет найденную ребенком связь рисунка с предметом для него самого и для других.

Как видим, переход от доизобразительной деятельности к изображению состоит из двух фаз: узнавания случайного сочетания линий и намеренного изображения, то есть, во втором случае, замысел уже предшествует изображению. Есть все основания утверждать, что, выражая желание что-либо нарисовать, дети имеют ввиду не сам конкретный предмет, а именно “графическое построение из штрихов”, то есть представление о том, как этот предмет будет изображаться – его графический образ. Довольно часто речь идет о закреплении значений за определенными конфигурациями, в которых пока еще трудно уловить сходство с определенными объектами.

Задумав что-то нарисовать, или получив такое задание, ребенок вначале соотносит свое графическое представление о предмете с реалиями самого конкретного предмета и только потом приступает к исполнению задуманного и лишь в том случае, если такое сопоставление оказывается для него удачным.

Это своеобразное “заглядывание в будущее” или модель будущего Н.А. Бернштейн (1966) считал базисом для решения каждой двигательной задачи. Он говорил о существовании единства противоположностей двух категорий или форм моделирования воспринимаемого мира: модели “прошедшего-настоящего” или ставшего, и модели предстоящего. Выполнение действия, в нашем случае – изобразительная деятельность, относится к настоящему времени: через него будущее переходит в прошедшее. Движение при этом выступает в качестве необходимого соединительного звена между предвидением и памятью.

Появление графических образов и есть начало собственно изобразительной деятельности. Однако феномен графического образа

ни в коем случае не представляет собою “картину”. Графический образ - развивающаяся функциональная структура, включающая образы предмета, представления о нем, а также исполнительные действия, способствующие формированию образа в ситуации построения программы действия (рисования), осуществление этой программы и контроль за результатом, иначе – алгоритм решения изобразительной задачи. В процессе рисования с натуры происходит обогащение закрепленных графических образов новыми визуальными впечатлениями от объектов реального мира. При этом графический образ выступает в некоторой степени как бы в роли своеобразного эталона, при сличении с которым становятся понятными и фиксируются в изображении пропорциональные, пластические, а в дальнейшем – и цветовые различия или сходства между графическим образом и объектами натуры.

Эволюция графического образа состоит в трансформации, перекодировании образов восприятия во все более дифференцированные перцептивные схемы, значения, символы. Ребенок в ходе развития изобразительной деятельности научается соотносить с реальными предметами графические образы, которыми он успел овладеть. Качество изображения в этом случае определяется тем активом графических образов, которые учащийся готов соотносить с реальными объектами восприятия. Графические образы становятся необходимой опорой изображения, определяющим звеном между восприятием и художественной передачей воспринимаемого в изображении.

Однако наряду с тенденцией использования графических образов, как систем соотношения, наблюдается и крайне нежелательная тенденция к стереотипизации, что, при известных условиях, приводит к превращению графических образов в застывшие шаблоны, мешающие в дальнейшем совершенствованию рисования. Шаблоны возникают в том случае, когда ориентировочная основа предельно свернута и действие переходит целиком в ведение моторной памяти. При этом одни виды шаблонов возникают при самостоятельном ориентировочном поиске графических образов натуры, другие виды возникают из подражания уже известным шаблонам. Из вышеизложенного напрашивается естественный вывод, что прогресса в овладении изобразительной грамотой можно добиться в том случае, если при разработке содержания обучения, соблюдая логическую последовательность в постановке

изобразительных задач, вначале основной акцент делать на освоении ребенком именно графических образов самых различных объектов или явлений реальности.

В процессе освоения графического образа особое внимание необходимо обращать на развитие периферийного, панорамного зрения, как основы целостного восприятия природы, и формирование произвольной регуляции рисовальных движений руки в соответствии со стоящими изобразительными задачами.

Следующий этап – создание собственных интерпретаций и вариантов композиций на основе освоенного графического образа.

И только после того, как графический образ предмета, объекта или целого класса объектов окружающего мира будет освоен на уровне свободной интерпретации, можно переходить к рисованию с природы. Этот вид изобразительной деятельности помогает избежать стереотипизации, так как дополняет графический образ новыми подробностями о форме, цвете, пропорциях объектов природы.

Освоение графического образа объекта с присущими ему особенностями значительно повышает эффективность овладения изобразительной грамотой. Определенный актив графических образов позволяет ребенку приступать к созданию изображения, уже имея алгоритм решения изобразительной задачи. В этом случае мы можем констатировать перенос рациональных способов осуществления изображения, вектор которого идет в направлении от графического образа к рисованию с природы, по памяти и представлению. При этом учащиеся более осмысленно отмечают в природе и адекватно отражают в изображении характерные признаки объекта, его архитектонику, определяют пропорциональные отношения, выявляют конструкцию и т.д.

Формирование, закрепление и развитие графического образа – это, на наш взгляд, та единая идея, подчиняющая себе многообразие целей и задач отдельных видов заданий, которая оптимизирует учебный процесс и может быть основой построения содержания обучения изобразительному искусству.



## Литература:

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966-349 с.: ил.
2. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981-238 с.: ил.

*Бадаев В.С.*

### **О ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА**

На каждом жизненном этапе человек, так или иначе, соприкасается с миром художественной культуры, с различными сторонами, пластами, явлениями, институтами культуры, ее носителями, творцами. Все это говорит об изначальном погружении ребенка прямо от рождения в художественно-эстетическую среду и постепенном формировании у него определенного мировоззрения. Декоративно-прикладное искусство в структуре народной культуры играет своеобразную роль хранителя художественных традиций, так как является органичным связующим звеном между прошлым и настоящим, между духовной и предметно-материальной жизнью людей.

Традиция содержательна, только эту содержательность мы можем постигнуть исключительно из своего опыта современности. Современность – продолжение жизни традиции. Развитие народного искусства – это, прежде всего, проблема взаимоотношений традиций и современности.

Однако известная на сегодня односторонность, а порою и неопределенность в трактовке роли и места народного декоративно-прикладного искусства в учебном процессе общеобразовательной школы, часто субъективное и не всегда дидактически оправданное использование, ни много ни мало, одной четвертой части учебного времени, отводимого предметом «Изобразительное искусство» на так называемое «Декоративное рисование», в значительной степени отрицательно отражается и на качестве художественного

образования, и на формирование эстетической и духовно-нравственной культуры, и на освоение и верности понимания традиций богатейшего изобразительного наследия народа.

Одной из основных причин этого, безусловно, глубоко симптоматичного и озадачивающего одновременно, сложившегося положения дел, мы полагаем, является несоответствие между уровнем возможностей формирования художественно-эстетической культуры учащихся средствами декоративно-прикладного искусства и недостаточной степенью реализации учебно-творческого потенциала традиционной изобразительной народной культуры.

И хотя во многих научных исследованиях, посвященных отдельным вопросам художественного образования и эстетического воспитания учащихся довольно часто отмечается феномен положительного влияния занятий тем или иным видом декоративно-прикладной деятельности на эффективность освоения изобразительного реалистического искусства, научного обоснования сущности замеченного явления нет. Остро актуальная проблема синтеза декоративно-прикладного и классического изобразительного искусства в учебном процессе школы в единой художественно-дидактической композиции до сих пор остается на периферии внимания художественной педагогики.

Следовательно, и вопросы обоснования оптимальных условий и полноты реализации дидактического потенциала художественно-образной культуры народного искусства при обучении изобразительному искусству в сфере общеобразовательной школы достаточного научно-теоретического освещения не получили. И одной из основополагающих причин не решенности данной проблемы является излишне, на наш взгляд, широкая трактовка критериев отбора единиц народного декоративного искусства. В этом аспекте, среди огромного числа самых разнообразных доводов в пользу включения художественно-образного материала традиционного наследия в содержание учебного процесса в школе, можно выделить две основополагающих тенденции:

- национально-региональная - в этом случае превалирует освещение вопросов истории становления и развития национальных художественных промыслов, изучение техники и технологии производства и украшения изделий и художественной обработки природных и промышленных материалов. Подобную трактовку принципов отбора и включения материала народного искусства в

содержание художественного образования наиболее часто можно встретить в научных исследованиях подавляющего большинства представителей бывших союзных республик Советского Союза, а также – Российского Кавказа и Закавказья;

- искусствоведческая - здесь во главу угла ставятся этические и эстетические аспекты обучения детей средствами народного искусства. Внимание учащихся акцентируется в основном на познавательной, оценочной, коммуникативной, воспитательной, утилитарной функциях декоративно-прикладного искусства.

Национально-региональный подход к включению традиционного искусства в содержание художественного обучения из-за теснейшей связи с историей и условиями быта конкретного народа вынужденно имеет локальный характер, поэтому наиболее актуален в условиях кружковой работы и на занятиях по художественному труду в отдельных этнических анклавах и для широкого использования в процессе обучения изобразительному искусству, малоперспективен.

Искусствоведческий – изначально отодвигает на второй план освоение теории и практики языка изобразительного искусства, считая главным и определяющим аспектом художественного образования мировоззренческий, связанный с формированием памяти исторической и культурной.

В целом же ни искусствоведческий, ни национально-региональный принципы включения материалов народного творчества в процесс обучения изобразительному искусству не снимают вопроса о параллельности функционирования двух художественных систем – реалистического изобразительного искусства и народного декоративно-прикладного в границах одного учебного предмета.

В условиях общеобразовательной школы с ее крайне ограниченным лимитом времени, отводимом программой на освоение теории и практики изобразительного искусства, такое положение дел, на наш взгляд, является непозволительной роскошью и наиболее перспективен иной подход к отбору материала народного искусства. А именно - определение (вычленение) и изучение основополагающих, ключевых идей, законов, принципов и способов художественно-пластического воплощения замысла в продукте творческой деятельности, равно свойственных как классическому изобразительному искусству, так и декоративно-прикладному,

носителями которых как раз и должны являться отобранные виды народного декоративно-прикладного искусства.

Только в этом случае идеи декоративности, на которых зиждется народное искусство, общение с произведениями декоративного искусства, постижение образно-художественного языка декоративного искусства, может оказывать эффективное влияние на формирование художественной культуры учащихся, оптимизировать развитие способностей к изобразительному искусству.

Указанное направление совершенствования художественного образования и эстетического воспитания подрастающего поколения средствами народного искусства трактовалось лишь гипотетически. До настоящего времени оно, как основа для построения методики обучения изобразительному искусству в школе, должного научного освещения еще не получило. Но именно при таком подходе становится реальным решение двуединой задачи. С одной стороны – выявление самобытности и неповторимого своеобразия народного творчества во всей его вещно-материальной конкретике и овладение художественно-образным языком, с помощью которого в традиционном искусстве воплощается суть народного художественного мировоззрения.

С другой – формирование изобразительной культуры учащихся средствами народного искусства.

С практической точки зрения решение этой проблемы, во-первых, предоставляет преподавателю возможность проектирования методики и содержания обучения изобразительному искусству в школе, ориентированных на повышение эффективности и оптимизацию художественного образования и эстетического воспитания учащихся. И, во-вторых, что крайне существенно, приобщение детей к различным формам изобразительной деятельности – классической реалистической и декоративной, открывает для них широкие перспективы осознанного самоопределения в предпочтениях по видам и жанрам изобразительного творчества.

## **ТРУДНОСТИ АНАЛИЗА МНОГОЧЛЕННЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ**

Тема «Многочленные сложные предложения» занимает центральное место в курсе синтаксиса. Однако синтаксический разбор этих предложений создает большие проблемы и для школьников, и для студентов, что определяет актуальность данного вопроса.

Цель статьи – рассмотрение трудных случаев анализа многочленных сложных предложений. Сложности обуславливаются рядом разнообразных факторов, основными из которых являются следующие:

1. Отнесенность однотипных придаточных к разным членам однородного рода или к повторяющемуся корреляту (по содержанию это однородное соподчинение, по форме – неоднородное).

Эти приметы говорили, что дело движется, и создавали то настроение постепенно развивающегося успеха, которое владело Серпилиным и теми, кто с ним, и теми, кто делал свое дело здесь, на дорогах наступления (К.Симонов).

Предикативную часть с дистантно расположенными однородными сказуемыми – опорными словами студенты иногда ошибочно расценивают как самостоятельный предикативный компонент.

2. Пропуск повторяющегося подчинительного союза или союзного слова при однородном соподчинении.

Утром, когда полк остановился на рубеже, предписанном в армейском приказе, выяснилось, что капитан с пакетом не добрался до дивизии, попал прямо в полк, а потом другие полки не получили приказа, и теперь с ними нет никакой связи, их дороги перерезаны (В.Долматовский).

3. Стечение подчинительных союзов при последовательном подчинении, особенно в сочетании с двойными союзами.

Слепой знал, что в комнату смотрит солнце и что если он протянет руку в окно, то с кустов посыплется роса (В.Короленко).

4. Неполнота придаточной части.

Хаджи-Мурат так задумался, что не заметил, как нагнул кувшин (Л.Толстой).

5. Однословность придаточной части.

Он обещал, что скоро вернется, но не сказал **когда**.

6. Омонимия предикативной части с вводным словом.

Было жарко, ветер давно уже стих, и **казалось**, что этот день никогда не кончится. 7. Включение в состав многочленных сложных предложений фразеологизма, не являющегося самостоятельной предикативной единицей.

Несмотря на то, что друзья отговаривали его от этого неосмотрительного поступка, он продолжал упрямо, **хоть кол на голове теши**, настаивать на своем, так как считал себя правым.

8. Возможная разнотипность однородных соподчиненных придаточных.

Нехлюдов заехал к тетушкам, потому что они очень его об этом просили, но главное для того, чтобы увидеть Катюшу (Л.Толстой).

Подобные предложения следует рассматривать как переходные от однородного к неоднородному соподчинению.

Вот далеко не полный перечень трудностей, которые могут возникнуть в ходе анализа. Учет этих сложных моментов поможет студентам правильно квалифицировать многочленные сложные предложения.

*Газизова Ф.С., Миронов Н.П.*

## **ГРУППОВАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ АКТУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ**

Одним из способов демократизации обучения является групповая форма работы со студентами. Групповые формы работы несут в себе демократическую тенденцию, предполагая организацию обучения на принципах диалога. При диалогическом обучении, строящемся как сотрудничество и сотворчество, человек попадает в условия, когда альтернативность звучащих в группе предложений, заставляет его учитывать разнообразие тенденции присущее познаваемому явлению. В процессе обсуждения гипотез и мнений, преобразовываются позиции участников, их личности, развивается мышление. Таким образом, организация совместной деятельности, создавая многообразие идей, за которыми стоят различные личностные

позиции участников, обеспечивает наиболее благоприятные условия для развития и реализации творческой индивидуальности студентов.

Анализ результатов использования групповых форм обучения в практике педагогической деятельности позволил выявить ряд особенностной мыслительной деятельности, лежащей в основе диалогического обучения. Эта особенность в определенной мере и обуславливает развитие личности участников.

Было показано, что при организации группового обсуждения, каждый участник берет на себя выполнение определенных функций взаимодействия и представляет собой реализацию совместной мыслительной деятельности.

Теоретически были выдвинуты четыре функции: функция генерализации идей, функция отбора и оценки предложенных идей, функция смыслопередачи и функция реализации. Деятельность данного функционального ансамбля и обеспечивает осуществление подвижности и устойчивости совместной мыслительной деятельности, ее динамики. Причем, процесс принятия участниками определенных функций не является произвольным, а подчиняется определенным закономерностям. В совместной мыслительной деятельности человек не присваивает себе функцию, она приходит к нему естественным образом в связи с особенностями личности, психики.

В процессе группового общения индивидуальные особенности у участников сохраняются, и в тоже время происходит актуализация их отвергнутых и интериоризированных функций, которые входят в систему и взаимодействуют с актуализированными функциями других людей, определяет динамику развивающегося совместного мышления.

В своей практике мы попытались активизировать мыслительную деятельность студентов на начальном этапе обучения - при опросе. Как известно, опрос - критерий усвоения студентом материала, данного на лекции, плюс его самостоятельная деятельность.

Опрос позволяет выявить уровень знаний студентов по данной тематике, их возможности в применении на практике полученных знаний, практической их актуализации. Важно, чтобы теоретические знания сочетались с практическими, находили практическое подтверждение. Однако практические занятия не дают возможности выявить степень готовности всех студентов в реализации теоретических положений. Обычный опрос позволяет

актуализировать знания лишь нескольких студентов. Остальные оказываются как бы не у дел. В своей работе мы применяли технику комбинированного опроса, позволяющую задействовать в работе максимальное количество студентов.

Студентам перед семинарским или практическим занятием заранее сообщается тема занятия, обговариваются вопросы, рекомендуется литература, сообщается, что на занятии можно будет пользоваться любой литературой, кроме лекционной. В начале занятия студентам зачитываются вопросы по которым будет проведено занятие, каждый студент получает вопрос по которому он должен подготовить ответ. Обычно получается так, что один и тот же вопрос получает несколько человек в группе. Вначале они в течение пяти минут готовят ответ самостоятельно. Ответы записывают в виде тезисов на листочках. После истечения времени объединяются по номерам ответов в группы. Индивидуальная форма опроса переходит в групповую. Студенты совместно готовят ответ. Причем им говорится, что отвечать будет любой член группы, и его ответ будет оцениваться как ответ всех членов группы. Это побуждает студентов вырабатывать совместный ответ и быть ответственными за его достоверность.

После этого назначаются ответственные за ответ. Но это не должно происходить по выбору или по желанию студентов, иначе, самостоятельно назначая отвечающего, остальные не работают над предложенным заданием. Отвечающего назначает преподаватель, и лучше будет, если назначает не непосредственно, а по какому-то алгоритму. Для этого можно использовать считалки, загадки, выбор по типу «что, где, когда» и. т. п. По ходу ответа, отвечающему могут быть заданы вопросы по теме и проблемные вопросы. За каждый удачный вопрос или ответ начисляется определенная сумма баллов.

После завершения основного опроса, отвечающие выступают в роли преподавателей. Все студенты, кроме них, удаляются из аудитории. «Преподаватели» должны опрашивать остальных только по своему опросу. Специфика такого опроса заключается в том, что студент, ответивший на свой основной вопрос, должен ответить и на вопрос по другой теме. Это побуждает его быть внимательным не только при ответе на «свой» вопрос, но и на вопросы заданные его товарищам. Например, студент, входящий в определенную группу, хорошо знает свой вопрос, но невнимательно отнесся к вопросам своих товарищей. При повторном опросе он направляется



преподавателем к опросу тех студентов, которые опрашивают по этому материалу. Например, студент, готовивший с группой пятый вопрос, направляется на ответ по третьему вопросу, над которым его группа не работала, но который он должен был проработать, слушая ответ товарищей, отвечавших на этот вопрос. В конце занятия преподаватель подводит итог. Каждый из опрашивающих отчитывается за поставленную отметку, анализирует ответ товарища и интерпретирует его ответ. Важно спросить студентов, объективна ли эта отметка, согласны ли они с ней. Мнение группы обязательно. Необходимо оценить и деятельность самого «педагога». Студентов нужно спросить, какие претензии они имеют к опрашивающим, что бы они предложили к методике их опроса.

Данная форма опроса не ограничивается одним днем, неделей, месяцем. Она должна быть системой всей работы преподавателя. Применять ее часто не рекомендуется, Лучше всего ее использовать при повторительно-обобщающих занятиях, когда необходимо охватить большое количество материала.

При групповом опросе можно использовать умение студентов оценивать друг друга. Это своеобразная техника взаимоопроса. Необходимо иметь карточки-задания на определенные психологические ситуации. Карточки включают в себя несколько заданий с ответами, из которых нужно выбрать правильные. Их может быть несколько. Они могут быть или правильными, или же могут быть все ложными. Студент выбирает ответ, который ему кажется правильным, и передает карточку студенту из следующего ряда. Тот должен оценить ответ своего товарища. Если он считает, что ответ правильный, то ставит отличную отметку и передает карточку дальше. Если же считает, что ответ неверный, то ставит отрицательную отметку и передает карточку дальше. Цель принявшего карточку оценить не только ответ первого товарища, но и правильность его отметки студентом другого ряда. После прохождения карточки по всему ряду преподаватель дает объективную оценку всему процессу.

Данная форма опроса позволяет охватить знания студентов на значительном отрезке изучаемого материала. При непосредственном опросе по теме, мы можем обратиться к повторению материала по предыдущим темам. Все это дает возможность обобщить знания студентов и связать их с ранее изученными темами.

Здесь следует сказать и о значении эмоций в творческой деятельности студентов. По данным психологических и педагогических исследований, интеллектуальные эмоции оказывают положительное воздействие на протекание когнитивных процессов, активизируют внимание, мышление, способствуют прочному запоминанию.

Следует отметить, что наиболее вероятной областью возникновения интеллектуальных эмоций является творческая мыслительная деятельность студентов, в отличие от относительно рутинных форм деятельности.

Таким образом, для активации интеллектуальных эмоций у студентов, необходимо обеспечить условия творческой мыслительной деятельности в процессе обучения. При этом для нас важен и тот факт, что все эти эмоции не только порождаются мыслительной деятельностью, но и регулируются ею.

Применительно к обучению в вузе творческой деятельностью студентов может быть названа деятельность, направленная на открытие конструктивных, обобщенных знаний и способов действия, добываемых путем самостоятельного поиска, хотя конечный продукт этой деятельности может и не обладать социальной ценностью и новизной.

На наш взгляд, важным является именно субъективная новизна полученных результатов, а также путей, ведущих к их получению. Следовательно, несмотря на то, что, решая учебные задачи, студенты не делают субъективно новых открытий, они в полной мере включаются в психические процессы, характерные для творческой деятельности.

*Гайфутдинов А.М.*

## **ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ЗАКОНОВ И ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА**

Законы дидактического процесса призваны выражать общие отношения и связи в процессе обучения и воспитания. «Закон – это необходимое, существенное, повторяющееся отношение между явлениями в природе и обществе. Он выражает общие отношения, связи, присущие всем явлениям данного рода, класса» (БЭС, 1991,

т.1, с.446). Какие педагогические законы открыты к настоящему времени? Существует ли их единая система? Чтобы получить ответы на эти вопросы, необходимо выявить уровень сформированности в дидактике понятий: «закон» и «закономерность» процесса обучения. Для этого были выделены три уровня (низкий, средний и высокий).

К работам с низким уровнем сформированности будут принадлежать те, в которых:

1) законы не выделяются;

2) закономерности не характеризуются или выделяются без их систематизации;

3) отсутствуют более общие по содержанию и выполняемым в процессе обучения функциям понятия, чем дидактический принцип;

4) закономерности не выделяются, но вводится в работу авторское понятие, более общее, чем дидактический принцип.

Средний уровень сформированности может быть определен для работ, в которых:

1) законы не выделяются, но:

а) при отсутствии характеристики понятия «закономерность» введено авторское понятие, более общее, чем дидактический принцип, и предпринята попытка систематизации;

б) в работе дается перечень дидактических закономерностей с попыткой их систематизации;

2) законы формулируются, наряду с ними могут быть определены и закономерности процесса обучения, но отсутствует их систематизация.

К работам с высоким уровнем сформированности понятий будут относиться:

1) работы, выделяющие конечное число дидактических законов, которые объединены в систему;

2) работы, в которых создана общая система законов и закономерностей процесса обучения.

Для проведения анализа были взяты педагогические работы периода 1945–2000 гг.

При выявлении среднего и высокого уровней сформированности понятий, в качестве критерия было выбрано наличие характеристик законов и закономерностей, их общей системы или попыток систематизации. Однако возникает вопрос о соотношении понятий «закон» и «закономерность» по уровню изученности в науке, по содержанию и выполняемым функциям в процессе обучения. «Если

закон выражен с меньшей абсолютностью (повторяемостью) или, иными словами, общее правило допускает какое-то количество исключений, его обычно называют закономерность» (4,52). По наличию исключений можно судить о недостаточной изученности явления или предмета, из-за которой становится невозможным открытие закона. Иные позиции занимают понятия при характеристике их содержания и выполняемых ими функций. Закон определяется как выражение единичной связи, а закономерность – как комплекс взаимосвязей (5). В связи с этим, закономерность выступает как более общее понятие по отношению к закону.

Можно сделать вывод о том, что понятие «закономерность» по содержанию и выполняемым функциям является общим по отношению к понятию «закон». Это связано с меньшей изученностью явления или процесса, при которой невозможно установление закона. Применительно к процессу обучения допускается наряду с понятием «закон» наличие понятия «закономерность», как выражение разной степени изученности отдельных сторон дидактического процесса. Однако строгое определение соотношения рассматриваемых понятий в педагогике отсутствует.

Около 37% из проанализированных педагогических работ содержат средний уровень сформированности понятий «дидактический закон» и «дидактическая закономерность». Педагогические работы с высоким уровнем сформированности рассматриваемых понятий отсутствуют. Большинство педагогических работ, изданных с 1945 по 2000 годы, освещают тему о законах и закономерностях процесса обучения на низком уровне сформированности понятий.

В дидактике сформулировано определенное число законов и закономерностей процесса обучения, но отсутствует их единая система. Примерно 58% от общего числа всех рассмотренных работ составляют педагогические работы, в которых дидактические законы не выделяются. Есть примеры работ, в которых более общее понятие, чем дидактический принцип, называется авторским названием «движущая сила педагогического процесса», «противоречия» и пр.

На основе проведенного анализа можно определить основные этапы в развитии педагогических знаний о дидактических законах и закономерностях, представленных в учебниках и учебных пособиях по педагогике. Первый этап – 1945-1975 гг. – накопление педагогических знаний о законах и закономерностях процесса

обучения. В педагогических работах дефиниции дидактических понятий «закон» и «закономерность» отсутствуют, также как и попытки их систематизации. На протяжении второго этапа – 1975-1987 гг. – в педагогических работах уделяется внимание разработке понятий «дидактический закон», «закономерность», о чем свидетельствует их раскрытие на среднем уровне сформированности. На третьем этапе – 1987-1995 гг. – наблюдается ослабление внимания к проблемам законов и закономерностей процесса обучения. В педагогических работах понятия представлены на низком уровне сформированности. Четвертый этап – 1995-2000 гг. – характеризуется резким увеличением числа определений законов и закономерностей, предпринимаются попытки их систематизации. Увеличение объема знаний в педагогике порождает необходимость критического анализа и их научного обобщения.

Полученные результаты исследования не противоречат выводам, представленным в работе «Теоретические основы процесса обучения в советской школе» под редакцией В.В.Краевского и И.Я.Лернера (1989) по решению проблемы закономерностей процесса обучения. Авторы обращают внимание на причины медленного и постепенного продвижения в изучении закономерностей. Главными причинами являются прямая зависимость от становления и развития теоретической дидактики, от обращения к все новым проблемам организации обучения, от возникновения и обоснования новых научных представлений о нем, приходящих на смену устоявшимся и общепринятым, но не продвигающим практическое преподавание на новые рубежи, соответствующие требованиям времени, социальному заказу общества, обращенному к нашей средней общеобразовательной школе. Этим, в частности, можно объяснить выявленное в ходе исследования большое количество работ, освещающих тему о законах и закономерностях на низком уровне сформированности понятий.

Проблема отсутствия законов в процессе обучения анализируется в работе И.Я. Лернера «Процесс обучения и его закономерности» (1980): «Каждая наука – и в этом ее неперемный признак – познает законы изучаемой сферы действительности и характеризуется этими законами. Как это ни странно, ни в одном учебнике педагогики, в отличие от учебников физики, обществоведения, химии и других наук, мы не найдем изложения законов процесса обучения» (3,54).

Годы издания педагогических работ, в которых введено понятие и есть примеры сформулированных дидактических и педагогических законов, относятся ко времени: 1) конец 70-х годов – начало 80-х годов (1;2); 2) конец 90-х годов (6;7;8).

#### Литература:

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.

2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов /Под ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982.

3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.

4. Максаковский В.П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

5. Методика обучения географии в школе: Учеб. пособие для студентов геогр. спец. высш.пед.учеб. заведений и учителей географии Л.М.Панчешникова, И.В.Душина, В.П.Дронов и др.; Под ред. Л.М.Панчешниковой. – М.: Просвещение; Учебная литература, 1997.

6. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

7. Педагогика: Учеб. пособие для ст-ов пед. учеб. заведений /В.А.Сластенин, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998.

8. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Учебник для студ. вузов. В 2-х кн. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. Кн.1. Общие основы. Процесс обучения.

## **ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О СВЯЗЯХ И ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ПОНЯТИМИ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОД 1945 ПО 2000 ГОДЫ**

Уже в самых ранних педагогических работах середины 40-х – второй половины 60-х годов XX века фиксируются изменения в отношениях между понятиями «метод воспитания», «прием воспитания», «формы воспитания» и «средства воспитания». Между методом, формами и приемами воспитания устанавливаются соподчиненные отношения, при этом фиксируется общее подчинение понятию «средство воспитания». Существуют различные точки зрения, которые не противоречат друг другу при установлении взаимосвязей с понятием «метод воспитания»: 1) соподчиненность понятий приемов и форм воспитания, но по отношению к методу они рассматриваются как подчиненные; 2) метод рассматривается как подчиненное понятие средству воспитания, при этом приемы и формы не указываются.

Впервые противоречия в отношениях отдельных понятий фиксируются при рассмотрении содержания понятия «прием воспитания». «Отдельные частные приемы обучения и воспитания могут при известных условиях как бы расширять сферу своего действия... иными словами, прием становится методом, переходит в метод» (Ф.Ф. Королев, Б.Е. Гмурман, 1967, с.133). Метод и прием воспитания становятся равнозначными понятиями. Такой вывод позволяет сделать совпадение их объемов. Однако право на существование обоих равнозначных понятий дает им различие в содержании. Понятия должны выделять различные признаки, характерные для данного объекта. В данном случае очень сложно выявить указание на то, что приемы и методы имеют отличия в содержании. Происходит подмена одного понятия другим. В этом и заключается противоречивость суждения авторов педагогической работы.

Если до второй половины 60-х годов средство воспитания включало в себя методы, приемы, формы воспитания, то в работах более позднего года издания средство воспитания становится соподчиненным с указанными выше понятиями. В переходный

период возникают противоречия, которые можно зафиксировать при анализе педагогических работ. Так, например, в работе Н.В. Савина «Педагогика» (1972) наблюдаются нарушения в установлении взаимосвязи понятий «метод» и «средство» воспитания. «Некоторые из перечисленных методов могут выступать то в качестве методов, то в качестве средства воспитания» (5,169). Наблюдается единый уровень в рассмотрении понятий, на котором их объемы и содержания представлены одинаковыми. В данном случае происходит полное слияние понятий, которое противоречит существованию пределов, границ, зафиксированных в соответствующих дефинициях. Это позволяет сделать вывод о том, что игра, трудовая деятельность, работа с книгой и газетой в процессе воспитания должны выступать или как методы, или как средства воспитания.

К концу 70-х годов развитие педагогических знаний о средствах воспитания позволили определить место понятия в общей системе теории воспитания и доказать неправомерность слияния понятий метода и средства воспитания. Различаются уровни построения отношений и их соответствующие изменения между понятиями. Сохраняется соподчиненность понятий метод и средства воспитания, зафиксированная в начале 70-х годов.

К концу 70-х годов в педагогической науке ликвидированы противоречия в определении отношений между понятиями «метод» и «средства» воспитания. Однако, при установлении связей между тремя понятиями, такими, как метод, прием и средство воспитания, такие противоречия еще сохраняются. «Различая эти понятия, следует, однако, помнить, что в реальном воспитательном процессе нет четкой границы между методами, приемами и средствами воспитания, что методам воспитания свойственна диалектика, выражающая ту подвижность, изменчивость, что и воспитательному процессу в целом» (1,233).

В начале 80-х годов в педагогической литературе подтверждается соподчиненное отношение понятий метод и средство воспитания. Так, в работе «Педагогика» под редакцией Ю.К.Бабанского (1983), автор статьи о методах воспитания В.А.Сластенин указывает на то, что методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они тесно связаны и применяются в единстве. Отсутствует рассмотрение средств воспитания в широком смысле, когда в объем этого понятия включаются методы, приемы и формы воспитания.



До середины 80-х годов в педагогической науке сохраняется мнение о возможных переходах: метод-прием, прием-метод, форма-метод воспитания.

Во второй половине 90-х годов наблюдается возврат к такому пониманию средств воспитания, когда в его объем включаются понятия «метод», «прием», «формы» воспитания. В то же время подтверждается необходимость рассмотрения средств воспитания как соподчиненное понятие с указанными выше понятиями. «Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны» (3,396).

В работе И.Ф. Харламова «Педагогика» (1997) приведен пример определения метода как средства воспитания, при этом автор указывает: «Как видим, понятие метода в этом определении смешивается с понятием средства, с чем вряд ли можно согласиться» (6, 296). Бесспорным является требование недопустимости смешения понятий в педагогической науке. Однако автор не учитывает особенности отношений именно этих понятий, которые могут быть различными в зависимости от уровня обобщенности научных знаний. В той же работе наблюдаются изменения в отношениях и связях между этими понятиями. Средствами воспитания называются автором конкретные мероприятия или формы воспитательной работы. В работе указано на подчинение понятия «средство воспитания» более общему понятию «форма воспитания».

В работе «Педагогика» под редакцией П.И. Пидкасистого (1998) дается обоснование случаям взаимоперехода, взаимозамены педагогических понятий. Автор предлагает рассматривать понятие «формы воспитания» в разных значениях. «Категорию формы зачастую употребляют в суженном значении, подразумевая лишь форму работы с детьми на какой-то данный момент. Тогда формой становится конкретная разновидность либо метода, либо воспитательного воздействия» (3,484). При установлении отношений понятий формы и метода воспитания первое определено как общее понятие.

Впервые определение отношений понятий «прием воспитания» и «средство воспитания» зафиксировано в работе И.П. Подласого «Педагогика» (1999). Под средством воспитания автор понимает совокупность приемов, при этом метод воспитания определяется как система приемов и средств. Если, по мнению автора, совокупность приемов является средством воспитания, то почему при определении

метода эти понятия выступают как соподчиненные? О какой системе приемов говорится в определении метода воспитания?

Обобщение выявленных изменений позволяет определить, что в педагогике есть примеры и устойчивого, и изменчивого характера отношений между понятиями. К устойчивым отношениям можно отнести те, которые не изменяются на протяжении всего периода исследования в истории науки (подчинение понятия «прием воспитания» более общему - «метод воспитания»). Изменчивыми можно назвать отношения понятия «форма воспитания» с понятиями «метод», «средство», «прием» воспитания. С учетом особенностей формирования содержания дефиниций анализируемых понятий, нами выделены отдельные этапы в развитии их системы: 1 этап – 1945 – 1977 годы – установление взаимосвязей между понятиями на основе формирования дефиниций понятия «метод воспитания»; 2 этап – 1977 – 1987 годы – интенсивное развитие системы на основе формирования содержания дефиниций всех четырех понятий; 3 этап – 1987 – 2000 годы - накопление педагогических знаний о системе анализируемых понятий, требующих критической оценки и научного обобщения. Сравнивая уровни сформированности содержания всех четырех педагогических понятий «метод», «прием», «средство», «форма» - можно сделать вывод о наибольшей разработанности понятия «метод воспитания». К итогам проведенного анализа следует отнести и выявленный трудно объяснимый факт более позднего появления в содержании учебных пособий определений понятий «прием», «средство» и «форма» по сравнению с описанием их взаимосвязи с понятием «метод воспитания». Устанавливая связи между понятиями, авторы педагогических работ не всегда руководствуются содержанием соответствующих дефиниций. Следует ли рассматривать это как особенность формирования педагогических понятий теории воспитания?

#### Литература:

1. Педагогика школы (Учебное пособие для студентов педагогических институтов). Под ред. чл.-кор. АПН СССР Щукиной Г.И. – М.: Просвещение, 1977.

2. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.

3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ.пед.вузов в 2-х кн. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания.

5. Савин Н.В. Педагогика. Учеб пособие для учащихся пед.училищ по спец. № 2001. М., «Просвещение», 1972.

6. Харламов И.Ф. Педагогика. Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997.

*Гарнышева Т.Б., Миронов Н.П.*

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Среди значимых показателей готовности к педагогической деятельности следует выделить уровень сформированности профессионального самосознания студентов. Диапазон влияния самосознания на личность и деятельность достаточно широк. Особенно заметным это влияние становится в студенческом возрасте, когда возрастает способность к самоотражению, формируется интерес к проблеме своего «Я», когда вся система психофизиологических свойств вовлекается в акты самосознания.

Действительно, без развитого самосознания нельзя говорить о целостности формирующейся личности будущего учителя. Появление и развитие профессионального самосознания можно рассматривать как основное новообразование студенческого возраста. Его функция: управление процессами профессионального совершенствования; развитие профессионально значимых качеств личности, профессиональных установок, формирование индивидуальных программ поведения и самовоспитания; интенсификация внутренней активности, усиление внутреннего контроля в профессионально значимых ситуациях общения и деятельности; нормирования собственного стиля педагогической деятельности.

Студенты первого курса педвуза недостаточно ориентируются в сложности педагогической профессии. Накопленный ещё в школе

опыт социально-психологического анализа деятельности школьных учителей недостаточно используется студентами в ситуациях вузовского общения, остается пассивным, провоцируя возникновение феномена «тоннельного мышления» с узкой зоной действия.

Профессиональное самообразование не совершается спонтанно. Требуется специальная работа, направленная на развитие умения оценивать уровень своих достижений в различных видах деятельности. Нами изучалось представление студентов о себе, их содержательная смысловая наполненность, проводился анализ самооценок и оценок.

Установлено, что в ходе вузовского обучения происходит переход от единичных суждений о профессии «учитель» к созданию обобщенного понятия «учитель» и к переносу представляемого образа профессии на себя, создание концепции «Я – учитель». Изменяется не только когнитивный параметр самосознания, но и эмоционально-ценностное отношение к себе как будущему профессионалу, изменяется степень психической удовлетворенности выбором профессии. Профессиональное самосознание начинает играть не только контролирующую, но и мотивирующую функцию, заставляя студентов пересматривать свое отношение к учебной деятельности, уровню профпригодности.

Для формирования адекватного образа педагогической профессии необходима специальная работа по осмысливанию специфики, структуры отдельных компонентов педагогической деятельности.

*Дудник Н.М., Миронов Н.П.*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СО ВЗРОСЛЫМИ**

В 20-х годах прошлого столетия педагоги отметили странное явление, которое привело к трагическим последствиям. В детских домах дети, получающие хороший уход, хорошее питание, начали отставать в психическом развитии от своих сверстников, живущих в семьях. У них позже начиналась формироваться речь, она была бедна, неэмоциональна, дети страдали косноязычием. Повсеместно наблюдалось отставание в формировании эмоциональной сферы и умственном развитии.

Отставание наблюдалось не только в психическом, но и в физическом развитии. Дети позже начинали ходить, движения их были неуверенными, некоординированными, действия с предметами однообразными и недифференцированными. А самое страшное было то, что у детей не возникало желаний ни ходить, ни бегать, ни играть. Это было как эпидемия.

Педагоги всполошились: в чем дело? Вроде бы все у ребенка есть: и хорошее питание, и уход, и забота о их здоровье. Что же еще надо? А ларчик, оказывается, открывался просто. С детьми мало общались. Все внимание воспитателей и медперсонала было направлено на то, чтобы ребенок был здоров, накормлен, одет. И тем самым, заботясь о физическом здоровье, забыли о здоровье психическом. Результатом явилось отставание в психическом развитии. Такое явление впоследствии назвали госпитализмом. После этого педагоги и психологи стали уделять большее внимание общению.

В настоящее время природа общения, его индивидуальные и возрастные особенности, механизм проявления стали предметом изучения философов, социологов, лингвистов, специалистов по детской и возрастной психологии. Однако разные исследователи вкладывают в это понятие далеко не одинаковый смысл. Это различие во взглядах очень печалит, так как не создается четкого ясного представления о том, а что же такое общение? С какими мерками к нему подходить, к какой категории отнести и как им руководствоваться? Совершенно ясно только одно: общение - это такой фактор, без которого невозможно взаимодействие людей друг с другом, невозможна передача опыта и, вообще, невозможно психическое развитие.

Жизнь маленького ребенка начинается в семье. С первых дней своей жизни ребенок общается с людьми. От них он получает знания о мире, перенимает их взгляды, благодаря им накапливает разнообразный опыт. Взрослые заботятся о здоровье малыша, о его физическом и эмоциональном благополучии, поддерживают хорошее настроение, воспитывают нравственные качества. Воспитание человека начинается с рождения. С течением времени потребность во впечатлениях постоянно увеличивается и возрастает. Но возможности ребенка самостоятельно удовлетворять и эту потребность невелики. Длительное состояние беспомощности приводит к тому, что долгое время, лишь через посредство взрослых, дети могут насытить свою

жажду впечатлений. Таким образом, потребность в новых впечатлениях рождает у детей стремление вступить в контакт со взрослыми. Так возникает первая группа мотивов общения, которые называются познавательными. Познавательным мотивом является сам взрослый; как источник сведений и как организатор новых впечатлений ребенка.

2) Потребность в активной деятельности. Непоседливость детей, переход их от одной деятельности к другой, говорит об остроте испытываемого ими голода активности. На протяжении первых 6 лет, активность, проявляемая детьми, достигает высшего уровня развития и по своей форме и содержанию. Но для достижения социальной эффективности, детям всегда требуется участие и помощь взрослого. Это приводит к тому, что в деятельности детей проявляется взаимодействие со взрослыми, а среди разных видов взаимодействия постоянное место устойчиво занимает тот его вид, который мы называем общением. Так потребность детей в активной деятельности становится источником побуждений для обращения к взрослому и порождает особую группу мотивов общения, называемых деловыми. Деловым мотивом общения является взрослый в своем особом качестве - как партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец правильных действий.

3) Потребность детей в признании и поддержке. Характерной особенностью описываемого рода общения следует признать его сосредоточенность на личности людей, на личности самого ребенка, который ищет поддержки, на личности взрослого, который выступает как носитель правил правильного поведения, и других людей, признание которых служит, в конечном счете, делу самопознания детей и познания ими социального мира. Поэтому мотивы общения третьей группы называются личностными. В качестве этого мотива перед ребенком предстает взрослый человек, как особая личность, как член общества, представитель определенной его группы.

Исследователи различают четыре этапа развития потребности в общении ребенка со взрослым.

I этап - потребность во внимании и доброжелательности взрослого. Это достаточное условие благополучия ребенка на первом полугодии жизни.

II этап - нужда в сотрудничестве или в соучастии взрослого. Такое содержание потребности в общении появляется у ребенка после овладения им произвольным хватанием.

III этап - нужда в уважительном отношении взрослого. Она возникает на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. Дети стремятся к своеобразному «теоретическому сотрудничеству со взрослым, выражающемуся в совместном обсуждении явлений и событий предметного мира. Только понимание взрослым важности для ребенка этих вопросов обеспечивает такое сотрудничество.

IV этап - потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого. Эта потребность возникает в связи с интересом детей к миру человеческих взаимоотношений и обусловлена овладением детьми правилами и нормами их отношений.

При переходе ребенка к следующему этапу развития потребность в общении, прежние содержания коммуникативной потребности не отпадают. Они выступают теперь как составные элементы нового, более сложного целого.

*Закиров Р.А.*

## ЛИЧНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ В ДРЕВНЕУЙГУРСКОМ ЯЗЫКЕ

Древнеуйгурский язык – литературный язык тюркских народов раннего средневековья – сыграл большую роль в формировании и развитии караханидско–уйгурского, хорезмско–тюркского, чагатайского, через их посредство также и старотатарского литературного языка. Поэтому исследование особенностей древнеуйгурского языка способствует более углубленному изучению и пониманию структуры вышеназванных литературных языков. Ниже предлагаются наблюдения над особенностями функционирования в этом языке личных местоимений.

Как показывает анализ ряда памятников, в древнеуйгурском литературном языке были представлены известные современным тюркским языкам местоимения мән «я», биз «мы»/ «Мы», сән «ты», сиз «Вы», сизләр «вы», ол «он», олар «они» в следующих падежных формах:

лицо число падеж	I		II		III	
	Ед.	Мн.	Ед.	Мн.	Ед.	Мн.
Род.	мәниң	бизин/ бизниң	сәниң	Сизин/ сизнин/ сизләрни ң	ол	оларны ң
Вин.	мини	бизни	сини	сизни/ сизләрни	аны	оларны
Дат.	маңа	бизинә	саңа	сизинә/ сизләркә	аңа/ аңар	оларка
Мест- исх.		бизнидә		сизнидә/ сизнидин	(анта)	оларта

Местоимение 1 лица мн.ч. биз употребляется как для обозначения конкретного множества («мы»), так и для выражения скромности и самовозвеличивания (в речи божеств и правителей) ср.: бизни сини алгалы ыдты (Начальник) послал нас (т.е. демонов), чтобы взять тебя (АЯ 7,3) и алкынчсыз көкүз бодисавт ынча тип өтүг өтүнти: тәнрим биз әмти куанши им пусарка таныг удуг тәгүрәлим – Бодисатва Аксаямати так обратился с просьбой: «О боже»! Мы (т.е. я) сейчас хотим принести почитание Куанши им пусару' (Кп 158).

Местоимение же 2 лица мн.ч. сиз преимущественно имеет значение почтительности, уважения и употребляется при обращении к лицам, занимающим более высокое положение в обществе, а также к религиозным святыням: өгәрмен копда көтрүллмиш тәнрим сизни Восхваляю Вас, мой возвышающийся над всеми бог!' (АЯ 346,16); алку камаг сутурларның илиги каныйа сизинә өгә йүкүнү тәгинүрмен. О, правитель (т.е. главный из) всех сутр (священных книг буддизма), имею честь кланяться Вам! (АЯ 34,13). Для обозначения конкретного множества к сиз присоединяется аффис – дәр; при этом для усиления значения множественности часто добавляются слова камаг 'все', камагун 'вместе': тәнри тәнриси бурхан...ынча тип йарлыкады: сизләр камаг төзүннәр такы йемә тыңланлар 'Бог богов будде сказал: «Вы, все благородные, еще раз слушайте!» (АЯ 570,16).

Различие в семантике этих местоимений находит отражение и в чисто грамматическом плане – местоимения, обозначающие



множество, в дательном падеже изменяются по типу именного склонения, а служащие для выражения почтительности/скромности – по типу посессивного склонения, ср.: мән сизләркә тойынлара окыту билтүрү номладым ` Я вам, о монахи, проповедовал учение (АЯ 643,5) и мән сизинә кәзигчә түзү түкәти сөзләйин ` Я Вам (т.е.беку–Р.З.) последовательно и полно расскажу (АЯ 645,11), алкынчсыз көкүз бодисавт іана икиләйү өтүнти: төзүнүм бизиңә йарлыканчучы көңүл тургуруң ` Бодисатва Аксаямати снова вторично просил: «Мой благородный, возбудите (в себе) сострадательное сердце к нам (ко мне)` (Кп 163).

Как явствует из примеров, в местоимениях биз, сиз в значении скромности, почтительности как бы проявляется отношение первого лица второму (биз – Ваш, т.е.принадлежащий, преданный Вам «я»), или второго лица первому (сиз – мой, т.е. близкий мне «ты» = Вы). Этот оттенок значения и является, на наш взгляд, причиной того, что они склоняются по посессивному типу.

Сокращения:

АЯ – сутра «Алтун ярук». X в.; по изданию.

Cewal Kaia. Uigurca Altun iaruk. – Ankara, 1994. – первые цифры обозначают номер листа, вторые – строчку рукописи.

Кп – «Куанши им пусар», X в.; по рукописи, хранящейся в Санкт–Петербургском отделении института востоковедения АН РФ, цифры – номера строк рукописи.

*Игнатенко А.М., Сиафетдинова Ф.З.*

## **ИЗМЕНЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ЛИЧНОСТИ У НАРКОЗАВИСИМЫХ**

Особенности наркозависимой личности отличаются в своей структуре не только интегральной целостностью биогенных, социогенных и психогенных элементов, но и его социальным измерением. Влияние субкультуры, окружение себе подобными нарушает представление о собственном «Я», о социальных ролях и препятствует идентификации себя с людьми, не зависимыми от наркотиков. Зависимость от потребления наркотических средств

является деструктивной изначально, так как имеет место ускоренная физическая и психическая деградация.

Парадокс здесь заключается в том, что девиантное и идеальное поведение могут носить сходные черты. Отклоняющееся поведение можно «оправдать» активным творческим поиском, носящим иногда неадаптивную и, зачастую, саморазрушающую направленность. Например, по окончании курса лечения были случаи, когда выздоравливающие наркозависимые заявляли, что благодаря своей наркозависимости они узнали множество способов зарабатывания денег, в том числе и не криминальным способом.

По мнению В.А. Петровского, «человека могут притягивать опасность, неопределенность успеха, неизведанное» для того, чтобы считать себя творческим и идеальным. Подобная избыточная деятельность над ситуативной активностью многих, впоследствии ставшими наркоманами, и прильщала.

Исследования В.Д. Менделевич, Р.Г. Садыковой, Л.Р. Вафиной показали, что наркозависимые являются более творческими личностями, чем многие молодые люди, не страдающие наркозависимостью. Для наркозависимых, как это ни парадоксально, оказались характерными некоторые качества самоактуализирующейся личности: высокая потребность в познании, автономность, открытость новому, стремление к самораскрытию в общении с другими людьми. Это у нас подтвердилось по результатам теста К. Коха «Несуществующее животное»: наиболее свойственными для наркозависимых оказались такие качества как любознательность, оригинальность мышления, конформность в сочетании с эмоциональной незрелостью и предвзятым отношением к взрослым или старшим по статусу и положению.

Согласно концепции метаиндивидуального мира Л.Я. Дорфмана, индивидуальность и ее мир со значимыми людьми противопоставляют себя друг в друге. В результате индивидуальность личности приобретает двойственность своей качественной определенности. С одной стороны, она автономна, с другой стороны, зависима от значимых людей. В зависимости от модальности «Я» может иметь множество лиц и не иметь лица.

В психологии есть такое понятие – установка наркозависимой личности, по которой она стремится с наименьшими усилиями и быстрее достичь желаемого (Р.Х. Шакуров, Р.Р. Гарифуллин).

Основные аспекты такого диалогического взаимодействия наркозависимого и психолога, названы нами технологией психологической помощи наркозависимому по самоизлечению. В технологию такой работы Поповым Л.М. вводится понятие «механизм интроцепции» В. Штерна (для коррекции ценностных ориентаций наркозависимых). Далее он предлагает 5 последовательных этапов работы с клиентом, когда клиент переходит полностью на позицию субъекта своей жизни, когда прослеживается диалектика перевода наркозависимого из объекта сочувствия в субъект своей жизни.

Личность наркозависимого формируется совокупностью черт, определяющих наркотический образ (стиль) мышления, который в проективных методиках проявляется как оригинальность мышления (где и как достать, кому - что сказать, кого и как обмануть, на что «надавить» и др.), на место чувств приходят примитивные эмоции (кайф и облом) и поведение, напоминающее голодного волка в клетке. Во время употребления наркотиков у наркозависимого преобладает низший уровень личности, т.е биологически обусловленная подструктура (возрастные, половые свойства психики, врожденные свойства типа нервной системы и темперамента), проявляющиеся в неспособности регуляции собственных импульсов. Все подструктуры личности наркозависимого находятся в измененном состоянии. Индивидуальные особенности психических процессов, т.е. проявление памяти, восприятия, ощущений, мышления, зависящих от врожденных факторов, сначала замедляются, затем останавливают свое развитие, а далее разрушаются в течение времени принятия наркотиков. Знания, умения, навыки и привычки, формирующиеся в процессе обучения, меняются на антисоциальный или асоциальный характер (Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. и др.).

Возрастные особенности развития наркотической зависимости объясняются тем, что на каждой стадии своего развития ребенок либо интегрируется с обществом (Г.А. Шичко), либо отторгается. Здесь также работает понятие Эриксона «групповая идентификация», которая формируется с первых дней жизни, ребенок направлен на включение в социальную группу, начинает понимать мир так, как понимает мир эта группа.

У наркозависимого с изменением доминирующих потребностей, интересов, склонностей, убеждений, идеалов, мировоззрения

меняется и направленность личности. Эта измененная направленность оказывает организующее влияние на компоненты структуры личности наркозависимого, на его психические состояния, познавательные, эмоциональные и волевые психические процессы. Направленность наркозависимых лиц с доминирующими наркотическими мотивами уже имеет измененные протекания: ценностные ориентации, привязанности, симпатии (антипатии), вкусы, склонности, присущие ему до наркозависимости – утрачиваются.

У наркозависимой личности резко снижаются потребности. Даже биогенные (витальные) потребности в безопасности, самосохранении, продолжении рода теряют смысл.

В структуре деятельности личности «мотив – деятельность – цель» для наркозависимой личности мотив и цель совпадают.

У многих наркозависимых личностей наблюдается повышенное развитие способностей, обеспечивающих успех в общении с людьми, в деятельности по добыванию наркотиков. В общении наркозависимые проявляют себя как тактичные, уверенные в себе личности, умеющие быстро убедить в собственной надежности. Наркоманам достаточно трудно противостоять, они настойчивы, изворотливы, обладают навыками манипуляции, умеют вызывать жалость и сочувствие к себе (В.В. Гульдман, Д.Н. Шаев, В.Г. Каган).

У наркозависимых личностей тип темперамента определить очень трудно: до приема очередной дозы они ведут себя как холерики, после принятия дозы – сангвиники и флегматики, во время ремиссии – меланхолики. Родители часто переживают: - «он (она) не был (а) раньше таким(ой)!».

Московскими нейрохирургами, практикующими операции на мозг по удалению наркотического центра, еще в 1999 году было замечено, что наркозависимый, даже удачно перенесший такую операцию, все равно возвращается к употреблению наркотиков. Дело в том, что все виды ощущений способны надолго запоминаться мозгом. Например, к наркотикам могут вернуть дистантные ощущения: обоняние (нюхание героина и др. наркотиков, запахи комнаты, в которой происходили групповые пробы наркотиков), зрительная память (та обстановка, где совершалась инъекция), слуховая память (музыка, звучавшая во время употребления), а также контактные ощущения: вкусовые (при курении марихуаны и/или героина), болевые (со временем на местах инъекций появляется

нестерпимый зуд), тактильные ощущения (во время ремиссии у многих наркозависимых беспокоит необходимость держать в руках шприц) и др. (И.Н. Гуревич, А.А. Козлов и др.).

В силу того, что восприятие зависит от прошлого опыта, от содержания психической деятельности человека, восприятие у наркозависимой личности основано на инфантилизме и эмоциональной незрелости. Во время абстинентного синдрома наркозависимая личность очень болезненно переживает внутренние и температурные ощущения: ломота в суставах, где видимых повреждений нет, расстройство кишечника, температурные перепады, галлюцинаторные проявления. Во время принятия наркотического средства наркозависимые с помощью восприятия как психического процесса «уходят в мир иллюзий», что называют отдыхом от насущных проблем и реальности, где все плохо. Таким образом, у наркозависимой личности со временем основные свойства восприятия начинают служить лишь наркотическим потребностям, мотивам, состояниям.

Внимание наркозависимой личности – это направленность психики (сознания) на наркотик, имеющий для нее устойчивую и /или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности. Поэтому у наркозависимой личности проявляется в проективных методиках такое качество, как оригинальность мышления.

Память у наркозависимой личности тоже имеет свои особенности. Даже недлительное доминирование наркопривлекательных ситуаций и состояний напрочь стирает все привлекательные ранее не наркотические удовольствия.

Наркозависимые личности в отличие от лиц, страдающих алкогольной зависимостью, наделены ярким воображением. Т.е. наркозависимые легко создают образы таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались ими ранее (Козлов А.А., Рохлина М.Л. и др.).

Мышление наркозависимой личности имеет также свои особенности. Наркозависимая личность, принимая наркотик, иллюзорно познает и преобразует мир, не пытаясь выявлять устойчивые, закономерные связи между явлениями. Поэтому закономерности, внутренние связи явлений отражаются в сознании наркомана не всегда опосредовано – наркозависимой личности, вне

наркотической ситуации, очень трудно распознавать признаки внутренних, устойчивых взаимосвязей. Качество мышления, как и структура интеллекта, характеризующиеся определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как человек адаптируется к окружающей среде (Спирмен, 1904), у наркозависимых личностей ухудшается.

Мыслительные процессы наркозависимой личности выступают как фактор, имеющий отношение к механизмам формирования наркотической зависимости (Корниенко А.Ф., Идрисова Н.Г.). Посредством мыслительных процессов у наркозависимых реализуется так называемый механизм когнитивного обусловливания, который обеспечивает в психике образы непосредственного восприятия объектов и ситуаций, имеющих отношение к употреблению наркотиков, и внеситуативных «виртуальных» образов, к которым относятся образы предполагаемых действий, ожидаемых результатов и ожидаемых переживаний. Первые выполняют функцию «квазипотребностей», вторые порождают побуждение к употреблению наркотиков.

Центральной особенностью мышления наркозависимой личности, по мнению А.С. Тиганова, является эгоцентризм, который в норме персонотенеза соответствует допонятийному мышлению, присущему ребенку пятилетнего возраста. Вследствие эгоцентризма наркозависимый, как и ребенок до 5 лет, не может посмотреть на себя со стороны, не может правильно понять ситуацию, требующую некоторого отрешения от собственной точки зрения и принятия чужой позиции. Эгоцентризм наркозависимой личности обуславливает такие особенности логики, как:

- 1) нечувствительность к противоречиям;
- 2) синкретизм (тенденция связывать все со всем);
- 3) трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее);
- 4) отсутствие представления о сохранении количества.

При длительном употреблении наркотиков и/или при полинаркоманиях возникают расстройства мышления, такие как «ментизм» (непроизвольный, непрерываемый поток и неуправляемый поток мыслей); неоправданная «обстоятельность мышления» (мышление становится вязким, малоподвижным; функциональная ригидность мышления; аутизм). Наркозависимым личностям свойственно суженное мышление, которое связано с чисто наркотическими интересами.

Наркозависимые личности вне ремиссии испытывают самые старые по происхождению, простейшие и наиболее распространенные по форме эмоциональные переживания – это *удовольствие* (кайф), получаемое от удовлетворения органических потребностей, и *неудовольствие* (облом), связанное с невозможностью это сделать при обострении соответствующей потребности. Исходя из того, что человек действует только тогда, когда его действия имеют смысл и эмоции являются врожденно сформированными, спонтанными сигнализаторами этих смыслов, у наркозависимой личности смыслом жизни становятся наркотики и связанные с ними переживания. В этом случае положительные эмоции (кайф), постоянно сочетаясь с удовлетворением потребностей, сами становятся настоятельной потребностью. Состояние, когда действие наркотика заканчивается, наркозависимая личность лишается положительного эмоционального состояния, и каждая такая секунда ощущается невозможно длительной, приводит к отрицательным психическим деформациям.

Для активной наркозависимой личности социально значимые явления далеки от мировосприятия, высшие эмоции – чувства яркую форму не принимают.

Воля как сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий, для наркозависимой личности – почти недостижимая способность. Наркозависимой личности чрезвычайно трудно регулировать себя, свое поведение и психические проявления в социально приемлемых рамках. Хотя в антисоциальных и ассоциальных поступках частичные проявления свойств воли присутствуют. В исследованиях Шабанова П.Д., Штакельберга О.Ю. (2000г.) констатируется малая ценность своей личности, склонность прибегать к психологическим защитами у наркозависимых личностей.

Психологические защиты наркоманов изучали Ерышев О.Ф., Рыбакова Т.Г. (1996). Они пришли к выводу, что сформировавшаяся в процессе наркотизации система психологических защит, которую строит наркозависимый, стараясь сохранить представления о мире и о себе, искажает объективную картину о наркотиках. В результате чего критичность больных наркоманией лиц снижается, а тяга к психоактивному веществу растет.

Поэтому чрезвычайно важно наладить открытый диалог психолога и наркозависимого, когда в ситуации общения от этапа к этапу создается прочная мотивация на безнаркотический образ жизни

и формируется духовное, трезвеническое мировоззрение, исключаящее возврат к наркотизации.

#### Литература:

1. Гарифуллин Р.Р. Психотерапия смысловых структур наркозависимой личности. Кандид. диссерт. – Казань, 2000.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М., 1999 г.
3. Попов Л.М. Методология и этапы саморазвития личности по преодолению себя. Наркозависимость и медико-социальный последствия: стратегии профилактики и терапии /Сборник материалов международной конференции. – Казань, 2003.с.125-127.
4. Словарь практического психолога. - Минск: Харвест, 1997.
5. Шакуров Р.Х. Эмоции, личность, деятельность. – Казань, Центр инновационных технологий, 2001.

*Исламова А.И.*

### ХИСАМ КЯТИБНЕҢ «ЖӨМЖӨМӘ СОЛТАН» ДАСТАНЫНДА ГАРӘП ҺӘМ ФАРСЫ АЛЫНМАЛАРЫ

Борынгы заманнан ук Якын Көнчыгыш белән сәүдә һәм мәдәни мөнәсәбәтләрнең үсеше, ислам динен кабул итү (X йөз) гарәп һәм фарсы сүзләренең татар теленә үтеп керүенә бик көчле йогынты ясады.

Алынмаларның үтеп керүе VIII – IX гасырларда ук башланган булса да, аларның татар һәм шулай ук башка төрки телләргә иң интенсив үтеп керү вакыты Алтын Урданың чәчәк ату чорына бәйле.

Гарәп һәм фарсы алынмалары татар әдәби теленең аерылгысыз өлешен тәшкил итә. Алар шулай ук Кол Гали, Мөхәммәдъяр, Г.Утыз-Имәни, Г.Тукай, Г.Ибраһимов кебек язучылар тарафыннан да бик актив кулланылган.

Без тикшергән әсәрнең лексик составында да гарәп һәм фарсы алынмалары зур урын алып тора. Алынмаларны гомумтөрки сүзлек составы белән чагыштырганда түбәндәге саннарны китерергә була:



алынмалар барлык сүзлек составының 45% тәшкил итә. Шуларның 34% - гарәп алынмалары, 11% - фарсы теленнән үтеп кергән сүзләр<sup>1</sup>.

Хисам Кятибнең әсәрендә урын тапкан гарәп алынмаларын түбәндәге семантик төркемнәргә бүлеп карарга мөмкин:

1. Кешенең холкы, табигате, эмоцияләре, аның эчке кичерешләре белән бәйлә сүзләр: мискин (мескен)<sup>2</sup>, көдрәт (кодрәт), хәйран һ.б.

2. Әдәбият, язу-сызу белән бәйләнешле сүзләр: сурәт, кятиб (язучы) һ.б.

3. Кеше һәм аның тормышына караган сүзләр: адәм, гөмер (гомер) һ.б.

4. Фән һәм укуга бәйлә сүзләр: хат, хата, тарих һ.б.

5. Тормыш һәм көнкүреш белән бәйлә сүзләр: бина, мал, сагәт (сәгать) һ.б.

6. Ижтимагый-публицистик эчтәлектәге сүзләр: дөнья (дөнья), дәүләт, халык, азад (азат), мәжлис (мәжлес) һ.б.

7. Суд, идарә, администрация эшләре белән бәйлә сүзләр: жәза, мәлик, хаким, гәйб (гаеп) һ.б.

8. Вакыт, кинлек, табигать күренешләре белән бәйлә сүзләр: вакт (вакыт), заман, дәрйа (дәрья) һ.б.

9. Аралашуның төрле өлкәләренә кагылышлы абстракт сүзләр: хәл, хак, сыйфат һ.б.

10. Ислам диненә бәйлә дини атамалар. Аларның күбесе хәзерге татар телендә әле дә кулланыла: ахирәт, жәһәннәм, жәннәт, мөнәжәт, гәзраил (газраил), сәгир (сәгыйрь) һ.б.

*Фарсы алынмаларынан түбәндәгеләрне атап була: дастан, дару, пәйгамбәр (пигамбәр), парә, дивар (дивар), фәрештә, шаһ, гүр, нәби, жан, гәүһәр, падишаһ һ.б.*

Русиядә 1917 елгы революциядән соң, гарәп һәм фарсы алынмалары төрки телләрдә кими башлады яки рус теленнән, яисә башка телләрдән, шулай ук рус теле аша кергән алынмалар белән

---

<sup>1</sup> КДУның фәнни китапханәсенә Көнчыгыш бүлегендә саклана торган 3705Т. номерлы һәм Г.Ибраһимов исемендәге Тел, әдәбият һәм сәнгать институтының сирәк китаплар һәм кулъязмалар бүлегендә саклана торган 1 номерлы кулъязма материаллары кулланылды.

<sup>2</sup> Мисаллар Х.Госманның «Татар әдәбияты тарихынан студентларның практик дәресләре өчен уку материаллары»ннан алынды. Жәя эчендә хәзерге татар телендә кулланыла торган вариантлар күрсәтелде.

алмаштырылды. Хисам Кятибнең “Жәмжәмә солтан” дастанының телендә дә хәзерге татар телендә архаизмнар рәтендә булган сүзләр очратырга мөмкин: мар (хәзерге татар телендә “елан”), гакрәб (чаян), гол (богау), силсилә (чылбыр), маһ (күктәге ай; күчермә мәгънәдә: чибәр кыз). Бу сүзләрнең соңгысы (маһ) турында шуны да әйтергә кирәк. Үзенә туры мәгънәсендә бу сүз кулланылмаса да, кеше исемнәрендә компонент буларак сакланган. Мәсәлән: Маһинур, Маһруй һ.б.

Хәзерге заманда дин милләتلәр тормышында бик мөһим роль уйный башлады һәм, шул исәптән, ислам диненә дә игътибар артты. Кулланыштан чыккан гарәп һәм фарсы алынмалары безнең сөйләмгә яңадан кайта һәм соңгы вакытта без аларны ешрак куллана башладык. Мәсәлән: бихисаб (хисапсыз, чиксез) – гарәп сүзе, дивар (койма; читән белән урап алу) – фарсы сүзе, сөаль (сорау; үтенеч) – гарәп сүзе.

“Жәмжәмә солтан”ның текстында шулай ук хәзерге татар телендә үзләренә мәгънәсендә кулланылмый торган сүзләр дә шактый. Кайвакыт кешене аның исеме белән атаганда без ул исемнең мәгънәсе турында бик сирәк уйлыйбыз. Ә аларның күбесе гарәп һәм фарсы телләреннән кәргән алынмалар бит. Хисам Кятибнең “Жәмжәмә солтан» әсәрендә дә мондый сүзләр бар. Мәсәлән: сәгадәт – бәхет (гарәп сүзе), жәлил – зур, бөек (гарәп сүзе), хәлил – якын дус (гарәп сүзе), нәби – пәйгамбәр (фарсы сүзе) һ.б.

Нәтижә ясап, шуны әйтергә була: тикшергән әсәрнең телендә гарәп һәм фарсы алынмалары сүзлек составының яртысын диярлек тәшкил итә. Аларның кайберләре бүгенге көндә кулланылыштан чыккан, икенчеләре кеше исемнәрендә компонент буларак кулланылуларын дәвам итә, ә өченчеләре хәзерге татар телендә һәм аның диалектларында да бик кич кулланыла. Алынма сүзләрнең күплеге әсәрне аңларга бер дә комачауламый, киресенчә, поэманың телен баета гына.

## **ИГРА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Преподавание английского языка детям дошкольного возраста наиболее эффективно в процессе игр. Основной трудностью в проведении уроков английского языка в группах с детьми, не умеющими еще читать и писать, является поддержание внимания и высокой активности детей на протяжении всего занятия. На таких занятиях нельзя дать индивидуальные задания, как это делается, например, на занятиях по ИЗО, математике, так как обучение иностранного языка идет только «на слух» со слов учителя или по ответам учеников. Следовательно, эффективность такого занятия зависит от внимания и активности детей. Поэтому игра становится основным компонентом занятий с дошкольниками. Дети хорошо слушают учителя, повторяют за ним, но не умеют слушать своих товарищей, и время, потраченное на одного обучаемого, чаще всего впустую уходит для остальных.

Психологи объясняют эту ситуацию тем, что дети дошкольного возраста не обладают еще целенаправленным вниманием, их произвольное внимание неустойчиво, поскольку они не имеют еще внутренних средств саморегуляции, поэтому в этом возрасте быстро наступает утомляемость. В связи с этим процесс обучения должен строиться таким образом, чтобы систематически переключать произвольное внимание на непроизвольное. Эти вопросы прекрасно решает разнообразная, продуманная и правильно организованная игровая деятельность

Известно, что у дошкольников отсутствует, как правило, мотивация к обучению иностранного языка. Чаще всего они начинают обучаться иностранному языку, исходя из желания своих родителей. Интерес, служащий сильным мотивом для обучения, легко поддерживается у детей дошкольного возраста именно при использовании различных ролевых игр.

По мнению Е.Ю. Бахталиной, обучающей дошкольников английскому языку в г. Петрозаводске, особенно эффективна игра в обучении иностранным языкам при интеграции с другими видами деятельности ребенка: музыкальной, изобразительной, трудовой и

т.д. При этом расширяются содержание, средства и способы обучения, варьируются ситуации, появляется возможность индивидуализации личностного подхода в обучении.

Это особенно важно учитывать, принимая во внимание современные условия, когда преподавателю недостаточно просто владеть технологией обучения. Изменение парадигмы образования привело к появлению новой личностно-ориентированной модели вместо авторитарной. Реализация этой модели предусматривает такое положение в образовании, когда обучаемый и обучающий выступают как равноправные субъекты образовательного процесса, что ведет к развитию личности и ребенка, и педагога. Следовательно, ребенок, его внутренний мир становятся центром образования и педагог осуществляет личностно – деятельностный метод в обучении.

Преподавателями (Е.Ю. Бахталиной, Н.В. Березиной, А.Б. Витоль и др.), занимающимися обучением дошкольников иностранному языку подчеркивается, что игра обладает такой особенностью, как универсальность: использование игровых приемов можно приспособлять к разным целям и задачам.

Игровые приемы выполняют множество функций, облегчают учебный процесс, помогают усваивать материал и ненавязчиво развивают ребенка, уча его действовать в коллективе, общаться, расширяют его кругозор, развивают желание познавать новое.

В связи с тем, что в третьем тысячелетии мир вступил в эпоху билингвизма, когда каждому носителю языка требуется владение хотя бы двумя языковыми системами, и ознакомление с иноязычной культурой является уже социальным заказом общества, лингвострановедческие игры, знакомящие детей с продуктами культуры, игры, направленные на изучение поведения носителей языка, игры, раскрывающие культурные ценности разных народов, воспитывают у ребенка толерантность, умение смотреть на другую культуру критически, сравнивать со своей. Новый подход изменил отношение к самому иностранному языку, и он уже рассматривается как средство диалога равноправных культур, а не пропаганда одной из них.

Подводя итоги вышеизложенному, можно сказать, что процесс обучения дошкольников иностранному языку, благодаря психологическим и физическим особенностям дошкольного возраста позволяет широко использовать игровые приемы, поддерживать постоянный интерес детей, снимать возможную усталость, и

способствует выработке необходимых компетенций современного человека.

#### Литература:

1. Давыдов В.В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте //Возрастная и педагогическая психология. М., 1973.

2. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование. Опыт, проблемы и стратегия развития. //Дошкольное воспитание.— 1998.- № 1-5.

3. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.

4. Горлова Н.А. Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и пути развития.// Дошкольное воспитание. – 2001. - № 4.

5. Бахталкина Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детских садах // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 6.

6. Витоль А.Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? //Иностранные языки в школе. – 2000. - № 6.

*Мөхиярова Р.Х.*

### ХӘЗЕРГЕ ТАТАР ӘДӘБИ ТЕЛЕ ЛЕКСИКАСЫНЫҢ КУЛЛАНЫЛЫШ ДАИРӘСЕ, СТИЛЕ, АКТИВЛЫГЫ ЧИКЛӘНГӘН СҮЗЛӘР ИСӘБЕНӘ БАЮЫ

XX гасыр ахыры — XXI гасыр башында татар әдәби теле лексикасы төрле сүзлек катламнарының бер-берсенә актив тәэсир итүе нәтижәсендә дә шактый тулыланды. Бу процесс яна күренеш-төшенчәләргә атама бирү хажәте һәм телнең үз сүзләренә юнәлеш тоту тенденциясе белән бәйле.

Кулланылыш сферасы, стиле, дәрәжәсе чикләнгән сүзләрнең гомумхалык лексикасын, әдәби телне тулыландырып торыуы, аерым алганда, диалекталь һәм һөнәри сүзләрнең гомумкулланылышка, конкрет стильгә “беркетелгән” берәмлекләрнең стильара лексикага, неологизмнарының актив сүзлеккә күчүе, нигездә, телләр үсешенә барлык чорлары өчен хас. Соңгы чорның төп үзенчәлеге — моңа капма-каршы процессларның да күзәтелүендә, ягъни XX йөзнен 80-90 нчы елларыннан башлап гомумхалык сүзләре тормыштагы үзгәрешләргә бәйле ижтимагый-сәяси терминнарға әйләнделәр, күп

кенә төрки-татар чыгышлы архаизмнар һәм хәтта тарихи сүзләр яңадан актив лексикага кайтты [кара: Мөхиярова, 2000]. Түбәндә төрле катлам сүзлек составының үзара керешүенә 3 төрөнә тукталабыз.

*1. Гомумкулланылыштагы сүзләрнең терминлашуы һәм кайбер тармак атамаларының башка “мәйданга” күчүе.*

Әдәби телдәге гомумлаешлы сүзләрне терминлаштыру татар телендә күптән кулланыла (Фасаев, 1969, 126-128). Узган гасырның 80 нче еллар уртасында ил, жәмгыять тормышындагы кискен үзгәрешләргә бәйле рәвештә дә гомумхалык лексикасына караган кайбер сүзләр шушы үзгәрешләрне атау буенча “махсуслашып”, мәгънәләренә конкретлаштырып, яңа даирәдә — ижтимагый-сәяси терминнар буларак кулланыла башладылар. Мондыйларга мисал итеп беренче чиратта борылыш “и. I. Берәр нәрсәнең икенче якка борылган, авышкан, тайпылган урыны, борма. 2. күч. Берәр нәрсәнең барышында яңа юнәлеш; үзгәреш, күчеш. /с.мәгъ. Борылыш моменты (ТТАС, I, 180), торгынлык - “и. Берәр нәрсәнең үсешендә тукталыш, алга китеш булмау, алга бармау күренеше (ТТАС, III, 119), үзгәреш - “и. Бер хәлдән икенче хәлгә күчеш, янарыш, әверелеш. //Алга китеш, үсеш (ТТАС, III, 722) сүзләрен күрсәтергә була: *КПССның XXVII съездиннан соң “борылыш”, “үзгәреш”, “тизләнеш” кебек сүзләр яңа бер мәгънә алдылар* (К.у., 1986, №12, 161). *Озак еллар дәвамында “торгынлык” дип мөһер сугылган чорда яшәдек* (Т.я., 1989, 6 июль).

Жәмгыяви үзгәрешләр белән беррәттән, фәнни-техник алгарышта кайбер гомум кулланылыштагы сүзләрнең терминлашуына китерде. Әйтик, кәрәз - “и. Бал туплау, күкәй салу өчен бал кортлары яки шөпшәләр тарафыннан тигез рәтләр итеп балавыздан ясалган күзәнәкләр” (ТТАС, II, 253) исемнән ясалган кәрәзле сыйфаты элек бары кәрәзле бал сүзтезмәсендә “кәрәзеннән суырып алынмаган... кәрәзе белән алынган (бал)” (ТТАС, II, 253) төшенчәсен генә белдерсә, 90 нчы елларда, рус телендәге тәңгәле “сотовый” йогынтысында яңа төр элемент чарасын белдерүче атамага әверелде: *“Модада бүген — кәрәзле телефоннар* (Т.я., 1997, 18 окт.).

Ижтимагый тормыштагы үзгәрешләр нәтижәсендә кайбер аерым тармак, фән өлкәсенә караган атамалар ижтимагый термин буларак та, ягъни башка “мәйданда” (кара: Низамов, 1990, 5) файдаланыла башлады. Әйтик, элегрәк физика термины гына булган тизләнеш - “и. физ. Тизлекнең вакыт берәмлегендә үзгәреше” (ТТАС, III, 95) сүзе

80-90 нчы елларда иң актив ижтимагый терминнарның берсенә әверелде: *Нәкъ менә шушы елның гыйнварында Горбачев реформаларының икенче этабын игълан итә: “тизләнеш” дигәннәре “үзгәртеп кору” белән алышына* (М.Ж., 1999, 1 гыйн.).

## 2. Гади сөйләм лексикасының әдәби телгә йогынтысы

“Әдәби телнең сүзлек хәзинәсен үстерүдә һәм функциональ стильләргә төрле яклап батуда жанлы сөйләм үзенчәлекләре зур урын тотат” (Хаков, 1985, 48).

Соңгы елларда төрки-татар чыгышлы шактый гына гади сөйләм сүзләре газет-журнал лексикасына актив үтеп керде. Базар мөнәсәбәтләренен тормышыбызда ныклап урнашуына бәйле рәвештә алыпсатар - “*сөйл.* Берәүдән алып, табыш белән икенче берәүгә сатучы, спекулянт” (ТТАС, I, 54) һәм арадашчы - “*I. сөйл.* Арадашлык итүче, маклер...” (ТТАС, I, 64) сүзләре тискәре эмоциональ төсмерләрен дә жуеп, стилистик нейтраль сүзләргә әверелделәр. Алар, аеруча беренчесе, гадәттә һөнәр атамасы буларак күплек формасында кулланыла: *Игелекле кешеләр белән алардан ярдәм алучылар арасындагы арадашчылар гына без* (М.Ж., 1997, 14 нояб.).

Канунлаштыру - “*сөйл.* I. Законлашу көчен алу, рәсмиләштерү...” (ТТАС, II, 42) соңгы елларда барлык стильләрдә законлашу вариантына караганда активрак файдаланыла: *Кабул ителгән закон телебезнең үз илендә үги бала булып калуын бер кат канунлаштырды* (А-к, 1993, №12, 85).

Ярлыкау - “*дини .сөйл.* Гафу итү, аклау, кичерү, гөнаһларны йолу” (ТТАС, III, 648) сүзе дә хәзер күбрәк дини төсмердән башка гына һәм төрле стильләрдә кулланыла: *Үпкәләрем, нәфрәтем өчен ярлыкау сорыйм* (И-л, 1995, № 8, 17).

Күренүенчә, гади сөйләм сүзләре әдәби телдә, күпчелек очракта, алынма сүзләргә алыштыру чарасы буларак активлашалар: алыпсатар – спекулянт, арадашчы – маклер, канунлашу – законлашу. Куллану стиле кинәю белән беррәттән, аерым сүзләрдәге элекке тискәре эмоциональ төсмер дә югала.

## 3. Искергән һәм сирәк кулланылыштагы сүзләргә активлашу

Соңгы еллар татар әдәби теле лексикасы үсешендәге иң әһәмиятле тенденцияләрнең берсе – 30-40 нчы елларда интернациональ һәм рус сүзләре тарафыннан пассив сүзлеккә кысрыкланган кайбер сүзләргә яңадан акрынлап активлашуы.

Функциональ үзенчәлекләреннән чыгып, аларны өч төркемгә бүлөп карарга була:

а) Алынма сүзләрне алыштыру максатында активлашкан архаизмнар: абунәче — абонент; алтатар — пистолет, револьвер; басмаханә — типография; зыялы — интеллигент; иганәче — спонсор, меценат; йолдызнамә — гороскоп; кизү — дежур (сыйфат һәм исем мәгънәләрендә); корылтай — съезд, конгресс; сәясәтче — политик, дипломат; чәчтараш — парикмахер һ.б.

б) Жәмгыять тормышындагы үзгәрешләргә бәйле рәвештә әдәби телгә кайткан сүзләр.

Яңа шартларга “жайлашулары” ачыграк күренсен өчен, бу сүзләрне ТТАСтәге мәгънә аңлатмалары белән карыйбыз.

Баскын - “*тар. Тыныч илгә, кабиләгә һ.б. (күбесенә талау нияте белән) ясалган һөжүм. 2. диал. Баскынчы*” (ТТАС I, 128). Бөек Ватан сугышынан соң онытылып торган бу сүз Чечнядагы вакыйгалар уңаеннан яңадан кулланышка кайтты: *Рәсәй баскыннарының бу сугышы Әлмәт шәһәрен дә читләтеп үтмәде* (В.Т., 1995, 26 дек.).

Жыен - “*иск. Нинди дә булса мәсьәләне хәл итү өчен жыйналган жәмәгать жыелышы*” (ТТАС, III, 796) сүзе беренче чиратта шундый чын-чынлап жәмәгать башлангычында эшләүче оешмалар уздырган ирекле халык жыелышларының яңадан гамәлгә керүе нәтижәсендә активлашты: *Һәр дүшәмбе көнне Чаллының концертлар залында уза торган татар жыенында күп төрле сәяси, икътисади, милли мәсьәләләр тикшерелә* (В.Т., 1992, 22 дек.). Аны шулай ук башка жыелышларны атау өчен сбор, сессия, конференция сүзләре урынына да куллана башладылар.

Качак - “1. Дошман явыннан яки эчке дошманнардан һ.б. качып, илен-йортын ташлап киткән кеше. 2. Дошман явыннан һ.б. качып йөрү хәле. 3. диал.к. Качкын” (ТТАС, II, 76) сүзе дә элеккеге СССРның төрле төбәкләрендә милли, этник һ.б. чуалышлар, сугышлар башлану нәтижәсендә активлашты, бүгенге шартларда ул күбрәк милли-этник кыерсытулар аркасында яшәгән урын-дәүләтен ташлап китәргә мәжбүр ителгән кешеләргә карата кулланыла: *Шул сәбәпле илдә миллион чамасы качак сыеныр урын эзләп газап чигә* (Т-н, 1995, № 1, 16).

Мисаллардан күренгәнчә, бу төркемгә караган сүзләр яңа чорга бәйле рәвештә берникадәр мәгънә төсмерләрен дә конкретлаштырып активлашканнар.



в) Искерү төсмере булмаса да, элек бик сирәк, нигездә китап теле стилиндә генә кулланылып, соңгы елларда алынма синонимнарын алыштырып активлашкан сүзләр: аклама – беловик, алгарыш – прогресс, ашчы – повар, белешмә – справка, белешмәлек – справочник, иләт – население, керем – доход, кулдаш – партнер, күчермә – копия, очкыч – самолет, салым – налог, сынчы – скульптор, төбәк – регион, эскәнжә – тиски һ.б.

#### Әдәбият:

1. Мөхиярова Р.Х. XX гасырның 80-90 нчы елларында татар әдәби теле лексикасы. – Яр Чаллы, 2000.
2. Низамов И.М. Яңалык һәм сүз. – Казан, 1990.
3. Фасеев Ф.С. Татар телендә терминология нигезләре. – Казан: Тат.кит.нәшр., 1969.
4. Хаков В.Х. Татар әдәби теленң совет чорында үсеше (20-30 нчы еллар). – Казан: КДУ нәшр., 1985.

#### Шартлы кыскартмалар

А-к — «Аргамак» ж.

В.Т. — «Ватаным Татарстан» г.

И-л — «Идел» ж.

К.у. — «Казан утлары» ж.

М.ж. — «Мәдәни жомга» г.

Т-н — «Татарстан» ж.

Т.я. — «Татарстан яшьләре» г.

ТТАС — Татар теленң аңлатмалы сүзлеге. Өч томда. Казан: Тат.кит.нәшр., 1977-1981.

## ӘДӘБИ ХАРАКТЕР ТУДЫРУДА ХУДОЖЕСТВОЛЫ ДЕТАЛЬНЕН РОЛЕ

*Художестволы деталь* — “әсәрдә идея-эмоциональ һәм мәгънәви йөкләмә йөртүче тәәсирле сәнгать элементы”<sup>3</sup>. Язучылар аны бигрәк тә әдәби характерны тасвирлауның бер алымы — психологик анализда кулланалар. Чөнки В.Г.Белинский язып үткәнчә, кешенең эчке дөнъясы, “аның бездән сер итеп саклана торган бөтен хәрәкәтләре, нәтижә буларак, кешенең йөзендә, карашында, тавышында, хәтта манерасында да чагыла”<sup>4</sup>.

50-60 еллар әдәбиятындагы кайбер схематик образлардан аермалы буларак, үзенчәлекле тормышчан характерлар тудырган Хәсән Сарьян ижатында нәкъ менә персонажның рухи халәтен *психологик портреттагы\_детальләр* аша күрсәтүгә зур әһәмият бирелә.

Язучы геройларның *мимика, ирен, күз, каш хәрәкәтләрен* оста тотып ала һәм кирәкле моментны бер штрих белән тасвирлап куя. Әйтик, ерткычлык законнары белән яшәүче Баһауның күз карашы бүренекенә охшатыла (“Егет язмышы”<sup>3</sup>); “Борынын феноменаль пошкыртучы” Гали күренекле галим Хәмиди кебек башын бер яккарак борып йөри (“Нокталы өтер”<sup>4</sup>).

“Әткәм һөнәре”<sup>5</sup> әсәрендәге Нух характерын биргәндә әсәрнең беренче битләрендә үк герой шыксыз тәәсир калдырырлык итеп сурәтләнә. Теплоходта тәүлек буе эчеп, мактанышып кайткан, “аңгырайган авызлы”, “каткан битле” Нух әшнәсе Зәкиев белән ниндидер серле, астыртын кешеләр булып күренеп алалар. Алга таба бу әхлаксызлыкның черек нигезләре ачыла. Үзенең тормышын тайгак юлдан алып баручы “завсклад” Нухның куллана торган алымнары күрсәтелә. Алар — әшнәлек, кешене алдау, дәүләт кәсәсенә керү. Мондый азгынлык шәхси тормышта да түбән әхлаксызлыкка китерә. Бу бигрәк тә Нухның соңгы вакытта урын хастасы булган әтисенә мөнәсәбәтендә ачык күренә. Әтисе үлеп

<sup>3</sup> Әдәбият белеме сүзлегә / [Төз.-ред. — А.Г.Әхмәдуллин]. — Казан: Тат.кит.нәшр., 1990. — Б.240.

<sup>4</sup> Белинский В.Г. Полн.собр.соч.; В 13 т., Т. 3. М., 1956. — С.201.

<sup>5</sup> Сарьян Х. С. Егет язмышы: Повестьлар, хикәяләр.—Казан:Тат.кит. нәшр.,1980.

<sup>4</sup> Сарьян Х.С. Нокталы өтер: Повестьлар. —Казан: Тат. кит. нәшр.,1990.

<sup>5</sup> Сарьян Х. С. Әткәм һөнәре. Егет язмышы.— Казан:Тат. кит. нәшр., 1980.

яткан төндә ул дәүләт милкен урлап йөри, ил картлары алдында гына булса да үзен ипле тотмый. Нухның улы бабасыннан: “Кайчан үләсең инде, картәтәй?” — дип сорый һәм бу гажәпләндерми. Нухның Жырга тискәре мөнәсәбәте дә аның моңсыз, рухи ярлы кеше икәннен күрсәтүче билге.

Әлеге чиркангыч типның портретын биргәндә, язучы “тешләренә кадәр әнисенекенә охшаган”, — ди. Бу *детальләштерелгән билге* геройның тышкы кыяфәте генә түгел, гадәتلәре дә әнисенекә кебектер дигән фикер калдыра. Татар аналары гадәттә әдәби әсәрләрдә мөлаем, жылы карашлы, кин күңелле итеп сурәтләнә. Ләкин ара-тирә моның киресен дә очратырга туры килә. Г.Ибраһимовның “Татар хатыны ниләр күрми” әсәрендәге Сабира моның классик мисалы. Шунның кебек, сүз бара торган әсәрдәге Нух та ямьсез табигатьле әнисенә тәрбия жимеше буларак тәкъдим ителә. Нух авыру әтисе яткан якка лампочка борып куймый, аны өч айлап мунча кертми. Ә инде әнисенә кунаклар килеп кергәч, бай булуларына карамастан, өстәлдән конфетларны алып яшерүе — шулай ук герой холкын бирүдә уңышлы эш итү.

Х. Сарьян әсәрләрен укыганда бик еш кына кыскалык — осталык дигән тәгъбирнең сәнгатьчә сурәтләүдә тайпылышсыз кагыйдә икәнлегенә инанасың. Ул су бие итеп тасвирлап тормый, укучының зирәклегенә исәп тотп һәм ялгышмый. Мәсәлән, бу гаиләдә кешедә булмаган нәрсәләр бар дими, ә май башы гына булуга карамастан, өстәлгә яшел суган, кыяр китереп куя. Бу *жисми деталь* Нухның ашханә директоры Зәкиев белән әшнәлегенә ишарә.

Х. Сарьян әсәрләрендә *интерьер* да күп нәрсә хакында сөйли. Мәсәлән, “Бер ананың биш улы”<sup>1</sup> әсәрендә Тәржимәләр өендәге “кардай ак чигелгән киндер чаршаулар”, “гәрәбәдәй сары чиста идәннәр” кызларның уңганлыгын, Сириннәрнең “кадерле кунак килгәндә генә яндыра торган” жиделе лампалары кунакчылыкны гына түгел, хужаларның шактый фәкыйрь яшәүләрен дә аңлата.

Эчке дөньяның киёмдә чагылышына да мисалларны күпләп китерергә мөмкин булып иде. Әйттик, Сириннең «корыч төсендәге 554 сумлык трико костюмы», Л. Васильевнаның «бостон пальтосы» хикәяләнүче геройның күзәтүчән, тышкы кыяфәتكә таләпчән, я тыйнак, зәвыклы булуы хакында сөйли. Алай гына да түгел, киём-деталь ярдәмендә Б.Галанов әйткәнчә, «художник ирекле-ирексез үз

<sup>1</sup> Сарьян Х.С. Бер ананың биш улы. Нокталы өтер. Казан: Тат. кит. нәшр., 1990.

эпохасының социаль мөнәсәбәтләрен, жәмгыятьтә өстенлек иткән зәвыкларны, гадәт һәм моданы чагылдыра»<sup>2</sup>.

Ф.Хатипов, әдәби әсәрнең телен тикшергәндә, “психологик проза сөйләүче позициясенә бик сизгер”<sup>3</sup>, — ди, ягъни *персонаж сөйләме* аркылы да герой күңеленең мөһим тибрәнешләрен сиздерергә мөмкин. Х.Сарьян да психологизмның тышкы чагылыш мөмкинлегенә таяна, күңелдә барган процессның сүз ярдәмендә тышкы дөньяга бәрәп чыккан өлеше белән эш итә, ә күңел төпкелендә калганын инде бөтен төсмерләре, нечкәлекләре белән *автор хикәяләве* белдерә. Мәсәлән, Нух өй салган осталар турында зарланып алгач, автор Локманның уйларын бирә: “Локман эченнән: “Ай-һай, тоттырдың микән? Сине алай тиз генә утырта алдылар микән?” — дип уйлап алды”.

Кыска гына бер өзектә, автор геройның *индивидуаль сөйләме* һәм *уйлары* аша аның мөһим сыйфатларын күз алдына китереп бастыра. Нух белән өйне салып бетерү хакында сөйләшкәндә Локманның теле дә, дөньяга карашы да, хәйләкәрлеге, үз һөнәренең остасы икәне дә аермачык күренә.

Төрле интонацияле жыйнак-жыйнак *репликаларда* да төрле *характер, темперамент, төрле психология* гәүдәләнә. Әдрән (“Бер ананың биш улы”) мотоциклын туктаткан сыерны кыйнап килеп, сүнеп туктаган моторын бик озак кабыза алмый интеккәч, бензин багын төя-төя, үзен тирги башлый: “Бер туры китереп, йә хужасын ярам, йә “матай”ын Тоба ярыннан атам!..”. Биредә Әдрәннең кызу канлы кеше икәне күренә. Шулай итеп, геройның психологик халәте, фигыле, характер үзенчәлеге белән бәйләп сурәтләнә.

Хис, мөнәсәбәтләрне белдерү чаралары гажәп күп төрле. Ф.Хатипов «Матур әдәбият теле — образлы, эмоциональ тел» дигән хезмәтендә болай ди: «Еш кына хәтта кәеф-халәткә бөтенләй бәйләнешсез тоелган, тик әле очраклы рәвештә генә янәшә туры килгән гамәлләр дә ахыр чиктә ассоциатив юл белән персонажның ерак яшерелгән уй-кичерешләрен сиздерү өчен кулланылган булып чыга»<sup>5</sup>. Әлеге алымны Х.Сарьян әсәрләрендә дә очратырга мөмкин. Мәсәлән, “Нокталы өтер” әсәрендә верстаг янында сөйләшү вакытында Айдарның Чәмәткә карата күңелендә нәфрәт кайнаганын бер хәрәкәт яхшы аңлата. “Сабыр, салмак хәрәкәт белән кулына

<sup>2</sup> Галанов Б. Искусство портрета. — М.: Сов. писатель, 1967. — С. 45.

<sup>3</sup> Хатипов Ф. Әдәбият теориясе. — Казан: Мәгариф, 2000. — Б. 86.

<sup>5</sup> Хатипов Ф. Әдәбият теориясе. — Казан: Мәгариф, 2000. — Б. 77.

чүкечне алды — сабы шыландай төз, жайлы, үзе саллы иде. Чүкеч белән бергә, сабына йомарланып каткан йодрыгы да Чәмәтнең борын төбеннән генә уйнап үтте”. Күргәнебезчә, мондый алым, ягъни *ассоциатив янәшәлекләр*, тышкы хәрәкәт, предмет аркылы эчке дөньяга ишарә итеп алу күңел тибрәнешләрен жыйнак тасвирларга ярдәм итә. Әсләмнең дә (“Әткәм һөнәре”) эчендә ниләр барганын *хәрәкәт, ишарә элементлары* чагылдыра. Локман белән Кави яныннан китеп барганда, аларга бик нык ачуы килгән налог жыючы Әсләмнең “хәтта бер дә селкенми торган” (паралич суккан) кулы да селкенгәләп куя иде”.

Замандашларының ижатына бәя биргәндә дә, Х.Сарьян геройның *эчке халәте* бирелешенә зур игътибар биргән. “Мөсәгыйть Хәбибуллин *диалогларга* ышанып житми, ягъни персонажлар телендә, көзгедәге сыман, сөйләгән кешенең дә, тыңлаган кешенең дә *кул хәрәкәте, күз карашы, тавышы* һәм башка бик *эчке халәтенең* күренә алынуына тиешле әһәмият бирми, нәкъ диалогларда нык сизелгән чагылыш теориясеннән файдалана белми”<sup>6</sup>, — дип язган автор.

Х. Сарьянның “Бала хақы” (1962)<sup>7</sup> исемле хикәясендә Шәрифжанның начар күңелле кеше икәне нәкъ менә *диалогларда* чагыла. Бала күңеле үги атасының бер эндәшүеннән аның кемлеген сиземли. “Ят абыйларның берсе: “Әй, малай, нәрсә чамалап торасың анда?” — диде”. Әбисе янында яшәгән Рәмил яңа өйләренә бара. “Үги әтисе башын да бормыйча: “Кем бар анда?” — диде”. Әнисе: “Кем булсын, Рәмил. Бүген минем улым бишле алган бит!... — дигәч, үги ата “Әнүзә ягына ияк кенә чөеп: “Шулай-мени? Кая ашарга әзерме?” — диюдән узмый. Шәрифжанның Әнүзә һәм ире көнетөне эшләп салган өйне сатарга жыенуын да, авырлы Әнүзәне кыйнавын да автор хикәяләми. Боларны без алга таба Рәмил ишетеп торган *диалог* аша беләбез. Шул рәвешле, язучы кыска гына хикәядә, әллә нинди зур вакыйга сурәтләмичә генә, күңелне кузгатырлык, күз алдына китерерлек образлар ижәт итә. Алар: кешене күлгәсеннән үк абайларлык сизгер Рәмил, бала хақы өчен ялгыз яшәргә мәжбүр булган Әнүзә һәм үз ата-анасына да “тугыз тиенлек тә рәхәт күрсәтмәгән”, әшәке холыклы Шәрифжан.

<sup>6</sup> Сарьян Х. Бүгенге авыл кешеләре / «Казан утлары» журналының быелгы санындагы проза өсәсләре турында / Социалистик Татарстан. — 1975. — 19 октябрь.

<sup>7</sup> Сарьян Х. Бала хақы. Егет язмышы: Повестьлар, хикәяләр. — Казан: Тат. кит. нәшр., 1980. — Б.369-374.

Шулай итеп, эчке һәм тышкы портреттагы детальләр, хәрәкәт һәм сөйләм, ишарә элементлары, көнкүреш ваклыклары, табигатьне, интерьерны жентекләп күзәтү, субъектив реакция Х.Сарьян әсәрләренен төп идея-эстетик максатына яраклаштырылган һәм алар характерларның күңел дөньясын тирәнрәк ачарга ярдәм итәләр.

Әйтергә кирәк, Хәсән Сарьян әдәбиятта хикәя язу остасы булып танылды. Мәгълүм булганча, хикәянен кыска һәм жыйнак булуы шарт. Кыска гына әсәрдә кеше күңелен кузгатырлык, хәтердә калырлык тирән фикер дә булырга тиеш! Аз сүз белән житди фикер үткөрү, үтемле итеп әйтә белү — талант билгесе. Хикәядә характер тирән ачылган булырга тиеш. Конкрет чорны, конкрет вакыйганы бары тик шул чорга хас, шул вакыйгага ятып торган, шушы чорны һәм вакыйганы хәрәкәткә китергән кеше характерлары аша гына биреп була. М.Галиев әдип турындагы бер мәкаләсендә Х.Сарьянның сүзләрен китерә: “Әгәр мин моннан житмеш ел элек базарда ит бәясе күпме торганын белмәсәм, ул чорны язарга утырмыйм”.<sup>8</sup> Чыннан да, Сарьян хикәяләрен укыганда ачык күренә: язучының хикәяләүдәге, тормыш материалы белән эш итүдәге төп принцибы — аларның дәрәс, тормыштагыча булуына ирешү. Халык шулай уйлыймы, сөйлиме, шулай хис итәме, тормышта чыннан да шулай буламы дигән таләп әдип өчен төп критерий. Сарьян тормышны, халыкны, аның үткәнен, бүгенгесен, аның ни белән яшәвен белә. Шуна күрә язучы хикәяләрендә, геройларның күңел дөньяларын, борчу-сагышларын, матурлыкка омтылуларын отышлы алымнар белән сурәтләп, күңелдә тирән уелып калырлык образлар тудыра алган. Алар арасында сөя белүче гүзәл Таңсылу (“Башкорт кызы”), саф күңелле, эшчән Зөһрә (“Зөһрә”), кешенен әшәке холкын күлгәсеннән абайларлык сизгер күңелле Рәмил (“Бала хаки”), Жиде үги баланы үз балаларыдай тигез карап үстергән мәрхәмәтле ана (“Паку!..”) кебек бик күп тормышчан образлар бар.

---

<sup>8</sup> Галиев М. Гомер чиге: Әдәби портрет // Яшь ленинчы. — 1989. — 14 январь.

## ИГРЫ С НОВЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ

Трудно найти специалиста в области детской психологии, который бы не касался проблемы игры, не выдвигал бы своей точки зрения на её природу и значение. В основном ученые сходятся во мнении, что игра представляет собой особую форму активного отражения ребенком окружающей его жизни людей, их деятельности и взаимоотношений. Поэтому Д.Б. Эльконин определял игру как моделирование человеческих взаимоотношений.

Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер, поэтому она меняется с изменением исторических условий жизни людей. Игры детей меняются, потому что они отражают изменяющуюся жизнь. В настоящее время в нашем обществе происходят значительные изменения. Появляются новые экономические структуры, происходят преобразования в сфере производства и потребления. Это ведет к появлению новых форм и способов взаимоотношений людей друг с другом в этих сферах. Все это находит отражение и в детских играх. Появляются «новые игры» или игры с новым социальным содержанием типа «Рынок», «Банк», «Рэкет», «Разборки» и т. д.

Мы задались целью выяснить, какие явления нашли большее отражение в играх детей, какие условия повлияли на появление «новых» игр.

В результате проведенного исследования было выявлено, что на первом месте (по количеству разыгрываемых сюжетов) находятся игры, основанные на содержании зарубежных мультфильмов, телесериалов, боевиков. Это игры типа «Черепашки Ниндзя», «Девушка моей судьбы», «Терминатор» и др.

На втором месте стоят игры, отражающие новые экономические и социальные структуры: «Рынок», «Банк», «Мафия», «Полицейские» и др.

Третье место занимают игры, основанные на «новых» игрушках, можно сказать, на суперигрушках, предлагаемых нашими магазинами, в основном зарубежного производства. Эти игрушки во многих случаях обеспечивают возникновение игр первых двух категорий, но иногда приводят к играм «внутри социального» содержания типа «Барби», «Матрешки» «Семья» и т. д. Они тесно

связаны с двумя первыми категориями и органически вписываются в них.

Последнее место занимают «новые» игры, сюжеты которых предлагаются воспитателями.

На основе наших исследований можно утверждать, что игры с новым социальным содержанием занимают значительно большее место в играх детей, чем мы предполагаем, поэтому их нельзя пускать на самотек. Они требуют правильного руководства и знания воспитателями психологии детской игры.

*Миронова А.А.*

## **ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕКОТОРЫХ ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ**

В настоящее время в обществе продолжается рост внимания к проблемам, традиционно составляющим предмет изучения экологии и географии - проблемам взаимоотношения человека, общества и природной среды. Существенный вклад в решение этих проблем призвана внести экономическая география. На 27-м Международном географическом конгрессе (Вашингтон, 1992) на первом месте среди важнейших тем для экономической географии было названо *исследование взаимодействия между обществом и окружающей средой*, включая воздействие общества на природу, социально-экономические последствия изменения окружающей среды. На 28-м Конгрессе в Гааге (1996 г.) актуальность этого направления географических исследований была подтверждена. Результаты такого взаимодействия, отразившиеся на окружающей человека природной среде, являются объектом исследования геоэкологии.

Рассмотрим экологическую составляющую некоторых традиционных и сравнительно новых понятий экономической географии.

Одним из традиционных объектов исследования экономической географии являются *территориально-производственные комплексы*.

В отечественной социально-экономической географии территориально-производственный комплекс (ТПК) длительное время считался ведущей формой организации производства. Это был один из немногих терминов, вошедших в пятилетние планы страны и



другие государственные документы. Основоположителем учения о ТПК является Н.Н. Колосовский. Ему принадлежит определение производственного комплекса, ставшее классическим. Под ним он понимал *такое экономически взаимообусловленное сочетание предприятий в одной промышленной точке или целом районе, при котором достигается определенный экономический эффект за счет удачного планового подбора предприятий в соответствии с природными и экономическими условиями района, с его транспортом и экономико-географическим положением* (Колосовский, 1958). В дальнейшем большой вклад в развитие учения о ТПК внесли очень многие экономико-географы и экономисты (А.Г. Аганбегян, Н.Н. Некрасов, М.М. Паламарчук, Ю.Г. Саушкин, М.К. Бандман и др.).

Весьма актуальным является вопрос о роли ТПК в период перехода России к рыночной экономике. Еще в 1976 г. на Международном географическом конгрессе в Москве бурно дебатировался вопрос о возможности создания ТПК в капиталистических странах. Представители школы МГУ (Ю.Г. Саушкин, Т.М. Калашникова) считали ТПК атрибутом только планового хозяйства, представители же ленинградской школы допускали возможность того, что ТПК “пробивает” дорогу и в рыночной экономике. В настоящее время некоторые экономико-географы считают, что и в советскую эпоху роль ТПК была сильно преувеличена, что же касается нынешней хозяйственной ситуации, то в нее ТПК и вовсе не вписывается. Видимо не случайно в современном вузовском учебнике А.Ю. Скопина (Введение в экономическую географию. М.: Владос, 2001) понятию ТПК не нашлось места, дифференциация географического пространства осуществляется там на уровнях локалитетов, районов, стран. Другие полагают, что ТПК и прежде играли немаловажную роль, и ныне сохраняют свое значение. Только “заведовать” ими должен не столько Центр, сколько отдельный заинтересованный регион (Максаковский, 1998).

Итак, исходя из семантики термина и приведенного выше определения ТПК, экологическая составляющая в нем явно не обозначена. ТПК - это предприятия, территориально и функционально связанные между собой для получения наибольшего экономического эффекта. Экологическая составляющая здесь может присутствовать и присутствует, но лишь преломляясь через призму экономического эффекта. Исходный тезис: наносить вред

окружающей среде нельзя, если это экономически невыгодно. При этом вопрос о рентабельности использования тех или иных природных ресурсов решается с учетом стоимости природных ресурсов, платы за загрязнение и других нарушений среды.

Ядром ТПК является “взаимообусловленное сочетание предприятий”. Очевидно, что с социально-экономической точки зрения понятие ТПК является ограниченным. Подключение к производственным объектам социальной составляющей (общество) привело к появлению понятия “социально-экономическая территориальная система” (А.И. Чистобаев, М.Д. Шарыгин, С.Я. Ныммик), социально-экономическая пространственная система. Однако, как отмечает В.П. Максаковский (1998, с.94), большого распространения эти понятия, не получили. Экологическая составляющая в социально-экономических образованиях также явно не выражена, хотя введение социальной составляющей предполагает более внимательное отношение к природной среде, поскольку последняя является не только ресурсами производства, но и средой обитания населения.

Подключив к социально-экономической составляющей природную (местность), А.Ю. Скопин вводит представление об элементарном объекте изучения экономической географии - *локалитете*. Локалитет определяется им как “комплексная ячейка геопространства, включающая три обязательных элемента: местность как ресурсную основу и среду обитания, населенный пункт как место концентрации населения и технокомплекс (предприятия и коммуникации) как способ извлечения, транспортировки и переработки природных ресурсов” (Введение в экономическую географию, с.194). Таким образом, структуру локалитета представляют три взаимосвязанные элемента - местность, предприятие и населенный пункт. Локалитеты могут быть простыми, включающими одно предприятие, и сложными, многофункциональными, такие как столичные города, мегаполисы. В отличие от других выделяемых географами территориальных образований (стран, районов), границы локалитета не всегда создают сплошную пространственную структуру. Между ними находятся зоны разрыва, величина которых определяется уровнем освоения территории.

С экологических позиций представление о комплексной территориальной единице, включающей равноправные

производственную, социальную и природную составляющие, является наиболее привлекательным. Объектом экологического изучения таких интегральных образований являются: 1) использование природных ресурсов промышленными предприятиями; 2) использование природных ресурсов населением, входящим в локалитет населенного пункта, воздействие окружающей среды (естественной и преобразованной) на население; 3) воздействие на природу промышленного предприятия и связанная с этим ее трансформация; 4) воздействие на природу населения соответствующего населенного пункта (отходы, рекреационное воздействие и др.).

В экологии есть понятие “*антропоэкосистема*” (син. социозкосистема), определяемое как функциональная пространственно-природная система, состоящая из сообщества живых организмов и их среды обитания (биотопа), находящихся под интенсивным воздействием деятельности человека (ЭЭС, 1999). В отличие от названных выше комплексных систем, антропоэкосистема не предполагает включения в нее элементов технического происхождения (предприятий, транспорта и т.п.) и не является объектом экономической географии.

Производными от понятий «локалитет» и «антропоэкосистема» может являться понятие *эколого-экономические территориальные системы*. Последние представляют собой совокупность территориальных подсистем, выделяемых по характеру антропогенной нагрузки, возникающей в процессе различных видов деятельности человека (тех или иных производственных процессов, рекреационной деятельности человека) определенного социально-экономического образования. Комплексные исследования эколого-экономических систем позволяют получить целостную картину влияния того или иного социально-экономического образования на прилегающую территорию. “Комплексные эколого-экономические системы можно рассматривать как иерархическую систему, осуществляющую координацию взаимодействий населения, природы и производства на территории или же как систему согласования интересов”, что “позволяет использовать средства общей теории систем” и исследовать динамику экологических процессов территории на компьютерных моделях (Трофимов, Гнеденков, 1995).

## Литература:

1. Колосовский Н.Н. Основы экономического районирования. - М.: Госполитиздат, 1958.
2. Максаковский В.П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов. - М.: ВЛАДОС. - 2001. - 288 с.
3. Скопин А.Г. Введение в экономическую географию. - М.: ВЛАДОС, 2001.
4. Трофимов А.М., Гнеденков Л.Н. Комплексные эколого-экономические системы //Актуальные экологические проблемы Республики Татарстан: Материалы I Республиканской научной конференции. - Казань, 1995. - с. 204.
5. Экологический энциклопедический словарь. - М.: "Ноосфера", 1999. - 930 с.

*Мухаметшин А.Г.*

### **ПРИНЦИП РАЦИОНАЛИЗМА В КРИТИКЕ МУСУЛЬМАНСКОГО БОГОСЛОВИЯ И ВЫДВИЖЕНИЕ НОВЫХ ИДЕЙ В ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВЕ ТАТАРСКОГО НАРОДА**

Основным методологическим принципом татарского просвещения при критике калама и суфизма выступает рационализм. Руководствуясь этим принципом, просветители закостенелости и догматизму противопоставляют веру в разум, призывают к познанию при подходе ко всем проблемам жизни, начиная от житейских и заканчивая религиозными. Даже при подходе к законам и основным положениям религии, они призывают прислушиваться к разуму и исходить из фактического положения вещей. Например, если в шариате какие-то положения противоречат новым открытиям науки, просветители указывали, что необходимо отказаться от этих положений.

Татарские просветители были сторонниками исследования и объективной оценки явлений. В частности, Ш.Марджани выступал против регламентации со ссылкой исключительно только на шариат. Любые поступки и действия людей, считал просветитель, должны

быть аргументированы разумными доводами, а не религиозными предписаниями.

К разуму призывал обращаться и другой просветитель Каюм Насыри. В его мировоззрении отчетливо видны материалистические тенденции, хотя в целом он оставался на рационалистических позициях.

В произведении Каюма Насыри «Сорок садов» («Кырык бакча») читаем: «Жизнь изменчива, и вообще ничего на одном месте и в одинаковом состоянии вечно не остается, а подвергается постоянному изменению» (1,27).

Человек истинной науки, Каюм Насыри существование природы, Вселенной и т.д. полагал как само собой разумеющееся. Все случайные явления – радость, печаль, болезнь, говорит он, происходят от материи, тела. Таким образом, в объяснении психических явлений он приближался к материалистическому толкованию, признавая принцип единства человеческой природы: «Нет у человека двух натур, душа от тела неотделима, мертвые никогда не воскреснут. Люди, утверждающие возможность отделения души от тела, делают глупости; таким глупостям должен быть положен конец» (1,40).

Такое высказывание для своего времени, конечно же, было новым явлением в общественной мысли. Оно было направлено против религиозных основ и религиозной истины.

Каюм Насыри твердо верит в возможности человека познать мир и призывает: «Надо изучать природу и жизнь».

В своих календарях Каюм Насыри много внимания уделял пропаганде материалистических знаний среди татар: объяснению причин солнечных и лунных затмений, схемам движения небесных тел и т.д. Признавая большую силу науки и познания, Каюм Насыри указывал, что наука должна быть связана с жизнью, с потребностями народа: «Наука должна торопиться поделиться своими успехами с народом», - говорил он. Острые его критики были направлены прежде всего против обучения религиозно-мистическим идеям в школах. Особую роль в этом отношении сыграла книга «Тәрбия китабы». Рациональный подход к оценке общественных явлений и богословской философии отчетливо появляется в требовании просветителей отказаться от догматического принципа таклид, т.е. слепого следования религиозным и другим авторитетам. Сущность этого принципа заключалась в том, что наиболее реакционные

богословы утверждали, будто разработка норм жизни принадлежит исключительно особо выдающимся законодателям, а остальная масса людей должна слепо следовать за этими авторитетами. Причем утверждалось, что древние богословы все проблемы веры и законоведения уже решили. Современники должны довольствоваться тем, что оставлено древними авторитетами, они не имеют права рассуждать по поводу религиозных предписаний и пытаться постичь действительность разумом.

Постепенно в сознание людей стало проникать убеждение, что они не должны иметь самостоятельные суждения, а должны действовать в соответствии только с высказываниями древних. В результате все это негативно сказывалось прежде всего на процессе воспитания и образования молодой части нации. Так, например, принятие новых методов обучения, введение новых, светских предметов, создание новой художественной литературы объявлялись потиворечащими заветам древних и догматам веры.

Проповедуя свободу человеческого разума, татарские просветители не могли примириться с идеей таклида. Впервые голос протеста против него поднял Г. Курсави. Наиболее сильный удар по догматизму и слепому следованию авторитетов нанес Ш. Марджани. В ряде своих работ он пишет, что распространение догматизма является главной причиной закостенелости и отсталости общества. По его мнению, никакого человеческого познанию и активной творческой деятельности нет, и человек, как в мысли, так и в действиях должен быть свободным.

Критикуя принцип таклид, татарские просветители поставили под сомнение непогрешимость авторитетов, на которые опиралось мусульманское богословие. Они утверждали, что допустить ошибку могут любые авторитеты.

Критика принципа таклида способствовала освобождению людей от догматизма в религии, в жизни. Эта критика дала сильный толчок дальнейшему развитию свободных философско-педагогических идей в области образования.

#### Литература:

1. Насыри Каюм. Сорок садов. – Казань, 1880 (на тат.яз.)

## РОДНОЙ ЯЗЫК И ЦВЕТА КРАСОК

Для воспитания и образования ребенка важно, в каком языковом окружении он развивается, на каком языке произнесены им первые слова. Для нормального психического развития ребенка, в том числе и для развития его речи важно до трех лет, т.е. до становления разговорной речи, говорить с ребенком на одном языке. Хорошо, если этот язык нашел "в организме ребенка уже подготовленную для себя родимую почву" [3, 113].

Ведь, изучая родной язык, ребенок "пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова" [3, 111].

Как ребенок- татарин овладевает богатством родного языка? Используем ли мы, взрослые, все возможности для расширения и пополнения у ребенка активного словарного запаса татарского языка?

Нет! Одна из причин в том, что сами педагоги, родители татарской национальности недостаточно хорошо и глубоко изучили родной язык. Об этом факте говорят результаты даже небольшого исследования, проведенного на осенней сессии 2002 года среди студентов-заочников выпускных курсов дошфака НГПИ.

Нами разработан спецкурс "Психология цветовосприятия и цветопередачи детей", который читается студентам выпускных курсов дошфака. На первой встрече студентам предлагается ответить на ряд вопросов анкеты. Одним из главных является вопрос: какие цвета красок вы знаете? Студентам татарам, по их желанию, предлагается перечислить названия цветов на родном языке. Полученные ответы удивили и озадачили. Вот результаты анкет студентов-заочников: из двадцати шести студентов-татар только одиннадцать предпочли написать на родном языке! Наибольшее количество перечисленных в данных анкетах названиях цветов достигает только до 16-18-ти (в 2-х анкетах). На русском языке перечислено до 31-33-х наименований (в 3-х анкетах).

В среднем, количество названных цветов на татарском языке 10-12, на русском - 20-22.

В связи с этим возникают вопросы:

1. Почему только менее половины студентов - татар предпочли перечислить названия цветов на родном языке?

2. Почему студенты-татары знают на родном языке намного меньше названий цветов красок, чем на русском?

и повторяли названия красок на русском языке, которые и Предполагаемые объяснения:

1. Очевидно, большинство с детства от родителей, педагогов, окружающих взрослых чаще слышали закрепились в памяти. Став взрослыми, у них не возникла потребность познакомиться с наименованиями цветов на родном языке. Не было жизненных ситуаций, которые явились бы толчком для пополнения активного словарного запаса через усвоение названий цветов на татарском языке.

2. Название цветов красок человек с детства усваивает с помощью взрослых. Взрослый, обращая внимание ребенка на цвет предмета, называет его. На первом этапе дети знакомятся с цветами, которые чаще всего непосредственно встречаются в окружении, в природе.

Очевидно, у этих студентов в детские годы знакомство с наименованиями цветов завершилось только первым этапом. Отсюда и малое количество названных цветов на татарском языке.

Теперь проанализируем грамотность в назывании цветов красок на родном языке:

- правильно названы цвета: красный, желтый, зеленый, черный, белый, серый, фиолетовый;

- много ошибок, противоречивых мнений в назывании цветов: голубой, розовый, коричневый, оранжевый, бордовый;

- нет названий оттенков, связанных с насыщенностью, яркостью, светлотой цвета. Только в одной анкете названы светло-зеленый и темно-зеленые цвета, но с ошибками.

Многие из этих студентов-заочников работают в дошкольных учреждениях, воспитывают своих детей. Не зная, как грамотно назвать цвет на родном языке, имея очень маленький словарный запас наименований цветов красок, данные педагоги, родители не в силах в полной мере познакомить детей с богатством родного языка. А по утверждению К.Д. Ушинского, «Язык народа является лучшим истолкователем окружающей природы и жизни» [3 с. 114].

Дети усваивают либо неграмотное название цветов красок, либо очень ограничены в названии их на родном языке. Если не ликвидировать вовремя этот пробел у учащейся татарской молодежи, то следующее поколение будет знать свой язык хуже сегодняшнего.



## Литература:

1. Русско-татарский словарь /Под ред. Ф.А.Ганиева. - М: Рус. яз. – 1991.
2. Сафиуллина Ф.С. Татарский язык. Самоучитель. – Казань: татар. книж изд-во. -1991.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т.. Т2. – М: Педагогика.-1988.

*Самикаева Э. Р.*

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В учебном процессе совершается систематическое и последовательное формирование тех личностных образований, которые подводят школьника к активной позиции в учебной деятельности - ученик проявляет активность, самостоятельность, познавательный интерес-весь этот комплекс личностных образований условно можно считать механизмом становления активной позиции школьника в учебной деятельности.

Ценность урока чаще всего проявляется через активность учащихся. Познавательную активность можно считать подготовительной ступенью самостоятельности. Самостоятельность связана с инициативой, поиском новых знаний и различных путей решения учебно-познавательных задач без помощи со стороны. От становления самостоятельности с ранних лет зависит и активность ребенка и его ориентировка в жизни. “Я - сам” - великолепное стремление уже младшего школьника, которое нужно поддерживать и развивать.

Познавательная активность является ценным и сложным качеством школьника, интенсивно формирующимся именно в школьные годы. Поэтому его проявление на каждом последующем этапе оказывает влияние на продуктивность обучения и учения, на активизацию всей учебной деятельности.

Несмотря на распространенность в педагогической теории и практике термина “активность”, это понятие оказалось очень

сложным. В науке оно трактуется по-разному. Для нас важно выявить существенные, основные стороны этого аспекта учебной деятельности.

Прежде всего, активность как личностный феномен, который выражает особое состояние школьника и его отношение к деятельности.

При обучении иностранному языку в пятых классах необходимо учитывать и психологические аспекты учебной деятельности подростка. Самостоятельность начинает резко проявляться именно в подростковом возрасте. В этот период учащиеся многое могут делать самостоятельно и стремятся расширить сферу такой деятельности. В этом они находят возможность удовлетворения бурно развивающейся потребности быть и считаться взрослыми. В этот период она превращается в доминирующую. Учение является для них главным видом деятельности, в котором есть свои трудности, но есть и свои преимущества, на которые должен опираться педагог. Большим достижением подростка является его готовность ко всем видам деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах. Его привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, сложный учебный материал, возможность самому строить свою познавательную деятельность за пределами школы. Беда же подростка состоит в том, что эту готовность он еще не умеет реализовывать, ибо он не владеет способами выполнения новых форм учебной деятельности.

Одним из резервов повышения эффективности обучения подростков является удовлетворение доминирующих потребностей возраста. Одна из них - познавательная потребность, при ее удовлетворении у подростка формируются устойчивые интересы, которые определяют его положительное отношение к иностранному языку. Подростков очень привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в суть изучаемых явлений. Они испытывают большое эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности, им нравится мыслить, делать самостоятельные открытия. Это связано с такой доминирующей потребностью личности данного возраста, как осознание себя как личности, оценка своих слабых и сильных сторон.

Современная концепция обучения иностранных языков, как известно, развивается в гуманитарном направлении, которое связано

с новыми подходами к определению содержания стратегий, средств, а также реального процесса обучения.

Гуманизация преподавания иностранного языка предполагает появление новых форм обучения, вобравших в себя все целесообразное и ценное, что накоплено передовой наукой и практикой.

Представляется, что обновление временной психологической и дидактической нормы дополнительно осуществляется, прежде всего, по линии переосмысления степени свободы, которую получают учащиеся в выборе содержания, стратегий, средств обучения и учения. Другими словами, речь идет о значительном повышении ответственности школьника за ход и результаты процесса овладения иностранным языком.

Само стремление школьника к самостоятельной деятельности играет решающую роль в учебном процессе. Учитель же, готовясь к вовлечению учащихся в процесс выполнения самостоятельных работ, концентрирует свое внимание на разработке содержания, взятого само по себе. В тщательно подготовленном объяснении учителя или задании для самостоятельной работы часто не хватает того, что возбудило бы интерес у детей, подняло бы их активность.

Таким образом, дидактико-психологические основы самостоятельности и активности ученика в обучении дают основание рассматривать понятие «самостоятельная деятельность» как явление, выступающее в своем двуедином качестве. С одной стороны, это учебное задание, то есть то, что должен выполнить ученик, это объект его деятельности. С другой стороны, это форма проявления соответствующей деятельности памяти, мышления при выполнении учащимися самостоятельных работ.

*Сафина А.М.*

## **ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

Актуальность проблемы формирования творчески реализующейся личности заместителя директора школы обусловлена возникшей ситуацией нестабильности, неопределенности и несвоевременного решения многих вопросов на высших уровнях

вертикали управления образованием, что ведет к изменению статуса руководителя образовательного учреждения. Усложняются и возрастают функции заместителя директора школы, возникает необходимость решения им новых вопросов – социально-педагогических, правовых, финансовых, экономических и других. Как известно, тот, кто берется за решение частных вопросов без предварительного решения общих, тот на каждом шагу будет наткаться на эти общие вопросы, поэтому мы рассматриваем необходимость повышения у управленца стремления творчески развиваться как современную приоритетную тенденцию в системе профессионального дополнительного образования.

Повышение роли творческой самореализации заместителя директора школы усиливается тем обстоятельством, что часто от него в верхних эшелонах власти ожидают новых подходов, нестандартных решений, гибкости поведения, изменения позиций по отношению к возникающим ситуациям, проблемам. Итак, на творческую самореализацию заместителя директора школы может влиять коллектив, вышестоящие власти, и влияние будет эффективным лишь тогда, когда вызывает или усиливает деятельность заместителя директора по самореализации. Этот вид деятельности является совокупностью действий, которые человек исполняет по отношению к самому себе с целью реализовать себя в каком-то виде творческой деятельности, раскрыть свой творческий потенциал как можно полнее. Эти действия реализуются сознательно, добровольно, а их направление определяется желанием получить признание своих творческих возможностей.

Условиями, стимулирующими активность процесса самореализации личности заместителя директора школы, являются: способность личности к самооценке и самоосознанию расхождений между тем, что она представляет собой, и чем хотела бы быть;

-- состояние недовольства собой в течение достаточно длительного времени, причем это недовольство должно быть достаточно сильным и вызываться чем-то устойчивым, что личность считает важным для себя; возникновение у личности «программы творческой самореализации», при помощи которой удастся изменить нежелательное состояние и вернуть чувство собственной ценности.

Создание условий для творческой самореализации личности заместителя директора школы в условиях инновационной деятельности сводится к созданию последовательности действий, в

которых руководители проявляли бы активность, необходимую с точки зрения проектируемых изменений и в условиях, наиболее для них пригодных.

Отмечается, что существующая традиционная система профессиональной деятельности не только ведет к формализму, перегрузке работой, но и препятствует творческой самореализации заместителя директора школы. В условиях же инновационной деятельности заместитель директора испытывает постоянную необходимость самосовершенствоваться, творчески самореализовываться.

*Сафиуллина Н.З., Баева Э. С.*

## **К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ КУЛЬТУРЫ**

Понятие «культура» относится к числу фундаментальных в современном общественном сознании. Трудно назвать другое слово, которое имело бы такое множество смысловых оттенков. Для нас вполне привычно звучат такие словосочетания, как «культура ума», «культура чувств», «культура поведения», «физическая культура». В обыденном сознании культура служит оценочным понятием и относится к таким чертам личности, которые точнее было бы назвать не культурой, а культурностью.

На вопрос, что же такое культура, В.С.Соловьев недоуменно отвечал: «Тут и Вольтер, и Боссюэ, и Мадонна, и Папа, и Альфред Мюссэ, и Филарет. Как же это все в одну кучу свалить и вместо бога поставить?» (Добрынина, 1992. с. 12).

В девятнадцатом веке многие исследователи были убеждены в том, что культура возникла благодаря способности человека к труду и его умению создавать технические приспособления. В XX веке генезис культуры трактуется по-разному. К орудийно-трудовой концепции добавились многие другие – психологические, антропологические, социокультурные.

Наиболее обстоятельно деятельностный подход к культуре разработан в марксистской традиции. По мнению К. Маркса и Ф. Энгельса, сознание возникло в результате труда, тогда же у людей возникла потребность что-то сказать друг другу. Последствия появления речи как средства общения в совместной трудовой

деятельности огромны. Деятельность человека оказалась огромным импульсом, приведшим к культурогенезу. Труд сотворил человека и культуру как способ его жизнедеятельности. Чтобы трудиться, важно обладать сознанием, жить в группе и общаться в процессе приобретения трудовых навыков. Однако эти рассуждения образуют замкнутый круг. Сознание рождается только как результат труда, но, чтобы заняться деятельностью, нужно иметь нечто подобное интеллекту. Речь же обретается внутри общности. Какая сила побуждает людей жить сообща и искать общения? Все эти компоненты культурогенеза сцеплены, связаны, и непонятно, как они порождают друг друга. Социальный механизм воспроизводства человеческой деятельности значительно расширяет пространство культуры. В этом отношении человек с самого начала выступает как “общественное животное”, стереотипы поведения которого заложены не генетически, а в социальной форме общения. Поэтому животным рождаются, человеком лишь становятся. Авторы трудовой концепции культурогенеза, к сожалению, не могут объяснить эти противоречия. Критикуя сложившиеся взгляды на трудовую деятельность как основу антропогенеза, В.М. Вильчек отмечает: “Чтобы снять внутреннее противоречие в “трудовой” гипотезе, надо объяснить, каким образом пра-человек мог нечто выдумать, изобрести, открыть, не умея придумывать, изобретать, открывать и решительно ничего не выдумывая, не изобретая и не открывая”. Воспроизведем основные положения этой критической концепции В.М. Вильчека, который пытается уточнить: что такое труд? Некоторые животные преобразуют среду обитания, координируют совместные действия. Но это еще не труд. В противном случае, по его мнению, надо признать трудом всякое добывание, а также поедание пищи, устройство гнезда и логова, акты, связанные с продолжением рода, искусством - брачные игры и ритуалы зверей и птиц, политикой – защиту территории и потомства. Если признать трудом нечто, что отделяет человека от природного царства, подразумевая под ним специфически человеческий способ жизнедеятельности, приведший к культуре, то как он появился раньше человека? В силу чего человек мог обрести то, что не заложено в его генетической программе? Что заставило его искать внеприродные пути самовыражения? Именно эти вопросы не затронуты в трудовой концепции культурогенеза. (Добрынина, 1992, с.27).

Натуралистическое объяснение человека наталкивается на поразительные противоречия. Придерживаясь дарвиновских и марксистских взглядов на роль труда в процессе превращения обезьяны в человека, следовало бы ожидать, что первые шаги человеческой мысли будут связаны с познанием физического окружения. Поведение человека может быть направлено только на достижение прямой пользы для себя. Однако новейшие этнографические исследования, накопленный эмпирический материал опровергают такое предположение. Человек издревле старался отделиться от природы. Вместо того, чтобы успешно адаптироваться к внешнему миру, он демонстрировал собственную неприспособляемость к природе и законам. Древний человек проявил себя скорее как искатель смысла, творец видений, нежели как homo faber. Американский культуролог Теодор Розак утверждает: до наступления палеолитической эры господствовала другая – палеотаумическая (от двух греческих слов – “древний” и “достойный удивления”). Еще не было никаких орудий труда, но уже были мистические песнопения и танцы, мистические видения, потом орудия, мандала вместо колеса, священный огонь для приготовления пищи, поклонение звездам еще до того, как появился календарь, золотая ветвь вместо посоха пастуха и царского скипетра. Одним словом, молитвенно-восторженное восприятие жизни в противовес одностороннему практицизму палеолитической эры. Видный американский культуролог Льюис Мэмфорд отмечает, что человека определяют как животное, использующее орудия труда. Многие антропологи, связывают развитие высшего человеческого интеллекта с созданием и использованием орудий труда. На самом деле моторно-сенсорные координации, вовлеченные в подобное элементарное производство, не требуют и не вызывают какой-либо значительной остроты мысли.

Основатель психоанализа З.Фрейд в книге “Тотем и табу” пытался раскрыть культурогенез через феномен первобытной культуры. Человек обладает свойством, которого нет в животном мире. Но это качество не прирождено человеку, не соприсродно ему. Оно возникает неожиданно, случайно, хотя и не бессмысленно, потому что в самой природе человека заложена возможность такого благоприобретения. Речь идет о совести, как даре, выделившем человека из царства животных и создавшем феномен культуры. Совершив коллективное преступление, пралюди организовались в

экзогамный род, то есть обрели способность к социальной жизни, что и содействовало превращению животного в человека.

Стремление Фрейда преодолеть эволюционно-орудийную концепцию культурогенеза заслуживает внимания. Он считал, что ему удалось найти источник социальной организации, моральных норм и, наконец, религии в акте отцеубийства. Он понимал под человеческой культурой все то, чем человеческая жизнь возвышается над своими животными условиями и чем она отличается от жизни животных. Каждая культура, по словам Фрейда, создается принуждением и подавлением первичных позывов. Этот психологический факт имеет решающее значение для оценки человеческой культуры. Культурогенез, следовательно, обусловлен наложением запретов. Благодаря им культура безвестные тысячелетия назад начала отделяться от первобытного животного состояния. Фрейд связывает генезис культуры с животностью человека, с тем, что люди наделены звероликой природой. При этом сама культура оказывается средством обуздания животных инстинктов. Но именно история, культура раскрыли в человеке некие разрушительные потенции, поэтому психоаналитическая версия культурогенеза выглядит малоубедительной. Этнологи того времени – от У. Риверса до Ф. Боаса, от А. Кребера до Б. Малиновского отвергали гипотезу основоположника психоанализа.

Многие европейские философы и культурологи усматривают источник культуры в способности человека к игровой деятельности. Игра в этом смысле оказывается предпосылкой происхождения культуры. Различные версии такой концепции находим в творчестве Г.Гадамера, Е.Финка, Й.Хейзинга. В частности, Г.Гадамер анализировал историю и культуру как своеобразную игру в стихии языка, внутри которой человек оказывается в радикально иной роли, нежели та, которую он способен нафантазировать.

Хейзинга (1993) считает, что человеческая культура возникает и развертывается в игре. Сама культура носит игровой характер. Но игра старше культуры. Игра – это прежде всего свободная деятельность. Все исследователи подчеркивают незаинтересованный характер игры. Она необходима индивиду как биологическая функция. А социуму – в силу заключенного в ней смысла, своей выразительной ценности. Голландский историк культуры был убежден в том, что культура возникает в форме игры. Вот исходная предпосылка данной концепции. Культура первоначально



разыгрывается. Те виды деятельности, которые прямо направлены на удовлетворение жизненных потребностей (например, охота), в архаическом обществе предпочитают находить себе игровую форму.

По словам Й. Хейзинги, игровой момент в целом отступает по мере развития культуры на задний план. Он в основном растворяется, ассимилируется сакральной сферой, кристаллизуется в учености и в поэзии, в правосознании, в формах политической жизни.

В истории философии человека пытались понять с помощью психологической интроспекции. Э.Кассирер предложил в “Философии символических форм” альтернативный метод. Отличительный признак человека – его деятельность. Язык, искусство, миф, религия – это не случайные, изолированные творения, они связаны общими узлами. Человеческую культуру в ее целостности можно, по Кассиреру, описать как процесс последовательного самоосвобождения человека. Язык, искусство, религия, наука – это различные стадии этого процесса (Гуревич П.С. 1991).

Кассирер выводит феномен культуры из факта несовершенства биологической природы человека. Человек утратил свою первоначальную природу. Социальность, культурные стандарты диктуют человеку иные, нежели биологическая программа, образы поведения. Инстинкты в человеке ослаблены, вытеснены чисто человеческими потребностями и мотивами, иначе говоря, “окультурены». Поле исследований символического велико: философская герменевтика (Г. Гадамер), философия культуры (Й.Хейзинга), философия символических форм (Э. Кассирер), архетипы коллективного бессознательного (К. Юнг), философия языка (Л. Витгенштейн, Ж. Лакан и др.).

Кассирер намечает подступы к целостному воззрению на человеческое бытие как протекающее в символических формах. Кассирер отмечает символический способ общения с миром у человека, отличный от знаковых сигнальных систем, присущих животным. Сигналы есть часть физического мира, символы же обладают функциональной ценностью. Животные ограничены миром своих чувственных восприятий, что сводит их действия к прямым реакциям на внешние стимулы. Поэтому животные не способны сформировать идею возможного. И только в человеческом интеллекте наличествует как реальность, так и возможность.

Вот откуда, оказывается, родилась социальная программа! Первоначально она возникла из самой природы, из попытки уцелеть, подражая животным, более укорененным в естественной среде. Потом у человека стала складываться особая система. Он стал творцом и создателем символов. В них отразилась попытка закрепить различные стандарты поведения, подсказанные другими живыми существами.

Таким образом, у нас есть все основания считать человека “незавершенным животным”. Вовсе не через наследование благоприобретенных признаков он оторвался от животного царства. Для антропологии ум и все, что его занимает, относится к области культуры. Культура же не наследуется генетически. Из приведенных рассуждений вытекает логический вывод: тайна культуругенеза коренится в формировании человека как символического животного.

Из всех версий культуругенеза: орудийно-трудовой, психоаналитической, игровой и символической – наиболее разработанной и убедительной выглядит, по нашему мнению, символическая. Она дает представление о тайне антропогенеза, разъясняет происхождение культуры в понятиях современной науки, не прибегая к сложным и умозрительным допущениям. В теоретическом смысле концепция Кассирера выглядит вполне логичной. В ней, правда, не содержится попытка раскрыть трансцендентальную, сакральную природу культуры. Если из сферы науки выйти в мир религии, философии, то могут, как это очевидно, возникать и иные версии генезиса культуры.

#### Литература:

1. Добрынина В.И. Культура и цивилизация. – М., 1992.
2. К.Маркса и Ф.Энгельса. ПСС. Т.3. «Роль труда в превращении обезьяны в человека».
3. Тайлор Э. Первобытная культура. – М., 1989.
4. Тернер В. Символ и ритуал. – М., 1983.
5. Гуревич П.С. Э.Кассирер: Феноменология мифа //Философские науки. 1991. №7.
6. З.Фрейд. Тотем и табу. – М., Пг.,-1923.
7. Й.Хейзинга.Homo Ludens. – М., 1993.
8. Юнг К. Архетип-символ. – М., 1991.

## **К ВОПРОСУ О НИВАЛЬНОМ ЭКЗОДИНАМИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**

Водосборный бассейн постоянного водного потока является неотъемлемым, весьма значимым компонентом окружающей природной среды. При комплексных исследованиях важно учитывать любые изменения ландшафтных компонентов геосистемы более высоких рангов, в данном случае - в бассейновых геосистемах – горных пород, поверхностных и подземных вод, почв, растительного и животного мира. Изменение какого-либо ландшафтного компонента приведет, в конечном итоге, в результате «цепной реакции», к изменению целостной геосистемы, независимо от причин – то ли в результате природных факторов, то ли антропогенных. Однако в последние десятилетия все большее значение приобретает антропогенное воздействие на ход естественных процессов, тем самым активизируя их, “заставляя” геосистемы относительно быстро изменять свою структуру.

К природным процессам, распространенным в водосборных бассейнах рек, относится целый комплекс рельефообразующих экзодинамических процессов: эрозионная и аккумулятивная деятельность водных потоков, нивация, склоновые процессы, процессы выветривания.

С целью сохранения природной окружающей среды, в частности водосборных бассейнов малых и средних рек, в Республике Татарстан был принят ряд целевых комплексных программ: “Повышение плодородия почв и защиты их от эрозии в РТ на 1997-2005 гг.”, “Охрана и восстановление природных ресурсов в сельскохозяйственном комплексе РТ” и др. Были выполнены и выполняются мероприятия по построению гидротехнических сооружений, водозадерживающих валов, водосборных сооружений, по созданию лесонасаждений, залужению водоохраных зон вдоль прибрежных участков долин малых и средних рек.

Определение и установление территорий водоохраных зон, соблюдение специального режима, несомненно, является эффективной частью комплекса природоохранных мероприятий по сохранению и улучшению экологического состояния природной

среды, т.к. принимаемые меры способствуют сокращению и даже прекращению активизированных антропогенным воздействием проявлений деятельности многих склоновых эрозионных процессов: плоскостного смыва, русловых процессов малых эрозионных форм (борозды, промоины). Особенно этому будет способствовать залужение вдольбереговых полос долин малых и средних рек.

Однако, предпринятые и предпринимаемые природоохранные мероприятия, способствующие решению многих геоэкологических проблем, оказываются бессильными против естественного развития некоторых экодинамических процессов, так или иначе влияющих на ландшафтную обстановку бассейновых геосистем.

В данном случае речь идет о комплексе нивальных (от лат. *nix* – снег) процессов, т.е. процессов и образований, связанных с деятельностью снега.

Что такое нивация? Обратимся за разъяснениями этого понятия к соответствующей геоморфологической литературе.

Нивация - это: а) сложный процесс, объединяющий весь комплекс частных процессов выветривания и денудации, связанных с присутствием снежника (Долгушин, 1951);

б) комплекс процессов (физическое выветривание, криогенная десерпция и смыв), протекающих у снежников и приводящих к созданию определенных форм рельефа (Выркин, 1980);

в) эрозия породы или грунта под снежным карнизом или снежником и вокруг их неустойчивых краев, вызванная главным образом морозным воздействием, а также химическим выветриванием, солифлюкцией и выносом продуктов выветривания талыми водами (Толковый словарь английских геологических терминов);

г) единого механизма нивации не существует. Снежники лишь активизируют т.е. формы денудации, которые в условиях данной географической зоны или ландшафта являются ведущими (в умеренном поясе – эрозию) (Перов, 1968).

Изучение процессов нивации объясняет механизм формирования такого важного геоморфологического явления, как асимметрия речных долин малых и средних рек, которая является результатом плейстоценовых перигляциальных процессов. Причинами выработки асимметричного профиля (также как и причинами нивальных процессов – *прим. авт.*) являются различия в увлажнении склонового материала (Бутаков, 1986). Неодинаковое увлажнение

противоположных склонов речной долины достигается климатическим фактором – количеством твердых атмосферных осадков и преобладанием ветров западных и юго-западных румбов в зимнее время года. Метелевый перенос снега (Ступишин, 1950) образует на склонах восточной и северо-восточной экспозиции наиболее мощные снеговые накопления, которые весной в течение длительного времени (до второй половины апреля) продолжают существовать, увеличивая под собой влажность и подвижность грунта. На крутых склонах (не менее 10-15°), сложенных пылеватыми супесями и суглинками происходит быстрое, локальное сплывание переувлажненного материала (Сергеев, 1978), или так называемая подснежная солифлюкция (Боч, 1946). В большинстве случаев таяние снежника усиливает процесс физического выветривания подстилающих пород и их эрозию.

Естественно, так же, как и для любого экзодинамического процесса, для процессов нивации характерны созданные ими формы рельефа. По классификации Г.П. Бутакова (1986) к этой группе рельефа относятся эрозионно-нивальные цирки и ниши, представляющие собой округлые углубления на общей поверхности склона. Размеры таких углублений варьируют от нескольких десятков метров (ниши) до километра в диаметре (цирк). Для формирования цирков необходимы, как высокий склон долин крупных рек (Волга, Кама, Вятка и др.), так и значительное время. Поэтому Г.П. Бутаковым они отнесены к реликтовым, плейстоценовым формам.

Нивальные ниши являются характерными для склонов восточной и северной экспозиций долин малых и средних рек. Однако для формирования морфологически четко выраженной ниши требуется также продолжительное время проявления процессов нивации. Выделяются следующие стадии формирования эрозионно-нивальных форм рельефа (Бутаков, 1986):

- 1) заложение эрозионной формы,
- 2) формирование и расширение углубления,
- 3) расчленение днища современной эрозией.

При исследовании долин малых рек Тукаевского района РТ, таких как Мелекеска, Челнинка, Шильна и др., мы сталкиваемся с комплексом нивальных процессов, характерных для стадии заложения и расширения ниш. Это выражается в углублении эрозионных борозд и промоин на склонах, в обрушении пород верхней части склона и приобретении ею вогнутой линии бровки.

Для изучения динамики процесса, зависимостей влияния ряда факторов на механизм развития нивальных форм рельефа, влияния их на геоэкологическую обстановку окружающей территории предполагается проводить стационарные исследования данного вопроса.

#### Литература:

1. Боч С.Г. Снежники и снежная эрозия в северных частях Урала. – Изв. ВГО, 1946, т. 78, № 2.
2. Бутаков Г.П. Плейстоценовый перигляциал на востоке Русской равнины. К.: Изд-во Казанск. ун-та, 1986.
3. Сергеев Е.М. Инженерная геология. – М.: Изд-во МГУ, 1978.
4. Тимофеев Д.А., Втюрина Е.А. Терминология перигляциальной геоморфологии. – М.: Наука, 1983.

*Толстогузова Н.С.*

### **МЕСТО РИТУАЛЬНО-ОБРЯДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭТНИЧЕСКИХ ФОРМАХ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ**

Одной из характерных примет последнего десятилетия является повышенное внимание этнических групп к своему прошлому. Появилось стремление выявить и осмыслить истоки этнической культуры, воссоздать картину традиционного мировоззрения, которая является стержнем духовного самополагания любого этноса. Складывавшееся веками, вобравшее опыт многих поколений мироощущение каждого народа включает в себя целую гамму этнически окрашенных переживаний, без которых невозможен поиск человеком своего места в мире. Именно в мировосприятии находит своеобразное отражение система моральных ценностей и поведенческих стереотипов, присущая тому или иному обществу. Сказанное в полной мере относится и к народам Поволжья, которых объединяет общее культурно-историческое прошлое, общая территория, развитая система межэтнических коммуникаций.

Жизнь современных этносов данного региона достаточно переменчива. В сложившихся на современном этапе социально-

исторических условиях главная проблема- сохранение равновесия при бережном отношении к проявлениям этнической самобытности.

Степень восприимчивости к новому, включение в общий культурный процесс различен у разных народов. Любая этническая культура приспособляется к постоянно меняющимся условиям современной индустриальной цивилизации по-разному. Проблема адаптивности культуры сводится к тому, насколько те или иные этносы готовы освоить социальные ситуации и принципы социального взаимодействия, воспринять нестандартное, новое. Эта проблема обретает особую актуальность, если учесть глобальные процессы перестройки, происходящие в нашей стране.

Обычно в сложные переходные периоды политической (социальной) жизни общества, вновь возрождаются давно забытые традиции, что наблюдается сейчас и в поволжском регионе. Кроме того, здесь разворачиваются схожие с другими российскими регионами процессы: в повседневной жизни можно видеть массовое отчуждение этнофоров от своих национальных культурных корней и ценностей, отсутствуют чувства патриотизма и уважения к прошлому, происходит выраженная фольклоризация ритуально-обрядовых комплексов. Быстрый процесс европеизации вызывает озабоченность судьбой традиционных культур, к которым относятся культуры многих этносов Поволжья. Возникает необходимость зафиксировать те элементы, которые исчезают или быстро меняются. Поэтому сегодня в Поволжье активизировалось исследование традиционной музыки, танцев, костюмов, форм повседневности, различных ритуально-обрядовых комплексов и традиций многочисленных этносов, населяющих данный регион.

Все больше людей отдает себе отчет в том, что современная культура «развивается через взаимодействие различных локальных и функциональных культур, в результате чего возникает сеть общения, поддерживающая огромное разнообразие не только стилей и типов мышления или поведения, но и ценностных ориентацией и национально-этнической самобытности. Это общение протекает через взаимное выяснение отношений, через распри и конфликты, но вместе с тем и через взаимную адаптацию и понимание своеобразия соседей или сожителей на единой территории» (1,19).

Любая культура этноса несет определенный набор техник для адаптации и к окружающей среде и к другим этносам. Аспекты культуры, выполнявшие какую-то адаптивную функцию, могут

сохраняться долгое время после того, как они перестали быть полезными. Однако, анализируя современную ситуацию, исследователь сталкивается с тем, что в этнокультурной среде происходит быстрая расбалансировка регулирующих бытие этнических групп механизмов. Дезадаптирующее влияние может быть сглажено целенаправленно развиваемыми практиками ритуального характера.

В некоторых случаях такие практики выступают как форма сохранения, воспроизводства и развития духовной культуры этноса, в других – как способ, механизм передачи преемственности культуры. Поэтому ритуально-обрядовые комплексы органически входят в культурный фонд народа.

В современном мире темпы развития этнокультурной, социальной среды чрезвычайно ускорились. В связи с этим жизнь ритуально-обрядовых комплексов сокращается. Их ротация усиливается, поэтому возникают постоянные попытки жестко контролировать время проведения ритуалов или обрядов. Если в прошлом сохранялась строгая регламентирующая функция календарных обрядов, которой придерживались и которую не осмеливались нарушать, то сейчас она практически сошла на нет даже у тех этнических групп Поволжья, которые традиционно занимались и занимаются сельским хозяйством. На первое место вышла семейно-бытовая обрядность, связанная с социальным временем и сферой его приватной объективации.

Характерным явлением современности стало наличие различных форм обрядности в городе и деревне. В городе формируется своя собственная обрядовая культура, специфическая обрядовая деятельность, которая имеет свои характерные формы воплощения. Появляется много общеобрядовых действий, которые помогают этнофорам, переселяющимся из деревни в города Поволжья синтезировать и означить новый опыт жизни, новое мировоззрение и новые нравственные ценности. Данные ритуально-обрядовые комплексы связаны с тем, что М.М.Бахтин обозначил как «пафос обновления мира» (2,7). Они более драматизированы и зрелищны в отличие от своих сельских аналогов. С другой стороны, они реже ориентированы на «свойскость», чаще - на карнавальную трансформацию статусов. Для городских ритуально-обрядовых комплексов свойственна своеобразная дистанцированность этнофоров от осуществляющихся ритуально-обрядовых актов. В



современном мире с широко развитой системой теле- и радиовещания, кино и театром, человек часто не может проявить свою энергию в активном действии, как это было раньше. Сидя у экранов телевизоров, он прежде всего зритель и слушатель, то есть лицо пассивное, он не является непосредственным участником происходящего, но понимает все, что происходит в момент трансляции ритуально-обрядового действия. Опосредованное отношение к ритуалу – характерная примета современной городской культуры.

В сельском контексте Поволжья дело обстоит иначе. Как отмечает А.И. Мазаев, «все действуют, играют, радуются, демонстрируя свои творческие дарования и возможности публично, а не смотрят» (3,177).

В городе носитель этнической культуры, социально-этнической памяти больше удален от прошлого опыта и общей истории своей этнической общности. Отчуждение от прошлого оборачивается отчуждением от «традиционных» ритуально-обрядовых комплексов и превалированием в городской среде комплексов «инновационных». Равнодушие к прошлому порождает равнодушие к обряду. А это, пишет Касьянова, «в свою очередь выключает современного человека из того налаженного многими поколениями наших предков магнитного поля, которое держало бы его в расчлененном и структурированном времени» (4,151). Все это приводит к опасному феномену «стилизованной этничности» и «местечковости». Данные явления развиваются на фоне процессов вторичной институционализации, характерной для районов Поволжья (впрочем, не только для них).

На сегодняшний день появилась острая необходимость в реформах социальных институтов, а это означает, что существующие формы перестали соответствовать реальным жизненным потребностям этнофоров и адекватно их удовлетворять. В рамках данной ситуации возможно несколько вариантов изменений. Либо трансформируются сами социальные институты, переопределяются их права, обязанности, направления и цели деятельности, либо изменений не происходит, и тогда допускается вторичная институционализация: формально фиксируются ставшие ритуализированными формы поведения, которые характерны не для всего общества, а лишь для какой-то статусной или этнической группы. «Мы ритуалисты по выбору, - отмечает К. Касьянова, мы

умеем манипулировать своими ритуалами, перемещая их из одной сферы в другую или вообще отказываясь от них на время, а потом вновь возвращаясь к ним» (4,142). В этом случае ритуал выступает не как внешнее ограничение, выработанное культурой для индивида, а как инструмент, средство социального манипулирования. В результате, как замечает Л.Г. Ионин, наблюдается снижение роли «подлинных» ритуалов в жизни этноса и опустошение роли символов в культуре (5,135).

Социальные изменения в нашей стране привели к корректировке функций ритуально-обрядовых комплексов: они все более теряют авторитарный и принудительный характер, перестают быть преобладающим средством социальной регуляции. Сфера действия обрядов в результате усложнения социальных структур сужается. Это приводит к тому, что они утрачивают общепринятость. Обряд уже не воспринимается как регулятивный механизм. Он превращается в средство, контролирующее деятельность различных этнических групп.

Поэтому следование национально-этническим ритуалам и обрядам воспринимается все чаще как экзотическое проявление личности, а не общепринятый стиль поведения. К большому сожалению, этнические обряды утрачивают свою былую функцию передачи культурного опыта, превращаются в способ воспроизводства определенных видов и уровней идеологических отношений и формируют духовные и психологические качества, которые необходимы для поддержания этих отношений (3). Идеологизация ритуально-обрядовых комплексов этносов не проходит бесследно и выражается в нарастании националистических настроений, в формировании и реализации установок этноцентризма. К сожалению, данные процессы обуславливают нарастание напряжений внутри самих этнических кланов и групп.

С другой стороны, акцентировка этнической окраски ритуально-обрядовых комплексов приводит к реанимации архаических пластов культуры. Речь идет, прежде всего, о реанимации шаманистских обрядовых практик. Сегодня можно даже говорить о моде на шаманизм. Данные процессы сказываются на быстром развитии религиозной компоненты ритуально-обрядовой деятельности, связанной с традициями язычества, ислама, христианства. Понятно, что в поликонфессиональных и полиэтнических регионах (каковым является и Поволжье) это настораживающий факт. В данном

контексте ритуально-обрядовые комплексы рассматриваются многими этническими группами Поволжья как средство развития религиозного ренессанса, как форма регуляции поведения и установок, побуждающих к строго определенным религиозным или религиозно-окрашенным действиям. Таким образом многие исследователи приводят примеры того, как это происходит в Поволжье (6,59).

Воспроизводимые на основе непосредственного соприкосновения поколений, передачи традиции, образцы социального поведения являются своеобразными ориентирами, направляющими поведение человека в установленные веками русла. В этом случае можно наблюдать тенденции к архаизации культуры повседневности у этносов Поволжья.

#### Литература:

1. Ерасов Б.С. Социальная культурология. В 2-х ч. Ч.1. – М., 1994. 19 с.
2. Бахтин М.М. Творчество Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М., 1965.
3. Мазаев А.И. Праздник как социально-художественное явление. – М., 1978.
4. Касьянова К. О русском национальном характере. – М., 1994.
5. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М., 1998.
6. Суханов И.В. Обычаи, традиции, обряды. – М., 1989.

*Хабибуллина Л.К., Галиуллина Г.К.*

### **ПРИРОДА И ДУХОВНОЕ НАЧАЛО НАРОДНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ**

Судьба нации зависит от ценностных свойств и качеств ее ментальной структуры. Как писал русский философ П.И. Новгородцев, «не политические партии спасут Россию, ее воскресит воспрянувший к свету вечных истин святой народный дух».

В работе «Этика» П.А. Кропоткин доказывал, что этические нормы предшествовали религии. Он выводил нравственность непосредственно из опыта природы. Справедливость этой точки

зрения не требует особых доказательств: даже самая обычная кошка может убедительно продемонстрировать, как мы, люди, несовершенны! Этика животных и растений может быть образцом подражания для человека (подробнее эта точка зрения изложена в учебных пособиях В.С. Кукушина «Экология человека» (1994) и «Основы валеологии» (1998)). Если собака, спасающаяся от стаи злых собак-сородичей, легла на спину, ее никто уже не укусит и не обидит. Собака, живущая на цепи, устраивает отхожее место подальше от будки. Человек – где живет, там и мусорит. В этом легко убедиться в подъездах наших многоэтажных домов. Кошка или собака никогда не бросает своих детей. В наших детских домах 95% воспитанников – сироты при живых родителях; ежегодно тысячи детей в российских больницах становятся «отказниками». Эти факты ужасающей безнравственности и бескультурья мы приводим не для того, чтобы показать ничтожность человека, а для того, чтобы подчеркнуть широкие возможности нашего дальнейшего совершенствования. В здоровом большинстве своем человек всегда чувствовал и понимал природу, бережно относился к ней, обожествлял ее силы, восхищался ее творениями и явлениями. Это относится как к многочисленным этносам, так и к «малым» народам. Например, суть народной философии эвенков – мир един, человек – это тоже природа. Эвенки считали, что все, даже неживые предметы, обладают силой мушун, т.е. тем, что сейчас называют психической энергией. Вера в мушун стала основой шаманизма. А жизнь северных народов в тесном контакте с природой при ограниченных ресурсах привела к модели безотходной технологии бытия.

Езда на собаках в силу своей специфичности, как и практически все другие виды деятельности в тундре, требует от человека умения жить и работать в одиночку, в крайнем случае – в «компании» с собаками либо с оленями. Это требование одиночества наложило свои особенности на народную педагогику, сформировало два принципа воспитания.

*Первый:* не должно быть дела без цели. Любое действие человека, сколь бы ни был он мал, подчинено конкретно хозяйственно-бытовой цели. Спортивные состязания – не исключение. Состязания по метанию аркана, прыжкам через нарты – элементы охоты и оленеводства; борьба на снегу – холодовая и волевая тренировка.

*Второй:* ребенок не должен стремиться получать информацию, не исчерпав попытки решить поставленную задачу уже известными

методами. Не сформулировав задачу для себя, нельзя идти к старшему! Старший ни в коем случае не должен отвечать на вопрос ребенка: «Что делать?» Надо вообще уклоняться от ответа, если видно, что малыш, не исчерпал в попытках свои силы. В крайнем случае, можно ответить на вопрос: «Как делать?»

Ведь скоро ребенок окажется в тундре один на один (не считая собак) с ветром и морозом. Там будет не у кого спрашивать. Если сегодня не загрузить мышление ребенка, ограничившись загрузкой памяти, то завтра мышление уже не включится. Даже взрослый не может предвидеть завтрашней ситуации, в которой окажется воспитанник. Дать ему готовый ответ сегодня – значит погубить его.

В русских семьях оптимальные, с точки зрения экологии детства, взаимоотношения с природой, основывающиеся на народном опыте, существовали издавна. Это связано с тем, что Россия была в основном аграрной страной и большая часть ее населения постоянно находилась в прямом контакте с природой. Несмотря на обширные территории и огромные ресурсы, постоянно ощущался их дефицит из-за колоссальной диспропорции в плотности населения. Почти полная зависимость от природы не оставляла перед населением выбора. Так, в перенаселенных пунктах центральных районов России крестьянская семья могла существовать только при условии строгого соблюдения принципов рационального природопользования и охраны окружающей среды. И, как ни странно, эти принципы реализовались неграмотными русскими крестьянами, которые при этом умудрялись максимально эксплуатировать природную среду (все земли, леса, неудобья и даже болота вовлечены в хозяйственный оборот). Например, в Тверской губернии (Бежецкий район) надел – осьмак в 2 га пашни кормил семью из 10 человек. Это обеспечивала выверенная поколениями система севооборота – трехполка: пар – озимая рожь – сборная треть (картофель, лен, гречиха, яровые ячмень и овес). Кроме того, особая система вспашки (несколько отвалов вправо - столько же влево) препятствовала заболачиванию и уплотнению почвы. Солома шла на подстилку скоту и зимой наврозом вывозилась на поля, т.е. поддерживался естественный круговорот вещества. В итоге производство было безотходным и включало каждую крестьянскую семью в круговорот вещества, близкий к естественному типу.

Естественные природные ресурсы использовались в высшей степени рационально и вместе с тем очень интенсивно. Например, лес использовался для строительства; дрова для обогрева изб

(малоценные породы – черемуха, ольха, береза, валежник) и для риг (пни и корни). В быту находили применение древесный уголь, деготь; корзины и другие плетеные изделия (еловые корни); мох – для законопачивания изб, еловый лапник для подстилок. Обратим внимание на то, что в деревне все – от корней до тонких веток – шло в дело. Вместе с тем, при вырубке леса сохранялся подрост, шло быстрое лесовозобновление. Внутри общины осуществлялся строгий контроль за использованием леса.

Интересен опыт крестьян по использованию растений – феноиндикаторов при проведении сельскохозяйственных работ: «Береза распустила листья – пора сажать картофель»; «Зацвела черемуха – быть похолоданию»; «Отцвела черемуха, зацвела рожь – пора сеять гречиху». Часто календарь работ облекался в форму поговорок и присказок: «Сей овес в грязь – будешь князь»; «3 июня – льносейка»; «13 июня – распрягальник, севу край – коня распрягай» и др. Из поколения в поколение передавались народные приметы, предсказывающие погоду (это было очень важно при проведении сенокоса): «Туман сядет на землю – к ветру (т.е. ясной погоде), поднимается вверх – к дождю», «Солнце садится в тучу – завтра дождь».

Такая система не опиралась на научные знания (и не могла опираться), была рассчитана на социальное устройство и экономические возможности русской общины и поддерживалась практически единственными, но мощным стимулом – физическим выживанием семьи и продолжением рода (женихи и особенно невесты из нехозяйственных семей, т.е. не умеющих ладить с природой, котировались очень низко).

Велика роль этнопедагогики в достижении гармонии природно-биологического, социального и духовного в развитии человека.

Достижение гармонии – многоступенчатый и многогранный процесс, происходящий в условиях измеряемых и неизменяемых явлений. Например, у многих народов финно-угорской группы, Сибири, Севера и Кавказа образ жизни и законы природы слиты в единое целое. Поэтому для народной педагогики был естественным абсолютный запрет негативных действий по отношению к природе: сорвать цветок, посадить в клетку птичку или животное. Любоваться и наслаждаться их красотой приучали с детства. Это выражается в культуре божьей коровки у русских, чувашей, татар, башкир; в культурах водных источников у казахов, калмыков; в культурах священных рощ у

хакасов, якутов, бурят. У народов Севера природа и культура четко взаимодействуют. Им было присуще взять не разоряя, используя все рационально. Многие ловят только крупную рыбу, а мелкую заботливо выпускают в воду со словами: «Плыви и возвращайся большой!»

Смысл воспитания – укрепление преемственности вековых гуманистических традиций народа, в конечном итоге – осознание принадлежности к своим корням. Народ хотел видеть в каждом ребенке комплекс социально-этических качеств. В основе народной педагогики лежит триада «ум – доброта – трудолюбие».

В советское время по ряду экономических и социальных причин (отток населения в города, коллективизация, техническое перевооружение сельского хозяйства) зависимость сельских жителей от природы снизилась, а соблюдение экологических принципов природопользования стало на определенном этапе даже экономически невыгодным. При этом преемственность традиций прервалась, и к настоящему моменту носителей их почти не осталось. Все это указывает на хрупкость народных традиций и необходимость бережного к ним отношения.

#### Литература:

1. Волков Г.Н. Педагогика жизни. – Чебоксары: Чув. кн. издательство, 1989.
2. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов - на-Дону: Феникс, 2000 – 448 с.
3. Педагогика /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М: Роспедагенство.

*Хакимов Х.Х.*

### **ПРЕИМУЩЕСТВА ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В МАЛЫХ ГРУППАХ ПО СРАВНЕНИЮ С ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМОЙ ОБУЧЕНИЯ**

В докладе международной комиссии ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище», составленном путем анализа мегатенденций

развития человечества, ведущими целями школы в сокращенном варианте являются:

- «обеспечить каждому заканчивающему школу широкую образовательную культуру, дающую возможность легко включиться в непрерывное образование;

- максимально развить интеллектуальные способности, научить мыслить независимо, критически, альтернативно;

- развить коммуникативные навыки, научить жить и работать в группе, уважая людей других культур, понимая ценность плюрализма культур, взаимопонимания как условия мира;

- научить познанию себя, своих физических и психологических способностей, чтобы содействовать расцвету собственной личности, достижению вершины развития (акме) и продуктивной, счастливой жизни во взрослом состоянии» («Педагогический вестник», № 7, 2001).

Опытно-экспериментальная работа, которая велась в гимназиях № 29 и № 54, в школе № 52 города Набережные Челны, убедила нас в том, что наиболее полно соответствующей вышеперечисленным целям школы технологией обучения является организация учебной деятельности учащихся в малых группах.

Наши исследования доказывают преимущества технологии организации учебной деятельности учащихся в малых группах по сравнению с традиционной системой обучения школьников.

Общепризнанные существенные недостатки традиционного учебного процесса заключаются в следующем:

- школьнику отводится роль «пассивного объекта», он вынужден заглатывать объясняемую учителем информацию и воспроизводить ее;

- ученик – получатель информации, иждивенец чужого ума;

- в своей познавательной деятельности учащиеся действуют или вынуждены действовать только в рамках конвергентного мышления;

- преобладает волевое принуждение к учению: упреки, замечания, критика, назидания, выставление отрицательных отметок в качестве наказания, оставление после уроков;

- отсутствует в процессе обучения здоровьесберегающий оптимальный психологический климат;

- дети делятся на слабых и сильных; малоспособные дети быстро отстают в учении и превращаются в нежелательных для продолжения учебы в школе;



- обучение основано на энтропии: после урока ученики не знают, чему они научились, а учитель не имеет представления о приобретенных знаниях и умениях своих учеников.

Технология организации учебной деятельности школьников в малых группах направлена не только на преодоление недостатков традиционной системы обучения, но и на качественное улучшение процесса обучения.

По названной технологии класс распределяется на так называемые малые группы по четыре человека. Учащиеся сидят за сдвинутыми парами столов напротив друг друга. При формировании таких групп рекомендуется учитывать следующие факторы: 1) желание самих ребят; 2) интересы и склонности школьников; 3) желательно, чтобы в каждой группе были и девочки, и мальчики; 4) важно, чтобы каждой группе наряду с сильными были и слабоуспевающие (по истечении времени наблюдается относительное выравнивание); 5) нежелательно сочетание в одной группе нескольких шустрых сангвиников и холериков; 6) неторопливые флегматики и быстромыслящие сангвиники должны быть распределены по группам равномерно. На первых порах можно организовать группу из сильных и увлеченных учебной работой учащихся для того, чтобы члены этой группы могли вести за собой весь класс, помогали учителю поддерживать интерес к познанию у остальных членов класса. Один из учащихся в группе назначается командиром и исполняет роль лидера, помощника учителя. В процессе работы по мере надобности можно менять состав членов малых групп и лидеров.

При подобном распределении учащихся, во-первых, создается возможность членам групп при решении учебных задач широко и свободно взаимодействовать друг с другом, во-вторых, расположение лицом к лицу в малой группе и спиной к спине между группами устраняет психологический дискомфорт, постоянно имеющий место в обычных классах.

Технология организации учебной деятельности в малых группах таит в себе широкие возможности для практического использования психологической теории Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова о структуре учебной деятельности. Этим ученым удалось экспериментальным путем выделить естественные структурные компоненты учебной деятельности обучающихся, а именно: 1) учебную задачу, 2) учебные действия, 3) действия контроля и самооценки.

Под учебной задачей при изучении нового материала понимается система заданий учащимся. Эти задания заранее продумываются учителем, по ходу урока в логической последовательности они предлагаются учащимся для самостоятельного продумывания и решения.

Учебные действия – это ход мыслительной познавательно-поисковой деятельности учащихся, нахождение нужных ответов, установление истины собственными усилиями.

Контрольно- оценочные действия учащимися совершаются и по ходу урока, и в конце его. Дети сами устанавливают: чему они научились, как и какими способами, чего именно добились. Урок завершается самооценкой учащихся.

При организации учебной деятельности учащихся в малых группах каждый вопрос, каждое задание даются для обсуждения в группе, нахождения ответа или решения проблемы общими усилиями. Через определенное время учитель организует проверку результатов работы следующим образом: по усмотрению командиров из каждой группы отвечает один ученик (если в классе мало групп), при наличии большого количества групп - из нескольких групп. И так до конца изучения нового материала.

На таких уроках учащиеся сами являются добытчиками знаний, полноценными участниками процесса познания нового. Уроки проходят по параметрам:

«думаем и узнаем»,  
«пробуем и решаем»,  
«ищем и находим».

Учащимся всегда интереснее самим находить ответы, чем слушать объяснения учителя, придумывать что-то новое, доселе им неизвестное и неиспытанное.

В процессе самостоятельного добывания знаний у учащихся осуществляется работа различных видов мышления. Они сами, в зависимости от содержания материала и степени его трудности, совершают мыслительные операции: сравнивают, анализируют, синтезируют, конкретизируют, систематизируют, абстрагируют, делают обобщения и выводы. Дети также в основном сами находят пути умозаключений: индукцию, дедукцию, традукцию, абдукцию (Жан Пиаже).

Школьники спонтанно или сознательно, иногда с помощью учителя (к сожалению, таких учителей мало), вооружаются

способами деятельности, общенаучными методами познания. Это-наблюдение (если учащиеся ставят опыты), индукция и дедукция (последние в познавательной деятельности учащихся большей частью проявляются как виды умозаключения, иногда и как методы научного познания), аналогия и гипотеза, абстрагирование и идеализация, обобщение и ограничение, моделирование, логическое и историческое, восхождение от абстрактного к конкретному.

Организация учебной деятельности учащихся в малых группах осуществляется именно на основе использования метода восхождения от абстрактного к конкретному, который «включает в себя три ступени: 1) живое созерцание конкретных предметов материального мира, 2) познание конкретного в форме отвлеченных, абстрактных, общих понятий и воспроизведение конкретного как духовно конкретного и 3) применение знания отвлеченных, общих понятий, духовно конкретного в практической деятельности» (Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: «Наука», 1975, с. 93). Этот метод применяется с тех пор, как возникло мышление (Кедров Б.М.); в рамках восхождения от абстрактного к конкретному могут быть использованы почти все общенаучные методы познания.

Главное в нашем опыте - это развитие дивергентного мышления учащихся, обеспечение на уроках плюрализма и воспитание детей в духе толерантности.

Время от времени нами проводятся уроки этики по книге В.С.Казыйханова «Эхлак дәресләре» («Уроки этики», Набережные Челны, 1998 г.). На этих уроках для обсуждения в группах предлагаются очень тревожные и актуальные для жизни, деятельности и поведения самих учащихся морально-этические вопросы. При этом школьники приглашаются к серьезному размышлению, к высказыванию с защитой своей позиции.

Этические понятия, моральные нормы широко понимаемы и широко толкуемы. Нет строгих рамок для определения моральных понятий и норм. Именно поэтому трудно удержать детей в рамках малых групп, урок обычно превращается в диспут, а иногда и в дискуссию. На таких «бурных» уроках учащиеся высказывают самые различные мнения, иногда резко противоречивые, выражающие несогласие, отрицание, разочарование и т.п.

В ходе таких уроков важнейшая задача учителя заключается в том, чтобы формировать у детей умение внимательно слушать друг друга (каждый школьник должен осознать, что другие могут думать

иначе), научить детей толерантности. (Толерантность – от латинского *tolerantia*- терпение к чужим мнениям и верованиям).

В Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1975 года уделяется серьезнейшее внимание и воспитанию молодежи «в духе гармонии в многообразии» («Первое сентября», № 29, 2001).

Множественность мнений, взглядов, позиций у школьников – большое преимущество. Учащиеся путем свободного обмена мнениями постоянно должны убеждаться в том, что только в столкновении различных мыслей можно найти путь к истине, сделать правильные выводы, наметить оптимальные пути развития. Плюрализм не означает поэтому навязывания одной точки зрения. Это — путь к синтезу всего ценного, что имеет место в противостоящих мнениях, что неотрывно и от демократизации всей общественной жизни.

Как уже было отмечено выше, урок при организации учебной деятельности учащихся в малых группах завершается самоанализом и самооценкой. Примерно через две недели в такой системе обучения почти все ученики начинают свои успехи оценивать на «пять» и «четыре», «тройки» совсем исчезают. Школьники очень дорожат самооценкой, так как она развивает у них самоуважение и чувство собственного достоинства. Это видно даже из того, что дети почти не выходят из класса без соответствующей записи учителя в их дневнике.

Возможны и разовые «воодушевляющие» баллы в течение урока со стороны учителя, если отдельные учащиеся оригинальным и неожиданным способом решают учебные задачи.

Организация учебной деятельности школьников в малых группах, несомненно, имеет следующие преимущества:

- план урока представляет собой перечень необходимых познавательных действий учащихся;

- дети являются самостоятельными добытчиками знаний в условиях малой группы, что даст им возможность в дальнейшем легко и активно включиться в непрерывное образование;

- каждый ученик превращается в непосредственного субъекта учебной деятельности, что является чрезвычайно важным показателем;

- в группах дети чувствуют интеллектуальную и коммуникативную состоятельность, удовлетворяются их потребности

в общении; между членами группы появляются эмоциональные отношения;

- работа в малых группах создает широкие возможности для развития у школьников дивергентного мышления, они привыкают мыслить и действовать в условиях плюрализма;

- каждый школьник имеет возможность высказать свое мнение, сравнить его с мнением других, понять, что любое мнение значимо, чем обеспечивается формирование толерантности;

- слабые ученики быстро подтягиваются, так как они не имеют возможности отмалчиваться и прятаться за спины развитых и активных одноклассников;

- главное — детям интересно учиться, материал ими усваивается на самом уроке, что дает возможность учителю на дом задавать задания творческого характера; школьники ежеурочно отмечают положительные изменения в своем развитии, поэтому стремятся к самореализации в наибольшей степени.

В условиях острой необходимости превращения учащихся в непосредственных субъектов учебной деятельности и перехода на личностно-ориентированное обучение и воспитание, класс не может играть прежнюю роль, поэтому приоритетной становится организация учебной деятельности школьников в малых группах.

*Шакирова Р.Д.*

## **О МОДАЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ НЕМЕЦКОЙ ЧАСТИЦЫ DOCH**

В последние два десятилетия наблюдается повышенный интерес к функционированию частиц, обусловленный, на наш взгляд, возрастанием внимания к коммуникативно-прагматическому аспекту языковых категорий. До сравнительно недавнего времени частицы находились, по словам А.Н. Баранова и И.М. Кобозевой (2, 45), наряду с союзами, вводными и модальными словами различных типов в «мертвой зоне» догадок и неопределенных предположений. Действительно, практически во всех теоретических грамматиках немецкого языка либо вообще отсутствует, либо занимает очень незначительное место раздел о них. Между тем современный немецкий язык относится к языкам с многочисленной и

одновременно высокочастотной группой частиц. Отдельные авторы выделяют от 40 (11, 475) до 100 (10, 8-9) частиц, которые вызывают серьезные трудности в понимании, переводе и употреблении у не носителей языка.

Слово «частица», в немецком языке соответственно Partikel, происходит от латинского слова “*particula*”, который переводится на русский язык как «час-тичка». В немецком же языке адаптировано латинское звучание.

В класс частиц традиционно объединяются неизменяемые слова, которые характеризуются отсутствием или бедностью собственного лексического значения и грамматических функций, а также неспособностью выступать в качестве члена предложения. Все эти признаки присущи и частице *doch*, выбранной нами для анализа как один из самых высокочастотных элементов современного немецкого языка вообще и представитель этого класса слов в частности.

Два существенных момента можно считать релевантными при описании частиц. Во-первых, нет единодушия при их классификации. Некоторые исследователи выделяют подвид модальных частиц (в дальнейшем сокращенно МЧ), тогда как у других авторов он отсутствует, а признанные как модальные остальными германистами частицы рассматриваются в других подвидах. Во-вторых, у многих авторов одна и та же частица, вероятно, вследствие ее многофункциональности, может входить в состав различных подгрупп.

В немецкой грамматической традиции выделяются следующие группы частиц (5, 377):

1) частицы, которые служат для передачи степени или интенсивности качества (*ziemlich, sehr, gar, viel, überhaupt*),

2) частицы, которые обращают внимание слушающего/читающего на определенную часть высказывания (*allin, besonders, nur, sogar, selbst, wenigstens*),

3) частицы, которые выражают точку зрения говорящего к сказанному (*aber, denn, doch, halt, ja, schon*). Эта группа модальных или усилительных частиц,

4) частицы, которые служат для поддержания беседы в качестве ответов и обращений (*also, bitte, nun*),

5) частицы, которые служат для отрицания (*keinesfalls, nicht*).

Г. Хельбиг (11, 31) добавляет инфинитивную частицу *zu*, а Э. Хенкель и Х.Вайдт (12, 12) в совместной работе причисляют к частицам, как это ни покажется парадоксальным, и модальные слова,

В отечественной германистике, в сущности, представлены те же группы частиц. Так, В.Г. Адмони (1, 212-213) дает следующую классификацию:

- 1) ограничительные и идентифицирующие частицы (*allein, auch, bloß*),
- 2) усилительные частицы (*durchaus, sehr*),
- 3) усиливающие противопоставление частицы (*doch, ja, wohl, zwar*),
- 4) грамматикализованная частица (*es*).

Кроме того, Е.И. Шендельс (3, 253-255) выделяет частицы, служащие для поддержания контакта между коммуникантами (*aber, ja, doch, halt, so, schon*) а Г.Н. Эйхбаум (4, 179-180) – формальную частицу (*zu*). В противоположность классификации В.Г. Адмони они рассматривают также и группу модальных и эмоциональных частиц в составе с *doch, mal, nun, etwa, gar, schon, nein*.

Отсутствие четкого определения модальной нагрузки *doch*, с одной стороны, а также разногласия при классификации частиц, с другой стороны, предопределили объект нашего анализа.

Для уточнения объема значения анализируемой лексемы обратимся к ее толкованию в словарях. Среди омонимичного употребления *doch* в качестве союза, наречия и частицы, зафиксированного в толковых словарях, нас интересует последнее. В словаре *Bedeutungswörterbuch DUDEN* (7, 184) отмечается, что *doch* придает утверждению, вопросу, требованию, желанию определенную силу и подтверждает положение дел. В вопросительных предложениях она может передавать значение некоторой озабоченности, надежды на согласие и усиления, тогда как в восклицательных предложениях - удивление, возмущение. В словаре *Basiswörterbuch PONS* (5, 80) семантика *doch* связывается с усиления или подтверждения высказывания. В словаре *LANGENSCHIEDTS Großwörterbuch* (9, 224) выделены семь инвариантов значения частицы *doch*. В повествовательных предложениях она употребляется для напоминания, для косвенного требования одобрения, в риторических вопросах присутствие *doch* подчеркивает, что что-то знают или вспоминают. В вопросах, оформленных повествовательным предложением, она выражает сомнение или

заботу, на которые ожидают утешительный ответ. Она используется в ответах для отклонения требования или упрека, в восклицательных предложениях - для возмущения, для выражения настоятельного, но невыполнимого в этот момент желания.

Как видим, проявляется четкая связь употребления МЧ *doch* с речевым актом реализации высказывания. Ее значение имеет свои инварианты в речевых актах информирования, запроса, директивы. Однако общим является значение усиления, акцентирования высказывания. Это не до конца определенное, расплывчатое понятие в *Deutsche Grammatik* (10, 491), а также в словаре "Synonymwörterbuch" (8, 164) раскрывается синонимами – модальными словами *wirklich*, *tatsächlich*. Общеизвестно, что названные модальные слова передают семантику достоверности, понимаемую как передачу говорящим степени соответствия содержания высказывания объективной действительности. Достоверностью отражается процесс познания индивидуумом окружающего мира. Как составная часть субъективной модальности, она является лишь факультативным компонентом высказывания и, следовательно, ее показатели могут быть опущены без существенного ущерба для содержания высказывания.

Можно предположить, что значение усиления есть не что иное, как передача высокой степени уверенности говорящего в достоверности высказывания. Однако вместе с тем следует подчеркнуть, что значение достоверности реализуется не во всех типах предложений, различающихся по коммуникативной установке говорящего. Вряд ли можно утверждать, что побудительные предложения могут дифференцироваться по степени достоверности/недостоверности в силу того, что они вовсе не выражают суждений. Здесь МЧ выражает скорее интенсивность побуждения. Вопросительные предложения также не могут быть противопоставлены по этому признаку, поскольку передача какой-либо доли достоверности в отношении неизвестного факта, о котором производится запрос, является абсурдной. Исключение составляют лишь вопросы с эксплицитно или имплицитно выраженной пропозитивной частью, например, риторические вопросы.

Выражение степени полноты знаний говорящим с МЧ *doch* мы связываем лишь с повествовательными предложениями. В этом отношении примечателен следующий пример, в котором отчетливо



демонстрируется отличие МЧ от отрицания и утверждения. Здесь наличествует, безусловно, значение уверенности.

(1) “Na Franzi?”, fragt er. “Hast du dich gut vorbereitet?” Franzi lehnt sich zurück. Streckt seine Arme vor. “Doch”, sagt er flüsternd. Doch ist gut. Mit Nein wäre er drangekommen. Mit Ja wahrscheinlich auch. Mit Doch ist die Gefahr noch einmal an ihm vorübergegangen (B.Lebert).

Трудно не согласиться также с содержанием нижеприведенного высказывания, где МЧ doch, бесспорно, свидетельствует о высокой доле уверенности говорящего.

(2) Der wichtige Geburtstag ist doch, wenn man 18 wird ... (Deutsche Welle).

Крайняя степень уверенности говорящего, усиленная неоднократными повторами МЧ doch, передана в следующем примере.

(3) Zwar fand er sein Doppelleben nicht richtig. So konnte man doch nicht leben. So konnte man doch mit Frauen nicht umgehen. So konnte man doch nicht Vater sein, nur halb für die Kinder da und immer auf dem Sprung (B.Schlink).

Вышесказанное позволяет рассматривать МЧ doch в качестве маркера модальности достоверности. Заметим, что средства ее экспликации располагаются по шкале истинности и по шкале вероятности. Они модифицируют модальное значение всего высказывания, придавая ему особую модальную окраску. В микрополе истинности выделяются значения категорической, простой и проблематической достоверности. Мы относим рассматриваемую МЧ к показателям категорической достоверности.

Важно отметить, что МЧ doch, как и другие средства выражения категорической модальности, например, модальные слова *действительно, конечно, безусловно* и др., могут привести в высказывание элемент легкого сомнения или даже удивления и сигнализировать о том, что адресат колеблется в достоверности сообщения, а говорящий стремится переубедить его, выражая высокую степень своей уверенности в истинности высказывания.

(4) Das ist doch Schnee von gestern (B.Schlink).

В любой оценочной ситуации, являющейся одним из компонентов семантической структуры предложения, выделяется субъект, объект и основа-ние оценки. Основанием оценки служит информация, которая имеется в распоряжении субъекта. Она часто

приводится в сопутствующем коммуникативном контексте, например:

(5) Er ist so komisch. Irgendwas stimmt mit ihm nicht. Der ist doch verrückt (B.Lebert).

Материал показывает, что МЧ *doch* совместима с показателями объективной реальной и ирреальной модальности. О ее совместимости с объективной реальной модальностью свидетельствуют все вышеприведенные примеры. Для иллюстрации такой сочетаемости с объективной ирреальной модальностью приведем следующий пример:

(6) Das wäre doch toll (B.Lebert).

Кроме того, в одном и том же высказывании возможны комбинации МЧ *doch* с другими средствами передачи субъективной модальности, например, с языковыми единицами, формирующими микрополе вероятности, а именно: с модальными глаголами во вторичной функции, футурумом в значении предположения, а также с модальными словами *angeblich*, *augenscheinlich*, *vielleicht*, *wahrscheinlich*, *wohl*. Здесь частица передает высокую степень уверенности говорящего в вероятности и предположении. Сочетаемость единиц микрополя истинности и микрополя вероятности в пределах одного и того же высказывания доказывает разнородность этих видов оценки.

(7) Irgendetwas müssen wir doch bewegt haben (B.Lebert).

(8) Das kann dir doch egal sein (J.Kuckart).

(9) Das darf doch nicht wahr sein (J.Kuckart).

(10) Du wirst doch einen unterschriebenen Zettel haben (C.Hein).

(11) Du warst doch angeblich Schauspielerin (J.Kuckart).

МЧ *doch* сочетается и с другими средствами микрополя истинности, например, с модальными словами *tatsächlich*, *sicher*, с частицами *durchaus*, *ja*. Совместимость средств разных уровней языка одного функционально-семантического поля известна давно. Причем, конstituенты поля могут оказывать различное влияние друг на друга: усиливающее, конкретизирующее, ослабляющее, переключающее, ассимилирующее. Мы связываем употребление МЧ *doch* с усилением значения категорической достоверности.

(12) Du liebst mich ja doch nicht (J.Ruckart).

(13) Jeden Montag kauft sie Blumen und stellt die doch tatsächlich in dieses Zimmer (Stuckrad-Barre).

Образно выражаясь, хорошая «уживчивость» МЧ обусловила ее высокую способность к сочетанию со многими элементами немецкого языка и привела, в конечном счете, к высокой частотности ее употребления в немецком языке.

Анализируемая МЧ сближается по своему значению с модальными словами, передающими уверенность говорящего в достоверности высказывания. Однако она отличается выраженностью коммуникативной функции. Не случайно, как МЧ *doch*, так и остальные характеризуются высокой частотностью употребления в разговорном стиле и широко представлены в диалогической речи. Основное различие МЧ от модальных слов состоит в ее яркой выраженности иллокутивной функции, которая предполагает попытку говорящего навязать получателю информации свою точку зрения относительно высказанного. Наиболее отчетливо эта функция выражена в риторических вопросах с союзом *oder*, которые предполагают утвердительный ответ. И для говорящего, и для адресата ответ является очевидным. Первая часть высказывания с МЧ передает высокую степень уверенности говорящего в достоверности сообщаемой информации, вторую же можно расшифровать таким образом: «или ты сомневаешься в этом?»

(14) *Das ist dir doch nicht zuviel, oder?* (B.Schlink).

(15) *Sie war doch eine gute Schauspielerin. Oder?* (J.Kuckart).

По нашим наблюдениям, эта модель предложения становится типичной для современного немецкого языка.

Итак, среди частиц современного немецкого языка можно выделить группу модальных, передающих семантику достоверности в составе с МЧ *doch*, которая, по всей видимости, не является ее единственным представителем. Выявление же списочного состава этой группы может стать объектом дальнейших исследований.

#### Литература:

1. Адмони В.Г. Теоретическая грамматика немецкого языка. Строй современного немецкого языка. – М.: Просвещение, 1986. – 334 с.

2. Баранов А.Н., Кобозева И.М. Модальные частицы в ответах на вопрос. // Прагматика и проблемы интенциональности. М.: АН СССР, 1988, С 45-53.

3. Шендельс Е.И. Практическая грамматика немецкого языка: Учебник для ин-тов и фак. Иностр.яз. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. Шк., 1988. – 416 с.

4. Эйхбаум Г.Н. Теоретическая грамматика немецкого языка /Под редакцией Л.Р.Зиндера. – Спб: С-Петербург. Ун-т, 1996. – 276 с.

5. Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Lernerwörterbuch. – Stuttgart: Ernst Klett, 483 S.

6. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache/ hrsg. von der Dudenredaktion. bearb. von Peter Eisenberg. – 6., neu bearb. Aufl. – Mannheim; Leipzig: Wien, Zürich, Dudenverl., 1998. – Bd. 4. – 1297 S.

7. Duden. Bedeutungswörterbuch/ hrsg. u bearb. von Wolfgang Müller.2, völlig neu bearb. u erw. Auflage. – Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1985. – 797 S.

8. Görner H, Kempcke G. Synonymwörterbuch. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 643 S.

9. Götz D., Haensch G., Wellmann H. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. - Berlin. München: Langenscheidt K G, 1993. – 1182 S.

10. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik: e. Handbuch für d Ausländerunter-richt. – 10. Unverän. Aufl. – Leipzig: Enzyklopädie, 1987. – 737 S.

11. Helbig G. Lexikon deutscher Partikeln. – Leipzig: Langenscheidt, 1994. – 258 S.

12. Hentschel E., Weydt H. Wortartprobleme bei Partikeln //Sprechen mit Partikeln/ hrsg. von Harald Weydt. – Berlin, New York: der Gruyter, 1989. S. 3-18

*Шәрипов Ә. М.*

## ӘДӘБИЯТ БУЕНЧА МАХСУС КУРСЛАРГА БЕР КАРАШ (ПЕДВУЗЛАР МИСАЛЫНДА)

Педагогика институтларында әдәбият буенча махсус курслар, кагыйдә буларак, укыту программасында төп предмет итеп каралмаган, тирәнтен өйрәнелмәгән аерым темаларга багышлана. Бүгенге көнгә педвузларда бу өлкәдә билгеле бер дәрәжәдә тәжрибә дә тупланган инде. Биредә шул тәжрибәгә күз ташлап китик.

Бу өлкәдәге күзәтүләр шуны күрсәтә: педвузларда әдәбият теориясенен, әдәбият тарихының һәм бүгенге әдәби процессның кайбер катлаулы мәсьәләләрен тирәнтен өйрәнүне күздә тоткан күп төрле махсус курслар укытыла. Аларның күләме гадәттә 30 – 40 сәгатьлек дәресләрдән тора, курс ахырында зачет алына.

Казан педагогика университетында, мәсәлән, әдәбият буенча махсус курсларның күпчелеге әдәбият теориясе һәм бүгенге әдәби процесс мәсьәләләренә багышланган. Профессор Ф.М. Хатипов «Сәнгать төре буларак матур әдәбиятның үзенчәлеге», профессор Р.Х. Сверигин «Бүгенге прозада стиль мәсьәләләре», профессор Э.Р. Галиева «XX гасыр башы татар әдәби тәнкыйте һәм эстетик фикер мәсьәләләре» дигән махсус курслар алып баралар. Аларны укытудан максат итеп, безнеңчә, студентларга стандарт программада каралмаган мәсьәләләр буенча өстәмә мәгълүматлар бирү генә куелмый, ә студентларга киләчәктә үз белгечлекләре өчен кирәк булган, аларның белгечлеген тирәнәйтәргә ярдәм итү дә куела. Чыннан да, киләчәктә студентларга һичшиксез әдәби әсәрләргә мөстәкыйль рәвештә дәрәс итеп анализ ясарга кирәк булачак бит. Моңа алар нәкъ менә институтта укыган чакта өйрәнәргә тиешләр. Казан педуниверситетындагы махсус курслар нәкъ менә шул кирәклеке күздә тотып эшләгәннәр дә.

Алабуга дәүләт педагогика университетына килсәк, анда, мәсәлән, профессор Ә.Т. Сибгатуллина 2 нче курста «Татар әдәбиятында суфичылык» дигән махсус курс укыта. Бу, безнең карашыбызча, бик кирәкле һәм әһәмиятле предмет, чөнки, гәрчә урта гасырлар әдәбиятының буеннан-буена суфичылык карашлары сузылып килсә дә, вузны тәмамлаучы студентларның күпчелеге әле суфичылык күренешен, аның үзенчәлеген дәрәс итеп аңлый да, укучыларга да дәрәс итеп аңлата да алмый. Профессор Р.Г. Салиховның «1920–1930 еллар татар әдәбият белемендә герой концепциясе» дигән махсус курсы да студентларның теоретик белемнәрен арттыруга, камилләштерүгә юнәлтелгән. Ә менә аның 5 нче курста алып бара торган «Шәрык әдәбияты» дигән предметы студентларның дөнья әдәбияты турындагы белемнәрен киңәйтүне күздә тотта. Ул анда студентларга гарәп, фарсы һәм төрек әдәбиятлары турында иң әһәмиятле мәгълүматлар белән таныштыра, аеруча фарсы поэзиясенен классик шагыйрьләре Фирдәүси, Низами, Сәгъди, Хафиз, Гомәр Хәйям һәм башкаларның әсәрләрен анализлауга, ул әсәрләренең сәнгатьчә эшләнешен,

аларның бөтен дөнья күләмендәге әһәмиятләрән ассызыклап күрсәтүгә басым ясый.

Чаллы педагогика институтында да кызыклы гына һәм кирәкле генә махсус курслар укытыла. Профессор М.Х. Бакиров, мәсәлән, «Шигъри теориясе һәм шигъри әсәрләрне анализлау тәртибе» дигән махсус дисциплина алып бара. Доцент Г.Ф. Даутов әдәбият тарихын укытканда еш кына игътибардан читтә кала торган теманы— «Риза Фәхретдинов публицистикасы» дигән, студентларның кругозорын киңәйтүгә ярдәм итә торган курсны укыта. Доцент В.Ф. Макарова «Әдәби әсәрләрдә автор позициясе», филология фәннәре кандидаты Л. К. Хөснетдинова «Әдәби әсәрләрдә язучы идеалының чагылышы», өлкән укытучы Д.Х. Нигъмәтжанова «Гөлшат Зәйнәшева поэзиясе һәм җыр» дигән махсус предметлар укыталар. Мин үзем күп еллар буена студентларның дөнья әдәбиятлары турындагы күзаллауларын киңәйтә торган «Урта гасырларда әдәби багланышлар» дигән махсус курс алып бардым.

Әдәбият буенча махсус курслар нинди таләпләргә җавап бирергә тиешләр соң? Безнең карашыбызча, беренчедән, вуз укытучысы үзе укытачак махсус курсның юнәлешен, эчтәлеген билгеләгәндә үк теманы студентларга беренче чиратта нинди белем кирәклеген истә тотып сайларга, шуннан чыгып ул предметның эчтәлеген билгеләргә тиеш. Ул сайлаган проблема студентларның киләчәк белгечлеге өчен кирәкме- юкмы икәнлегенә игътибар ителсен иде. Әмма вуз практикасында, кызганычка каршы, һәрвакытта да алай булып чыкмый. Кайчакта вуз укытучылары үзләре нинди фәнни тема өстендә эшлиләр, нинди темага диссертация язалар – шуны, практикада кулланып карау өчен, студентларга махсус курс итеп тә тәкъдим иткәлиләр. Ә әлеге диссертация темасы студентның киләчәк белгечлеге өчен өлешчә генә кирәк булырга, я бөтенләй үк кирәк булмаска да мөмкин бит. Икенчедән, махсус курсларны укытканда укытучы лекцияне дә, гамәли дәресләрне дә һәм дәреснең башка төрләрне дә кулланырга тиеш. Бу да күздә тотылсын иде.

«Әдәбият буенча махсус предметлар кайсы курсларда укытылырга тиеш?» дигән сорау да туарга мөмкин. Казан педагогика университетында, мәсәлән, махсус предметларны 3 нче курстан алып укыта башлау практикага кереп киткән һәм бу, безнеңчә, дөрес тә. Чөнки әдәбият теориясенен, әдәбият тарихының һәм бүгенге әдәбиятның катлаулы мәсьәләләренә багышланган махсус

предметларны югарырак курсларда, ягъни студентлар инде әдәбият турындагы мөһим мәгълүматларны тиешенчә үзләштергәннән соң укыта башлау дәрәсрәк булачак.

Махсус курсларның темалары бүгенге көннең актуаль мәсьәләләренең берсен, ягъни халкыбызның үзанын үстерүне дә күздә тотып сайлансын иде. Бүгенге көндә педвузларны тәмамлап чыгучы студентларга, беренчедән, әдәбият тарихына караган, икенчедән, матур әдәбиятны эстетик яктан, эстетик идеал һәм тәрбияви күзлектән чыгып аңларга һәм аңлатырга өйрәткән махсус курслар житенкерәми шикелле. Еш кына матур әдәбиятның бигрәк тә тәрбияви ягы, тәрбияви роле онытылып кала. Махсус курсларда гына түгел, еш кына программага кертелгән предметларны укытучылар да әдәби әсәрләргә күбрәк тема, проблема һәм идея эчтәлегә ягыннан гына анализлау белән мавыгалар, ә әдәби әсәрләргә эстетик, әхлакый һәм тәрбияви әһәмиятен ачыклауга тиешенчә игътибар итмиләр шикелле. Ә «әдәбият» сүзе үзе дә «әдәб» сүзеннән алынган бит. Татар әдәбиятын тарихи планда өйрәнгән предметларның имтихан билетларында әдәби әсәрләргә тәрбияви ягына игътибар иттергән сорауларның, мисал өчен, «Кыйссаи Йосыф» поэмасының тәрбияви роле һәм әһәмияте», яки «Ә. Еникинең «Әйтелмәгән васыять» әсәренә бүгенге яшьләргә тәрбияләүдә тоткан урыны һәм әһәмияте» кебек сорауларның сирәк очравы да әнә шул турыда сөйли. Киләчәктә бу моментларга да игътибар ителсен иде.

*Якупова В.И.*

## **ИНТЕГРАЛЬНЫЕ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО УРОВНЯ СТРУКТУРЫ СЛОВА**

Достаточно сложным по степени уровнем многоярусной структуры языка является морфологический. Морфологический уровень рассматривает не только отнесение слов к определенной части речи, но прежде всего структуру слова, формы словоизменения и способы выражения грамматических значений.

Морфологический состав и морфемная структура слова в разноструктурных языках описываются в плане синхронии. Для этого применяют морфемный и словообразовательный анализы.

Несомненно, каждый из видов анализа имеет свои цели и задачи, отличается особой процедурой членения слова. Однако, несмотря на существенные различия между ними, оба типа анализа имеют точки соприкосновения. Это обусловлено, наличием общего для них предмета изучения, связанного с морфологическим строением слова.

Характеризуя слово с морфологической точки зрения, мы должны в первую очередь остановиться на том, что представляют собой его составные части – морфемы. Иначе говоря, морфемный анализ слова ставит своей целью выявление всех имеющихся в нем морфем, живых с точки зрения языка. Этот анализ должен дать ответ на вопрос о том, какие “элементарные значимости” выделяются в данной лексической единице.

Согласно традиционному определению, морфема – это мельчайшая единица языка, имеющая определенную значимость [5]. Морфеме называют также наименьшей структурной единицей, имеющей двусторонний характер, то есть морфема — это единство формы и содержания.

Вслед за В.Д. Аракиным под морфемой мы имеем в виду устойчивую последовательность фонем, которые составляют ее материальную сторону, содержание же морфемы складывается из определенного набора минимальных смысловых элементов – сем [1].

Понятие морфемы как обобщающего начала для всех значащих, морфологически выделяемых компонентов слова (для корня и разного рода аффиксов) впервые ввел Бодуэн де Куртенэ. Автор, акцентируя внимание на значимости данного понятия, подчеркивает: “именно то, что все формальные элементы языка связываются с определенным значением, наполнены определенным семантическим содержанием, делает их социально значимыми, закрепляет их как постоянные стойкие элементы языка, передающиеся от поколения к поколению” [3].

Итак, слова состоят из морфологически и семасиологически неделимых единиц – морфем. Говоря о двойственности морфемы, необходимо понимать ее с точки зрения и структуры, и значения. По Б. де Куртенэ морфема – это живая единица языка, являющаяся образующим элементом слова, зависящая от самого слова. Морфема, выделяемая в составе слова, характеризуется как общими (интегральными), так и различительными (дифференциальными) признаками. Заметим, этими же признаками обладает и слово. К интегральным признакам морфемы и слова относятся их



материальность, значимость и воспроизводимость. Дифференциальными признаками являются минимальность и повторяемость морфемы, ее структурная соотнесенность со словом. Однако следует помнить о том, что “четкой границы между обоими типами признаков морфемы провести нельзя, поскольку ее интегральные признаки, внешне сходные с аналогичными признаками слова, качественно отличаясь от них, являются в то же время и дифференциальными” [4]. Рассмотрим эти признаки, характерные как для морфемы, так и для слова, по отдельности.

Слово и морфема – это двусторонние единицы языка, обладающие планом содержания (определенным значением) и планом выражения. Однако морфема, как мы отметили, это минимальная значимая единица, у которой план выражения может отсутствовать при сохранении известной значимости. Для слова же наличие материальной субстанции является обязательным.

Не одинаковы сопоставляемые единицы и в плане содержания. Заметим, всякое производное слово является носителем одновременно трех типов значения: лексического, грамматического и словообразовательного. А те же типы значения уже совершенно по-разному распределяются между разными типами морфемы. Так, ряд авторов говорит о том, что для служебных морфем характерны словообразовательное и грамматическое значения. А носителем лексического значения, как известно, является только корневая морфема [4].

Н.Д. Арутюнова и К.А. Левковская подчеркивают, что “сам характер значения, выражаемый той или иной единицей, является самым важным различием между морфемой и словом в этом плане”. Лексическое значение слова, являясь результатом большей или меньшей степени отвлечения от реальной действительности, по сути своей индивидуально. Словообразовательное же значение морфемы остается общим типовым значением, извлеченным из ряда частных словообразовательных значений родственных образований. Следовательно, степень абстрактности словообразовательного значения по сравнению с лексическим большая. В этом отношении словообразовательное значение стоит на грани между лексическим и грамматическим значениями.

Своеобразно, как нам представляется, проявляется у морфемы и слова общий для них признак воспроизводимости. Напомним, что под воспроизводимостью морфемы и слова понимается способность

их существования в системе языка в “готовом” виде, в качестве целостных единиц [6]. Но слово при этом в конкретных речевых ситуациях обладает и свойством “творимости”, а морфема никогда не создается заново в процессе общения. Во-вторых, воспроизводимость морфем имеет связанный характер, поскольку их воспроизведение в сознании говорящего осуществляется в сочетании с другими морфемами в составе слова. Слово же в этом смысле свободно, так как процесс его воссоздания не обязательно связан с другими словами.

Наиболее важным отличительным признаком морфемы считается ее минимальность, которая проявляется в невозможности дальнейшего членения морфемы на более мелкие части без нарушения ее смысловой целостности. В противном случае образуются незначимые единицы низшего уровня – фонемы. Структурная выделяемость морфемы в составе слова относится, безусловно, также к различительным признакам этой языковой единицы. Поэтому мы видим связь ее с единицами высшего, синтаксического уровня не прямо, а опосредованно. Соответственно следует предполагать, что сама по себе морфема не может выступать в качестве члена предложения и занимать в нем определенную синтаксическую позицию.

Дифференциальным признаком морфемы является ее повторяемость. Это характерное для нее свойство, но, как утверждает Е.А. Земская, оно не относится к числу обязательных признаков морфемы [2]. Мы считаем эту точку зрения небезосновательной и вот почему. Известно, что большинство морфем употребляется минимум в двух словах одного и того же словообразовательного ряда. Сравним, например, в английском языке: *edge-ways; end-ways; side-ways; wind-ways*; в татарском языке: *азык-лата; акча-лата; иген-лэтэ*; в русском языке: *писа-тель; чита-тель; вая-тель; созда-тель* и др. Но в языках, оказывается, наряду с повторяющимися морфемами присутствуют единичные уникальные морфемы. Покажем это на примерах: в русском языке: *-бужен – (буженина); -арус – (стек-лярус); -амт – (почтамт)*; в татарском языке: *-бэгэй – (жилбэ-гэй); -лэ – (төнлэ); -яшэ – (янэшэ)*. Как видим, признак повторяемости морфемы не является строго обязательным дифференциальным признаком вообще. Этому препятствует наличие в языках различных уникальных морфем, встречающихся единично.

Предметом морфемного анализа в языках является слово как индивидуальное морфемосочетание. Слово, являясь основной двусторонней цельноформленной и самостоятельно существующей единицей языка, в отличие от единиц других уровней, включает в свой состав различные морфемы: корневые и аффиксальные. Морфемы, однако, не служат обозначением предметов или явлений действительности, и вне слов они сами по себе, очевидно, не могут считаться строительным материалом языка. Однако, морфема может быть носителем основного лексического значения слова, исходной точкой для его образования. В этом случае мы имеем дело с корневой морфемой. Бодуэн де Куртенэ, называя корневую морфему “основоморфемой”, подчеркивает, что “корневые морфемы, а значит, основы слов в системе слово и формообразования обладают всеми свойствами морфемы, они существуют в слове как целостное морфологическое единство” [3].

#### Литература:

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и татарского языков. – М.: Просвещение, 1989.
2. Земская Е.А. Современный русский язык: Словообразование. – М.: Просвещение, 1973.
3. Николаева Т.М. Проблемы морфемы в трудах Бодуэна де Куртенэ и современная лингвистика. – Казань, 1989.
4. Современный русский язык. Анализ языковых единиц. Учеб. пос. для студ. филол. фак. пед. ун-тов и ин-тов. В 3-х ч. Ч.1. //Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, И.И. Щеболева. – М.: Просвещение: Владес, 1995.
5. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. – М., 1953.
6. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. – М.: Учпедгиз, 1959.

Научное издание

**Вестник НГПИ**

Сборник научных трудов

*Научные редакторы Г.Р. Аглямова, И.С. Сафуанов*

Верстка: Л.И. Валеева, Г.Х. Закизянова

*Издательство Набережночелнинского госпединститута,  
423806, Республика Татарстан, г. Набережные Челны,  
ул. Низаметдинова, 28.*

7,7 усл. печ. л., 6 уч. изд. листов.

Тираж 500.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ООО "Декор".