

44.58  
Б38

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное агентство по образованию  
Набережночелнинский государственный педагогический институт



# Вестник НЧПИ

**Выпуск №7**

**СБОРНИК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ТРУДОВ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

# **ВЕСТНИК НГПИ**

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 7

Набережные Челны – 2006

**ББК 74 р + 74.58**

**В 38**

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

**Рецензенты:**

Доктор педагогических наук, профессор Р.Ш. Маликов (Казань)

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

**В 38.** Вестник НГПИ. Вып. 7 Набережные Челны: Набережночелнинский  
госпединститут, 2006. – 106 с.

В седьмой выпуск сборника научно-методических работ  
Набережночелнинского государственного педагогического института  
«Вестник НГПИ» вошли работы по педагогике, психологии, истории,  
татарской культуре, риторике, а также новая информация о наших  
соотечественниках за рубежом. Материалы данного выпуска представляют  
интерес для специалистов, преподавателей и учащихся педвузов, а также  
для всех интересующихся историей и культурой татарского народа.

**Главный редактор**

Доктор педагогических наук, проф. И.С. Сафуанов

**Редакционная коллегия:**

Доктор филологических наук	А.М. Шарипов
Кандидат филологических наук	Р.Д. Шакирова
Кандидат филологических наук	Э.М. Вильданова
Кандидат филологических наук	Р.А. Закиров
Кандидат физико-математических наук	В.Б. Тулвинский (отв. секретарь)
Директор библиотеки	Р.Ф. Мухарямова

**ББК 74 р + 74.58**

**ISBN 5-98452-023-0**

© Коллектив авторов, 2006

© Набережночелнинский госпединститут, 2006

## СОДЕРЖАНИЕ:

<b>РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	5
<i>Биккинина Э.Г.</i> Развитие у детей 5-6 лет связных высказываний типа рассуждений с использованием моделирования.....	5
<i>Владимирова А.А.</i> Возможности применения средств народной педагогики в воспитании и обучении детей.....	8
<i>Галиуллина Е.Н.</i> Проблема «открытых» задач в курсе математики в начальной школе.....	12
<i>Гумеров Р.А.</i> Некоторые аспекты стимулирования мотивации нравственного самосовершенствования учителя .....	19
<i>Дудник Н.М.</i> Истоки становления и развития риторики.....	24
<i>Дудник Н.М.</i> Риторическая культура будущего специалиста по дошкольному воспитанию как фактор его эффективной деятельности .....	32
<i>Зайниев Р.М.</i> Преемственность обучения математике в системе «школа-колледж» инженерно-технического профиля.....	39
<i>Нуретдинов И.И.</i> Психологические аспекты получения знаний через познавательную деятельность .....	45
<i>Хабибуллина Л.К., Баланцова С.М.</i> Современные подходы к процессу усвоения теории хорового исполнительства .....	49
<i>Хакимова Н.Г.</i> Самосознание как предмет психологического исследования .....	54
<i>Харисова Н.И.</i> Отражение естественнонаучной картины мира в учебных книгах для детей XVIII – XIX вв.....	56
<b>РАЗДЕЛ II. ТАТАРСКАЯ КУЛЬТУРА: ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСКУССТВО</b> .....	61
<i>Ахметова Д.И.</i> О некоторых особенностях развития изобразительного искусства Казани на рубеже XX – XXI веков.....	61
<i>Мингалеев М.И.</i> Поэтические образы Г. Тукая в графическом творчестве Б.И. Урманче: 2. Поэтическая сказка «Шурале» .....	65
<i>Миргалимова З.Ф.</i> Кайбер хайван атамаларның этимологиясенә карата .....	72
<i>Миргалимова З.Ф.</i> Хайван атамаларының сүзьясалыш структурасы .....	78
<i>Муллагаева А.Р.</i> Нәбирә Гыйматдинова әсәрләрендә хатын-кыз образы (“Сәвилә”, “Пәри утарында”, “Китәм, димә” әсәрләре буенча).....	80
<i>Султанова Ф.Ф.</i> Изучение диалога и монолога на примере драматургических произведений Т. Миннуллина .....	83



<b>РАЗДЕЛ III. НАШИ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ ЗА РУБЕЖОМ.....</b>	<b>90</b>
<i>Адутов Р.М.</i> В стране самураев.....	89
<i>Усманова Л.Р.</i> Первая мечеть в Японии .....	94
<i>D-r Hee-Soo Lee</i> Путешествие Абдурашида Ибрагима в Японию.....	101
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>	<b>105</b>

## ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Биккинина Э.Г.*

(научный руководитель: ст. преподаватель Н.М. Дудник)

### РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ТИПА РАССУЖДЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Спектр психолого-педагогических и методических исследований, направленных на изучение процесса речевого развития, чрезвычайно широк. Ознакомление с ним играет важную роль для настоящего исследования, так как развитие речи – рассуждения мы рассматриваем в русле общего речевого развития. Анализ показывает, что наибольшее освещение в педагогической литературе получили вопросы обучения описательным и повествовательным высказываниям (Т.И. Гризик, Э.П. Короткова, Н.В. Гавриш и др.). Обучение детей-дошкольников монологу-рассуждению остается менее изученным.

На возможность формирования монологов-рассуждений у детей дошкольного возраста указывают в своих работах Л.Г. Шадрина, О.С. Ушакова, Н.В. Лоскина и др. Авторы отмечают, что дети 5-6 лет даже без специального обучения используют при необходимости высказывания типа рассуждений. Практика показывает, что трудности создания монологов-рассуждений обусловлены их структурной сложностью и незнанием детьми специальных языковых средств связи смысловых частей.

Центральным звеном, на наш взгляд, с помощью которого педагог может решать самые разные познавательные и творческие задачи, являются образные, точнее – модельные представления. Доступность метода моделирования для дошкольников доказана психологами А.В. Занорожцем, Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером. Однако работ, специально посвященных формированию связной речи типа рассуждений у детей 5 лет с использованием моделирования, нам не встретилось.

Целью исследования явилось изучение особенностей развития монологов-рассуждений у детей шестого года жизни с использованием моделирования. Опытная работа осуществлялась в ДОУ «Солнышко». Исследованием было охвачено 40 детей. Это были две параллельные группы детей старшего дошкольного возраста.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в выявлении умений детей строить связное высказывание типа рассуждений. Для реализации поставленной цели мы использовали видоизмененную методику, разработанную О.С. Ушаковой,

которая включает в себя 2 серии опытов: наблюдения за речевым общением педагога с детьми и за речевым общением детей друг с другом в разных видах деятельности; рассказ о любимой игрушке. При анализе материала, полученного в обеих сериях, обращалось внимание на содержание высказываний (аргументацию, логику) и способы его языкового выражения (передача структуры, использование разнообразия типов связей между отдельными звеньями высказывания, объем) и на использование приемов моделирования.

Анализ записей общения показал, что дети редко пользуются высказываниями типа рассуждения. В старших группах детского сада за 1,5 месяца наблюдений было зарегистрировано лишь 15 случаев употребления высказываний типа рассуждения и чаще по инициативе педагога. Это объясняется характером общения педагога с детьми в разных видах деятельности. Наблюдается прямая зависимость между количеством, качеством рассуждений и уровнем содержательности общения.

В процессе речевого общения детей старшего дошкольного возраста между собой было зарегистрировано всего 7 случаев употребления рассуждений. Показательно, что все полученные высказывания зафиксированы в игровой деятельности. Из них в 4 случаях содержалась попытка разрешить конфликтную ситуацию, возникшую в игре. Для аргументации своих суждений дети использовали личный опыт. Характеризуя структуру высказываний детей 6-го года жизни, следует отметить, что в ней можно выделить тезис, доказательства, но выводы в высказываниях пятилеток имели место лишь в единичных случаях. Переход от тезиса к доказательству осуществляется с помощью союза "потому что", от доказательства к выводу союзом "поэтому". Внутри текста, в основном, используется местоименная связь. Объем высказываний в свободном, произвольном общении детей 5 лет составляет, в среднем, 8-10 слов.

Во второй серии опытов каждому ребенку предлагалось рассказать о любимой игрушке, одновременно давалась инструкция: «Расскажи так, чтобы было понятно, почему эта игрушка твоя любимая». При этом перед ребенком размещались лист бумаги, карандаш и делалось указание: «Ты подумай, о чем ты будешь рассказывать, а чтобы не забыть – можешь зарисовать самое главное, о чем ты хочешь рассказать».

Всего было получено 40 высказываний детей пятилетнего возраста о любимой игрушке. Вполне очевидно, что изменив ситуацию общения и задачи, поставленные перед детьми, мы побуждали дошкольников к более развернутым доказательствам. На наш взгляд, предложенная формулировка задания подводила ребенка собственно к доказательству, не останавливаясь на описании. В качестве аргументов доказательства дети ссылались на авторитет человека, подарившего игрушку, выражали свое отношение к этому, отмечали значимость игрушки для себя.

Приведем пример из протокола: «Моя любимая игрушка – обезьянка. Ее зовут Фрося. У неё глаза чёрненькие, ротик красненький, ушки коричневого цвета. Играю с ней, как с настоящей макакой. Хожу гулять, катаю её на коляске. Вот, например, сплю с ней. Вот еще самое главное, *что* она меня лобит. Она меня никогда не укусит, *потому что* я с ней играю. Если она не слушается, кривляется, то я ее не ругаю. Я её люблю, *потому* мама мне её купила» (Якимова Н., 5 лет).

К достаточно аргументированным рассуждениям мы отнесли 17 высказываний, менее аргументированным – 23. В структуре высказываний детей по-прежнему содержались тезис и доказательство, а вывод в высказываниях пятилетних, как и в ситуации свободного общения, отсутствовал. Важно отметить, что наличие всех структурных частей и достаточная аргументация характерна лишь для 15% детей, которые владеют приемами моделирования.

Это убедило нас в том, что обучение высказываниям типа рассуждений на занятиях целесообразно начинать с опорой на предметные действия, разнообразный наглядный материал (складывание детьми разрезных картинок и объяснение своих действий, игры типа «Разложи и объясни», «Небылицы в картинках» и т.д.). Цель их: учить определять нарушения в логике событий, делать умозаключения, используя для выражения логических связей сложноподчиненные предложения, в процессе аргументирования использовать слова *во-первых*, *во-вторых*, т.е. упражнять в объяснительной речи. Для обучения связной речи целесообразно использовать предметные модели, затем предметно-схематические и схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Сначала создается картинно-схематический план текстов. Затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей.

При проведении опытно-экспериментальной работы нами учитывались выделенные в психолого-педагогической литературе следующие закономерности формирования умения моделировать у дошкольников:

- 1) моделирование выполняется на знакомом детям материале, с опорой на знания, полученные на занятиях и в быденной жизни;
- 2) при обучении целесообразно начинать с моделирования в единичных, конкретных ситуациях, а позднее – с построения моделей, имеющих обобщенный характер;
- 3) следует начинать с иконических моделей, то есть сохраняющих известное сходство с моделируемым объектом, постепенно переходя к условно-символическим изображениям отношений.

Проведенное исследование подтвердило рабочую гипотезу о том, что ознакомление с различными видами моделей (предметными, предметно-схематическими и графическими), а также поэтапное формирование речевых уме-



ний, значимых для построения связного текста, способствуют эффективному развитию связных высказываний типа рассуждений у детей старшего дошкольного возраста. Модельные представления помогают выделять в образном плане те свойства, которые существенны для аргументации того или иного суждения и решения задачи в целом.

Список литературы:

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение, – М., 1969.
2. Поддьяков Н.Н., Кузина Н. Исследование развития объяснительной речи у дошкольников // Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, – М., 1983.
3. Смирнова Е.А, Ушакова О.С. Использование наглядности в формировании повествовательной речи дошкольников// Развитие речи детей и обучение языкам, – М., 1989.
4. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников: Автореф. кандид. Диссерт, – М., 1986.
5. Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание, 1990, № 10.
6. Шадрина Л.Г., Лоскина Н.В. К вопросу о развитии речи – рассуждения детей старшего дошкольного возраста, – М., 1999.

*Владимирова А.А.*

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ  
В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ**

У каждого народа есть такие педагогические находки, на которые современная наука о воспитании и обучении человека не обращала внимания, несмотря на их бесспорную воспитательную ценность. Народная педагогика предлагает учителю помощь в том, как ненавязчиво и продуктивно осуществлять воспитание, ведь, как правило, современные подростки не хотят слушать скучные, по их мнению, нравоучения педагогов о том, что «можно» и чего «нельзя». У народной педагогики есть много средств, которые помогут учителю сделать процесс воспитания незаметным, а процесс обучения интересным и, как следствие, эффективным. Это пословицы и поговорки, сказки и легенды, традиции и обычаи, игры и песни и много других средств. На протяжении многих веков из поколения в поколение каждый народ, воспитывая и обучая своих детей, использовал именно эти естественные средства. Забыть о том, как воспитывались наши прадеды, значит не просто потерять бесценные педагогические дары народа, это значит – проявить к нему неуважение, подобно тому, как некоторые дети проявляют неуважение и жестокость к своим старикам-родителям.

В последнее время мы слишком увлеклись прогрессивными новинками, с каждым мгновением отрываясь все больше и больше от своих корней. Некоторые могут подумать: «А зачем нам эти корни? Нам и так хорошо. Зачем нам знать культуру своего народа, а тем более других? Это же бесполезная трата времени». Однако не потому ли, что мы стали такими «самостоятельными», в нашем обществе сыновья могут поднять руку на матерей, дети вырастают потребителями, совершенно искренне считая, что родители должны всю жизнь им помогать и материально, и в воспитании детей, хотя мы знаем, что испокон веков в каждом народе было принято, что дети вырастая помогают родителям, уважают их, прислушаются к их советам. Нигде мы не слышим даже о наказании за физическое насилие детьми над родителями, потому что такое раньше не допускалось даже и в мысли. Так, может, стоит все-таки вернуться к своим корням, к народу, пока не ушли слишком далеко?

Сразу возникает вопрос: как это сделать? Нужно сказать, что это работа не только учителей в школе или воспитателей в детском саду, но и прежде всего родителей и главных хранителей мудрости в семье – наших бабушек и дедушек. Используя народную педагогику чувашского народа, рассмотрим на конкретных примерах, как можно использовать воспитательный опыт наших предков в школе, на обычных уроках и на классных часах.

Обратимся к пословицам. Пословицы играют важную роль в воспитании трудолюбия. В самых различных ситуациях: на уроке, перемене, классном часу, учитель может, правильно и к месту применив ту или иную пословицу, показать важность и необходимость труда и учения для каждого человека («Живя без труда, можно и рассудка лишиться») или даже ненавязчиво указать на проявленный учащимся недостаток. Например, часто на уроках ученики на вопрос учителя, почему не сделали домашнее задание, произносят: «А меня не было. Я болел». Как правило, учителя с большим опытом работы могут определить, была ли эта фраза правдой, или просто ученик применил ставшую уже традиционной отговорку, чтобы учитель оставил его в покое. И, что же начинает делать учитель, если видит явную ложь? Обыкновенно начинает отчитывать нерадивого ученика.

А теперь давайте подумаем, дойдут ли эти слова учителя до сознания ребенка 13 лет? Мы знаем, что возраст этот «трудный». Взрослый перестает быть авторитетом для ребенка, практически все поучающие слова учителей и родителей воспринимаются им в штыки. И вот здесь на помощь может прийти народная мудрость. Учитель может сказать: «Если жить с умом, лечиться от болезней не придется». Эта чувашская пословица помогает учителю показать учащемуся, что его ложь замечена. Возможно, сразу ему не станет стыдно за свой поступок, но пословица эта заставит его задуматься. Пословицам разных народов можно даже, я считаю, посвятить классный час. Тему классного часа я бы предложила обозначить

так «Пословицы как выражение великой мудрости народа». Детям заранее нужно предложить вспомнить те пословицы, которые они знают сами, и попросить вспомнить родителей. Сам классный час можно провести как беседу или даже дискуссию: пусть дети поделятся своим мнением по поводу того, как они понимают смысл той или иной пословицы, какая пословица им больше нравится и почему, нужно ли применение этой народной мудрости в современном обществе. При такой организации занятия будет не только происходить нравственное развитие детей, но и будет формироваться умение высказывать и доказывать свое мнение при одноклассниках, что немаловажно, поскольку школа должна подготовить не только нравственного человека, но и человека, умеющего и не боящегося выступать публично.

Такое народное средство воспитания и обучения, как сказка, можно применить даже на уроке математики. Например, отрывок из чувашской сказки «Иванушка-дурачок» можно прочитать, используя время, отведенное на устный счет (5-7 мин. от начала урока) [1]. В этой сказке говорится, как Иван (сказочный герой) вошел в дом, где было 12 печей, в 12 печах – 12 котлов, в 12 котлах – 12 горшков. Иван, проголодавшийся в дороге, начал подряд пробовать еду из всех горшков. Образовательное значение приведенной детали сказки в том, что в ней вниманию слушателей представлена задача:  $12 \cdot 12 \cdot 12 = ?$  Мог ли наесться Иван? Не только мог, более того – съесть столько в состоянии только сказочный герой: если он перепробовал во всех горшках, то съел 1728 ложек пищи! В ходе рассказа учителю следует поставить, например, такие вопросы: «Как вы думаете, ребята, сколько было всего котлов? Сколько горшков?» и т.п.

Немаловажное воспитательное значение имеют обычаи и обряды. Так, например, в старших классах можно провести классный час на тему: «Свадебные обряды народов Поволжья», где ребята, разделившись на группы, могут рассказать или даже по возможности показать, как происходят свадьбы у разных народов. Если класс не национальный, то, как правило, в нем найдутся и русские, и татары, и чуваша, и удмурты и т.д. Разделяя класс соответственно на такие микрогруппы, детям уже становится не обязательным искать материал в библиотеках, гораздо больше они смогут найти в своей семье: у своих родителей, бабушек и дедушек. Будет ли это интересно юношам и девушкам? Наверное, да, ведь именно в этом нежном возрасте впервые возникают серьезные мысли о создании собственной семьи. Свадебные обряды народов Поволжья подчеркивают важность целомудрия невесты, ее умение вести домашнее хозяйство [3]. Так, например, у чувашей если окажется, что невеста до замужества жила нецеломудренно, то ее прислужник подает старейшине стакан с пивом, у которого на дне пробуровлена дырочка, которую он зажимает пальцем и тем самым удерживает пиво. Но как только стакан падает в руки, то напиток начинает бежать из дырочки. Гости начинают громко



смеяться и приводят тем самым невесту в стыд. Значение такого мероприятия еще и в том, что оно поможет укрепить в юном сознании ценность семьи, ведь, как правило, современная молодежь предпочитает свободный союз, называемый гражданским браком, где партнеры, имея возможность легко разбежаться в разные стороны, нередко не хотят осознавать всей полноты ответственности за созданный ими союз.

Одним из главных обычаев во всех народах всегда был обычай взаимопомощи [2]. Бесплатная, добровольная помощь оказывалась всем миром либо односельчанину, либо всем жителям деревни. У чувашей, например, была принята коллективная обработка выбеленного холста. По вечерам в разные семьи по очереди отправлялась группа девушек и девочек – добровольно и бесплатно они выполняли трудную работу за ночь. Организовывали помощь и при сборе хмеля.

Совместный труд имел большой воспитательный потенциал. Во время общественных работ не предполагалось, что тот, кому помогают сегодня, оплатит тем же своим помощникам завтра, т.е. не преследовалась цель получения личной выгоды. В то же время каждый был уверен, что односельчане не оставят его в трудную пору, всегда придут на помощь. В процессе общего труда проявлялись как лучшие качества людей, так и их недостатки; и молодежь имела возможность получать наглядные уроки поведения. Обо всем этом может рассказать старинный чувашский обычай – *ниме*. Рассказ о нем поможет учителю в задаче развития у учащихся такого важного нравственного качества как отзывчивость.

Ниме – коллективная «помочь», устраиваемая односельчанами при выполнении трудоемких и хлопотных работ. Традиция ниме имеет очень глубокие исторические корни и восходит к праторкской эпохе. Чуваши в течение нескольких тысячелетий сохранили обычай ниме и донесли его до нас. А ниме спасал и сохранял чувашей. Ниме не имеет определенных сроков проведения, однако чаще всего к коллективной помощи прибегали при уборке перестоявшего урожая. В случае, когда грозило осыпание хлебов, хозяин приглашал к себе одного из уважаемых людей и просил его быть главой помочи. На другой день с утра пораньше выезжал глава на запряженной лошади и объезжал всю деревню, приглашая всех сельчан пойти на помочи к нуждающемуся односельчанину. Глава ниме обвязывался через плечо полотенцем, на телегу устанавливал длинный шест с красным концом сурбана (головная повязка замужней женщины), что называлось «флажок ниме». Около каждого двора он приостанавливал лошадь и восклицал: «Кук! Нимене тух!» Объезжая деревню с приглашением, глава помочи громким голосом пел ритуальную зазывную песню «ниме юрри».

Услышавший клич глашатая, каждый чуваш тут же собирался и выезжал вслед за главой ниме со своим возом. Безлошадные садились на телеги соседей. Ни



один из чувашей не оставался равнодушным. Так и мы должны научить детей не оставаться равнодушными к чужой нужде.

Еще одним важным средством воспитания являются песни. Песни звучат для ребенка с самого рождения. Они прививают любовь к природе, к родному краю, к людям. Приведем единственную сохранившуюся песню чувашского поэта Мамич-Пертея [4]:

Хорошо поет иволга,  
И малиновка хорошо поет.  
Но когда они вместе поют,  
Жизнь кажется красивее.

Силен чувашский народ.  
И марийский народ силен.  
Когда народы дружны,  
Нам не страшен никакой враг

Основная идея этой песни – показать значение дружбы разных народов, разных национальностей. Особенно это важно для многонациональной России. Вместе мы сильнее, вместе мы поможем друг другу в трудную минуту, не оставим в горе и бедствии, но самое главное – вместе мы богаче: сколько народов проживает в России, столько и бесценных кладов с воспитательным материалом можно найти. У каждой нации, у каждого народа есть что-то особенное, лучшее, чего нет у других и это лучшее мы должны взять, сделать достоянием каждого педагога, каждого учителя.

#### Список литературы:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика, – М., 1999.
2. Скворцов М.И. Культура чувашского края, – Чебоксары, 1995.
3. Скворцов М.И. Хрестоматия по культуре чувашского народа. Дореволюционный период, – Чебоксары, 2001.
4. Юхма М. Древние чувашаи, – Чебоксары, 1998.

*Галиуллина Е.Н.*

### **ПРОБЛЕМА «ОТКРЫТЫХ» ЗАДАЧ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Одной из основных задач методики преподавания математики является обеспечение будущего учителя такими приёмами обучения математике, которые способствовали бы творческому развитию школьников, стимулировали бы их интерес к математике. В настоящее время эта задача стала особенно актуальна в связи с ва-

риативностью программ по математике в начальной школе, и особенно в связи с наличием в новых учебниках математики «открытых» задач. В течение последних десяти лет на занятиях по методике математики на педагогическом факультете НГПИ мы постоянно работали над проблемой решения данной задачи. В курс методики включалось изучение программ по математике с развивающим обучением – таких, как Занковская программа, программа «Школа 2000...», программа Эльконина – Давыдова, система Эрдниева и др.

Одним из принципов современной педагогической техники является принцип открытости, предполагающий использование в обучении так называемых «открытых» задач. Нами было установлено, что впервые понятие «открытые» задачи возникло и является ведущим в ТРИЗ–педагогике, сформировавшейся в нашей стране педагогической системе, в основе которой лежит теория решения изобретательских задач, разработанная Г.С. Альтшуллером. А.А. Гин, специалист по ТРИЗ–педагогике, предлагает использовать термин «открытая» задача вместо понятия «творческая» задача, а следовательно и вместо понятия «изобретательская» задача. «Открытые» задачи, по его определению, характеризуются размытым условием, которое учащемуся необходимо осмыслить, трактовать, дополнить самому. Она может иметь множество решений, вероятный ответ, что является естественным следствием многовариантности формулировки условия и отсутствием известных заранее способов решения. А.А. Гин формулирует принцип открытости следующими словами: «Использовать в обучении «открытые» задачи; не только давать знания, но еще показывать их границы; сталкивать ученика с проблемами, решение которых лежит за пределами изучаемого курса. Нельзя птицу учить летать в клетке. Нельзя выращивать «творческий мускул», не вылетев на простор задач «открытых» – допускающих разный подход к решению, разной степени углубления в существо проблемы, разные варианты ответов» [1].

Исследуя проблему возникновения понятия «открытые» задачи, мы пришли к выводу, что и другие авторы дают очень похожие на вышесказанное определения данного понятия. «Открытые» задачи можно разделить на исследовательские и изобретательские. В исследовательской задаче надо найти причину происходящего явления (почему?), а в изобретательской задаче – найти или усовершенствовать способ достижения какой-либо цели (как быть?). Аналогично, по сути, определение понятия «открытые» задачи, данное В.А. Ширяевой. «Открытая» задача – это задача, которая характеризуется тем, что у нее нет конкретного условия, отсутствует четко сформулированный вопрос, нет алгоритма и, чаще всего, в задаче присутствует противоречие.

Возникает вопрос, какие задачи можно считать «закрытыми»? В.А. Ширяева отвечает на него так: «Закрытая» задача – это «классическая» учебная задача, в которой обязательно оговаривается, что дано и что неизвестно, ставится четкий во-

прос, что требуется найти. Действия и решения производятся в соответствии с алгоритмом, освоенном на уроке, и имеется, чаще всего, один ответ [2].

В результате исследования нами было установлено, что проблемой решения открытых задач по математике за рубежом активно занимаются во многих странах – значительно раньше, чем в России. Приведем пример некоторых из них. Так, одной из целей дискуссионной группы ПОМ (Психология Обучения Математике, Финляндия) была найти ответы на вопрос «Что такое «открытые» задачи?», так как это понятие кажется не слишком хорошо определенным. Во время обсуждения были затронуты несколько типов задач: задачи на исследование, постановка задачи, жизненные ситуации, проекты, задачи без вопросов, и вариации задач (метод «что, если?»). Было предложено использовать концепцию «открытых» задачи как «зонты», который содержит все перечисленные классы задач. Задачи, которыми занимается школьная математика, – это обычно «закрытые» задачи, которые не оставляют места творческому мышлению.

«Открытые» задачи неразрывно связаны с открытым подходом в обучении математике. Нобухико Нохда (Япония) подчеркивает, что цель этого подхода – поддержать творческую деятельность учеников и развивать математическое мышление в решении задачи одновременно [3].

Рассмотрим, как решается проблема «открытых» задач в Канаде. Эдвард Сильвер (Канада) понятию «открытая» задача дает несколько разных значений. В предмете математика это понятие используется для обозначения предыдущей выделенной задачи, которая оставалась неразрешенной некоторое время. Например, последняя теорема Ферма была знаменитой «открытой» задачей в математике. В этом смысле использования, задача остается «открытой», пока кто-нибудь не найдет решения и не закроет задачу. В контексте математической педагогики, термин «открытая» задача часто используется в несколько других значениях:

1. Задача может считаться «открытой» потому, что сама задача может интерпретироваться по-разному, и ответы могут быть разными.
2. Задачи могут также считаться «открытыми», если для их решения используются различные методы.
3. Разумно также назвать задачу «открытой», если она вызывает другие задачи или обобщения [4].

Клякля Мачей (Польша) утверждает, что в процессе обучения математике нужно также использовать «открытые» задачи. В отличие от «закрытых» их формулировка не подсказывает, например, метода их решения (задача открытая по отношению к методу решения) [5].

Рассмотрев все сказанные выше определения понятия «открытая» задача, мы пришли к выводу, что наиболее точную и сжатую оценку данного понятия дал Эдвард Сильвер, которое включает в себя все элементы высказываний по этому по-

воду. Вот на этом определении мы и остановились в своих дальнейших исследованиях. Таблица 1 представляет сравнительную характеристику открытых и закрытых задач.

Таблица 1.

«Закрытая» задача	«Открытая» задача
<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеет закрытый характер как со стороны формулировки вопросов или данных величин, так и по выбору метода её решения;</li> <li>- в формулировке задачи точно известно, что дано, что ищем;</li> <li>- известен метод решения, который подсказывает либо формулировка задачи, либо место расположения задачи в конкретной главе учебника или сборника задач.</li> </ul> <p><u>Обычные формулировки:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- решите пример, задачу...;</li> <li>- найдите значение выражения...;</li> <li>- найдите корень уравнения;</li> <li>- постройте отрезок данной длины и т.д.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- если ее можно интерпретировать по-разному;</li> <li>- если она предполагает многовариантность решений, методов;</li> <li>- если задача вызывает другие задачи и обобщения;</li> <li>- если она предполагает множество ответов.</li> </ul> <p><u>Возможные формулировки:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- исследуйте, какими методами можно решить задачу;</li> <li>- найдите возможные решения задачи;</li> <li>- охарактеризуйте число, выражение;</li> <li>- чем похожи и чем отличаются числа, выражения, рисунки, ...;</li> <li>- разбейте множество предметов, чисел, выражений на две, три и т.д. группы;</li> <li>- интерпретируйте задачу возможными способами, и т.д.</li> </ul>

В учебниках математики для начальной школы, особенно по системе развивающего обучения, есть «открытые» задачи, но их явно недостаточно, чтобы систематически включать в обучение младших школьников. Поэтому будущий учитель начальных классов должен владеть приемом переформулировки «закрытых» задач в «открытые», учитывая предлагаемые нами требования: их формулировка должна отражать цель исследования, которую нужно достигнуть, или проблему, которую нужно преодолеть; формулировка «открытых» задач должна давать возможность развивать в разных направлениях как сформулированные проблемы, так и проведенные рассуждения, приводя к обобщению; в них обычно отсутствует алгоритм решения – они могут содержать требования что-то обосновать, доказать, объяснить; формулировка «открытых» задач позволяет замечать некоторые закономерности, сталкиваться с проблемой, выдвигать и проверять гипотезы; «открытые» задачи создают возможность пользоваться разными математическими методами; поиск решения «открытых» задач вынуждает вести нестандартные, в отношении к находящимся в школьных учебниках, рассуждения; это задачи, в которых нужно проводить работу по уточнению данных и т.д.

Можно сделать вывод, что формулировка «открытых» задач принципиально отличается от формулировок «закрытых» задач. В них обычно используются сло-



восочетания вида: проследи, чем является; существует ли связь; исследуй, сравни; найди связь; дай оценку; если имеется связь, то какого она типа; что можно заметить; можно ли разбить данные множества на две, три и т.д. группы, как это сделать?; исследуйте, какими методами, можно решить задачу; найдите возможные решения; чем похожи и чем отличаются; охарактеризуйте; интерпретируйте задачу возможными способами и т.д. «Открытые» задачи, решаемые на уроках математики начальных классов, должны не только быть понятны и интересны ученикам, но и доступны большинству из них. При составлении «открытых» задач будущий учитель начальных классов должен научиться варьировать их сложности. В дальнейшем это будет очень важно уметь делать с учетом особенностей подготовки класса. Этого можно достичь за счет различной постановки требования, благодаря комбинации и формы исходных данных, а также за счет использования в процессе решения подводящего и побуждающего диалога. Подводящие и побуждающие диалоги отражают логику поиска, подводят детей к пониманию проблемы и выдвигают, если это необходимо, гипотезы, т.е. направляют на путь открытий.

В результате проведенного исследования нами предложена следующая методика обучения решению «открытых» задач младших школьников.

Схема 1



Анализируя данную схему, можно заметить что первые и вторые этапы характерны для всех видов «открытых» задач на этапе обучения их решению, но начиная с третьего этапа у каждого вида будут свои методические особенности, которые представлены нами ниже в таблице 2.

Таблица 2

## Этапы решения «открытых» задач

«Открытые» задачи, вызывающие другие задачи или обобщение:	«Открытые» задачи, предполагающие многовариантность решений, методов:	«Открытые» задачи, которые могут быть интерпретированы по-разному и ответы могут быть разными:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- решение исходной задачи;</li> <li>- поиски нового применения использованному методу решения;</li> <li>- используя средства видоизменения задачи, составление (изобретение) новой задачи, её решение;</li> <li>- обобщение полученных результатов, если это возможно.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализ текста задачи;</li> <li>- выдвижение гипотезы о возможном методе решения;</li> <li>- проверка гипотезы:               <ul style="list-style-type: none"> <li>а) оставляем гипотезу, если она подтвердилась;</li> <li>б) отбрасываем в противном случае.</li> </ul> </li> <li>- поиск новых методов решения проблемы;</li> <li>- проверка выдвинутых гипотез, решение задачи;</li> <li>- сравнение полученных решений, выбор рационального.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- решение исходной задачи;</li> <li>- рассмотрение задачи с разных точек зрения;</li> <li>- видоизменение задач:               <ul style="list-style-type: none"> <li>а) изменение текста;</li> <li>б) изменение формы представления текста задачи – построение модели;</li> </ul> </li> <li>- разложение и составление новых комбинаций;</li> <li>- введение вспомогательных элементов и т.д.</li> </ul>

С целью преодоления противоречия между растущим объёмом информации и потребностью в качественных и глубоких знаниях при дефиците аудиторного времени, между необходимостью обновления содержания методико-математического образования и отсутствием соответствующей учебной литературы, нами был разработан спецкурс, основным направлением которого была подготовка студентов педфака нашего института к обучению младших школьников решению «открытых» задач по математике. Данный спецкурс имеет своей целью показать роль «открытых» задач в развитии творческого мышления младших школьников, познакомить их с различными типами «открытых» задач, с методикой их решения. Спецкурс предполагает освоение студентами теоретических знаний, необходимых для умения решать «открытые» задачи и обучения решению их младших школьников в соответствии со структурой математического исследования на основе деятельностного подхода. При разработке данного спецкурса были учтены следующие требования:

- содержание спецкурса должно опираться на программный материал курса математики начальной школы;

- в основе спецкурса должна лежать основная идея – идея открытого подхода к обучению младших школьников решению задач;

- содержание спецкурса должно играть существенную роль в методико-математической подготовке студентов как в смысле фактического материала, так и в смысле развития умственных действий (мыслительных операций, способов рас-

суждений, приемов познавательной деятельности), и других методических приемов;

- включение данного спецкурса в учебный процесс должно обеспечивать подготовку творчески мыслящего специалиста, учителя начальных классов, готового к обучению учащихся решению «открытых» задач.

Рассмотрим основные направления подготовки студентов к решению проблемы развития мыслительной деятельности младшего школьника, необходимой для успешного решения «открытых» задач, которые мы реализуем через данный спецкурс:

- знания студентами особенностей мыслительной деятельности учащихся младшего школьного возраста, развитие которой способствует становлению творческого мышления, лежащего в основе решения «открытых» задач;

- подготовка студентов к обучению младших школьников умению использовать мыслительные операции на занятиях по математике;

- подготовка студентов к формированию младших школьников, умению выполнять правильные рассуждения;

- подготовка студентов к развитию у младших школьников творческих умений (перенос способа деятельности в новую ситуацию, видение новой задачи в знакомой ситуации, узнавание известного в новой ситуации и другие);

- обучение студентов созданию проблемных ситуаций при изучении новых понятий, способов действий, решений задач, организация исследовательской деятельности младших школьников;

- обучение студентов умению осуществлять деятельностный подход в процессе преподавания математики младшим школьникам.

Программа спецкурса создавалась на базе построенной нами технологической модели деятельности по подготовке студентов к обучению младших школьников решению «открытых» задач.

В процессе деятельности данного спецкурса происходило развитие мотивации творческого самосовершенствования и самореализации студентов педфака через обучение решению «открытых» задач. Мотивация творческой самореализации студентов основана на их уверенности в успехе, уверенности в удачном решении проблемы «открытой» задачи. В процессе творческой деятельности на занятиях спецкурса студенты овладевали методикой решения «открытых» задач. В результате проведенной экспериментальной работы доказано положительное влияние регулярного применения «открытых» задач на уроках математики в младших классах на формирование творческих способностей школьников, на развитие их мыслительной деятельности, и как результат – заметный качественный рост умения их решать.

Список литературы:

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники/ А.А. Гин – М.: Витта-Пресс, 2001. – 20с.
2. Ширяева В.А. Развитие системного логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач. ТРИС: Дисс. ...: канд.пед.наук./В.А. Ширлева./ Саратов, 2000. – 241с.
3. Нохда Н. Преподавание и ориентирование, используя открытые задачи в классе/ Н. Нохда. – Университет Цукубы, 1991 – С.5-8.
4. Силовер Э.А. Природа и использование открытых задач в обучении математике / Э.А. Силовер. // Математические и педагогические перспективы. – Университет Питсбурга, 1995. – 35с.
5. Клякля М. Формирование творческой математической деятельности учащихся классов с углубленным изучением математики в школах Польши / М. Клякля // Монография. – Плоцк. 2003. – 224с.

*Гумеров Р.А.*

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ  
НРАВСТВЕННОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ**

Основу исследования процессов стимулирования мотивации нравственного самосовершенствования учителя составляет попытка теоретически обосновать и сформировать концепцию эффективного стимулирования мотивации нравственного самосовершенствования учителя. Суть концепции заключается в следующем: эффективность стимулирования мотивация нравственного самосовершенствования определяется величиной временного расстояния до достижения учителем цели нравственного самосовершенствования; стимулом убеждения учителя в необходимости нравственного самосовершенствования; целенаправленностью процессов нравственной самореализации учителя; областью познания учителем норм нравственности; величиной силы влияния информации, стимулирующей мотивацию нравственного самосовершенствования учителя; величиной силы барьера, сдерживающего реализацию учителем цели нравственного самосовершенствования; величиной влияния доминирующего стимула мотивации нравственного самосовершенствования учителя.

Различные уровни мотивации нравственного самосовершенствования учителя отражают различные типы поведения. Изменения мотивации нравственного самосовершенствования учителя закономерно сопровождаются изменениями поведения.

Интенсивность процессов нравственного самосовершенствования личности определяется длительным и систематическим наблюдением и самонаблюдением, контролем и самоконтролем, анализом и самоанализом. Систематический самоконтроль активизирует нравственное самосовершенствование личности. В процес-



се педагогической деятельности у учителя, при каждом контакте с объектом общения и деятельности, независимо от продолжительности взаимодействия, возникают различные проявления активности в нравственной самореализации.

С обострением потребности в нравственном самосовершенствовании усиливается лежащая в его основе мотивация. Как и потребностей, мотивов нравственного самосовершенствования существует множество. В процессе самопознания мотивация выполняет функцию механизма самостимулирования процессов самоопределения проблемы и содержания нравственного самосовершенствования. На основе мотивации самоопределения содержания нравственного самосовершенствования стимулируются процессы самоуправления, которые развиваются и корректируются в нравственной самореализации личности.

Исследование процессов нравственного самосовершенствования учителя подтверждает Концепцию системно-стадиального стимулирования мотивации по Н.Ш. Чинкиной.

Процесс самоуправления протекает легко, если нравственно положительные поступки уже сформированы в привычку, если нет большой конкуренции силы привычки неверных поступков. Доминирующий потенциал позитивных черт характера учителя еще более обеспечивает превосходство нравственных поступков над безнравственными. В сложной ситуации все должно быть наоборот. Сила навыка верных нравственных поступков значительна по сравнению с неверными.

В случае совершения безнравственного поступка действует страх порицания (осуждения). На наш взгляд, страх сам является стимулом. Будучи стимулом, он оказывает стимулирующее влияние на мотивацию. Страх проявляется как реакция на неприятное, на боль. «Страх выступает как реальный сигнал, предупреждающий о приближающейся угрозе и мотивирующий защитные реакции» [S.Freud, 1926]. Страх можно рассматривать как приобретаемую самостоятельность, влечение, которое связано со всевозможными условиями. Маурер отождествлял страх с сигналом о предстоящей опасности, с неприятным состоянием, которое побуждает к поведению, помогающему избежать угрозу [О.Н. Mowrer, 1939]. Халл доказал, что реакции, направленные на избегание страха, поддаются погашению с трудом (см [1]).

Сигнальные раздражители содержания стимулов, мотивирующие нравственное самосовершенствование, предоставляют большие теоретические возможности для объяснения активации, направленности и интенсивности происходящих процессов стимулирования.

Эффективное самоуправление нравственным самосовершенствованием осуществляется на основе мотивации. В разнообразных потребностных состояниях личности активизируется влияние внутренних и внешних стимулов. Проявляясь в

потребностных состояниях, мотивация может выполнять функции индикаторов нравственного самосовершенствования личности.

Чем слабее потребность в нравственном самосовершенствовании, тем большей силы требуется стимул для актуализации потребности и стимулирования процессов самопознания, самоопределения направления и содержания нравственной самореализации. Проявляется закономерность зависимости эффективного отбора стимулов мотивации нравственного самосовершенствования от степени актуальности потребности в нравственном самосовершенствовании.

Сделаем попытку вывести общую активность из суммации однонаправленной, смежной мотивации нравственного самосовершенствования. Сама по себе потребность в нравственном самосовершенствовании не является стимуляцией. Системно-стадиальные процессы нравственного самосовершенствования стимулирует осознанная потребность в изменении своего поведения и отношений.

Из неоднократно подтверждающихся данных диагностики (анкетирование, опрос, беседа, интервью), можно утверждать, что, решая легкие задачи нравственного самосовершенствования, учитель их оценивает как повод испытать успех в нравственной самореализации, а трудные – как повод избежать неудачу. Повторяющийся успех в нравственной самореализации стимулирует, а неудача может и сдерживать мотивацию нравственного самосовершенствования учителя.

В нравственной самореализации учителя, когда исходные условия препятствуют принятию решений, ведущих к удовлетворению потребности, он поступает нестандартно. Скорее всего, самостимулирующий эффект нравственной самореализации базируется на усилении мотивации к нравственному самосовершенствованию, удовлетворение которой сопряжено с барьерами, препятствиями, трудностями. Встает вопрос: не приобретается ли при частых повторениях подобных ситуаций в педагогической деятельности проявление мотивации, в своей специфической форме, ведущей к проявлению безнравственных поступков? Рассматривая данный вопрос, выделим, что возрастание вариативности нравственного самосовершенствования объясняется факторами, которые ассоциативно связаны с ситуационными стимулами. Нестандартные поступки вызываются стимулами, связанными с нарушением исходных условий.

Экспериментальные проверки подтверждают при прослеживании стратегии нравственного самосовершенствования учителя, что стремление к достижению можно рассматривать как выработанное поведение избегания, подкрепляемое редукцией страха. Сигнальные раздражители, содержания стимулов, мотивирующие нравственное самосовершенствование, предоставляют большие теоретические возможности для объяснения активации, направленности, интенсивности и эффективности происходящих процессов стимулирования.

Тенденция стремления к самопознанию в нравственном самосовершенствовании поддерживается внутренними стимулами. Нравственное самосовершенствование учителя обладает, с одной стороны, самостимулирующим потенциалом, с другой – реализуется под влиянием внешних стимулов. Осознание учителем цели самосовершенствования стимулирует самоопределение направления и содержания нравственного самосовершенствования. Формирование силы привычки нравственной самореализации учителя имеет в основе сформированность мотивации нравственного самоопределения. Стимулирование мотивации нравственного самосовершенствования учителя базируется на процессах стимулирования мотивации самопознания, самоопределения направления и содержания нравственного самосовершенствования, самоуправления в нравственном самосовершенствовании, нравственной самореализации.

Если возрастает потребность в нравственной самореализации, то повышается градиент стремления к нравственному самосовершенствованию. Тенденция стремления к нравственному самосовершенствованию учителя поддерживается побудительными стимулами, источники которых в самопознании, в самоопределении направления и содержания нравственного самосовершенствования, в самоуправлении в нравственной самореализации. При этом смещение первоначальной цели нравственного самосовершенствования учителя соответствует генерализации стимула. Проявляется закономерность зависимости избегания совершения безнравственного поступка от величины проявленности цели в стремлении нравственно самосовершенствоваться. Исследование подтверждает, что стремление к нравственному самосовершенствованию и избегание совершения безнравственного поступка отражают зависимость силы мотива от степени сходства с порождающим конфликт целевым стимулом, а не от пространственной и временной дистанции.

Как соотносится проблема стимулирования мотивации нравственного самосовершенствования и личностного конфликта?

Курт Левин рассматривает «конфликт как ситуацию, в которой на субъекта одновременно воздействуют противоположно направленные силы примерно одинаковой величины» [К. Lewin, 1931] (см [1]).

Согласно Левину «величина поведенческой тенденции (силы) зависит одновременно от двух переменных: величины валентности цели (целевого предмета) и расстояния до цели, которое еще предстоит преодолеть» (дистанция во времени, количество необходимых промежуточных действий, или их сложность, или требующиеся для этого затраты сил).

Мишлер разработал модель «стремления-избегания» [N.E. Miller, 1944, 1951], связал идею Левина о зависимости изменений валентности от расстояния до цели с гипотезой Кларка Халла о градиенте цели [C.L. Hull, 1932, 1934] (см [1]).



Исследование позволило выявить, что в нравственном самосовершенствовании учителя проявляется ряд закономерностей, которые апробируются на данном этапе:

- чем ближе во времени расстояние до достижения учителем цели нравственного самосовершенствования, тем сильнее мотивация нравственного самосовершенствования;

- чем сильнее барьер на пути реализации учителем цели нравственного самосовершенствования, тем большей силы необходим стимул;

- чем большей силы влияет на учителя стимул убеждения о необходимости нравственной самореализации, тем более целенаправленно учитель нравственно самосовершенствуется;

- чем больше степень актуальности потребности в нравственном самосовершенствовании, тем шире используется ареал стимулирующей информации;

- чем шире область познания норм нравственности, тем большей силы влияние информации, стимулирующей мотивацию нравственного самосовершенствования учителя.

Тенденция избегания барьера нравственного самосовершенствования основывается на неуверенности и страхе за то, что совершение безнравственного поступка не только создает дискомфортные ощущения, но причиняет нередко боль, переживания. Стремление преодолеть посильный барьер мобилизует механизмы мотивации нравственного самосовершенствования. Страх может быть вызван как внутренними, так и внешними ситуационными барьерами нравственного самосовершенствования. Сила избегания безнравственного поступка зависит от стимула, относящегося к цели нравственного самосовершенствования и силы привычки нравственной самореализации.

Расстояние до цели достижения результата в нравственном самосовершенствовании не всегда должно быть пространственным. Может проявляться временная близость или степень сходства с первоначально обозначенной целью нравственного самосовершенствования. Тогда последовательное уменьшение сходства с переживаемой в данной ситуации целью усиливает конфликт и вызывает безнравственный поступок. Первоначальная цель нравственного самосовершенствования смещается и замещается более или менее сложной целью, но укрепляющей уверенность учителя в преодолении барьера в нравственном самосовершенствовании.

Модель конфликта позволила открыть многообразные и перспективные возможности ее применения в реализации программы стимулирования мотивации нравственного самосовершенствования учителя.



Список литературы:

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т.1; Под. ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986.
2. Чинкина Н.Ш. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого самосовершенствования учителя в условиях инновационной деятельности. Казань: КГУ, 1999.

*Дудник Н.М.*

## ИСТОКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РИТОРИКИ

Одним из средств воздействия на развитие и образование детей было, есть и будет слово. С древних времен люди стремились понять, в чем секрет воздействия живого слова: врожденный ли это дар или результат длительного, кропотливого учебного труда и самообразования.

Первыми людьми, обратившими внимание на смысл и форму человеческой речи, были древние греки и древние римляне. Уже в античные времена ораторское искусство включало в себя речи, имеющие различную направленность. Постепенно красноречие стало той важной наукой и искусством, которым было необходимо овладеть каждому гражданину Афин или Рима. Выдающиеся ораторы и риторы начали создавать письменную теорию риторики, изучать и описывать её важнейшие закономерности.

История риторики связана с именами таких величайших античных греческих мыслителей, занимавшихся красноречием, как Перикл (490-429 гг. до н.э.), Сократ (469-399 гг. до н.э.), Демосфен (384-322), Платон (427-347 гг. до н.э.), Аристотель (384-322 гг. до н.э.) и др.

Особый интерес в этом плане представляют книги «Этика», «Политика», «Риторика», «Поэтика» Аристотеля – великого философа, основоположника науки логики. Он первым указал, что ум, разум есть та категория, которая отличает человека от животного, а сам человек является существом общественным. Его книги являются основой при изучении ораторского искусства.

Из античных римских риторов заслуживают внимание имена Цицерона, Квинтилиана, Иоанна Златоуста, Симеона Столпника и др.

Цицерон Марк Тулий (106-43 гг. до н.э.) – философ, политический и государственный деятель, писатель, крупнейший оратор древности. В его лице классическое красноречие достигло своего совершенства. Наибольший интерес представляют его книги «Оратор» и «Об ораторе», которые в последующие годы многократно переиздавались. Велико было влияние Цицерона на неориторику. Из его сочинений сохранилось до наших дней 58 политических и судебных речей, 19 трактатов, среди которых более 800 писем посвящено риторике.

Квинтилиан (ок.35-ок.96 гг. н.э.) – римский оратор, ритор и теоретик красноречия. Его трактат «Об образовании оратора» – самый подробный из всех сохранившихся курсов античной риторики, он может быть настольной книгой всякого, кто изучает современное ораторское искусство.

Таким образом, законами построения художественно выразительной, воздействующей речи занималась риторика, разработанная в античности как наука об ораторском искусстве, основная цель которого – убедить, усладить, взволновать.

В литературе, посвященной исследованию ораторского искусства, наиболее распространены три термина: красноречие, риторика, элоквенция. Анализ показывает, что у них есть свои особенности, сходство и различие. Этим вопросам много внимания уделяли Аристотель, К. Гельвеций, Платон, Э. Роттердамский, Сократ и др. В широком понимании красноречие как предмет для освоения состоит из четырех разделов – история красноречия, которая насчитывает более двух тысяч лет, его теория, практика и техника.

Красноречие, которое иногда называют риторикой, а иногда ораторским мастерством, есть умение говорить интересно, хорошо, логично. Другими словами, говорить красно, то есть красиво.

Известны три рода красноречия: 1) торжественное (речи хвалебные и порицающие); 2) совещательное или политическое (речи убеждающие и разубеждающие); 3) судебное (речи обвиняющие и защищающие).

Для придания речи стилистически правильной формы предписывалось использование определенной лексики, то есть каждому роду соответствовал свой стиль изложения, имевший определенную цель: 1)средний стиль, предназначенный для того, чтобы усладить слушателя, уместный в торжественном (эпидейктическом) роде красноречия;

2) возвышенный стиль, имеющий целью тронуть слушателя, который предназначался для совещательного красноречия;

3) сухой стиль, удобный для поучения, приспособленный более всего для судебного красноречия.

«Красноречие» – слово русское и его смысл, в общем, понятен. Два других термина – иностранные. «Риторика», как и «ритор», – слова греческого происхождения. «Элоквенция» по-латыни означает то же, что и «риторика». Слово «оратор» происходит от латинского слова «орис», которое переводится на русский язык как «рот». Следовательно, рот является для оратора «орудием производства». Ритор – это тот оратор, который произносит «влиятельное высказывание», то есть тот, кого можно называть Оратором (с большой буквы). «Оратор есть тот, кто любой вопрос изложит со знанием дела, стройно и изящно, с достоинством при исполнении» (Цицерон). Одновременно ритором нередко называют преподавателя красноречия, того, кто «знает, умеет и учит». Когда-то так учились риторике эфебы, учились два

года в школах, называемых *эфебиями*. Эфебы, как известно, в Древней Греции – юноши, которым исполнилось восемнадцать лет.

Таким образом, риторика, или элоквенция, в древнем мире (в Древней Греции и Древнем Риме) рассматривалась как наука и искусство красноречия. Аристотель в своем толковании риторики как науки, подчеркивал её роль в развитии умения мыслить, «способность находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета». Как наука риторика (элоквенция), прежде всего, учит человека грамотно мыслить: «Всё, что намерен ты сказать, рассмотри прежде всего в уме своем, ибо у многих язык предваряет и самую мысль» (Сократ). «Прежде чем выпустить слова из нижней части головы, пропусти их сначала через верхнюю часть» (Цицерон). Конечная цель риторики – это обучение технике убеждения.

Согласно риторическим традициям, формирование и развитие мыслеречевой деятельности осуществляется последовательно-ступенчато: 1) «изобретение» (инвенция), то есть нахождение материала для последующего устного ораторского выступления; 2) расположение (диспозиция) материала – его логичность и последовательность; 3) выражение (элокуция): здесь речь идет о трех ораторских стилях – высоком, среднем и низком, о тех словах, которые присущи каждому из них; 4) запоминание – в античности всякая речь выучивалась наизусть, после того как составлен план, подобраны слова и пр.; 5) произнесение – как правило, в условиях судебного заседания или на городской площади, перед входом в государственное учреждение.

Все ступени тесно взаимосвязаны (одна естественно вытекает из другой), а граница между ними имеет весьма условный характер.

**На первой ступени**, которая обозначена как «изобретение» или инвенция (а у Аристотеля – «доказательство»), важным является нахождение средств убеждения для ораторского выступления. При этом инвенция – учение о нравах, аргументах и страстях. *Нравы* – это моральные качества, позволяющие ритору утвердить свой авторитет. С давних времен существуют особые правила нравов:

- 1) продемонстрировать серьезность, скромность, осторожность;
- 2) избегать всего, что может создать впечатление лжи;
- 3) "нравы" использовать во вступлении;
- 4) аффектация должна отсутствовать.

Главным в подборе материала является аргументация. Аргумент – форма рассуждения, выводящая из известных положений новое. Собственно аргументы – это силлогизм (очень редко), энтимема, эпихейрема, дилемма, сорит, пример (одна из посылок которого – исторический факт, яркое событие), индукция, "личный" аргумент, т.е. вывод, вытекающий из слов или действий оппонента.

Основная задача ритора – представить убедительные аргументы. Отличие риторической аргументации от логической: различные словесные украшения, след-



ствие должно опережать посылку. Существуют разработанные в античности правила аргументов: 1) доказательства – основа ораторской речи; 2) доказательства следует не столько умножать, сколько взвешивать; 3) необходимо отбрасывать аргументы, которые могут быть опровергнуты.

*Общие места* – все сюжеты и объекты речи имеют сходство и могут быть рассмотрены с общих точек зрения. Внутреннее сходство, исходящее из самого предмета; внешнее, исходящее из посторонних свидетельств. Внутренние общие места – определение, доказательство, почерпнутое из самой природы объекта, и перечисление частей (сравнение). Внешние общие места – постановления, законы, титулы, положение в обществе, свидетельские показания и т. д.

*Учение о страстях (патетика)* как представление о двух главных страстях – Любви и Ненависти, которые формируют все другие второстепенные чувства. Успех Демосфена – не отточенная техника, а развитая патетика, воплощенная в страстном патриотизме. Правила страстей: 1) призывать на помощь страсти только к потенциально патетическим объектам; 2) приберечь чувственный эффект к концу выступления; 3) избегать излишней патетики, вызывающей насмешку. Трехединая цель ритора: 1) привлечь нравом; 2) убедить аргументом; 3) тронуть чувством.

*Общие правила инвенции:* 1) нравы, аргументы, страсти должны сотрудничать во имя единой цели – убеждения; 2) одна из трех частей должна доминировать; 3) нравы и страсти адресуются слабым, чувственным и молодежи; 4) аргументы в речи – к людям степенным и разумным; 5) злоупотребление правами и страстями легко высмеивается; 6) размышление.

Таким образом, опыт и внимательное изучение наследия великих учителей необходимо для формирования вкуса, который диктует правильный выбор и меру материала на первой ступени подготовки речи для устного выступления.

**Вторая ступень** – диспозиция заключается в аранжировке элементов, полученных в результате инвенции, для наилучшего убеждения аудитории (Пеллиссе). Диспозиция содержит введение в тему ("ангажирование сюжета") и развертывание ("приведение доказательств").

По мнению величайших мыслителей сочиняемая речь должна содержать 6 частей: 1) введение; 2) предложение (теорема); 3) повествование; 4) подтверждение; 5) опровержение; 6) заключение.

Каждая из шести частей имеет определение, разновидности и свои правила построения и изложения. При этом разработано три вида введения: прямое, косвенное и резко эмоциональное. Предлагаются и обосновываются специальные правила *введения*: 1) от введения зависит успех в целом; 2) следует использовать "нравы"; 3) сочинять введение, исходя из сути рассматриваемой темы; 4) писать введение последним; 5) доступность стиля; 6) избегать банального и экстравагант-



ного. *Предложение (теорема)* – необязательный элемент, включаемый обычно при сложном и неочевидном характере темы.

Третья часть – является одной из центральных в диспозиции, так как *повествование (наррация)* содержит изложение фактологического аспекта темы. Предписаны следующие правила наррации: 1) повествование должно затрагивать только основные факты, имеющие непосредственное отношение к теме; 2) факты должны быть правдоподобными; 3) наррация должна быть краткой и четкой; 4) интерес к речи зависит от интереса, вызванного наррацией; 5) наррация должна сопровождаться описанием для оживления сухих фактов; 6) для описания выбирать наиболее выгодную точку зрения; 7) при описании избегать расплывчатости и излишних деталей; 8) место описания – в начале наррации.

*Подтверждение (конфирмация)* – является главной частью диспозиции. Она содержит основное развертывание аргументации с целью доказательства истинности посылок, выдвинутых в предложении. Рекомендуется выполнение шести правил конфирмации: 1) все замечания касательно применения необходимых доказательств должны быть собраны воедино; 2) с этой целью осуществить ревизию всех общих мест, рассматриваемых в инвенции; 3) при выборе аргументов заботиться об их качестве, а не количестве; 4) наилучшим является гомеров порядок: вначале сильные аргументы, затем масса средних, в конце один самый мощный аргумент; 5) тщательно избегать нисходящего порядка аргументов; 6) сильные аргументы – в простой форме; слабые – группировать по несколько для самоподдержки.

Большое внимание следует уделять *заключению*. Правилами заключения предусмотрено: 1) резюме аргументации; 2) точность изложения и разнообразие в стиле; 3) из подтверждения отбирать наиболее сильные места; 4) при использовании "страстей" помнить об умеренности; 5) стиль живой и эмоционально насыщенный.

**Третья ступень элокуция (элоквенция)** – словесное оформление мысли; как было отмечено выше, речь идет о трех ораторских стилях – высоком, среднем и низком, о выборе слов, которые присущи каждому из них. Элокуция предусматривает: а) анализ различных грамматических форм (предложение, фраза, период); б) суждение об основных характеристиках стиля и его разновидностях; в) учение о "формах" стиля; учение о "формах" речи (проза и поэзия); г) описание и классификация риторических фигур. Элокуция требует знания и правильного употребления тропов и фигур, рассмотренных и рекомендуемых в теории красноречия.

Тропы и фигуры являются средствами украшения речи оратора и им отводится огромная роль в риторике. Тропы, как известно, это – обороты, основанные на употреблении слов в переносном значении для его усиления. Существуют торопы слов и предложений. Среди первых наиболее распространены: метафора, метонимия, синекдоха, антономасия, ономафонейя, катахреза, катахрезис, металепсис и

др. – среди тропов предложений наиболее употребляемы: аллегория, эпитетон, эмфазис, перифразис, ирония, гипербола, мейосис, эпитет, эвфемизм, литота и т.д.

Фигуры – изощренные сочетания слов. Имеются фигуры слова и фигуры мысли. Фигуры слов: 1) фигуры прибавления; 2) фигуры убавления; 3) фигуры расположения или перемещения.

Фигуры прибавления: анафора, эпифора, симплока, эпана-налепсис, анадиплосис, градация, полисиндетон. Фигуры убавления: эллипсис, силлепсис, асиндетон, зевгма, усечение. Фигуры расположения: инверсия (анастрофа, гипербатон), параллелизм (изоколон, антитеза, гомеотелевтон), хиазм. Фигуры мысли: определение, изречение, риторический вопрос, паралепсис, просопопея, обращение, вольность, сомнение, мольба, восклицание, уточнение, амплификация, апосиопезис, сожаление и т.д.

Таким образом, словесное оформление мысли предполагало владение выразительными средствами языка и рассматривалось как элемент общей культуры личности, причина и следствие ее языкового сознания, различные словесные украшения являлись при этом базой, фундаментом для ораторского мастерства. Главным в ораторском искусстве, по мнению великих учителей, являются: личность оратора, его интеллект, нравственные качества, общая культура, понимание аудитории.

Основы древнерусского красноречия уходят в глубокие народные традиции. Сохранившиеся источники («Слово о полку Игореве», «Моления Даниила Заточника», «Поучение Владимира Мономаха» и др.) свидетельствуют о том, что древнерусское красноречие характеризуется вниманием к речи мудрой, убежденной, доброй, образной, насыщенной содержанием и оформленной многими изобразительными средствами – ораторскими приемами, в частности. Первые русские руководства по риторике были написаны епископом Макарием, одним из создателей Славяно-греко-латинской академии Феофаном Прокоповичем и др. Таким образом, в России со второй половины XVII века складывается направление – риторика. Однако теоретические вопросы ораторского искусства как одного из средств человеческого познания, развития и саморазвития личности разработаны были недостаточно. В течение веков менялось отношение к риторике, красноречию, само понимание их сущности, терминологии.

Так, в России XVIII века М.В. Ломоносов (1711-1765) написал «Краткое руководство к красноречию», выдержавшее несколько переизданий. Он развивал риторiku как искусство "красно говорить и писать", выявляя особые обороты речи для усиления экспрессивности (выразительности) высказывания. В созданных им учебниках "Риторика" (1744 г.) и "Российская грамматика" (1775 г.), нашло свое применение передовое учение М.В. Ломоносова о языке и литературе. По мнению ученого, именно в языке и литературе отражаются реальные отношения действи-

тельности. Он объединил в своем «Руководстве» русский язык и античную теорию красноречия.

Далее отечественная риторика развивалась в рамках словесности, изучающей поэтическое и прозаическое творчество, специфику литературных жанров, их языковое оформление. В.В. Виноградов, анализируя отношение к риторике М.В. Ломоносова, Н.Ф. Кошанского и других их современников, утверждает, что уже в 30-е - 40-е гг. XIX века происходит снижение красноречия. Оно теряет свой высокий смысл и обозначает лишь дар убедительной речи. Это связано с тем, что, во-первых, В.Г. Белинский осудил школьную риторику как ложное ораторство: умение строить словесные троны и фигуры, находить красивые слова безотносительно к содержанию речи. Во-вторых, риторика, описывая классические формы речи (изящная словесность, письма, ораторство, учебные сочинения), не была направлена на обыденную речь, не успевала отражать общественные проблемы, чем занималась художественная литература. Поэтому В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, а затем А.А. Потебня выдвинули тезис о том, что художественная литература является главным видом речи, и в конце XIX века риторика влилась в теорию литературы. В литературоведении риторика – "осуждающее определение напыщенного, внешне красивого, но малосодержательного произведения речи". Виды сочинений еще продолжали изучаться в теории словесности, но все больше внимания уделялось художественной речи. Результатом такого изменения филологического предмета стало в XX веке изучение двух дисциплин: русский язык и литература.

Анализ источников показывает, что гуманистическая направленность философской риторики, осознаваемой наряду с диалектикой, эстетикой, этикой и политикой в качестве науки о способах убеждения относительно данного предмета, оказывается привлекательной в течение многих столетий.

Издавна главной в ораторском искусстве была личность оратора, его интеллект, нравственные качества, общая культура, понимание аудитории. Но современный человек осведомлен и о том, что сама личность, будучи результатом деятельности и отношений, способна состояться и полностью реализовать себя лишь в общении с другими, благодаря языку, своей речевой культуре. Рядом авторов культура речи рассматривается как элемент общей культуры личности, причина и следствие ее языкового сознания, является при этом базой, фундаментом для ораторского мастерства.

На современном этапе прогрессивно мыслящие педагоги, учителя, воспитатели, библиотекари предпринимают попытки восстановления традиционного для русской школы предмета – риторики. Изучение речи и овладение ею в разнообразных формах (устной, письменной) – важнейший личностно значимый фактор, который способен определить жизнь и судьбу человека. В основе предмета лежит формирование умения говорить и – что сложнее – искусства "умное слово мол-



вить". Построить цивилизованное, благоустроенное общество невозможно, если отношения его членов омрачены злобой, неприятием, неумением говорить и слушать другого. В этом смысле надо помнить, что мир управляется словом, но слово основано на мысли (нравственной) и воплощается в социально-полезных делах. Поэтому слово помогает родителям, педагогу познать, почувствовать внутренний мир ребенка, раскрыть его духовные силы, дать им простор и направление для самовыражения, самореализации.

В настоящее время Т.А. Ладыженской разработана концепция и программа школьного риторического образования. Содержание и методические рекомендации новаторской программы "Детская риторика" (1-4 класс), разработаны Т.А. Ладыженской на научной основе методики культуры речевого поведения – как проявление общей культуры человека. В основе программы лежат педагогические идеи: 1) "От практики к теории и опять к практике" (от осмысления детьми их речевой практики через введение элементарных речеведческих понятий, сведений к активизации и совершенствованию их речевого общения); 2) "Культура-культурный человек-культура речевого поведения" – "Воспитывать внимательное отношение к той стороне речи, которая связана с добрым, уважительным отношением к человеку, т.е. с воспитанием вежливости"; 3) "Развитие творческого воображения и литературных способностей детей"; 4) "Веселое сотворчество" (творческий союз между учеником и наставником). Даже из этой краткой характеристики методических рекомендаций видно, что вся работа строится с учетом возрастных возможностей и потребностей младших школьников, которые требуют частой смены различных видов творческой деятельности: выразительное чтение, рассказывание ("озвучивание", создание устного рассказа, сказочной истории), рисование (разрисовывание, раскрашивание) и др. В процессе такой творческой деятельности детей подводят к осознанию важнейших идей – о связи речи и действительности, речи и мышления; о значении культуры речевого поведения.

З.И. Курцевой подготовлена программа дошкольного курса риторики, где даны цели и задачи курса, общие методические рекомендации к проведению занятий. Автор подчеркивает важность дошкольной подготовки по риторике, чтобы «дети комфортно чувствовали себя в любой обстановке, в любой речевой ситуации, чтобы наши дети легко вступали в диалог, могли с достоинством и уважением к другому аргументировать свою точку зрения, были внимательными слушателями и доброжелательными собеседниками, чтобы наши дети владели невербальными средствами общения, -- одним словом, были добрыми, умными, интеллигентными, коммуникабельными людьми».

Курс риторики «Ты – словечко, ...», который входит в комплект пособий, обеспечивающих дошкольную подготовку в рамках Образовательной системы «Школа 2100», является пропедевтическим курсом школьного риторического об-



разования, концепция и программа которого разработаны профессором Т.А. Ладыженской.

Таким образом, анализ показывает, что риторика как наука и искусство имеет свою длинную историю, которая составляет примерно 2500-3000 лет. На протяжении сотен лет прослежены, описаны взлеты и падения риторики и убедительно доказано, что ораторское искусство всегда было связано с социально-экономическими условиями жизни общества, отражало уровень развития в нем культуры, демократии, свободы личности. История развития риторики показывает, что риторика в той или иной степени всегда апеллировала к различным проявлениям и возможностям человека: и к интеллекту, и к эмоциям, и к речи, и к поведению, и к общению, и к телу.

Возрождение риторики как отрасли науки и как учебного курса, вводимого уже в дошкольном возрасте, делает необходимым овладение риторическими знаниями выпускниками факультета дошкольного воспитания, так как лишь подготовленный в этой области специалист сможет на должном уровне познакомить детей пяти-шести лет с жизненно необходимыми речевыми умениями, что, в свою очередь, обеспечит дошкольникам более эффективную работу по риторике впоследствии.

*Дудник Н.М.*

### **РИТОРИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ДОШКОЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ КАК ФАКТОР ЕГО ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

На современном этапе развития нашего общества происходит постепенное, но неуклонное осознание роли и значения культуры общения, активной речевой деятельности, развития речи, приобретения риторических навыков. В основе деятельности педагога дошкольного профиля лежит, как известно, коммуникативный аспект, а неумение ориентироваться в речевой ситуации зачастую приводит коммуникантов к непониманию, разобщению.

Риторика имеет самое естественное и прямое отношение к общению людей, которое сегодня остро нуждается в повышении эффективности его взаимодействия. Поскольку общение людей представляет собой вид деятельности, а деятельность есть форма жизнедеятельности, риторика как знание о возможной эффективности общения есть и возможность оптимизации самой жизнедеятельности [1].

Демократические преобразования, происходящие в нашем обществе в последние десятилетия, создали условия для появления нового «класса» людей, стремящихся к карьере и обогащению, для свободы выбора и усиления личной ак-

тивности, а это привело к возникновению потребности в освоении риторической культуры.

Владение риторической культурой выпускника факультета дошкольного воспитания имеет особое значение, так как лишь подготовленный в этой области специалист сможет на должном уровне познакомить детей пяти-шести лет с жизненно необходимыми речевыми умениями, что, в свою очередь, обеспечит дошкольникам более эффективную работу по риторике впоследствии.

Возрождение риторики как отрасли науки и как учебного курса обусловлено рядом причин. Но, прежде всего, новый курс риторики – это проявление внимания к активной личности, владеющей новыми формами речевого общения уже на этапе вузовского обучения. Кроме того, актуальность овладения риторической культурой, её настоятельная необходимость для профессиональной подготовки специалистов в сфере дошкольного воспитания обусловлена происшедшим за последнее время явным снижением уровня их речевой культуры, общей девальвацией духовных ценностей, неуважением к классическим традиционным нормам речи, отсутствием элементарных речеведческих знаний.

Мы солидаризируемся с мнением ряда авторов (Е.А. Юнина, Г.М. Сагач, А.Т. Каюмов, Р.А.Губайдуллин и др.) [2,3], которые считают, что современная риторика – это философско-дидактическое учение о законах управления мыслеречевой деятельностью. Законы риторики отражают системность мыслеречевой деятельности и определяют результативность этой деятельности. От этого зависит успех любой другой конкретной деятельности человека.

Наше исследование проводилось с целью обобщения опыта организации и внедрения курса «Риторика», способствующего формированию риторической культуры у будущих специалистов в области дошкольного образования. В качестве экспериментальных групп были выбраны: группа 2 курса ДО и группа 3 курса ОЗО, обучавшиеся по курсу риторики, а в качестве контрольной использовались группы 1 курса ДО и ОЗО, которым курс риторики еще не преподавался. Выявление значения риторической культуры в профессиональной педагогической деятельности проводилось нами по двум направлениям:

*Первое направление* было ориентировано на работу со студентами (220 человек) очно-заочной формы обучения и ставило своей задачей определение уровня знаний о риторической культуре и понимания будущими руководителями дошкольных учреждений значения риторической культуры в развитии общества и в педагогической деятельности, а также влияние этих знаний на состояние педагогической работы в дошкольных учреждениях.

*Второе направление* выбрано нами для определения отношения к риторической культуре лиц, участвующих в процессе воспитания детей дошкольного возраста, а именно воспитателей, старших воспитателей и родителей детей, а также

влияния этого отношения на формирование культуры речи и общения у воспитанников.

Как показали результаты опроса, около 80% респондентов практически не имеют опыта публичного выступления, только 20% студентов, по их мнению, не испытывают затруднений при формулировании той или иной мысли, 20% не затрудняются в выборе нужного слова. Вместе с тем, многие из будущих специалистов довольно серьезно относятся к проблемам культуры речи, прислушиваются как к своей собственной речи (60%), так и к речи других (70%), обращают внимание на речевые ошибки, свыше 80% опрошенных считают владение словом необходимым качеством специалиста в сфере дошкольного воспитания и образования.

Наряду с анкетой, для определения начального уровня сформированности риторической культуры, риторических умений и параллельной оценки успешности решения поставленных в исследовании задач применялись разработанные нами тесты и задания. При их составлении использовались полученные в ходе анализа научной и научно-методической литературы данные о риторических умениях и навыках.

Нами оценивались навыки публичного выступления: умение студентов произносить

- речь по заданному началу,
- речь-импровизацию,
- речь-самопрезентацию,
- окончание заданной речи.

При этом в качестве главных критериев нами были выделены следующие показатели:

Первый критерий – развитие коммуникативных возможностей:

А) самостоятельно и успешно справляется со всеми поставленными заданиями;

Б) справляется с поставленным заданием, но при этом нуждается в помощи;

В) частично справляется с поставленным заданием (т.е. составляет: либо 1) речь по заданному началу, речь-импровизацию и речь-самопрезентацию, либо 2) речь-импровизацию, речь-самопрезентацию, окончание заданной речи, то есть не менее трех);

Г) справляется лишь с 2 поставленным заданиями: речь по заданному началу и окончание заданной речи.

Второй критерий – глубина основной мысли (ОМ):

А) основная мысль носит концептуальный характер и отличается новизной и оригинальностью –10 баллов;

Б) основная мысль носит концептуальный характер, но не отличается новизной и оригинальностью –10 баллов;

В) основная мысль общеизвестна, стереотипна, но в ней есть интересные повороты – 3 балла;

Г) основная мысль стереотипна, общеизвестна –1 балл;

Третий критерий – исполнение речи и личностный аспект:

А) выступающий ярко «выкладывает» свои духовные ценности – (5 баллов);

Б) выступающий демонстрирует адресность своего выступления (5 баллов).

Четвертый критерий – Культура речи и пафосность выступления:

А) наличие ярких, нестандартных поэтических образов, сравнений, метафор, парабол и т.д. За каждый троп –1 балл;

Б) наличие поэтических синтаксических конструкций – градаций, риторических вопросов, инверсий. 1 балл за каждую риторическую фигуру;

В) наличие ярких нестандартных эпитетов. За каждый эпитет –1 балл;

Г) умение варьировать силу и тембровую окраску голоса – 2 балла;

Д) наличие сильного эмоционального начала и сильного логического конца – по 2 балла.

Пятый критерий – Анализ и самоанализ речи.

Таким образом, нами были выделены следующие показатели:

- развитие коммуникативных возможностей,
- культура речи,
- исполнение речи,
- анализ и самоанализ речи.

Результаты анкетирования, выполнения тестовых заданий, а также выступления студентов позволили выявить уровень их знаний о культуре общения, начальный уровень сформированности риторической культуры. Данные, полученные в ходе анкетирования, и результаты первичного тестирования свидетельствуют о наличии у будущих специалистов в сфере дошкольного образования определенных коммуникативных проблем.

В ходе эксперимента выяснялось также понимание будущими специалистами в сфере дошкольного воспитания и образования сущностных характеристик культуры речевого поведения. По нашим наблюдениям, недостаточная социальная зрелость студентов ведет к тому, что в своем речевом поведении они не всегда следуют социально одобряемым образцам.

Согласно второму направлению, в ходе эксперимента нами проводилось анкетирование воспитателей, включавшее ряд вопросов:

1. Дать обоснование места и роли риторики в общей системе работы по развитию речи.



2. Охарактеризовать понятие «риторическая культура».
3. Обозначить наиболее оптимальные методы и приемы формирования риторической культуры у дошкольников.

При ответе на первый вопрос около 20% педагогов ответило, что считают, что риторика влияет на развитием мышления и связана с усложнением деятельности и формами общения; она способствует разрушению психологического барьера, возникающего при общении ребенка с собеседником в разных речевых ситуациях. Свыше 50% – считают риторику одним из компонентов подготовки детей к школе; она учит видеть дошкольников в слове не только средство общения, но и орудие, способное влиять на собеседника как положительно, так и негативно. 20 % – показали значимость риторики для общения, социализации функций речи, она учит бережно относиться к слову, с которым мы обращаемся к собеседнику; знакомит дошкольников с наиболее употребительными (для данного возраста) устными речевыми жанрами. 10% затруднились с ответами.

При характеристике риторической культуры 20% подчеркнули, что её особенностью является культура речи, речевой этикет и культура речевого общения, что её надо формировать в дошкольном возрасте; 50% – что это овладение начальными нормами речевого этикета, которое осуществляется постепенно и последовательно, а также совершенствование невербальных средств общения. 30% ответили, что эта проблема решается в школе, дошкольникам она не доступна.

Среди ведущих приемов обучения 40% воспитателей назвали: беседы, вопросы, указания, подсказ, образец и план рассказа, дополнения, обобщения. 20% в качестве основных приемов назвали загадки-ситуации, коммуникативные задания, использование наглядных моделей, речевые упражнения. 10% назвали использование метода проектов. 30% – затруднились с ответом.

Резюмируя ответы воспитателей, можно отметить, что формирование риторической культуры – и речевого этикета в том числе – признается ими актуальным и важным, но используется не в полную меру.

Существенную роль в воспитательно-образовательном процессе играют родители, поэтому было изучено отношение родителей к проблеме формирования риторической культуры.

Отвечая на вопросы анкеты: «Каким бы Вы хотели воспитать своего ребенка?» и «Какой, на Ваш взгляд, должна быть речь вашего ребенка?» 60% родителей указало на нравственные качества (доброту, формирование человечности); 30 % – хотят видеть своих детей здоровыми, умными, счастливыми и лишь 10 % отметило как желаемое качество – грамотную, правильную и красивую речь

При ответе на вопросы «Какие условия Вы создаете в семье, чтобы ребенок испытывал удовольствие от общения с Вами?» и «Как Вы воспитываете у ребенка правильную грамматическую речь? Используете ли Вы при этом модели, схемы, картинки,

таблицы» 80 % родителей отметило, что читают книги, но лишь 10 % указало, что предлагают пересказать тексты, рассказать, ответить на вопросы о том, что изображено на картинке. На вопрос: «Считаете ли вы возможным формирование риторической культуры в дошкольном возрасте?» 70 % родителей ответило, что это задача школы, что это слишком сложно сделать в дошкольном возрасте. 20 % уклонилось от ответа и лишь 10% ответило положительно, указав, при этом, что это должны делать специалисты-языковеды.

Исходя из этого можно сказать, что у взрослых отсутствует целостное представление о риторической культуре и о формировании у дошкольников речевых умений. Таким образом, анкетирование в ДООУ позволило сделать **вывод**:

- 1) взрослые недостаточно понимают необходимость и значимость развития культуры речи и речевого этикета;
- 2) определена недостаточная осведомленность педагогов и родителей в вопросах формирования риторической культуры;
- 3) отсутствует методический инструментарий, способствующий формированию риторической культуры.
- 4) анализ планов воспитателей показал, что они применяют, в основном, репродуктивные методы и приемы, и не достаточно используют активные методы обучения. Отсутствует система в планировании.

На основе обработанных анкет, тестов, материалов опроса и бесед со студентами, воспитателями, родителями и детьми; из наблюдений за воспитательно-образовательной работой в детских группах и за поведением детей и взрослых (воспитателей и родителей); на основе изученной документации дошкольных учреждений (годовые планы воспитательной работы дошкольных учреждений и календарные воспитателей), а также сравнительного анализа полученных данных мы сделали следующие выводы по результатам констатирующего этапа эксперимента:

1. У студентов факультета дошкольного воспитания НГПИ имеются отдельные представления о риторической культуре, сформированные в основном на бытовом уровне; не сформировано понимание риторической культуры как мыслеречевой деятельности, не осознана риторика как знание о возможной эффективизации общения и как возможность оптимизации самой жизнедеятельности основа, отсутствует научно-методический подход к риторической культуре и её воспитательным возможностям. Из 220 участников эксперимента высокий уровень знания риторической культуры показали 20 чел. (9,05%), средний – 109 чел. (48,87%), низкий – 93 чел. (42,08%).

2. Отсутствует постоянная и целенаправленная педагогическая работа по обучению правилам риторической культуры: как в дошкольных учреждениях – на уровнях рядового воспитателя и организатора методической работы детского сада. Среди обследованных нами детей – воспитанников студентов-участников экспе-

римента (1862 чел.) показали высокий уровень сформированности культуры речи 220 чел. (11,81%), средний – 1062 чел. (56,73%), низкий – 589 чел. (31,46%).

3. Воспитатели и методисты детских садов, проводя обязательную работу по формированию у детей культуры речи, тем не менее имеют ряд коммуникативных проблем.

4. Значительная часть задействованных в эксперименте педагогических работников, родителей и студентов осознает необходимость изучения риторической культуры в профессиональном и личностном плане.

Мы подтвердили свою мысль об огромном интересе общества к изучению риторики, формированию риторической культуры, но и выявили противоречие: между настоящим требованием к воспитателю, владеющему современной речевой культурой, знающему речевые нормы и риторические правила, умеющему квалифицированно вводить их в жизнь воспитанников и их родителей, с одной стороны, и недостаточными знаниями и умениями воспитателя в этой области, с другой стороны.

Исходя из данных констатирующего этапа были определены цель, задачи и содержание формирующего этапа эксперимента, а также развернута целенаправленная и планомерная работа по формированию у студентов действенного отношения к риторической культуре, которое мы рассматриваем как сочетание следующих компонентов: стремление к совершенствованию собственной риторической культуры; стремление к совершенствованию педагогических знаний в области риторической культуры; овладение методикой обучения дошкольников риторическим умениям и убеждение в необходимости этого направления педагогической работы; активное претворение в профессиональной деятельности полученных знаний: в педагогическом коллективе, среди воспитанников и их родителей.

Нами были использованы разнообразные формы и методы, направленные на овладение студентами риторической культурой: проблемные лекции, тесты и задания, позволяющие оценить общий уровень индивидуальных особенностей; аналитические упражнения: вычленение из речевого высказывания механизма действий, указанных знаний; редактирование речевых высказываний, имеющих определенные огрехи в использовании риторических правил; психотренинги (игры, упражнения), способствующие совершенствованию тех или иных мыслительных и речевых способностей; упражнения, совершенствующие способность управлять мускулами речевого аппарата, координировать слуховые и речедвигательные ощущения; ролевые и деловые игры, имитирующие правила поведения в различных сферах общения и др.

На практических и лабораторных занятиях студентам предлагалось решение практических задач, содержание которых основывалось на реальных ситуациях жизни дошкольного учреждения. Студенты анализировали принятые решения,



осознавали необходимость совместной творческой деятельности руководителя дошкольного учреждения, воспитателей, родителей и детей, опирались на принципы и правила риторики.

Введение курса риторики на факультете дошкольного воспитания объясняется потребностью общества не только в квалифицированном специалисте, но, прежде всего, в человеке отзывчивом, культурном, соблюдающем нормы речевого поведения. Мы убеждены, что конкретные риторические умения должны развиваться на разных этапах жизнедеятельности человека, среди которых этап вузовского обучения – важнейший. Овладение риторическими знаниями повышает уровень культуры будущего педагога, поскольку дает возможность осознанного выбора линии поведения, направленной на создание доброжелательных деловых и личностных взаимоотношений.

Список литературы:

1. Волкова М.С. Коммуникативная культура как показатель личностного и культурного развития дошкольника. – М., 1994.
2. Каюмов А.Т., Губайдуллин Р.А. Риторическая культура как философско-дидактическая основа развития национально-регионального компонента обучения в современных условиях // Организация учебно-воспитательного процесса с учетом НРК образования, – Наб.Челны, 2005.
3. Юнина Е.А. Сагач Г.М. Общая риторика (современная интерпретация). – Пермь, 1992.

*Зайниев Р.М.*

**ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СИСТЕМЕ  
«ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ» ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Подготовка абсолютного большинства специалистов инженерно-технического профиля в настоящее время осуществляется через систему «школа-вуз», часть специалистов – через систему «школа-колледж-вуз». Только незначительная часть молодежи, обучаясь в школе, поступает в колледж, и после окончания колледжа остается на производстве на технических специальностях среднего звена. Большинство же выпускников колледжей в возрасте 20-22 лет поступают учиться в вузы, не имея практического опыта работы на производстве, причем на дневное отделение – лишь бы получить диплом о высшем образовании. Тем самым выпускники колледжей вынуждены заниматься многократным повторением изучаемых дисциплин – сначала в колледже, затем и в вузе. Инженер, получивший таким образом диплом о высшем образовании при длительном непрерывном обучении на дневном отделении, не может стать полноценным специалистом на производстве без практического опыта. Как правило, и теоретическая подготовка та-



ких специалистов недостаточно высокая. Они во многих случаях остаются на уровне специалистов среднего звена, идут работать либо на рабочие профессии, либо на индивидуальную трудовую деятельность виде хозяев маленьких мастерских, фирм, магазинчиков, либо – около этих структур.

До недавнего времени такая система подготовки специалистов инженерно-технического профиля приносила самые плодотворные результаты. Так, например, А.М. Новиков отмечает: «Еще в 80-е гг. прошлого века проводились социологические исследования на заводах. Так вот, практически весь линейный руководящий состав предприятий от сменных инженеров и начальников участков до главных инженеров и директоров заводов поголовно состоял из бывших выпускников ПТУ и техникумов, которые впоследствии получали высшее образование по заочной или вечерней форме. Выпускники дневных ВУЗов в цехах, как правило, не задерживались, поскольку они не умели общаться с рабочим коллективом. Выпускники дневных ВУЗов работали, в основном, в аппарате заводоуправления – в конструкторском бюро, в плановом отделе и т.п.

Те же самые социологические исследования, проведенные 20 лет назад, показывали, что выпускники ПТУ и ССУЗов, поступившие в высшие учебные заведения, на первых двух курсах, пока шла общеобразовательная подготовка, явно были слабее своих сверстников из общеобразовательной школы. Но впоследствии, когда дело доходило до специальной подготовки, они были на голову выше последних, поскольку они попадали в свою среду, которую уже знали на практике» [6, с.162].

Говоря о продвижении молодежи по ступеням профессионального образования – начального, среднего и высшего, А.М.Новиков продолжает: «На сегодняшний день 80% выпускников учреждений начального профессионального образования и около 60% выпускников среднего профессионального образования трудоустраиваются по полученной профессии, специальности. В отличие от выпускников ВУЗов – менее 40%. Причем основная форма получения высшего образования – дневная, и, таким образом, основная формула получается следующей: «школа – ВУЗ – безработица» [6, с.163].

Эти данные наводят на мысль, что профессиональное образование инженерно-технического профиля может развиваться и в другом направлении, а именно подготовка специалистов может быть начата с начального профессионального или среднего профессионального образования, т.е. через систему «школа-колледж».

В России с советских времен сложились два типа средних профессиональных учебных заведений: 4-х летнее среднее специальное учебное заведение (ССУЗ), принимающее учащихся с основным средним образованием и правом выдачи аттестата о полном среднем образовании и диплома специалиста среднего профессионального образования; 3-х летнее ССУЗ, принимающее учащихся с полным средним образованием с правом выдачи диплома специалиста среднего профессио-

нального образования. Многие колледжи (ССУЗ) за последние годы начали создаваться при вузах. Например, в Камской государственной инженерно-экономической академии (ИНЭКА) работают колледжи при каждом факультете по 17 специальностям среднего профессионального образования. А некоторые колледжи начали приобретать статус вуза – например, Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт (НГТТИ), где на протяжении многих лет функционировала двухступенчатая система среднего специального образования от начального профессионального до среднего специального образования.

Все эти изменения в системе подготовки специалистов среднего профессионального образования оказывают влияние и на содержание изучаемых дисциплин как естественнонаучного блока, так и специального. Вузы создают колледжи, а колледжи получают статус вуза с одной единственной целью – повысить качество подготовки специалистов и привлечь выпускников средних школ к учебе в колледжи с непрерывным переходом к учебе в вуз. Так, например, по словам ректора Камской государственной инженерно-экономической академии, профессора А.Х. Хайруллина: «ИНЭКА – единственный вуз в городе Набережные Челны, который внедрил непрерывную систему образования «школа-колледж-академия-аспирантура».

Важной составляющей в организации учебного процесса в системе «школа-колледж» – независимо от того, выпускники колледжа будут продолжать дальнейшее обучение в вузе или нет, является прием учащихся на 1-й курс колледжа (именно учащихся, а не студентов, как это принято в российской системе профессионального образования).

Рассмотрим механизм: прием учащихся на 1-й курс колледжа после окончания основной (9-летней) школы.

Вузы, имеющие колледжи, в лице руководителей колледжей в своем городе (населенном пункте) заключают договоры о сотрудничестве между вузом и школой. Этот договор по своей форме представляет документ весьма внушительный и привлекательный. Руководители школ в лице директоров охотно идут на такие соглашения с вузами, так как школа имеет от этих договоров определенные финансовые выгоды. Эти соглашения выгодны и вузам, и колледжам при вузах. Заметим, что созданные при вузах колледжи работают на платной основе, не имея бюджетного финансирования. Эти колледжи созданы по инициативе самих вузов с целью привлечения выпускников школ для поступления именно в данный вуз.

Прием на первый курс в такие колледжи осуществляется уже в конце учебного года в 9-ом классе в одной конкретной школе. Из всех имеющихся девятиклассников собирают один класс, который будет называться в следующем году колледжским классом данного вуза. Причем все объяснения и агитация в пользу вы-

бора будущей специальности самими учащимися, как правило, отходит на второй план. На первом месте оказываются финансовые возможности родителей, и самое главное, возможность поступить без экзаменов после окончания колледжа в данный вуз на любую специальность. Вступительные испытания проводятся формально, не обращается внимание на возможности и желания учащихся учиться в этом колледже. Таких школ у каждого колледжа при вузах несколько в одном городе, иногда доходит и до десяти школ.

Принимая таким образом в колледж учащихся десятых классов, вуз делает крупную ошибку. Во-первых, принятые в колледж учащиеся продолжают учиться в этой же школе, во многих случаях в том же классе со своими одноклассниками. И в определенные дни недели (в период их учебы в школе) учащиеся посещают вуз один-два дня в неделю для изучения дисциплин среднего профессионального образования, которые ведут преподаватели колледжа или данного вуза. Происходит существенная перегрузка учащихся, так как они не освобождаются от изучения дисциплин полной средней школы. Во-вторых, многие учащиеся таким образом подобранного колледжского класса не имеют представления о своей будущей специальности, так как весь класс нацелен поступить в вуз без надлежащей подготовки. В-третьих, среди учащихся колледжских классов имеются и такие, которые не в состоянии усвоить программу ССУЗ по естественно-научным дисциплинам, в том числе по математике, они даже не могут и не подготовлены усвоить программу по математике за курс полной средней школы.

Таким образом, налицо нарушения преемственности обучения математике в системе «школа-колледж» инженерно-технического профиля. Возникают вопросы о целесообразности подготовки специалистов по схеме «школа-вузовский колледж». Если ответ утвердительный, так как по этой схеме работают многие вузы, особенно технические, заинтересованы школы и родители учащихся, то, на наш взгляд, надо коренным образом менять процесс приема учащихся в такие колледжи. К таким изменениям можно отнести, например, конкурсный отбор учащихся для учебы в колледже.

При формировании колледжского класса перед руководством колледжа (вуза) и администрацией школы должен встать ряд вопросов:

- кто окажется в таком классе;
- как наиболее объективно выявить интеллектуальные возможности ученика;
- как свести к минимуму попадание в такой класс «случайных» учеников?

Здесь было бы полезным изучить опыт отбора учащихся в классы с углубленным изучением математики. В связи с переходом к профильной дифференциации обучения [4] в полной средней школе эта работа для комплектования колледжских классов значительно облегчается, так как основную работу в этом направлении возьмет на себя школа. Как справедливо отметил С.К. Кожухов: «Одна из опти-



мальных форм отбора учащихся в класс с углубленным изучением математики – задания в тестовой форме, нацеленные на диагностику умственного развития ребенка.

Первое – это «тест интеллекта», основой которого является *форма* задания: испытуемые должны выявить некоторые закономерности. Этот тест должен дать представление о структуре интеллекта и способностях испытуемого.

Второе – это «тест достижений», где основой является не форма, а *содержание* задания и который позволяет выявить знания в предметной области (в нашем случае – в области математики)» [3, с.33].

Заметим, что предложенная тестовая методика не идеальна и для отбора учащихся в математические классы. Но для набора учащихся в колледжские классы инженерно-технического профиля необходимо на первом этапе конкурсного отбора провести аналогичные тестирования учащихся не только на выявление математического мышления, но и на выявление «инженерного мышления».

Термин «инженерное мышление» в практическом и научном обиходе применяется относительно недавно и называется по-разному. Разные исследователи термин «инженерное мышление» называют «прикладным мышлением» [8, с.57], «профессиональным мышлением» [7, с.89], «техническим мышлением» [5, с.184]. Но суть во всех случаях остается одинаковой: необходимо провести тестирование учащихся 9-ых классов так, чтобы выявить их возможность и способность учиться в колледже инженерно-технического профиля, т.е. проводить «тест интеллекта».

На втором этапе конкурсного отбора в обязательном порядке необходимо провести вступительные испытания по предметам в виде теста, экзамена или собеседования, т.е. проводить «тест достижений». Все эти мероприятия, проводимые в период приема на 1-й курс колледжа, положительно скажутся при дальнейшем обучении учащихся в колледжских классах. Такая методика отбора учащихся в колледжские классы инженерно-технического профиля пригодна, на наш взгляд, и для самостоятельных колледжей такого же профиля.

Рассмотрим, какие же особенности имеют место при приеме в колледж выпускников полной(11-летней) средней школы. Такие колледжи также организованы при многих вузах, особенно при инженерно-технических вузах. Учебный процесс в них организован уже при вузах и ориентирован с самого начала на продолжение учебы в данном вузе по соответствующей специальности и сокращенной программе.

Определенный опыт в этом направлении имеется в Камской государственной инженерно-экономической академии (ИНЭКА), где открыты при факультетах колледжи, непосредственно работающие на долгосрочной основе с общеобразовательными школами городов Набережные Челны, Азнакаево, Альметьевск, Чистополь, Бугульма и других городов Республики Татарстан. Но они работают, как и



многие другие учебные заведения подобного типа, в основном по экономическим и финансовым соображениям. Эти колледжи уже в процессе создания были ориентированы на подготовку своих выпускников по соответствующим специальностям академии по сокращенным программам. Прием в такие колледжи проводится преимущественно исходя из финансовых возможностей родителей учащихся и по месту жительства ученика в данном микрорайоне. Такой подбор учащихся в колледж не может обеспечить добровольный и сознательный выбор будущей профессии самим школьником. К этому надо добавить, что и возраст учащегося еще не способствует сознательному выбору профессии. Поэтому при дальнейшем продолжении обучения в вузе, недавний школьник, ставший студентом, теряет интерес к учебе. Убедившись, что его будущая профессия не интересна ему, не может принести ему ни моральных, ни материальных благ, студент вынужден оставить учебу по неуспеваемости или перейти в другое учебное заведение [1, с.212].

Положительным моментом работы колледжей при вузах является то, что создается уникальная возможность согласования учебных планов и программ на двух уровнях подготовки специалистов среднего и высшего профессионального образования [2, с.72].

Одна из негативных сторон деятельности таких колледжей заложена в организации приема учащихся на 1-й курс. Как правило, прием на 1-й курс колледжа осуществляется в августе, после окончания вступительных экзаменов и завершения приема на первый курс вузов. В колледжи приходят молодежь, которая не смогла поступить в вузы даже на платной основе. Прием учащихся осуществляется по, так называемому, собеседованию и автоматически зачисляются все желающие на 1-й курс. Некоторые колледжи проводят облегченный вариант вступительных испытаний в мае месяце. Этим самым они оставляют возможность учащимся поступить в колледж, если они не смогли поступить в вуз. Естественно, такой прием первокурсников не может обеспечить качественный набор в колледж.

Аналогичные положения имеют место и в самостоятельных ССУЗ, принимающих выпускников полной средней школы.

При приеме на 1-й курс, на наш взгляд, можно проводить тестирование на более высоком уровне, нацеленное на диагностику умственного развития (инженерного мышления) и выявления знаний в предметной области (области математики, физики, русского языка), с поступающими в колледж учащимися.

Обучение с таким контингентом учащихся колледжа на 1-ом курсе по естественно-научным дисциплинам, особенно по математике, начинается с нулевого уровня. Тем самым опять возникают проблемы нарушения преемственности обучения математике при переходе от школы к колледжу инженерно-технического профиля, которые требуют своего развития.

Список литературы:

1. Зайниев Р.М. Вопросы непрерывного математического образования студентов технических вузов // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования, науки и производства». – Казань: Изд-во: Инновационно-издательский дом «Бутлеровское наследие», 2006. – С.211-212.
2. Зайниев Р.М. К вопросу математической подготовки студентов по техническим специальностям // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: Сб. статей IV Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2004. – С.71-73.
3. Кожухов С.К. Как провести отбор учащихся в класс с углубленным изучением математики // Математика в школе, 2000, № 5. – С.32-34.
4. Концепция математического образования (в 2-летней школе) // Математика в школе, 2000, № 2. – С.13-18.
5. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. Процесс и способы решения технических задач. – М.: Педагогика, 1975.
6. Новиков А.М. Развитие отечественного образования /Полемические размышления. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005.
7. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: Изд-во Моск. университета, 1985.
8. Розанова С.А. Математическая культура студентов технических университетов. – М.: Физматлит, 2003.

*Нуретдинов И.И.*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ  
ЧЕРЕЗ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*Важнейшая задача цивилизации  
– научить человека мыслить.*

Томас Эдисон

Математика – это мир количественных и пространственных отношений, выраженных посредством числовой и знаковой символики. Как математики, так и ученики на уроках математики имеют дело с условными символическими обозначениями пространственных и количественных отношений, опосредованными различными абстрактными формулами и теоремами, которые, на первый взгляд, сложно преобразовать или представить в виде физической модели. Обусловлено это прежде всего тем, что при традиционной системе обучения большинство сведений дается «опосредованным путем» – через книги, на основе различных упражнений. Такое опосредование, чаще всего, остается лишь на уровне описательных и формальных обобщений, не позволяющих выявить реальные абстракции как источника развития некоторой системы понятий и явлений. Иначе говоря, причина этого кроется в абсолютизации способов преподавания «готовых знаний» в совре-

менной школе, таких как рассказ, объяснение, лекция, и в их противопоставлении исследовательским методам, позволяющим обучающимся непосредственно соприкасаться с диалектической логикой самой природы объекта. Закон обучения гласит, что чем более творческий путь освоения знаний избирается педагогом и учеником, тем более новый и необычный результат получается в итоге, тем сознательнее и прочнее усвоение изучаемого знания.

Все вышесказанное можно проиллюстрировать на практике преподавания одного из разделов математики – например, тригонометрии. Представим себе, что в одном случае учитель выбирает один из традиционных методов обучения: лекцию, рассказ, объяснение, упражнение и т.д., когда на уроках новые знания даются в виде устного определения или формулы на доске, а методом закрепления полученных новых знаний являются практические занятия, упражнения и решение задач. В другом случае учитель избирает иной метод преподнесения знаний, где понятия, термины и явления предстают, как выразился В.В. Давыдов, в образе «действительного движения» [2] изучаемого объекта. Здесь преподаватель использует определенную «дозу помощи», реализованную или через наводящие вопросы, или же через грамотно составленную систему задач, при этом управляя исследовательским поиском ученика. А процесс усвоения учеником знаний происходит через *самостоятельную* деятельность, посредством выполнения им предметного действия, раскрывая материальное содержание понятия, ее логическую структуру. Потому что лишь своеобразная самостоятельная деятельность может так преобразовать объект или действие, что позволит субъекту обучения выделить в них особые отношения, закономерности и связи. Ученику куда проще выявить закономерность того, что 10 различных прямоугольных треугольников (изображенных в их собственных тетрадах) с разными сторонами и одинаковыми углами имеет равные отношения между их катетами и гипотенузой, нежели простое скучное лицезрение пары треугольников на доске.

Конечно же, для составления такого учебного курса, будь то математика или другой предмет, требуется порой проведение длительного психологического исследования, позволяющего найти «особые точки», «особые действия», способные открыть обучаемому содержание тех абстракций, обобщений и понятий. Существует множество методов, где в той или иной форме используется активное обучающее познание, осуществляемое через выполнение учеником специально созданной системы задач и упражнений. Это – и учебный лабораторный эксперимент, и взаимообучение, и самостоятельный поиск.

Ключевым моментом, способствующим глубокому пониманию изучаемого материала, является, во-первых, зависимость процесса образования понятия от многих психических процессов, а во-вторых, особая логика и структура процессов мышления и запоминания.



Как отмечают многие исследователи, процесс образования понятия строится не по типу ассоциативной цепи, где одно звено вызывает и влечет за собой другое, ассоциативно с ним связанное, а прежде всего по типу целенаправленного процесса, состоящего из ряда операций, играющих роль средств разрешения поставленной задачи. Само по себе заучивание слов и связывание их с предметами не приводит к образованию понятия; нужно, чтобы перед обучаемым стояла задача, которая не может быть решена иначе, как с помощью образования понятия. Экспериментальные исследования процесса образования понятий показали, что лишь функциональное употребление знака (или слова) в качестве средства активного направления познания, а именно внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирование и синтез – являются основной и необходимой частью процессов образования понятия. Как мы видим, для образования понятия (особенно в математике и информатике) необходимо преодоление проблемной ситуации, которая представляет собой задачу учителя. Что же касается процесса мышления, то, как выразился С.Л. Рубинштейна, мышление – это не совокупность реакций, а система сознательных операций, направленных на разрешение задачи посредством раскрытия объективных связей и отношений [7].

Выражение «...разрешение задачи», как мы видим, является ключевым моментом как в процессе образования понятия, так и в процессе мышления. Построение процесса усвоения материала посредством метода «...разрешение задачи» ведет к более глубокому и многостороннему осмыслению изучаемого объекта, к выявлению логической структуры, к продуктивному, творческому мышлению.

Как известно, в основе любого психического процесса лежит память, обеспечивающая единство и целостность не только процесса обучения, но и самой личности. Память – это одна из форм психического отражения, состоящая в закреплении, сохранении и воспроизведении информации в сознании человека. Первичным процессом является запоминание, в котором участвуют многие нервные центры и узлы. Это достигается включением в действие большого числа органов чувств, раскрытием причинно-следственных связей и отношений в изучаемом объекте. Выделяют 2 вида запоминания: смысловое и механическое. Смысловое запоминание опирается на глубокое проникновение в смысл понятия путем систематизации свойств и выявления причин и следствий изучаемого понятия. Процесс же механического запоминания довольно скучен и ведет к уменьшению интереса к учебному предмету, а ведь именно интерес является одним из ведущих факторов успешного обучения. Равнодушный человек не может творить, лишь ученик, «захваченный» математикой, может добиться больших успехов. Подобное имело место и в жизни известных ученых-математиков: Н.И. Лобачевского, М.В. Остроградского и многих других. Р. Ревеш писал по этому поводу: «Математик творит, потому что красота мысленных построений приносит ему радость». Именно поэтому при на-



блюденни за одаренными детьми исследователи отмечали глубокое эмоциональное отношение к занятиям математикой, переживание настоящей радости, вызванной каждым новым достижением.

Все вышеизложенные сведения об особенностях функционирования психических процессов мышления, запоминания и образования понятия приводят нас к следующим принципам обучения:

1) учебные предметы должны строиться на основе научного изложения материала, что обеспечивает формирование у учеников содержательной абстракции, обобщения понятий.

2) А.Я. Хичкин: «...все наши педагогические усилия должны быть направлены на то, чтобы в максимальной степени заставить учеников усваивать материал в порядке активной работы над ними, всеми средствами насыщая эту работу элементами самостоятельности и хотя бы самого скромного творчества...» [9].

3) С.Л. Рубинштейн: «...недостаточно снабжать учащихся готовыми схемами действия (хотя без этого не обойтись), надо ещё подумать о создании внутренних условий для их продуктивного использования. Для этого существует плодотворный путь – путь руководства самостоятельной мыслительной деятельностью учащихся...» [7].

В заключение хотим привести выводы, сделанные В.В. Давыдовым [2] в его исследовании вопроса проблемного обучения:

1) все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми;

2) усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, – последние должны быть выведены из первых как из своей единой основы, – этот принцип вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному;

3) при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики, прежде всего, должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объема данных понятий;

4) эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или знаковых моделях, позволяющих изучать ее свойства, – «в чистом виде»;

5) у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать его свойства;

6) учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Мы надеемся, что наша статья убедит преподавателей и педагогов избирать более творческий путь преподнесения новых знаний, позволяющий ученикам увидеть динамику развития понятия, ее логическую структуру и внутренние связи.

Список литературы:

1. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: Вербум-М, 2003.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972, – С. 364-373, 395-398.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М., 1968, – С.380-390, 397-400.
4. Хрестоматия по психологии. / Под редакцией Петровского А.В. – М.: Просвещение, 1987.
5. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия. // Вопросы психологии, 1966, № 4, С. 121-126.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1989.
8. Сластенин В.А, Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Академия, 2003.
9. Хичкин А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики. Математическое просвещение, 1961.

*Хабибуллина Л.К., Баланцова С.М.*

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ УСВОЕНИЯ ТЕОРИИ ХОРОВОГО ИСПОЛНТЕЛЬСТВА

Сегодня быть педагогически грамотным, творчески работающим учителем нельзя без глубокой научно-теоретической подготовки. Фундаментальное научное образование является узловым компонентом профессиональной компетентности в современном образовательном процессе и модернизации содержания образования. Принцип фундаментальности ориентирует на изучение и усвоение основных, базовых научных теорий, понятий, моделей и принципов, результатов фундаментальных исследований, имеющих общенаучное значение и являющихся достоянием человеческой культуры.

Об образовании мы говорим тогда, когда человек овладевает систематическими знаниями. Планомерное приобретение знаний из книг, от преподавателя, из жизненных наблюдений, сохранение знаний, умение ими пользоваться составляет багаж образованного человека. Сегодня быть педагогически грамотным, творчески работающим учителем нельзя без глубокой научно-теоретической подготовки и постоянного расширения кругозора, основанного на умении работать с научно-информационной литературой. «Общий, и тем более, профессиональный интеллект должен быть богаче, эрудиция – шире, запас знаний – полнее и весомей, нежели это, как говорится, требуется обстоятельствами» [7]. Знать, в принципе, надо

значительно больше, чем это необходимо для специальной деятельности и требуется в образовательном стандарте. Важно заметить, что накопление знаний должно быть не пассивным, а глубоким, творческим, с исследовательским характером. Иначе будет потеряна сама способность живо и непосредственно реагировать на мир информации, на то, что вокруг человека, способность замечать, интересоваться и изучать.

Говоря о сущности знания, нужно иметь в виду два его смысловых оттенка. В одном случае оно обозначает результат научного познания, в другом – выступает как предмет усвоения. Характеризуя знание как научное постижение сущности природных и общественных явлений, философ П.В. Копнин писал: «Знание – это совокупность идей человека, в которых выражено теоретическое овладение им предметом» [6]. В этом значении понятие «знание» в полной мере относится к учебному познанию. Его результатом также является теоретическое овладение обучающимися предметами. Знание, как предмет усвоения, имеет три взаимосвязанные стороны: теоретическую (научные обобщения и понятия в совокупности с фактическим материалом), практическую (умения и навыки применения знаний в различных жизненных ситуациях), мировоззренчески нравственную (заключенные в знаниях мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи). Уже в этой иерархичности выделена роль теоретических знаний.

Вокально-хоровая деятельность – в числе приоритетных направлений музыкально-эстетического обучения, развития и воспитания детей и подростков на уроках музыки. Достаточно глубокая (на данном этапе возрастного и профессионального становления) научная подготовка, расширение кругозора по различным направлениям вокальной педагогики и хорового исполнительства призваны подкреплять теоретическую и практическую деятельность будущего педагога.

Педагогический опыт и наблюдения за процессом практики работы с хором показывают, что невладение в должной степени специальной дирижерско-хоровой терминологией и приблизительное знание понятийного аппарата часто становятся преградой в самореализации студентами своей творческой индивидуальности. Это, в буквальном смысле, сковывает мысли, язык (речь) и руки. Рассмотрим содержание, необходимость, факторы и барьеры, пути решения данной проблемы.

Хоровое искусство, как и любой вид искусства и науки, имеет определенный вид эмпирического и теоретического познания действительности и имеет дело с определенными понятиями, суждениями, выводами, принципами, законами, гипотезами, теориями. Научно-аналитическое рассмотрение принципов хоровой работы было осуществлено в XX веке и оформилось в научную, продуманную систему знаний. Поэтому для описания сущности процесса вокально-хоровой работы применяется свой тезаурус. Теоретическим ядром можно назвать курс «Хороведение». Структура курса направлена на выявление главных положений области знаний хо-



рового искусства в соотношении с особенностями управления хоровым коллективом. Содержание предмета уже представлено ведущими категориальными понятиями: «хоровой коллектив», «певческий голос», «хоровая звучность», «вокально-тембровая культура», «ансамбль», «строй», «дикция», «управление хором». Каждый раздел имеет свою структуру, характеристики, понятийный аппарат. Тезаурус имеет широкий спектр: от названия органов голосового аппарата до технологий управления хором. Знание строения голосового аппарата, физики колебания звука, резонансных явлений звука – основа понимания и владения свойствами певческого голоса, без которого не этично работать с тончайшим и нежнейшим органом души и тела. Определение, типология и характеристики регистровых и тесситурных особенностей голоса, вокальная и хоровая классификация голосов являются условием плодотворной работы в хоре над элементами хоровой звучности. Понятия, составляющие опору вокально-тембровой культуры хора, необходимы для понимания системы педагогических приемов, направленных на выработку наилучшего звучания, эстетику звука. Кропотливая слуховая работа в процессе чистого пения требует сознательного понимания функциональной значимости каждой ступени лада, внутрिलाдовых тяготений, правил интонирования в мелодическом и гармоническом строе. Донесение до слушателей поэтического текста в значительной степени зависит от владения комплексом вокально-хоровой дикции. Изучение организационных принципов, технологий и способов управления хором, стилей художественного общения, функциональных особенностей дирижера определяют профессиональные навыки дирижерского исполнительства.

Трудности усвоения имеют объективные и субъективные причины: большой объем информации, значительная часть нового теоретического материала, возрастные особенности студентов среднего профессионального учреждения, развивающаяся познавательная активность и творческая индивидуальность учащихся. Значимой, а значит и личностной, информация станет тогда, когда накопление знаний и понятий будет идти по пути глубокого овладения соответствующим словарем, а не пассивного накопления знаний. Многие зависит от учебника, как платформы знаний для студентов и от форм организации учебной деятельности. Современному учебнику «Хороведение» Самарина В.А. [4] для средних и высших учебных заведений свойственны хорошая теоретическая платформа, информационная и систематизирующая дидактические функции. Но функции закрепления знаний и самоконтроля, самообразования, координации и развивающее-воспитательная пока не представлены. Естественно, что построение целостного дидактического комплекса дело чрезвычайно сложное и длительное, связано с синтезом множества элементов конкретных наук, педагогики, психологии, философии и др. Сосредоточить внимание и интерес учащихся, научить глубоко понимать и усваивать текст учебника, активно творчески воспринимать учебный материал, получать удоволь-



ствие от учения – решение этих задач зависит от профессиональной компетентности преподавателя в процессе обучения [3].

Теоретико-методологическую основу обучения курсу «Хороведение» составляют современные педагогические технологии, идеи и направления и их творческая реализация. Введение новых моделей обучения, новых способов и приемов определяются целями – повышение качества образования, управление активным усвоением знаний, развитие познавательной активности и творческой индивидуальности студентов. Разрабатывается система, идущая по пути реализации принципа формирования мнемической деятельности [1,2], которая направлена на прочное усвоение и оперативное применение знаний. Блочно-модульное построение учебного материала, применение дидактически адаптированной концепции инженерии знаний (графы, блок-схемы, рисунки, алгоритмизация) предполагают мобильность изложения и освоения материала. Решать задачу активного усвоения помогают: акцентирование опорных, смысловых слов и символов в изучении основных теоретических положений, новых понятий, связей между ними; составление алгоритмов певческих процессов и вокально-хоровой работы; игровые формы обучения; «многоформная» система контроля знаний (познавательные рейтинги, индивидуальные карточки, тестирование, контролирующие игры и др.). Эффективность применения этих аспектов учебного процесса по моделям полного усвоения, модульного обучения и игровых технологий заключается в заметном повышении интереса к предмету, оптимизации процесса обучения, возможности успешного обучения всех возрастных групп, формировании навыков самообразования, повышение успеваемости у «слабых» учащихся [1].

Важным фактором личностного развития студента становится самостоятельная работа. Формирование навыков самообразования начинается с подробных учебно-методических модулей по домашней работе с учебным материалом. Особое внимание уделяется формированию способности дифференцировать изучаемый материал, отделять значимую информацию от вспомогательно-пояснительной, иллюстративной, не подлежащей обязательному запоминанию. Работа на начальном этапе по учебно-методическим модулям с подробным руководством по усвоению учебного содержания помогает развивать умения выделять главное и учить в целом работе с учебной информацией. Это начальный этап, помогающий студентам выработать уверенность в себе, работоспособность, положительное отношение к самостоятельной работе. Следующим шагом служат модули, содержащие постановку цели, основные понятия, требования к усвоению и контрольный блок. Студенты самостоятельно знакомятся с материалом, выбирают значимую информацию и форму записи. Поощряется творческое выполнение, а также классификация и систематизация основных идей, представление иерархии основных положений в виде схем и таблиц, опорных слов и символов. Особый ак-

цент делается на контрольный блок, построенный на вопросах эвристического и проблемного типа, ориентирующих на закрепление и применение знаний в практике, на осмысление собственного опыта обучения. Мини-исследование по заинтересовавшему вопросу закрепляет материал, вовлекает в творческий поиск. Важно, что домашний модуль предваряет изучение темы и позволяет плодотворно использовать время аудиторных занятий для рассмотрения, обобщения, закрепления, контроля усвоения знаний и их практической значимости. Курсовой работой можно назвать подробнейший анализ хорошего произведения (аннотация), который развернуто, точно и полно раскрывает особенности строения хорового произведения, исполнительский план, приемы и методы его разучивания. Студенты раскрывают хоровое произведение, с которым работают в классе дирижирования и выносят на экзамен по предмету. В результате внимательной и вдумчивой работы над партитурой студент создает в своих слуховых представлениях некое «идеальное» звучание этой партитуры. Это обстоятельство имеет решающее значение в творческих поисках технического и художественного периодов изучения партитуры.

Подбор и анализ музыкального материала, практические работы, исследовательские задания, сопровождающие изучение учебного материала, примеры музыкально-теоретической подготовки педагогов, тесная связь с предметами вокально-хоровой подготовки, практика работы с хором не позволяют теоретическим знаниям оставаться лишь сведениями для запоминания и способствуют формированию продуктивного или творческого мышления. Особое место занимает вопрос: как помочь ученику, не уронив его достоинства, веры в себя, в освоении теоретико-методологических основ хоровой работы? Только профессиональная грамотность и авторитет педагогов, взаимное доверие в отношениях руководителя хора и учащегося, стремление подметить в замысле и работе практиканта все, что заслуживает одобрения и поддержки, как бы робки ни были намерения ученика, позволяют формировать не только профессиональные навыки, но и ценные гуманистические свойства характера.

Повышение уровня теоретической образованности является существенной стороной процесса профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Интересное, живое изложение материала, вызывающее ответную реакцию исследовательского характера; опора на самостоятельные и индивидуальные формы учебы, учитывающие возрастные и психофизиологические особенности личности; воспитание культуры сосредоточения в умственном труде на основе методов рефлексологической педагогики – вот основные направления педагогической деятельности преподавателей предметов вокально-хоровой подготовки по активному усвоению теоретических основ хорового искусства. Всестороннее знание и глубокое понимание хорового искусства в соотношении с особенностями управления хоровым

коллективом служат фундаментом различных видов художественного творчества вокально-хоровой деятельности будущих учителей музыки.

Список литературы:

1. Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения. М.: Высшая школа, 2004.
2. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981.
3. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики, – М., ACADEMIA, 2001.
4. Самарин В.А. Хороведение и хоровая аранжировка, – М., Издательский центр «Академия», 2002.
5. Хабибуллина Л.К. Современное образование: проблемы и перспективы, - Казань, «Школа», 2005.
6. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности – М.: ИНТЕРПАКС, 1994.

*Хакимова Н.Г.*

### **САМОСОЗНАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Исследование соответствующих у субъекта представлений о себе – так называемая субъектная парадигма – способствует реализации эффективной стратегии жизни. Одной из важных целей современного профессионального образования является развитие способности будущего специалиста к самостоятельным решениям в профессиональной деятельности. В свою очередь, планирование и принятие профессионально важных решений основаны на субъективной картине мира, свойственной индивиду. Таким образом, в рамках когнитивного подхода, при реализации субъектной парадигмы открывается перспективный путь анализа профессионального самосознания будущего специалиста (педагога).

Концептуальные основы исследования развития самосознания личности были заложены в рамках деятельностного подхода, рассматривающего данный процесс с точки зрения формирующей роли предметно-практической деятельности.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие самосознания определяется конкретной ситуацией развития личности.

В самосознании жизнь человека отражается как единый план, превращающий «историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связанный, единый биографический процесс», подчиненный значимой для личности цели [3, с.153].

Существенное влияние на разработку исследования проблемы самосознания оказали труды С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева. Рассматривая процесс развития и формирования самосознания в контексте становления важных образований личности, складывающихся в неповторимый и уникальный жизнен-



ный «рисунок» человека, в этих работах подчеркивается зависимость развития самосознания личности от её «жизненного пути» [2,7].

Феномены и процессы самосознания рассматриваются также в исследованиях психологического времени личности Е.И. Головаха, А. Кролик. Определенная картина межсобытийных связей всегда представлена в сознании человека в той мере, в которой он способен осознать потребности и мотивы, цели, средства и результаты своей деятельности, связав их в целостное представление о логике своей жизни [5].

В этой связи временной аспект развития самосознания личности состоит в обретении целостного представления о времени своей жизни, о её событиях, связях и отношениях между ними в конспекте своего жизненного пути.

Показатели субъективной картины жизненного пути могут стать критериями удовлетворенности профессиональным выбором и становления профессионального самосознания (сформированность локусов контроля «Я», «жизнь»).

Видение личностью своей жизненной перспективы может стать одним из подходов к решению проблемы развития профессионального самосознания.

При этом изменения в профессиональном самосознании касаются статусных компонентов, связанных с социальным оцениванием индивида по его общеличностным особенностям и действенных компонентов, связанных с опытом успешного или неуспешного выполнения профессиональной деятельности.

Теоретический анализ проблемы позволил определить, что формирование профессионального самосознания будущего специалиста и субъектное развитие его личности происходят одновременно. Самосознание – это продукт развития, не имеющий своей отдельной от личности линии формирования. Поэтому основной парадигмой его исследования и формирования является личностно-деятельностный подход в профессиональном образовании.

Самосознание возникает у человека не сразу, а складывается постепенно на протяжении всей его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний. Мы придерживаемся, точки зрения Б.Р. Ананьева, который рассматривает самосознание учащегося как осознание мотивов целей, приемов учения, осознание самого себя как субъекта учебной деятельности, который организует, направляет и контролирует процесс обучения. В этой трактовке самосознание учащегося является ядром его деятельности, определяющим ее содержание и направленность [2].

Соответственно, профессиональное самосознание, включая в себя перечисленные характеристики и способствуя проявлению и развитию умений оценки специалистами достижений в области профессий и путей ее развития, является главным критерием оценки будущими специалистами своих профессионально значимых качеств (В.Г. Козиев, С.В. Васьковская, П.А. Шавир) [6].



Обобщение данных подходов, а также учет современных исследований позволяют нам определить профессиональное самосознание как свойство личности, характеризующееся осознанием значимости выбранной профессии, эмоционально-оценочным отношением к профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту, а также оценкой своих профессионально-значимых качеств, знаний, умений, навыков на каждом этапе профессионального становления. Профессиональное самосознание есть, прежде всего, сугубо личностное образование, существенно определяющее психологический и профессиональный облик человека, его позицию и способ существования в профессии.

Список литературы:

1. Абульханова К.А. Диалектика человеческой жизни. – М.: Мысль, 1997.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2т. Т 2 – М.: Педагогика, 1980.
3. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера. – В 6т.-т.5 с. 153-165.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: МГУ, 1984-2000с.
5. Головаха Е.И., Кроник А. Формирование и развитие жизненной перспективы личности в юности и зрелом возрасте// Жизненный путь личности. – Киев: 1987: 1987. – с. 225-236.
6. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Л.: ЛГУ, 1987.
7. Рубинштейн С.А. Онтология человеческой жизни // Проблемы общей психологии. – М., 1976.

*Харисова Н.И.*

**ОТРАЖЕНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА  
В УЧЕБНЫХ КНИГАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ XVIII – XIX ВВ.**

Период XVIII – начало XIX века был переломным этапом в истории России. Вместе с изменением социально-экономической и политической обстановки в государстве начинает изменяться, подниматься на более высокий уровень и содержание образования. Рукописные буквари все более стали вытесняться печатными. Изменяется структура учебных книг для детей. Вместо «Часослова», «Псалтыри» в практику обучения детей и взрослых внедряется «Букварь» Ф. Поликарпова (1701). «Букварь словенскими, греческими, римскими письмены учиться хотящим и лобомудрие в пользу душеспасительную обрести тщащимися», составленный педагогом и управляющим московской типографией Ф. Поликарповым, отличался от предшествующих книг по содержанию и оформлению. Новым было сопоставительное изложение на славянском, греческом и латинском языках, а также вклю-

чение в букварь славяно-греко-латинского словаря, имен существительных, сгруппированных по различным темам. Гравюры, изображающие жизнь школы, иллюстрируют назидательные стихи, помещенные под ними.

Большое внимание обращает Ф. Поликарпов на правильное обучение «чинного чтения и писания», то есть на правильное произношение, умение верно ставить ударение, четко и ясно читать. По мнению В.Я. Струминского, есть все основания считать, что Ф. Поликарпов – первый русский методист, который три века назад, когда от учащихся требовалось чтение «единым духом», выдвинул задачу обучения школьников осмысленному, выразительному чтению.

Любопытной чертой является и то, что автор первый дал в букваре собрание новых слов, связанных с культурой и просвещением, с пояснением и переводом этих слов с греческого и латыни, например: академия – «училище свободно разных наук», космография – «всего мира описание».

Таким образом, букварь, созданный Ф. Поликарповым, был новым типом пособия и по содержанию, и по оформлению. В нем автор впервые предлагает сопоставительное изложение на иностранных языках.

Стремление облегчить преподавание грамоты характеризует деятельность передовых русских ученых XVIII века. В 1768 году профессор красноречия А.А. Барсов предлагает более сокращенный способ русского правописания. Для нас особый интерес представляют тексты для чтения, предложенные автором. Наряду с обычными молитвами в тексты для чтения были включены общеобразовательные сведения о временах года, количестве месяцев в году, странах света, основных государствах и их столицах. Заключает букварь таблица чисел церковных и гражданских и таблица умножения. «Азбука» А.А. Барсова знаменовала отход от традиционных способов построения букваря и методов обучения.

В связи с необходимостью развития экономики и активного освоения естественных богатств России во второй половине XVIII века вводится преподавание естествознания. В 1786 году был напечатан первый учебник по естествознанию в двух книгах: «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи». Автором учебника был академик Василий Федорович Зуев (1754-1794). Книга В.Ф. Зуева состояла из трех отделов:



Первая часть была посвящена описанию земель, камней, солей, горючих веществ, металлов, окаменелостей. Изучение неживой природы начиналось с описания почвы, песка, глины. Второй отдел посвящен изучению жизни и строения рас-

тений, а третий отдел содержал зоологический материал. При отборе объектов для изучения автор не следует господствующей тогда систематике, а дает описание растений и животных, имеющих первостепенное значение для человека, с учетом российской действительности.

В учебнике В.Ф. Зуева человек не отчуждается от природы. Аналогично классификации животных Карла Линнея, человек был помещен автором учебника среди животных, а не выделен в особую категорию. Это было смелым поступком со стороны русского автора.

Большое внимание он уделял изучению местной природы и полезных для человека ископаемых, растений и животных. Руководство В.Ф. Зуева четверть века служило единственным и основным учебником естествознания.

В первой половине XIX века в России выступила целая плеяда талантливых высокообразованных людей с требованием перестройки всей системы образования. В центре внимания находились вопросы патриотического и общечеловеческого воспитания, признание силы духа простого народа, которому удалось победить армию Наполеона. Эти взгляды отразились в содержании учебной литературы этого периода.

Букварь «Подарок детям или новая российская азбука с XXXII раскрашенными картинками» 1815 года возвращает нас к «Лицевому букварю» 1694 года. Для обучения используются иллюстрации с лаконичными надписями. Далее приводится алфавит с новым названием букв. Специальный раздел книги озаглавлен «Чтение по слогам», где в качестве текстов приведены нравоучения. Наряду с традиционными текстами автор включает стихотворения, специально подобранные для детей. Они рассказывают о детских играх, о пользе учебников. Написаны стихи просто, в манере, характерной для шуточных народных песен. Подобные стихи в народном стиле впервые попадают на страницы букваря. В заключительной части книги приводится описание предметов, изображенных в начале букваря для изучения алфавита. В этих описаниях даны сведения о растениях, о животных, их внешнем виде, местах, где они обитают. Книга показывает, что в начале XIX века многие передовые учителя искали новые, более совершенные методы обучения, стремились заинтересовать ребенка учебой.

Подтверждением этому является и книга, созданная А.О. Ишимовой (1805-1881). Ее книга «История России в рассказах для детей» состояла из шести частей и открывалась обращением к маленьким читателям: «Милые дети! Вы любите слушать рассказы о храбрых героях и прекрасных царевнах, вас веселят сказки о добрых и злых волшебницах. Но, верно, для вас еще приятнее будет слушать не сказку, а быль, то есть сущую правду? Послушайте же, я расскажу вам о делах ваших предков».

Известен отклик А.С. Пушкина на книгу из его письма: «Сегодня я нечаянно открыл Вашу «Историю в рассказах» и поневоле зачитался. Вот как надо бы писать!» Одобрительно высказался о языке, слоге, повествовательном даровании писательницы В.Г. Белинский. Ей удалось, заявлял он, соединить «занимательность анекдота с достоверностью и важностью истории».

А.О. Ишимова старалась приблизить слог своих произведений к разговорной речи, писала живо, образно, ярко и просто. Формы, в которые она облекала свое повествование, весьма разнообразны: беседа с читателем («История России...»), беседа детей с матерью («Маменькины уроки»), переписка детей («Рассказы старушки»), «Дорожный журнал», позволяющий свободно рассказывать о том, что видит путешественник (картины природы, шедевры архитектуры), с чем он знакомится (обычай и нравы народов, например, как в ее «Каникулах 1844 года»).

Таким образом, книга А.О. Ишимовой была одной из интересных попыток рассказать детям об истории родной страны.

Не менее интересной является «Русская история для первоначального чтения», созданная в 30-е годы писателем, историком Н.А. Полевым. Впервые в исторической литературе для детей была обрисована грандиозная роль Петра I. В более объективном и ярком свете предстали у него такие исторические деятели, как патриарх Никон и, возглавившие народное ополчение в 1611 году, Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский.

А.С. Пушкин, посвятив «Русской истории для первоначального чтения» две статьи, отметил умение писателя сохранить «драгоценные краски старины». Не со всеми утверждениями Н. Полевого соглашался В.Г. Белинский, но в целом и он считал книгу «прекрасным сочинением».

Продолжают совершенствоваться и книги для обучения чтению. В 1820 году выходит букварь «Самоучитель или полная Российская азбука, составленная по новейшей методе». Автором учебника была М. Гутт. Это была совершенно новая книга, сменившая азбуки-хрестоматии. Она делилась на две части: правила чтения и метод; упражнения в чтении.

В первой части материал разделен поурочно и сопровождается методическими указаниями для учителя. Вводятся повторительные уроки, закрепляющие ранее изученное. Вторая часть в качестве материала для чтения содержит «Краткие понятия по естественной истории», рассказы по русской истории до Петра I, сведения по географии, «Краткие правила по грамматике», аналогичные сведения по арифметике и прописи. Букварь 1820 года М. Гутт был одним из совершеннейших пособий своего времени.

Таким образом, анализ содержания учебных книг XVIII – начала XIX века позволяет утверждать, что их авторы стремились шире знакомить детей с окру-



жающим миром, используя для этого естественно-научный материал, знакомящий с историей, географией, природой родной страны и других стран.

Список литературы:

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. /Сост. И.А.Соловков. – М. 1985. 480 с.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х годов) /Сост. П.А.Лебедев. – М. 1987. 558 с.
3. Днепров Э.Д. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVIII века. – М. 1989. С. 123-231
4. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (До Великой Октябрьской Социалистической революции): Для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1986. 431 с.
5. Ососков А.В. Очерки начального образования в России. – М. 1972. 216 с.

---

## ТАТАРСКАЯ КУЛЬТУРА: ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСКУССТВО

---

*Ахметова Д.И.*

### **О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАЗАНИ НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВЕКОВ**

На рубеже XX – XXI веков в изобразительном искусстве Казани ясно проявилась очень интересная тенденция (помимо других), характерная, возможно, только для Казани. Целая группа местных художников работает в определенной манере, основными чертами которой являются плоскостная и декоративная живопись, тяготение к лаконичности фигур, деформация форм, геометризация композиций, метафоричность, символизм изображения, отсутствие сюжетов, но определенная заданность тем, особая любовь к такому жанру, как натюрморт. И полное отсутствие натурализма как принципа изображения. Формализм (в положительном значении этого понятия – как интерес к форме) становится важной составляющей живописного произведения, помогающей наиболее полно выразить его духовное содержание. В этом можно найти коренное отличие изобразительного искусства Казани от других, так называемых промышленных городов Татарстана. По мнению Р. Султановой именно «...в промышленных городах художники острее переживали проблемы периода ...распада советского социума, кризис общественной и духовной жизни...», происходило «... критическое осмысление действительности»[1].

Это не значит, что казанские художники обошли социальные проблемы стороной, однако еще с 70-х годов в художественной жизни Казани происходили процессы, определившие своеобразие казанской живописи более позднего периода. Речь идет о творчестве выпускников Центральной учебно-экспериментальной студии СХ СССР в Сенеже, обучавшихся под руководством Е. Розенблюма, а позднее и М.Коника – известных дизайнеров. По их мысли, художественное проектирование должно было опираться на культуру, на всю практику пластических искусств. Особенностью сенежской школы было то, что любой объект воспринимался как элемент Среды и только с этой точки зрения художественно осмыслялся и исследовался. По словам Е. Розенблюма: «Среда – своеобразный аккумулятор истории человечества, «спрессованная» деятельность всех прямо или косвенно участвовавших в ее создании». [2]. Проектировщик как творческая индивидуальность превращал утилитарные предметы и системы в вещную среду, обладающую культурным содержанием [3]. Художественное проектирование очень тесно связано с предметным миром, вещью как таковой: «... всякая вещь что-нибудь да значит, что-то достигает или обеспечивает, обнаруживает или внушает, хотя содержание

ее значений может оказаться и тайной, и банальностью» [4]. Этот принцип во многом стал определяющим для последующих поколений казанских художников. Первыми казанцами, обучавшимися в сенежской студии, стали теперь уже очень известные мастера Н.С. Артамонов, Е. Голубцов, А. Леухин и Р. Сафиуллин. Их трудами так называемое проектное искусство в Казани с середины 70-х годов получает мощный подъем. Многие работы дизайнеров являлись знаковыми для Казани: интерьеры магазина «Яхонт», пивного бара «Бегемот», Дома чая и многих других (ныне, увы, не существующих). А выпускник Сенежа казанский мастер Р.Сафиуллин работал художником в фильме А. Тарковского «Сталкер» (и нет нужды много говорить об эстетике этого киношедевра), был художником-постановщиком спектакля «Гамлет» в театре имени Ленинского комсомола и сейчас продолжает активно работать дизайнером в Москве.

Позднее учениками студии (ныне переставшей существовать) были И.Н. Артамонов, О. Бойко, В. Вязников, В. Нестеренко, Р. Нургалева, А. Якупов, Р. Абаев и А. Лопаткин. Казалось бы, какая связь между искусством проектирования и живописью? В начале 90-х годов многие из дизайнеров в поисках выхода творческих идей, не воплощавшихся в реальность, обратились к живописи, но это была своеобразная фигуративная живопись, с инсталляциями, коллажами, иногда – с фотографиями. Дизайнерский взгляд пытался выдвинуть живописную плоскость в пространство, создать некий объект с включениями «натуры» (Е. Голубцов, И.Н. Артамонов, В. Нестеренко, Р. Абаев и др.). Живопись дала простор эксперименту и свободе самовыражения, явилась как бы теоретической апробацией возможных проектных решений.

Евгений Голубцов оказался одним из самых значительных художников Казани последних десятилетий. Его творческое влияние и авторитет признают многие художники и искусствоведы, которые называют его предводителем казанского художественного авангарда. С конца 70-х годов Голубцов вел педагогическую деятельность, участвовал в качестве консультанта в деятельности Центральной учебно-экспериментальной студии (Высших курсов промышленного и оформительского искусства) СХ СССР, читал там курс лекций по композиции и цвету, сотрудничал с Казанской художественной школой. Как художник Голубцов во многом тяготеет к древнерусскому искусству: его формам, духовному содержанию, материалам (работа на дереве, включение его в структуру живописной работы). Но это – искусство мастера, искушенного многими культурными влияниями мирового искусства. Голубцов одним из первых создал своеобразный стиль на стыке живописи и дизайна.

Замечательным дизайнером, являющимся таковым и по сей день, можно назвать и Владимира Нестеренко. В его активе (с коллективом единомышленников) работы над созданием музея С. Сайдашева, интерьеров Национального музея РТ и

Камерного Шаляпинского зала в Казани, где умело создается атмосфера заданной культурной эпохи с помощью инсталляций, композиций из художественных произведений и подлинных музейных раритетов. Нестеренко работал также над памятником В. Высоцкому в Набережных Челнах. Параллельно с работой проектировщика он всегда занимался живописью, где продолжал исследования культурного содержания предметного мира. Другие сенежцы также постоянно обращаются к живописи. Каждый нашел свою оригинальную манеру. Илья Артамонов ищет поэзию в будничном окружении, фактуре материала и знаках изображения, предельно лаконичных композициях. Р. Абаев и А. Лопаткин четко конструируют плоскость картины, рационально, по архитектурному, организуют ее пространство, продумывают назначение каждой детали, находя «порядок» в хаосе предметного окружения. Они часто используют технику рельефа и коллажа.

В живописных работах всех сенежцев трудно найти определенный внешний сюжетный ход, это скорее поиск внутреннего содержания, переданный через набор знаков, превращающий предметный мир практически в абстракцию. Однако через эти знаки они создают образы, в которых сливаются в единое целое конкретное и абстрактное, материальное и духовное. Эта знаковость стала фирменным «знаком» в живописи сенежцев, а потом и их последователей. Некая «сделанность» работ ничуть не выхолащивает их эмоциональности. Как правило, художники очень умело создают многообразные и насыщенные цветовые формулы, образующие особое чувственное состояние. У оригинального творческого метода сенежцев конечно же нашлись последователи, использующие данное направление в своем творчестве, сначала это были особые выразительные средства в живописи, не так давно началась и работа с объектом, то есть происходит как бы обратный процесс – от живописи к объекту (например, И. Хасанов, Александр Артамонов и некоторые другие). И. Хасанов проявил себя в живописи как философ, долгое время он искал собственные архетипы и создал свои знаковые образы. Его живописи присущи образная и цветовая лаконичность, четкая выверенность композиции, особая любовь к фактуре живописи. Последние годы он больше работает с объектом, превращая в скульптуры найденные в старых домах вещи, он играет с их культурным содержанием, находя новые парадоксальные образы. Также Хасанов экспериментирует в области фотографии, создавая «метафизические» объекты.

Александр Артамонов в своей живописи стремится превратить предметы в систему знаков, а они, в свою очередь, становятся знаками других предметов или явлений. Художник сталкивает в необычные связки обыденные предметы, использует парадоксы разномасштабности, создавая свой неповторимый театральный мир. Артамонов также тяготеет к четким строгим композициям, выверенности цвета, часто использует технику коллажа. Последние годы Артамонов стал объединять возможности живописи с объектом и создает совместно с другими худож-



никами масштабные проекты. Так был создан проект «Кукольный дом. Модель для сборки» (2002 г.), где кукла – объект игры и одновременно субъект играющий; также он был одним из инициаторов проекта «Lexicographic. X-версия» (2002 г.), где шла апелляция к феномену сновидений и разрабатывалась проблема текста в искусстве. Оба проекта выставлялись в Литературном музее им. А.М. Горького, г. Казань. Появление общей идеи помогло созданию в 2002 г. проекта художественного сообщества под названием кооператив «АРТ-САРАЙ» (Г. Файзрахманова, А. Артамонов, В. Тимофеев). «Кооператив» заявил в своей программе о том, что не претендует на авангардность, скорее на то, что их проекты – это «провинциальный взгляд на актуальное искусство» ([www.artsaray.ru](http://www.artsaray.ru)). Помимо названных выше выставок А. Артамонова группа провела выставки «Помни дедушку – взгляд в прошлое» (2002 г., Казань) и «Помни дедушку -2 – взгляд в прошлое» (2005 г., Екатеринбург), где были показаны ряд объектов, собранных из предметов советского быта 1930-1950-х годов. Во второй выставке помимо членов «АРТ-САРАЯ» участвовали нидерландские художники Карин ван дер Молен и Патрик ван Букель (живопись и видео). Кроме художников, интересующихся объектом как предметом искусства, целый ряд мастеров продолжает разрабатывать возможности живописи. Например, Александра Дорофеева особенно притягивает мир предметов, созданных человеком и природой, он тяготеет, как и остальные, к натюрморту. Дорофеев создает необычные связи предметов, «очеловечивает» их, наделяет психологией, своеобразной архитектурной композицией (по своему профессиональному образованию он архитектор). Он стремится постичь соотношения масс, пространства, цвета, линии, фактуры, играя и жонглируя ими. При этом живопись его обладает необыкновенной эмоциональной экспрессией. Лаконичность и образность композиций, особое внимание к цвету отличают работы А. Ильясовой. Особая любовь к предметности мира присуща также работам О. Иванова, В. Харисова и некоторым другим казанским художникам.

Общим для целой группы казанских художников является особенное понимание искусства не как простого копирования природы путем ее удвоения, и не простой интерес исключительно к проблемам формы. Живопись для них – это особый язык знаков, образов, кодов, передающих субъективное ощущение человеком реальностей как внешнего мира, так и мира внутреннего, язык, способный фиксировать как видимое, так и невидимое. Отсюда сохраняется определенная сюжетность, столь типичная для русского искусства, но идеи выражаются не столько на событийном уровне, сколько пластикой и ритмом форм, игрой разнообразных фактур и цветовых сочетаний.

Окружающий людей мир, по словам П. Флоренского, это «органопроекция», то есть продолжение нас самих в физическом, метафизическом и духовном смыс-

лах, этот взгляд на мир в искусстве и объединяет группу казанских художников (не являющихся, кстати, художественным объединением).

Список литературы:

1. Султанова Р.Р. Искусство новых городов Республики Татарстан (1960-1990 гг.). – Казань, 2001. – С.140.
2. Розенблюм Е. Декоративное искусство СССР, 1989, N 9. – С.30.
3. Ахметова Д.И. Жаркий язык «мертвого» мира. – Казань, 2000, N 1.– 126с.
4. Тулузакова Г.П. «Вещь в себе» Ильи Артамонова. – Татарстан, 1996, N 8. – С.86.

*Мингалеев М.И.*

**ПОЭТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ Г. ТУКАЯ В ГРАФИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ  
Б.И. УРМАНЧЕ: 2. ПОЭТИЧЕСКАЯ СКАЗКА «ШУРАЛЕ»**

Следующим значительным явлением в искусстве Татарстана можно считать графическую серию мастера по мотивам поэтической сказки «Шурале» Г. Тукая. В серии мы обнаруживаем чарующую цельность фольклорного реализма, ограниченную «ювелирным» мастерством графика, которая получила новую жизнь и приобрела непреходящую эстетическую ценность. Как бы передавая в руки художников сокровенное творение – «Шурале» – Тукай писал: «...надо надеяться, что и среди нас, татар, появятся талантливые художники, которые нарисуют изогнутый нос, длинные пальцы, голову со страшным рогом, покажут как прищемлены пальцы Шурале, напишут картины лесов, где водились лешие...» [1]. Слова поэта оказались пророческими. Обращение Б.И. Урманче к татарской классике связано со стремлением мастера воплотить народный идеал. В поэзии Г. Тукая он открыл для себя истинно живой источник, стал творить свой мир, свой современный миф. Этот мир населен образами, которые так естественны, непосредственны и органичны, что не хочется говорить о превращениях, хотя они представляют собой именно превращение, переосознание и древности, и современности – как по существу, так и по форме.

Среди художников, иллюстрировавших сказку Г. Тукая «Шурале», следует назвать неизвестного художника, известного под инициалами Б.Э., И.Н. Плещинского, У.В. Арсланова, Б.М. Альменова, Ф. Аминова и др. Сравнение их произведений с работами Б.И. Урманче дает возможность показать историю образных трактовок произведения поэта, отчетливо уяснить своеобразие иллюстраций мастера, который наглядно претворил глубокий философский смысл сказки.

Так, гравюры (1914) неизвестного самодеятельного художника Б.Э. по иллюстрированию сказки полны живых наблюдений, тонкого юмора, имеют романтическую окраску [2]. Однако его штриховая графика «грешит» однообразием прие-

ма штриховки, переходящей часто с предмета на предмет без особых изменений. В иллюстрациях И.Н. Плещинского (1921), выполненных в технике линогравюры, образ Шурале напоминает пана, фавна (козлоноего, полиморфное существо). Художник использует экспрессионистические средства выразительности, подчеркнуто условные, призванные акцентировать сказочный характер произведения [3]. Художественный язык черно-белой линогравюры И.Н. Плещинского строгий и сдержанный, однако условностью и лаконичностью средств выражения он добивается ощущения жизни и художественной правды. В иллюстрациях У.В. Арсланова (1926) преобладают юмористические интонации, гротескно очерчен образ самого лешего, напоминающий ошетилившегося бая или злопыхателя [4]. Однако, как отмечает С.М. Червоная, «его своеобразные рисунки-иллюстрации далеки от эстетического совершенства» [5]. В то же время следует отметить, что серия графических иллюстраций У.В. Арсланова обладает декоративностью и великолепно лежит на книжной странице. Пятно и штрих наиболее содержательно звучат в графике художника. Б.М. Альменов, один из последовательных иллюстраторов сказки, в рисунках пером и кистью (1944), напоминающих гравюру на дереве, проявляет оригинальность в разработке иконографии образа Шурале – человекоподобного, жуткого, агрессивного, с хищной грацией существа [6]. В станковых по характеру акварельных иллюстрациях Ф. Аминова герой сказки трактуется как ожившее корневище, сучок, излучающий фосфоресцирующее сияние [7].

Однако, как отмечает Р.Г. Шагеева, «на базе обобщения опыта своих современников художник (Б.И. Урманче) дает совершенно новое толкование художественного мифа. Он трактует его как символ кипящего, яркого духа жизни природы, образ ее торжествующего, возвышенного творчества» [8].

Народное творчество, воплощенное в образе Шурале, стало для художника средством выражения простых явлений бытия, и сложных – размышления о творчестве, о природной стихии, не различающей добра и зла. Передавая красоту, радость и гармонию в свободных, выполненных в набросочной манере рисунках 1920-х годов, Б.И. Урманче в конце 1970-х и начале 1980-х годов приходит к такому упрощению и сокращению форм, что возникает как бы графический знак непосредственного чувства, рожденного поэмой.

При изучении иллюстративного творчества Б.И. Урманче можно выделить три периода, которые определяются соответственно 1920-1930 гг., 1940-1950 гг. и 1958-1990 гг. Но наиболее продолжительным и значимым является последний, казанский период творчества художника.

Б.И. Урманче с 1923 по 1980-е годы периодически обращается к поэме «Шурале» Г. Тукая и посвящает ей более 150 графических листов, композиций в разных техниках и материале. В них он добивается максимальной выразительности созданных образов, их адекватности поэтическому тексту. Р.Г. Шагеева пишет, что



«полное завораживающих повторов кружение Б.И. Урманче вокруг тайны образа Шурале вылилось в ряд законченных акварельных циклов, где по мере затушевывания сюжета, исчезновения перспективы и конкретных очертаний персонажей углубляется философская сторона, выявляется мифологический, онтологический смысл образа Шурале. Мастер создал новое духовное пространство сказки, укрепостил Шурале, превратив его из джина в поэзию леса, музыку сумеречных ощущений первого человека. Художник воскресил языческий, наивно-материальный, космогонический (философский) образ мыслей наших далеких предков, очарованных золотыми ланями, солнечными лосями, конями, – охранителями стад и лесов – фавнами, панами, перевоплощением которых на древней болгарской земле и стал образ Шурале» [9].

В обращении к фольклору и поиске национальной характеристики в произведениях художника, как пишет А. Каменский, обнаруживается «не столько задумчивое собеседование с прошлым, сколько искреннее стремление припасть к далеким первоисточкам творчества, отдохнуть душой... Сквозь нехитрую канву фольклорного повествования художник входит, как в зазеркалье, в сияющий, солнечный мир народного идеала жизни, полный красочного богатства и счастливой щедрости впечатлений. Сюжет здесь становится как бы дорожным посохом, опираясь на который художник идет непосредственно к действительности, чтобы увидеть ее своими глазами и рассказать о ней по-своему» [10].

Графические листы этого периода демонстрируют, что Б.И. Урманче достиг в своей работе высокого мастерства рисунка: несколькими штрихами, почти неуловимым прикосновением кисти он с безупречной меткостью воспроизводит позы, жесты, характеры лесных жителей, силуэты деревьев, контуры. Кажется, что его иллюстрации не выходят за пределы конкретной реплики. Однако взятые в целом, в серии, эти рисунки раскрывают мир поэтической сказки Г. Тукая. Связность всего цикла заставляет ощутить его духовную насыщенность.

Основная идея произведения – раскрытие таинственного мира леса, взаимоотношения между человеком и дикой, необузданной природой. Творчество художника-иллюстратора превращается в своего рода диалог между поэтом и художником. Это одновременно и интеллектуальная игра, целью которой служит выявление красоты поэтического слова на изобразительно-выразительном языке рисунка. Так, например, в серии «Шурале» (1974) стволы деревьев, фигура Былтыра, складки на его одежде очерчиваются двумя-тремя штрихами, многократно повторяющиеся завитки и листья деревьев охвачены одной упругой линией, силуэт Шурале намечен сплошной заливкой.

О содержательной, смысловой нагрузке рисунка художника свидетельствует его обширная «эрудиция». Б.И. Урманче в разработке новых форм опирается на широкий круг традиций архаики, каллиграфии, восточной миниатюры, татарского



декоративного искусства, японской гравюры и китайской живописи "го-хуа". Интерес к художественной культуре архаических эпох определяется потребностью художника обратиться к истокам искусства и творчества, стремлением к эмоционально-целостному переживанию действительности, характерному для этих эпох, и в то же время стремлением к символизации формы, ее многозначности и многослойности.

Опора на восточную и европейскую традиции искусства позволила создать Б.И. Урманче подчеркнутую субъективность мироощущения и видения, воплотившуюся в оригинальную форму. Художник во многом видоизменяет традиционную восточную систему, построенную на слиянии слова и изображения (вплоть до присутствия изящно, каллиграфически тонко выполненного орнамента). Упрощая, огрубляя, насыщая каноническую изобразительную форму фигуративными, реалистическими изображениями, он делает ее современнее, вместительнее, осмысленнее и многозначительнее. Сюжет становится понятным на уровне поэтического мотива, он изнутри «регулирует», «конкретизирует» традиционную визуальную форму поэтического иносказания [11].

Стилевое и композиционное единство оформления (связь рисунков с текстом, так же как и графическая их связь со шрифтом) нашло практическое разрешение в неизданном макете книги (1976). Художник выполнил обложку, фронтиспис, иллюстрации, концовку и буквицы. Наибольший интерес вызывает обложка. Каллиграфической линией художник изобразил в правой нижней части листа Былытра, который рубит дерево; слева вверху надпись «Шурале», за ней прячется леший. В манере исполнения иллюстраций уловлена стилевая общность с языком поэзии Г. Тукая. Она отразилась и в применении графических приемов, типичных для издания начала XX века. Она наиболее заметна в орнаментальном мотиве тонких цветных контурных линий. Язык книжного оформления художник связывает с эпохой самого литературного произведения, делая это деликатно и современно. Композиция графического «оснащения» предполагаемого издания подчеркивает тесное единство рисунков и текста. Художник равномерно распределил полосные иллюстрации. Единство графического языка отражено в манере всех рисунков: обложка, иллюстрации, виньетки выполнены в едином стилистическом ключе. Ему подчинены и заглавные буквицы.

В серии из 10 листов (1979) основным качеством является простота и лаконичность, которая достигается очень точным и четким распределением основных масс. Все листы исполнены в черно-белой манере тушью, где доминирует контурная линия, а белый цвет оказывается активным пространственным моментом. Композиции листов построены на основе классического треугольника, что придает рисунку чувство стабильности, уравновешенности и гармоничности. Небольшие смещения смыслового центра придают динамику изображению.

Б.И. Урманче начинает серию со звонкого аккорда литературного произведения – картины сказочного леса, где среди узорчатых ветвей и листьев прячутся лесные звери и Шурале. На следующих двух листах изображен дух леса – Шурале, который то прячется за ствол дерева, то играет с бабочкой на полянке. В этих рисунках художник подчеркивает единство мира Шурале, цветов, деревьев и прочих лесных жителей. Единство с природой выражено и в облике фантастического существа (лосиная внешность, курчавая шерсть на теле, короткий хвост, на ногах копыта, на голове еловая шишка). Далее в двухфигурных и многофигурных композициях разворачивается сюжет сказки: «Былыр едет по ночному лесу», «Былыр рубит дерево», «Былыр встречает Шурале», «Былыр предлагает Шурале поработать», «Былыр выбивает клин из дерева», «Шурале заземленный», «Шурале и соплеменники».

В композициях художник важную роль отводит конструктивной линии, которая составляет основу, опору формы – она придает «художественному организму» определенность, устойчивость и напряженность. Конструктивность присутствует в смелых ракурсах джигита и игривых позах Шурале, в мощных стволах деревьев и богатой растительности, покрывающей лист, изысканным и неприхотливым узором создает ощущение мощного и живого образа природы. Характер линии отличается избранностью, подчеркнутая выразительность, эмоциональность и лаконизм. Линия в рисунке Б.И. Урманче точна, единственно возможна и в то же время свободна, непринужденна; изображение продуманно, тонко организовано и одновременно естественно; формы упрощены, отвлечены, условны и в то же время реальны. Не допуская чрезмерной деформации, художник, тем не менее, создает рисунки, которые изобилуют отклонениями от реальных форм, смещениями, сокращениями, преувеличениями, благодаря которым изображение становится выражением чувства художника и одновременно средством плоскостной, декоративной выразительности.

Плоскостность, присущая линейному рисунку, определяется полным отказом от моделировки форм и передачи пространственной глубины за счет сплетения фигур и их окружения в единый узор. При этом художник различными приемами, ракурсами дает почувствовать объем, пространство (где-то сокращая фигуры, варьируя толщину линии, расставляя звонкие акценты, усиливая и ослабляя растительные орнаменты).

В линейных рисунках, где возможен максимальный лаконизм, изображение часто превращается в формулу, знак, которые художник «вывел» в процессе творческой игры с персонажами поэмы. Эти пластические формулы художника наиболее убедительно воплощают чувства, испытанные им при чтении стихов. Художник словно бы пытается написать поэму на своем изобразительном языке. Так же немногословно, емко и просто, как написана поэма Г. Тукаем.

К иллюстрациям Б.И. Урманче можно в полной мере отнести слова Л. Громовой, что «самые глубокие и емкие иллюстрации получаются тогда, когда художник воспринимает литературу через призму духовного мира своего времени, когда он, читая, проецирует образы, мысли, чувства на искусство своей эпохи. Художественная ценность, которую в этом случае содержит книжная графика, не ограничивается только литературой и рисунком, она вбирает в себя многое из современной ей культурной системы: художественную и философскую мысль, мироощущение человека, духовное пространство, образуемое всеми искусствами в их сложном и живом взаимодействии. Книга становится как бы прибежищем художников-философов и мыслителей» [12].

Стилизация, нарочитая графическая изысканность, пластическая метафоричность, склонность к артистической фантазии – определяющие принципы той реальности, которую создает художник. Богатые множеством орнаментальных деталей, композиции выглядят органично, ибо художник строит их не на реальных пространственных отношениях (в сказочном мире неважных и недействительных), а на смысловых и ассоциативно-метафорических связях. Небольшие завитки, розетки, тюльпаны появляются в разных местах, неоднократно связывая серию водно. Такой способ подачи изобразительного материала делает его родственным словесному. Действительно, «чем дальше пластические искусства отходят от прямых чувственных подобий предметов окружающего мира, тем больше их методы тяготеют к «словесным» методам» [13].

Таким образом, художник в серии «Шурале» (1979) добивается «динамического параллелизма» литературного и изобразительного рядов. Художник буквально «поет по нотам литературного памятника, вкладывая все собственные чувства и размышления только в интонации своего голоса, в свою интерпретацию» [14].

В другой графической серии по мотивам автобиографического очерка Г.Тукая «Что я помню о себе» художник воссоздает наиболее яркие события из жизни поэта. Документальный материал Б.И. Урманче использует творчески, одушевляя их своими эмоциями, интуицией, своей концепцией восприятия литературного произведения. Благодаря этому, с одной стороны, создается впечатление, что очерк иллюстрировал современник описываемых там событий – так подлинны изображенные персонажи, архитектура, костюмы, пейзаж, предметы быта, так точно они соответствуют тому, что называют духом эпохи. С другой стороны, в иллюстрациях Б.И. Урманче ощущаешь, что делал их современный художник, раскрывающий идейно-эстетический смысл литературного произведения с позиций нового времени.

Образ Габдуллы Тукая художник решает исходя из того, что у каждого зрителя возникает свое глубоко личное впечатление о судьбе поэта. Б.И. Урманче



стремится раскрыть тему не столько через портретную характеристику, сколько через показ тех ситуаций, в которые попадает Тукай, через их эмоциональное содержание («У старухи Шарифы», «Верните маму», «Отдают на воспитание», «Мама Газизе», «Уезжая из Кырлая», «По дороге в Уральск», «Шакирдом в Уральске»). В результате у нас складывается целостный образ поэта – то счастливый, то глубоко страдающий, то размышляющий, то трагически одинокий в своей безвыходной ситуации. Б.И. Урманче достигает в данной серии высокого мастерства рисунка, несколькими штрихами, почти неуловимым прикосновением кисти, он с безупречной меткостью воспроизводит позы, жесты, характеры людей, архитектуру татарских традиционных построек.

Таким образом, графические серии художника к произведениям Г. Тукая отличаются поэтичностью и тонким мастерством исполнения, являются лучшими из творений зрелого художника и уникальным произведением татарского национального искусства XX века.

Список литературы и пояснения:

1. Шагеева Р.Г. Тукай продолжается // Вечерняя Казань. – 1983. – 12 сент.
2. Червонная С.М. Искусство Татарии. – М.: Искусство, 1987. – 352 с. – С.277.
3. Шагеева Р.Г. Некоторые литературные аспекты творчества Б.И. Урманче. //Искусство рожденное Октябрем (Под ред. Д.К. Валеевой). – Казань: ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, 1989. – С.53-54.
4. Там же.
5. Червонная С.М.. Искусство Советской Татарии. – М.: Изобразительное искусство, 1978. – 296 с., илл. – С.190.
6. Шагеева Р.Г. Некоторые литературные аспекты творчества Б.И. Урманче. //Искусство рожденное Октябрем (Под ред. Д.К. Валеевой). – Казань:ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, 1989. – С.54.
7. Там же.
8. Шагеева Р.Г. Каталог юбилейной художественной выставки Б.И. Урманче. – Казань: Таткнигоиздат, 1987. – С.10-11.
9. Там же.
10. Каменский А. Самопознание жанра // Советская графика. – М.: Советский художник, 1973. – Выпуск 6. – С.76.
11. Шагеева Р.Г. Некоторые литературные аспекты творчества Б.И. Урманче //Искусство рожденное Октябрем. (Под ред. Д.К. Валеевой). – Казань: ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, 1989. – С.54.
12. Громова Л. Четырнадцатая выставка московских художников книги.// Советская графика //Сост. Е.И. Буторина. – М.: Советский художник. – 1983. – Выпуск 7. – С.34-35.
13. Дмитриева Н.А. Слово и изображение. – В кн. Взаимодействие и синтез искусств. – Л. – 1978. – С.47.
14. Каменский А. Самопознание жанра //Советская графика. – М.: Советский художник. – 1973. - Выпуск 6. – С.77.



## КАЙБЕР ХАЙВАН АТАМАЛАРНЫҢ ЭТИМОЛОГИЯСЕНӘ КАРАТА

Татар теле – төрки кабилә һәм халыкларның билгеле бер үсеш баскычында үзенә хас үзенчәлекләре белән аерылып чыккан борынгы язулы бай телләренң берсе. Хәзерге төркиләренн (төрөк, азәрбайжан, үзбәк, татар, казакъ, кыргыз, төрөкмән, уйгур, башкорт, кумык, каракалпак, карачай-балкар, чуваш, якут, алтайлы, нугай, хакас, караим, тува, гагауз, шор, тофалар) телләре аларның барысы өчен да уртак булган борынгы төрки телдән килә. Безнең эраның VI-IX гасырларында төрле сөйләм стильләрен эченә алган борынгы төрки әдәби тел формалаша. Бүгенгәчә сакланып калган язма ядкаръләр моны ачык раслыйлар (Хаков, З.)

Төрки халыкларның, шул исәптән татар халкының да, борынгы бабалары хайван атамалары белән яхшы ук таныш булганнар. Күп кенә атамалар барлык төркиләр өчен дә уртак булган һәм алар хәзерге көнгәчә үзгәрешсез килеп житкәннәр. Шуңа күрә без уртак атамаларны гомумтөрки дип атыйбыз.

Гомумтөрки хайван атамалары арасында инде шул вакытлардан үтеп кәргән алынмалар да булырга мөмкин. Мондый алынмаларның борынгы чорларда ук телләрдә очравы гомумхалыклар арасындагы аралашуга, үзара мөнәсәбәтләргә бәйләп каралырга тиеш.

Шул чорда ук атамаларның бер телдән икенче телгә үтеп керүе аларны өйрәнүдә шактый гына кыенлыклар китереп чыгара, чөнки телнең, үз сүзләрен атамалардан аеру бик кыен. Мондый күренеш этимологларны да ныклы уйлануларга дучар итә. Бер төркем тикшеренүчеләр бер үк атаманы һинд-европа теленә, икенчеләре – һинд-иран, өченчеләре – урал-алтай теленә кертәп карыйлар. Шунлыктан тел галимнәре арасында төрле карашлар килеп туа.

Шуңа күрә теге яки бу атамаларның этимологик нигезен тикшергәндә, аеруча сак эш итә белергә кирәк.

Кайбер хайван атамаларының килеп чыгышы турындагы фикерләр белән танышып үтик.

### **АЙГЫР** "жеребец".

*Айгыр* атамасы борынгы төрки язма истәлекләрдә түбәндәге формада кулланылган: адгыр, азгыр (ДТС, 28; МК, 496).

Башка төрки халыкларда түбәндәге фонетик вариантлары кулланыла: азәрбайжан, казакъ телләрендә *айгыр*, каракалпакларда *айгыр ат*; үзбәк, уйгурларда *айгыр*, кыргыз, нугай, төрөк, төрөкмән телләрендә *айгыр*;

Е.И. Убрятова *айгыр* сүзенә төрки исем булуын һәм 2 компоненттан торуын күрсәтә: ай/ат һәм -гыр. Якут телендә ай/ат "тудыручы, барлыкка китерүче,

булдыручы” дигән мәгънәне аңлата, ә гыр- сыйфат ясагыч кушымча. Башта сыйфат булган, вакытлар үтү белән бу сүз исемләшкән. *Айгыр* сүзенә баштарак теләсә нинди ата хайванны белдереп йөрүен кайбер төрки телләрдәге фактлар раслый: якут телендә *атыыр ат* “жеребец”, *атыыр эт* “кобель”, *атыыр огус* “бык”, каракалпак телендә *айгыр ат* “жеребец”, *айгыр эшек* “самец осла”.

Р.Г. Әхмәтъянов *айгыр* атамасын борынғы төрки сүз дип күрсәтә. Шунда ук монгол телләреннән алынма булуы ихтимал дип, шиген дә белдерә. Чөнки *айгыр* сүзә төрки телләрдән тыш та киң таралган: монгол телендә *ажирга*, *ажирга*, *азрага*, бурят телендә *азарга*, борынғы монгол телендә *ажиргы*, маньчжур телендә *ажырган* (Әхмәтъянов, 11).

### АЛАША "мерин".

Татар теленә аңлатмалы сүзлегендә *алаша* сүзенә түбәндәге аңлатма бирелә: *алаша* – печтерелгән айгыр [ТГА.С,1, 1977, 44]. Татар теленә, кайбер сөйләшләрәндә *алаша* сүзә “ат” мәгънәсендә йөри (Садыкова, 145). Башка төрки телләрдә төрлө мәгънәсә күзәтелә: *печтерелгән айгыр*, *айгыр ат* һәм *арык ат*. Башкорт телендә *алаша*, нугай телендә *аласа*, чуваш телендә *лаша* “печтерелгән айгыр”, ә диалектларында шулай ук “ат” мәгънәсендә йөри. Төрөкмәннәрдә *алаша* “айгыр”, азәрбайжаннарда *алаша* “арык ат” мәгънәсендә кулланыла.

Борынғы төрки телдә кулланылган *лоша*, *луша* сүзләре “атланып йөри торган ат, качыр” мәгънәсен белдергән.

Р.Г. Әхмәтъянов бу атама тамыры буенча алынма сүз булса кирәк, ди. Аныңча, протетик [а] я ат сүзеннән (чыгтай телендә *ат-лоша* “ат, алаша, менге ат”), я төрки телләренң фонетик законнарына яраштырудан килеп чыккан (Әхмәтъянов, 14).

“Лошадь” сүзә рус теленә төрки телләрдән килеп кергән дип санала (*алаша ат > алашат > лошадь*). Ләкин А.М. Щербак бу фикер белән килешеп бетми. Аны да а хәрәфенә алда килүе шикләндрә (Щербак, 87).

Р.Г. Әхмәтъянов рус телендәге *лошадь* “ат”, *лошак* “ана ишәк айгырдан тапкан кушылгак”, украин телендәге *лоша* “колын”, поляк телендәге *losza* “бия” сүзләрен борынғы төрки телләрдән кергән дип саный (Әхмәтъянов, 14).

Ишбердин бу сүз башка славян халыкларында кулланылмагач, рус теленә төрки телләрдән кергән булуы мөмкин дигән фикерне әйтә (Ишбердин, 109).

### АРЫСЛАН «лев».

*Арыслан* сүзә борынғы язма истәлекләрдә түбәндәге формада кулланылган: *arslan* (ДТС, 55), (МК, 11, 46). Башка төрки телләрдә берничә төрлө фонетик вариантын очратырга мөмкин: алтай, каракалпак, кумык, нугай, төрөкмән телләрендә *арслан*, башкортларда, казакъларда *арыслан*, кыргызларда *арыстан/арстан*, туваларда *арыслан*, үзбәкләрдә *арслон*, чувашларда *араслан*. Чагыштыр: монголларда *арслан*, маньчжур телендә *арслан*.

*Арыслан* сүзенен этимологиясе турында тел белемендә берничә төрле фикер бар.

А. М. Щербак фикеренчә, бу исем *ар* "каштан" һәм *ан* "хайван" сүзләрәннән тора. (137).

Вербицкий *арыслан* исемен *арсыл* "кыргый, явыз, ерткыч" һәм *ан* сүзләрәннән ясалган, ди. (26).

Г. Вамбери *арслан* сүзе *арус* "көчле" һәм *лан* "хайван" сүзләре белән ясалган, ди.

В. Банг фикеренчә, *arsil* һәм *ilan* сүзләрәннән пәйда булган. Монда, автор фикеренчә, *julah* "шуышып, качып китүче хайван" (130).

Р. Рамстед *арыслан* сүзен *arkira* (*ag + kira*) "акыручы хайван" сүзе белән чагыштыра. (202-203). Шуңа якын фикерне Э.В. Севортяннан да китерәбез: "кыргый хайваннарның, акыруына охшаган тавыш"+лан. (1966, 71).

Р.Г. Әхмәтъянов фикеренчә, *арыслан* сүзенә ясалышы буенча ике төрле аңлатма бирергә мөмкин: 1) *арсыл- аң*, ягъни "саргылт хайван; 2) *арыс- лан*, ягъни "ярсу жанвар" (Әхмәтъянов, 20).

#### **АС "горностай".**

Сусарлар семьялыгыннан имезүче хайван. *Ас* гомумтөрки сүз дип санала. Борынгы язма истәлекләрдә бирелгән формасы: *as* (ДТС, 59), (МК, 1, 80).

Башка төрки халыкларда бу сүз берничә төрле хайванга атама булып йөри. Тува, төрекмән, башкортларда *ас*, чувашларда *йус*, кыргызларда *арс*, *арыс*, *ас* - "горностай" мәгънәсендә йөри. Ә хакас телендә *ас* "ласка", якут телендә *ус* "куница", "соболь", төрекмән телендә *аас* "ящерица" мәгънәсендә кулланыла.

Р.Г. Әхмәтъянов фикеренчә, *ас* атамасы *арс*, *арыс* "усал ерткыч" сүзеннән килеп чыккан (20).

#### **АЮ "медведь"**

*Аю* сүзенен борынгы төрки язма истәлекләрдә төрле фонетик вариантлары очрый (ДТС, 10, 14, 29; МК, 1, 54, 14).

Хәзерге төрки телләрдә түбәндәге формаларда кулланыла: үзбәкләрдә *айык*, уйгурларда *ейек*, азәрбайжан, төрек, төрекмәннәрдә *айгы*, кыргызларда *аюу*, каракалпак, башкортларда *айу*, кумык, нугайларда *аюв*, *айув*, алтайларда *айу*.

Бу атама аюның башка төрләрен белдерү өчен база булып хезмәт итә. Татар телендә *аю*, *соры аю*, казакъ телендә *ак аю*, *коңыр аю*; үзбәкләрдә *ак айик*, *күрән айик* атамалары кулланыла.

Татар телендә тагын *актүшле аю*, *кара аю* (*барибан*), *күзлекле аю*, *иренле аю*, *Малайя аюы*, *көрән аю* дигән атамалар да бар.

*Аю* сүзе рус теленен кайбер диалектларында да кулланыла. Бу табу күренеше белән бәйләнгән күрәсен. Кешелек тарихының ижтимагый аң үсеше түбән булган чорларында сүзнен тылсымлы көченә ышанудан барлыкка килгән табу күренеше

эйтергә ярамаган сүзләрне алыштыру өчен эйтергә яраганнарын эзләргә мәжбүр иткән. Шулай итеп, табулашкан сүзләр урынына эвфемизмнар барлыкка килгән. Рус телендәге *аю* сүзенең беренчел исеме һаман мәгълүм түгел. Аның урынына эвфемизм итеп *медведь* сүзен кулланганнар: *мед-ведь (бал ашаучы)* (Сафиуллина, 43). *Аю* сүзенең рус теленең диалектларында кулланылышын Даль табу күренеше белән бәйләп аңлаткан: "На Каспийском море промышленники не смеют поминать медведя, опасаясь бури, а называют его аё, аю" (Даль, 1, 6). Фасмер да шул ук фикерне раслый (62).

Д.С. Сетаров "Тюркизмы в русских названиях животных" дигән мәкаләсендә рус телендәге *ае*, *аёв* турында түбәндәге фикерләрне әйтә: "Русская диалектная форма *аю* могла быть заимствована из многих тюркских языков. Однако наиболее вероятно заимствование из соседнего татарского – *aju* медведь". Что касается форм *аёв*, *аев*, то полной аналогии им в тюркских языках нет. Ближе других к ним форма крым. тат., кум, нуг., каз., к-калп. *-ajuv* с билабиальным конечным *v*. По мнению Э. В. Севортяна, "основой русского диалектного *аёв* должна быть другая форма, подобная башкирской, которая звучит как *ajuj*, но с широким гласным" (Севортян, 1962, 11-12).

**БАРС** "барс, леопард".

Борынгы язма истәлекләрдә түбәндәге формада кулланылган: *bars* (ДТС, 84; МК, 1, 344).

Хәзерге төрки халыкларда төрле фонетик һәм лексик вариантлары кулланыла: каракалпак *барыс*, *каблон*, кыргызларда *барс*, *илбирс*, уйгурларда *шпиз*, үзбәкләрдә *каплон*, нугайларда *барс*, *йолбар*, төрекләрдә *парс*, казакъларда *барыс*, алтайларда *ирбис.*, туваларда *пар*, *каплан*, азәрбайжаннарда *гаплан*, гагауз, чуваш, кумык, каракалпакларда *барс*, якутларда *барс*.

Хәзерге төрки телләрдә кулланыла торган *каплан* һәм *ирбис* сүзләре хәзерге татар телендә да кулланыла. Бу сүзләрнең бирелешен татар телендәге төрле сүзлекләрдә күзәткәннән соң, түбәндәге нәтиҗәне ясарга мөмкин: *каплан* – барс сүзенең синонимы, ә *ирбис* рус телендәге "снежный барс" мәгънәсенә туры килә.

*Барс* сүзе рус телендә дә кулланыла. Н.М. Шанский бу сүзне рус теленә төрки телләрдән кергән дип саный. (48). А.М. Щербак та шул фикер белән килешә (139). Ә Дмитриев башкарак фикер әйтә: "Слово первоначально иранское, однако рано усвоенное тюрками. Ср: еще у Махмуда Кашгарского в значении "тигр" (38).

Р.Г. Әхмәтьянов барс сүзен төрки телгә фарсы теленнән бик борынгы заманнарда ук кергән дип саный (36).

**БОЛАН** "олень".

Борынгы төрки язма истәлекләрдә *bulan* "лось" дип теркәлгән (ДТС, 1969, 121), (МК. 413). Хәзерге кайбер төрки телләрдә кулланыла торган бу сүз төрле фонетик вариантларында "лось" мәгънәсендә йөри. Ә башкорт һәм татар



телләрәндә *поши* һәм *болан* сүзләре мәгънәләре буенча аерыла: *поши* "лось", ә *болан* "олень". Татар теленәң сөйләшләрәндә *болан*, *былан*, *урман сыйеры*, *болан сыйеры*, *кийек*, *йуша*, *йоша* дигән атамалар кулланыла. (Садыкова, 54).

Бу сүзнәң килеп чыгышы турында төрле фикерләр бар. Щербак – В. Банг һәм А. Габәнә биргән аңлатмаларны дәрәсрәк дип саный: "Булан" образвано из двух китайских слов – *бау* (однорогий олень) и *лиен* (единорог); *баулиен* > *баулан* > *болан* (Щербак, 141-142).

Төрки телләрәдәге материалларда тагын башка төрле аңлатмалар да бар: *болан* сүзе *бол* – һәм- *ан* сүзләреннән тора.

*Бол* – "сырость, мократа, водный" һәм *ан* - "зверь" дигән мәгънәләрне аңлата. (Чагыштыр: *бол-ын* "луг", *бол-ак* "река", "родник"). Шулай итеп, *болан* – "юеш жирдә яшәүче хайван", ягъни болында йөри торган хайван (Юсупов, 222).

### **БОРЫНДЫК** "бурундук".

*Борындык* - жирдә өн казып яшәүче, тиенгә охшаган кечерәк гәүдәле хайван (ТТАС, 1, 1977, 182). Хәзерге төрки телләрәдә түбәндәге фонетик вариантлары очрый: азәрбайжан, кыргызларда *бурундук*, үзбәкләрәдә *бурундик*, чувашларда *парандак*, якутларда *мурундук*.

*Борындык* сүзе рус телендә дә кулланыла. Күпчелек галимнәр бу сүзнәң төрки телдән алынуын таный.

Шанский татар теленнән кәргән дип уйлый (Шанский, 1Б, 235).

А.М. Щербак бу сүз *борын* "нос" сүзеннән килеп чыккан дип аңлата һәм аны төрки сүз дип раслый. (Щербак, 1961, 82-172). Сетаров та Щербак фикерен куәтли. (Сетаров, 14).

Фасмер бу сүзнә мари теленнән кәргән дип саный (248).

### **БУРСЫК** "барсук".

*Бурсык* – сусарлар семьясына керүче, очлаеп килгән башлы, шыксыз гәүдәле, озын тупас куе йонлы ерткыч жәнлек (ТТАС, 1, 1977, 194).

М. Кашгарый сүзлегендә һәм Борынгы төрки сүзлектә түбәндәгечә бирелгән: *borsmac*, *borsmic*, *borsuc* (МК, 417; ДТС, 113).

Хәзерге төрки телләрәдә кулланыла торган фонетик вариантлары: башкортларда *бурһык*, казакъларда *борсык*, алтайларда, уйгурларда *борсук*, үзбәкләрәдә *бурсук*, каракалпак *борсук*, якут *барсук*, кумык *порсук*, азәрбайжаннарда *порсук*, каракалпакларда *порсык*, хакасларда *порсых*, чувашларда *пураш*, туваларда *морзук*, төрекмәннәрәдә *порсук*.

Татар теле сөйләшләрәндә *борсмык*, *барсык* вариантлары кулланыла. (Садыкова, 53).

Бу сүз рус телендә дә кулланыла. Төрле галимнәр аның рус теленә төрки телдән керүен таныйлар, ләкин этимологиясе турында төрле фикерләр әйтәләр: 1) Н.М. Шанский, М. Фасмер бу атама хайванның төсенә карап бирелгән дип

уйлылар. (Фасмер, 28; Шанский, 1Б, 48); 2) Г. Рамстед бу атаманы кыргыз телендәге *борсогой* "түгәрәк, юан", каракалпак телендәге *порсык* "түгәрәк", ногай телендәге *барсук* "симез" сүзләре белән чагыштырып, *барсук* атамасы шушы мәгънәдән килеп чыккан, ди. А. М. Щербак та шушы фикерне куәтледи; 3) С.С. Цельникер *бурсык* атамасын *бор*, *бур*, "сасы, ис килү" сүзләренә бәйләп аңлата. *Бурсык* симез булганга *сасу*, *бурсу* сүзләреннән туарга мөмкин. Д. С. Сетаров та, Р.Г. Әхмәтъянов та шушы фикерне яклай (Цельникер, 120-123; Сетаров, 14; Әхмәтъянов, 54).

### БҮРЕ "волк".

Борынгы төрки язма истәлекләрдә бу сүзнең ике варианты очрый: *бөри* һәм *курт*. Бу атама күпчелек төрки телләрдә кулланыла: алтайларда, кыргызларда, каракалпакларда, кумыкларда, туваларда *бөрү*; казакъларда, уйгурларда, төрекләрдә *бөри*, башкорتلарда *бүре*, хакасларда *пуур*, якутларда *бөрө*, үзбәкләрдә *бури*.

*Бүре* атамасының килеп чыгышы турында галимнәрнең фикере төрлечә. Бер төркем галимнәр (Фасмер, Шанский) бу атаманы иран теленнән кәргән дип саныйлар. Алар фикеренчә, *бүре* иран телендәге *байрак* "куркыныч" сүзеннән килеп чыккан.

Икенче бер төркем галимнәр әйтүенчә, *бүре* сүзе - чыгышы буенча төрки сүз. Бу сүзнең этимологиясен Т. Вамбери гомумтөрки сүз *бөр*, *бор* "серый" сүзенә бәйләп аңлата (чагыштыр: боз, бүз "серый"). Д.С. Сетаров та аны төрки сүз дип күрсәтә. Ул рус телендә кулланыла торган *бирюк* "волк, волк одиночка" сүзенә төрки телләрдән алыну сәбәбен табу күренешенә бәйләп аңлата. Аның фикеренчә, күпчелек халыкларда *бүре* сүзен әйтергә ярамаган, шуңа күрә төрки халыклар белән янәшә яшәгән руслар *бирюк* сүзен кабул иткәннәр (Сетаров, 14).

Башка кайбер галимнәр дә (мәсәлән, Т.В. Вамбери) төрки халыкларда кулланыла торган *бүре* сүзен табулашкан сүзгә алыштырып килгән атама дип саныйлар. Төрки телләрдә *бүре* сүзнен башка атамалары да сакланган: борынгы төрки телдә *kurt*, төрекләрдә *girt*, кырым татарларында *кашкыр*, казакъларда *коскыр*, чувашларда *кашкър*. Башкорт халкы, мәсәлән, башкорт этник терминына бәйләп, *бүрене* үзләренә тотемы дип саный. Ә тотем сүзләргә гадәттә табу салына. Нәтижәдә *курт*, *корт* сүзләре икенче бер атама – *бүре* атамасы белән алышына.

Күрүсезчә, мәкаләдә китерелгән атамалар, татар телендә генә түгел, ә башка төрки телләрдә дә кулланыла. Бу атамаларны славян телләрендә дә очратырга була. Галимнәр бу атамаларның семантик үсешен төрлечә күрсәтәләр, ләкин еш кына төрки сүзләргә бәйләп карыйлар.

Шулай да төрки телләренә аерым очракларда бу сүзләр (*бүре*, *борындык*, *алаша*, *барс*) өчен чыганақ тел булмау ихтималы да әйтелә.

Әдәбият:

1. Bang W. Uber die turkischen Namen einiger Grosskatzen, Keieli - Szemte. XVII, 1-3- Budapest, 1916-1917.
2. Vambery H. Die primlve Cullur des turko-lalarischen Votkes. Leipzig, 1879.
3. В. Вербицкий. Словарь алтайского, аладагского наречий.- Казань, 1984.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1- Москва, 1955.
5. Дмитриев М.К. О тюркских элементах русского словаря.// Лексикографический сборник. Выпуск 3. – Москва, 1958.
6. Древнетюркский словарь. – Л, 1969.
7. Ишбердин Э.Ф. Название животных и птиц в башкирских говорах; Дисс... канд. филол.наук. – Уфа, 1969.
8. Сафиуллина Ф.С., Зәкиев М.З. Хәзерге татар әдәби теле. –Казан, 1994.
9. Садыкова З.Ф. Зоонимическая лексика татарского языка. – Казань, - 1994.
10. Севортян Э.В. О тюркских элементах в русском этимологическом словаре М. Фасмера // Лексикографический сборник. Вып.5.- Москва, 1962.
11. Севортян Э.В. Пробные статьи к этимологическому словарю тюркских языков.- Москва, 1966.
12. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков.- Москва, - 1974.
13. Сетаров Д. С. Тюркизмы в русских названиях животного мира // Советская тюркология.- Баку, 1980, № 1.
14. Татар теленең анлатмалы сүзлеге. Т. 1.– Казан, 1977.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Тт. I-IV.- Москва, 1964.
16. Хаков В.Х. Татар әдәби теле тарихы.- Казан, 1993.
17. Цельникер С.С. Некоторые дополнения к этимологии русского барсук.// Этимология.- Москва, 1963.
18. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка.- Москва, 1994.
19. Щербак А.Н. Названия домашних и диких животных. // История развития лексики тюркских языков.- Москва, 1961.
20. Әхмәтъянов Р.Г. Татар теленең кыскача этимологик сүзлеге.- Казан, 2001.

*Мирғалимова З.Ф.*

### ХАЙВАН АТАМАЛАРЫНЫҢ СҮЗЬЯСАЛЫШ СТРУКТУРАСЫ

Сүзләрнең сүзьясалыш структурасын тикшереп, татар телендә синтетик, аналитик һәм кыскартылма сүзләр булуын билгеләргә мөмкин [2: 34].

Имезүчеләр классына керүче хайван атамаларының структурасын тикшереп үтик.

#### **Синтетик сүзләр.**

Бу төр сүзләргә *тамыр* һәм *кушымчалы сүзләр* керә. Татар тел белемендә синтетик сүзләрне гади сүзләр дип тә йөртәләр.

#### **Тамыр сүзләр.**

Нигезләре тамыр белән тәңгәл килгән сүзләр тамыр сүзләр тәшкил итәләр. *Аю, ат, буре, төлке, сарык, сыер, тана, үгез, эт* кебек атамалар тамыр сүзләргә керә.

Татар телендә кайчандыр кушымчалар белән ясалган сүзләр бар. Ләкин телнең үсеш процессында аларның структурасы үзгәреп, бербөтен барлыкка килгән һәм хәзерге көндә алар ясаучы нигез белән кушымчага аерылмыйлар. Күп кенә хайван атамаларындагы (*арыслан, куян, каплан, болан*) -ан элементы кайчандыр киек, хайван мәгънәсен белдергән. Мәсәлән, себер татарлары телендә *аңчы* сүзгә *киекче* мәгънәсен белдерә. Мисал итеп болан сүзен алсак, хәзерге татар телендә мәгънәле *бол* һәм *ан* морфемалары юк. Шуңа күрә бу сүзгә хәзерге көн күзлегеннән ясалма сүз дип карап булмый, ул тамыр сүзләр рәтенә керә [2 :34].

### **Кушымчалы сүзләр.**

Нигезгә кушымча ялганып ясалган сүзләр кушымчалы сүзләр булалар: *терлек* (нигез *тере* + исем кушымчасы *-лек*), *йокләч* (нигез *йокы* + исем. ясаучы кушымча *-лач*), *очкалак* (*очартиен*) (нигез *оч*+*-калак* кушымчасы), *борындык* (нигез *борын* + *-дык* кушымчасы), *аюлар* (семьялык атамасы) (нигез *аю* + *-лар* кушымчасы).

Гади сүзләргә чит телдән алынган сүзләр дә керә: *лама, бегемот, зубр, буйвол, зебра, шимпанзе, антилопа, кашалот, пантера, леопард* һ.б.

### **Аналитик сүзләр.**

Икедән дә ким булмаган тулы мәгънәле морфемалардан яки берсе тулы мәгънәле, икенчесе тулы мәгънәле булмаган сүзләрдән гыйбарәт сүзләр аналитик сүзләр дип аталалар. Аларны икенче төрле кушма сүзләр дип тә йөртәләр.

Хәзерге татар телендә кушма сүзләрнең түбәндәге төрләре бар: *куш, саф кушма, тезмә сүзләр.*

### **Куш (парлы) атамалар.**

Компонентлары тезүле бәйләнештә ясалган хайван атамалары, ягъни парлы сүзләр юк дәрәжәсендә. Бер генә мисал табылды: *зубр-бизон.*

### **Саф кушма атамалар.**

Бу төркемгә керә торган атамалардан түбәндәгеләрне күрсәтергә мөмкин: *актеш, көрәнтеш, үрдәкборын, тычканкойрык, мөгезборын, кәжәболан, очартиен, сарыүгез.*

Бу кушма сүзләр үзара атрибутив бәйләнештәгә сүзләрнең кушылуыннан барлыкка килгән. Саф кушма сүзләрнең беренче компонентлары булып сыйфатлар (*актеш, көрәнтеш*), исемнәр (*үрдәкборын, мөгезборын, кәжәболан, тычканкойрык*), фигыльләр (*очартиен*), икенче компонентлары булып исемнәр килгән.

### **Тезмә атамалар.**

Тезмә хайван атамалары ике, өч, дүрт компоненттан торырга мөмкин.



**Ике компонентлы зоонимна:** урта көрәнтеш, нәни көрәнтеш, чүл бүресе, гади тюлень, кондызсыман тиен, сумкалы тиен, яшел мартышка, мыеклы мартышка, кәрлә бегемот, зур йоклач, зур йомран, ком әрләне, болын бүресе, кызыл бүре, ак куян, үр куяны, тау зебрасы, Пржевальский аты, Давид боланы, китсыман дельфин, Африка буйволы, зифа болан, затлы болан һ.б.

**Өч компонентлы зоонимнар:** ак борынлач маймыл, чәнечке койрыклы тиен, зур колаклы ярканат, ак янлы дельфин, гади кыр тычканы, кыска башлы дельфин, эт башлы маймыл, Натузиус зур ярканаты.

**Дүрт компонентлы зоонимнар:** кызыл койрыклы ком әрләне.

#### **Кыскартылма атамалар.**

Бу төр атамалар зоонимнарда очрамады.

Димәк, структур яктан хайван атамалары синтетик һәм аналитик төрләргә бүленә. Аналитик атамалар синтетик төренә караганда күбрәк. Аналитик атамалар арасында иң күбе – тезмә сүзләр, саф кушма сүзләр дә байтак, ә парлы сүзләргә бер генә мисал очрады.

#### Әдәбият:

1. Биологиядән русча – татарча аңлатмалы сүзлек. -Казан, 1998.
2. Ганиев Ф.Ә. Хәзерге татар әдәби теле. Сүзьясалышы. –Казан, 2000.

*Муллагаева А.Р.*

(**фәнни житекче – өлкән укытучы Сибгатуллина Д.Х.**)

#### **НӘБИРӘ ГЫЙМАТДИНОВА ӘСЭРЛӘРЕНДӘ ХАТЫН-КЫЗ ОБРАЗЫ ("СӘВИЛӘ", "ПӘРИ УТАРЫНДА", "КИТӘМ, ДИМӘ" ӘСЭРЛӘРЕ БУЕНЧА)**

Хатын-кыз... Нечкә билле, сылу гәүдәле, кыйгач кашлы, кара күзле, озын толымлы татар хатын-кызлары... Кем генә сокланмый аларга! Матур булуларына карамастан, үтә тыйнак, жыйнак, сабыр, түземле, кунакчыл, сынмас рухлы, батыр йөрәкле, үзенең милләте дине өчен гомерен дә кызганмаган хатын – кызларның язмышлары кемнәрне генә кызыксындырмый да, кемнәрне генә борчымый [3, 136].

Нәбирә Минәхмәт кызы Гыйматдинова (Бикчурова) 1956 нчы елның егерменче октябрәндә Татарстанның Аксубай районы Карасу авылында туган.

1989 нчы елның июлендә татарча "Идел" яшьләр журналы чыга башлаганнан бирле, Н. Гыйматдинова бу журналның бүлек мөхәррире хезмәтендә.

Н. Гыйматдинова нәфис әдәбиятның проза һәм публицистика жанрында ижат итә. Аның матбугатта беренче хикәяләре 1974 нче елда "Азат хатын" (хәзерге "Сөембикә") һәм "Идел" альманахы битләрендә дөнья күрә. Аннан соң республика газета – журналларында яшьләр тормышыннан алып язылган бер төркем хикәяләре һәм "Китмә, улым" (1977), "Су хикәяте" (1978) исемле лирик

повестылары һәм 1981 нче елда аерым жыентыгы басылып чыга. Хәзерге көндә ул – хикәяләре һәм повестылары – баяннары тупланган ун китап авторы [1, 100].

Н. Гыйматдинова – Татарстан Республикасының атказанган мәдәният хезмәткәре, 1981 нче елдан Татарстан язучылар берлеге әгъзасы.

Н. Гыйматдинова үз әсәрләрендә традицияне дәвам иттереп кенә калмый, үзенчәлекле юлдан китә. Аның геройлары – табигать баласы, һәм ансыз яши алмыйлар.

Табигать һәм кеше арасындагы каршылыклы мөнәсәбәтнең аяныч хәлен укучы күз алдына тулысы белән бастырган “Сәвилә” повестен татар әдәбиятының казанышы, дисәк тә ялгышмабыз. Кешелекнең табигатькә, ерткычларга карашы, буыннар чылбырының өзелүе, үткән белән бүткеннең ялганмавы табигать кызы Сәвиләнең жанын әрнетә. Үз – үзенә битараф халык кызны аңламый, Сәвиләнең фажигасе нәкъ менә шунда чагыла да. Әсәрнең төп герое – Сәвилә. Әсәрдә Сәвиләнең кушаматы Сихерче. Повестьта сүз сихер турында бармый, анда тылсым бар, дару үләннәре, халыкның борынгы дэвалау ысуллары һәм табигать, жан, мәхәббәт бар. Йөз яшьлек Маһруй карчыкның могжизалы көче жан аша яшь кызга күчә.

Минемчә, Н. Гыйматдинованың герой һәм героинялары портретын һәр кеше үз күңелендә үзенчә ясый. Миндә Сәвилә үткен, жор телле, сабыр, сүзен тыйнак, әмма үтемле итеп, йөрәктән сөйли торган, уйчан хыялый, әмма жылбазәк түгел, киресенчә, басынкы булып күзалланган иде. Күбәләк канаты кебек селкенеп, лепердәп торучы зат түгел бу, югыйсә дөнья аны изәр, сытар иде. Бу – көчле һәм гайрәтле зат. Сәвилә тормышының төп бурычы итеп табигатьне саклау һәм кешеләрне бәладән коткаруны куя.

Н. Гыйматдинованың “Пәри утарында” дигән повестьта урман уртасында умарта корты утары хужасы – яшь, чибәр хатын Хаят турында бара. Аңа бәйләп, өч символик образ тудырыла: пәри утары, лампа уты һәм шәл. Пәри утары – Хаяткә күчмәләрдән нәзер булып калган, ачкычын тапшырганчы вакытлыча тору урыны гына түгел. Ул – табигатьтән аерылып, үзе язган кануннар белән яшәүче авылдагы бүтән кешеләргә охшамаган, үзгә дөнья. Бу дөньяда кеше – табигатьнең, тирәлекнең бер кисеге, чылбырдагы буын. Димәк, пәри утары – яшәү моделе, кешенең табигать белән кушылып көн итә алу үрнәге дә булып чыга. Ут символы, һәр көн Хаят тәрәзә төбенә яндырып куя торган лампа яктысы – Искәндәрне көтү газабы да. Ләкин аның чын мәгънәсе тирәндә: бу ут адашкан һәр кешегә юл күрсәтүче, маяк ролен үти. Өченчесе – шәл образы да кызыклы. Гаять чибәр Хаят йөзен шәл белән томалап йөри, шуңа күрә кешеләр аны ямьсез, чәчсез, пәри төсле дип уйлыйлар. Ләкин шәл – матурлыкны яшерү чарасы, яман күздән, явыз эшләрдән саклаучы да. Рөстәм дусларына күрсәткән мөлдә шәлен югалткан Хаят шундый саксызлык кыла. Образның өченче мәгънәсе дә бар. Хаятне шәлен

югалтырга, матурлыгын күрсәтергә мәжбүр итүче, фажигагә китерүче – мэхэббэт. Шәл мэхэббәтне күңелгә үткәrmәу, үзеңне сөюдән мэхрүм итеп яшәү, аскетлык билгесе кебек тә тасвирлана [2, 156].

Н. Гыйматдинованың “Китәм, димә” дигән повестында төп образ булып атаклы балерина Камилла Байчура тора.

Әсәрдә Камилла графиня Шарлотта гозере буенча, Каратау авылына килеп төшә. “Шуннан гәзнич орлыгы жыеп кил, диде Шарлотта карчык, бакчадагы розаларым арасына чәчтерер идем”, – диде. Бу авылда мэхэббәт, үз нәсел тармагын – бабасын таба... һәм югалта. Сәйдәш үзенең шәхси бәхетсез гомер агышында (инде кырыкка якынлашканда) йөрәк өзгеч дәрәжәдә гашыйк була – Камиллага. Һәм саф күңелле балерина да жавапсыз калмый.

Утыз өч яшенә житеп чын мэхэббәтне күрмәгән Камилланың да бу – беренче тапкыр ихлас яратуы иде. “Ул дөнъяны, сәнгатьне, табигатьне, кешеләрне – барсын – барсын да яратты, әмма ир дигән затка гына жаны ятмады. Янында ир – атлар күберәк чуалган саен, гыйшык сүзләре ешрак ишетелгән саен, Камилла алардан ераклаша гына бара, “Яратам” диючеләргә үзе ук ышанмый иде. Ниһаять, ул ирләрдән нәрсә теләгәнән дә аңлады – тугрылык. Әйе, тугрылык. Ир затына житмәгән бердән бер сыйфат иде бу, ә Камилла шуны теләде.” Әмма Сәйдәш тә бу гөнаһтан азат була алмый – моны үз күзе белән күргән Камилла иртәгесен үк авылдан китә.

Минемчә, бу әсәрдә Н. Гыйматдинова хатын – кыз язмышыннан кала тагын күп кенә проблемаларны күтәреп чыга. Шуларның берсе татар халкының үткәне, хәзергесе, киләчәге... Әсәрдә халкыбызның киләчәге турындагы фикерләр ярылып ятмаса да, нечкә күңелле укучы бу кайгыртуны сизә. Камилла Парижда гипноз аша үзенең үткәнән оныта. Шулай булгач, аның туачак баласы да үзенең кайсы милләттән икәнән, татар милләтенең горейф – гадәтләрен белми үсәчәк бит.

Шушы әсәр аша, без Н. Гыйматдинованың татар халкының фажигәсен ачып, үз милләте өчен жан атып яшәгәнән күрәбез.

Н. Гыйматдинова тудырган хатын – кыз образларының үзенчәлегенә шунда: алар һәрвакыт табигать белән гармониядә, бүтәнгә кызыксыз, эчпошыргыч тормышны кабул итә алмыйлар. Әлегә хатын – кыз өчен “ярый, ярамый” дигән кагыйдәләр юк, жаннары да шәхес ирегән кысучы тимер кысаларга сыеша алмый. Язучы һәр очракта әгәр кеше жаны ирекле икән, мэхэббәттән бәхет табачак дигән фикер уздыра.

Әдәбият исемлегенә:

1. Даутов Р.Н. Балачак әдишләре: Библиографик белешмәлек / Рәис Даутов. Икенче китап. – Мәгариф, 2004. – 286 б.
2. Заһидуллина Д.Ф. Яңа дулкында // Казан утлары. – 2003. – №1. – Б. 152 – 159.
3. Хәбибуллина З.Н., Миңнуллин Р.В. Сочинение язарга өйрәнәбез. Казан: Яңалиф, 2002. – 192 б.

Султанова Ф.Ф.

## ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГА И МОНОЛОГА НА ПРИМЕРЕ ДРАМАТУРГИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Т. МИННУЛЛИНА

Диалог и монолог в драматическом произведении – это выражение идейно-эстетических взглядов автора, способ выражения этих взглядов речевыми и языковыми средствами. В этом случае драматург, создавая монолог и диалог близкими к реальности, представляет «типичные характеры в типичных условиях».

Лингвист Т.В. Винокур [1] отмечает два вида функций монолога и диалога драматического произведения: выражение внутреннего состояния, намерений персонажа и объяснение сути происходящих событий. Учёный-филолог Стивен Майнот отмечает пять видов функций диалога: раскрытие характера персонажа, сообщение о событии или намёк на него, доведение до зрителя темы произведения, контролирование темпа произведения, придание произведению звучания в каком-либо определённом жанре [2]. По мнению теоретика драматургии В. Волькенштейна: «Диалог – это рисунок пьесы, язык – это её краски. Диалог в языке ищет возможность высказаться» [3]. В то же время изобразительные средства должны соответствовать стилю речи произведения и его жанру. К тому же у каждого персонажа пьесы берут верх собственные речевые особенности, связанные с его характером. Язык драматургии различных эпох в зависимости от характера литературного и разговорного языков этой эпохи может иметь свои особые черты.

Туфан Миннуллин в своих драматургических произведениях для создания речи персонажей использует формы не только литературного языка, но при необходимости и элементы простонародной речи и даже диалектизмы (например, для того чтобы подчеркнуть социальное положение или уровень интеллекта персонажа):

У м м и я. Сабый да сабий, син дэ сабий. / И ребенок дитя, и ты дитя.

А л ь м а н д а р. Синең кебек тумас борын картаймам инде. Жиде бала үстереп балалар яратмыйсың. Алар булмаса, бу дөнья ни чуртыма. / Как ты, едва родившись, не состарюсь. Не любишь детей, хотя вырастил семерых. Если их не будет, зачем же жить на этой земле. (Т. Миннуллин. Альмандар из деревни Альдермеш.)

Чтобы речь персонажа была более убедительной, драматург не отказывается и от народных пословиц и поговорок:

Д и л я ф р у з. Галим абый, мэхэббэт турында сез шулхэтле күп беләсез, ә үзегез һаман өйләнмәгән. / Дядя Галим, вы столько много знаете о любви, а сами до сих пор не женаты.

Г а л и м. Бу икенче мәсьәлә һәм четерекле. Ул уйлап эшләүне таләп итә. Гаилә кору турында халыкның асырым мәкальләре бар. “Жиде кат үлчә, бер кат



кис” Һәм башкалар. Өгәр бер сәет өйләнергә тели икән, өйләнәсе кешесе интеллектуаль яктан үзенә тиң булырга тиеш. Чөнки өйләнгәч, мөхәббәт төшенчәсе үзенен баштагы асылын югалта. Акыл гына кала. / Это другая проблема и щепетильная. Это требует разумного подхода. У народа есть свои пословицы о создании семьи. Например, семь раз отмерь, один раз отрежь и другие. Если молодой человек решит жениться, его избранница должна соответствовать ему интеллектуально. Потому что после свадьбы понятие любовь теряет свою первоначальное значение. Остается лишь разум. (Т. Миннуллин. Четыре жениха Диляфруз.)

В диалоге и монологе персонажи драматических произведений Т. Миннуллина с помощью различных стилистических приемов, различных эмоционально окрашенных слов открывают свой душевный мир, глубину своих мыслей. Зачастую зритель получает впечатление о некоторых чертах характера персонажа, о его взглядах на жизнь, о его намерениях по недостаткам в его речи, по бессмысленности высказываний, по невнимательности, рассеянности при ответах на заданные ему вопросы.

Итак, на сцене, так же как и в жизни, по словам, которые произносит человек, можно судить о личности этого человека, о его отношении к проблемам реальной действительности, о происходящих в его мировоззрении изменениях. Этими возможностями обеспечивает драматурга изобразительная способность слова, так как человек характеризует себя своей речью.

В определенных случаях доходчивый и высокохудожественный диалог можно построить даже из кратких словосочетаний, из незаконченных фраз, из отрывочных высказываний людей, не умеющих до конца сформулировать свою мысль. Например,

С а л и м а. Сәет, син усалмы? / Саит, ты злой?

С а и т. Юаш булсаң бу дәнъяда... / Если будешь добрым на этом свете...

С а л и м а. Усал булсаң ярый, Сәет, явыз булма, ярыймы. / Будь злым, но не будь жестоким, Саит. (Т. Миннуллин. Родословная.)

В результате такой диалог становится, во-первых, образцом художественной благозвучной речи, во-вторых, отрывочные мысли одного персонажа дополняются другим персонажем и звучат полным текстом (контекстом) кратко и точно.

У драматурга Т. Миннуллина слово обладает широким смыслом, так как речь каждого персонажа и язык пьес в целом намного отличаются от повседневной речи. Язык драматического произведения, даже если это бытовая комедия, всегда основан на литературном языке (за исключением речи какого-либо диалекта и говора, просторечия, а так же речи какого-нибудь иностранца). Каждое слово, каждый знак препинания в его драматических произведениях имеют смысл, они поэтичны, доходчивы и способны воздействовать на зрителя-слушателя.

Таким образом, диалог – это не совокупность слов одного человека, это общение двух людей, обмен мнениями. Каждая реплика диалога строится специально для раскрытия сценической реальности, для понимания сути происходящего на сцене действия.

В некоторых случаях одна реплика противопоставляется другой. В тексте это может явно и не бросаться в глаза. Но стремление каждого персонажа к заложенной в его речи цели и стремление другого персонажа противостоять этому – фактор, образующий диалог:

**Х а л и м.** Дөрөсөн генә әйткәндә, туйдым мин ялгыз яшәүдән, син дә туйгансыңдыр. Сыналасы мэхәббәт тә сыналып беткәндер инде. Күпме сөйләшенде. Әйдә, керәбез дә туй турында әйтәбез. Күзләре дүрт булсын. / Честно говоря, надоело мне жить одному, тебе тоже, наверное. И любовь прошла испытания. Много говорилось. Давай, зайдем и скажем про свадьбу. Пусть у них глаза на лоб вылезут.

**С а р и я.** Хәлим, синең сүзләреңә каршы тора алмаганымны беләсең, мин берни дә уйлый алмыйм, ашыкма, икебез өчен дә уйла. / Халим, ты знаешь, что я не могу тебе ни в чем отказать, я не могу ни о чем думать, не торопись, думай за двоих.

**Х а л и м.** Нидән куркасың? Эти белән әни беләләр бит инде. Киленнәре итеп саныйлар. / Чего боишься? Ведь родители знают уже. Считают тебя невесткой.

**С а р и я.** Рәхәт миңа син булмаганда. Иркәнләп керәм бу өйгә, иркәнләп сөйләшәм. Син кайтсаң... / Мне хорошо, когда тебя нет. Свободно захожу в этот дом, свободно разговариваю. А стоит тебе приехать...

**Х а л и м.** Бу фәлсәфә, Сәрия, ул хакта тагын биш ел сөйләшергә мөмкин. Өйләнешкәч сөйләшергә дә калсын инде сүзләр. Ә хәзер күзләреңне йом да, киттек. / Это философия (пустые слова), Сария, об этом еще пять лет можно говорить. Пусть останутся слова для разговора и после свадьбы. А теперь закрой глаза и пойдем.

**С а р и я.** Юк, Хәлим, ачулансаң ачулан, дуслык дуслык белән. Туй икенче нәрсә. / Нет, Халим, можешь ругаться, дружба дружбой, а свадьба это другое. (Т. Миннуллин. Сыновья.)

Персонажи драматических произведений Т. Миннуллина очень внимательные собеседники, готовые подхватить и продолжить сказанные друг другом. Они будто заранее договорились, когда начать говорить, что говорить, и когда прекратить разговор. Разговор в диалоге не крутится постоянно вокруг чего-то одного. Персонажи разговаривают не только для того, чтобы выразить свое внутреннее состояние или свое отношение к какому-либо персонажу. Сценическое произведение не дает возможности своему персонажу особенно долго распространяться. Драматург не позволяет персонажу произносить слова, не имеющих прямого отношения к

пьесе, мешающее продолжению и развитию драматического развития. Каждое слово, каждая пауза – в диалоге связаны с развитием событий в пьесе и работают на развязку конфликта. Темы смены событий, завязка конфликта, напряженность в каждом случае – все происходит только так, как требуется.

Ш а м б а с о в. Кайда бу дөнъяда тыныч урын? Мина ял кирэк. Минем ял итэргэ хокукым бар. / Где в этом мире есть спокойное место? Мне нужен отдых. У меня есть право на отдых.

Х э с э н э т. Син олы кеше, Зэки. Акылыңа кил. / Заки, ты взрослый человек. Приди в себя. (Т. Миннуллин. Человек придумал отдых.)

Самое важное назначение диалога в драматургических произведениях Т. Миннуллина – создание эффекта участия зрителя в происходящих событиях. Даже если в диалоге речь идет о событиях давно прошедших времен, они, как правило, переводятся в настоящее время и звучат, будто произнесенные только что. Если в какой-либо реплике говорится о прошлом, то ответная реплика в сознании того или иного зрителя все переводит в настоящее, а цепочка последующих реплик вводит зрителя или читателя непосредственно в суть событий, подготавливая почву для глубоких переживаний и эстетического удовольствия. Диалог строится не с целью передачи информации одним персонажем другому и не с целью описания событий, а с целью заранее задуманного воздействия на зрителя. Например:

С а т т а р. Талашалар. Бүлешэлэр. Берсе бир, ди, икенчесе бирмим, ди – тарткалашып жир шарын ургалай ярмасалар ярый инде. Күбрэк нефте өчен талашалар хэзер. Нефтенең кадере елдан-ел арта. / Ругаются. Спорят. Один говорит дай, другой – не дам, как бы они, с пылу, с жару, землю пополам не разорвали. Теперь больше из-за нефти спорят. Ценность нефти из года в год растет.

Н а з и б а. Нефть бетсэ, без нишләрбез икэн, Саттар абзый? Бигрәкләр дә ияләшкән идек инде. / Что мы будем делать, если нефть закончится, дядя Саттар. Мы же так привыкли.

С а т т а р. Курыкма, синең белән миңа житэ эле ул. / Не бойся, нам с тобой хватит.

Н а з и б а. Үзең әйтмешли, синең белән мин генә түгел бит эле. / Как ты говоришь, мы же не одни.

(Т.Миннуллин. Здесь родились, здесь возмужали.)

Исследование диалога с художественной и исторической точки зрения и анализ отдельных особенностей языка драматургического произведения представляют большой интерес и имеют важное значение. Однако такое исследование не может до конца раскрыть отдельные особенности диалогов конкретных пьес, их эмоциональную откровенность и силу воздействия.



Таким образом, диалог в драматургическом произведении образует целостный текст, передающий какую-то конкретную информацию. Форма построения диалога влияет не на текст драматического произведения, а на его содержание, а также на определение разновидности жанра. Особенности жанра обуславливают особенности, диалога и реплик, и в то же время монологи и диалоги в пределах одного жанра становятся тождественными идее, которую утверждает драматург, его эстетическим взглядом, характеру изображенного им персонажа.

Монолог, как и диалог, определяет замысел драматического произведения, его художественный уровень и структуру происходящих событий. Монолог выполняет роль связующего звена между различными действиями героя. В полном тексте он используется как следствие одного и причина другого действия. Монолог определяет поведение персонажа, его чувства, его отношение к происходящим событиям, и таким образом зритель получает представление об этом персонаже. Такого типа монологи в драматических произведениях Т. Миннуллина встречаются довольно часто. Например, раздумья Султана в драме “Родные поля и луга”:

С у л т а н. Кайдан килә кешеләргә рәхимсезлек? Мин аңлым – кайберәүләргә тормыш гомере буе кыйный, дәмбәсли. Кеше түзеп килә-килә дә кинәт тораташка әйләнә. Берәүгә дә ышанмый башлым, бернигә дә инанмый. Теләсә кемне уйлап-нитеп тормый рәнжетә. Мин андыйларны гафу итмим, шулай да аңлым. Ә менә дөньяга яна гына аяк баскан, яп-яшь егеткә каян килә рәхимсезлек, кайдан ала ул оятсызлыкны? Әле бит аның дөньяга сокланып, гажәпләнеп, куанып, сөнөп карар чагы. Күнеленә саф чагы. Кай арада керләнеп өлгәре аның күңеле, кем аны оятсызлыкка, бозыклыкка өйрәтә? Ни өчен? / Откуда у людей берется жестокость? Я понимаю, некоторых судьба всю жизнь бьет. Человек терпит до определенного момента, а потом внезапно превращается в камень. Больше никому не доверяет, ни во что не верит. Может обидеть любого не задумываясь. Я таких не прощаю, но понимаю. А вот откуда берется жестокость у молодого человека, который только-только встал на ноги, откуда у него это бесстыдство? Он же должен смотреть на этот мир с восхищением, удивлением, радостью. У него невинная душа. Когда же она успевает испортиться, кто учит его бесстыдству, пошлости? Почему?

(Т. Миннуллин. Родные поля и луга.)

Другая разновидность монолога (ее можно назвать внутренним ответом воображаемому собеседнику или репликой, выражающей отношение говорящего) – это говорение «в сторону» (французы обозначают его термином «а парте»). Обычно они бывают очень краткие. В пьесе “Альмандар из деревни Альдермеш”:

А л ь м а н д а р. Уйларга вакыт юк. Күтәр теге такталарны. / Некогда думать. Поднимай те доски.

С м е р т ь. Нишләтәбез. / Что будем делать?



А л ь м а н д а р. Такта ташыйбий. / Доски таскать.

С м е р т ь. Кая? Нэрсэгэ? / Куда? Зачем?

А л ь м а н д а р. Төпченмэ. Ташып бетергэч, күрерсең. / Увидишь, когда закончим.

С м е р т ь. (узалдына) Вэт элэктем. / (про себя) Во попал. (Т. Миннуллин. Альмандар из деревни Альдермеш.)

В основе монолога, как и диалога, лежит разрешение конфликтных ситуаций, различных противоречий, поэтому монолог можно рассматривать как своеобразный диалог: монолог – диалог между умом и чувствами героя. Например, монолог Нурсины в пьесе “Я искал тебя, душа моя”:

*Звонит телефон.*

Н у р с и н а. Өчэү... Тагын ике тапкыр шалтыратасың да алам, эгэр дә шалтыратмасаң, үзеңә үпкәлә, жанкисәгем. Йә инде шалтырат. Көтәм ич инде. Шалтырат, югыйсә чыгып китәм. / Три ... Еще два раза позвонишь, возьму, а если не позвонишь, пеняй на себя, душа моя. Ну же, звони. Я ведь жду. Звони, или я уйду. (Т. Миннуллин. Я искал тебя, душа моя.)

Также примером может служить монолог Альмандара:

А л ь м а н д а р. Вэт бит, э! Чәтелдәп тора бит. Уңмады малай. Уңмады. Үземдә булса... Юк инде, үземнән дә булмады, юаш булдым. Ни беренче хатынга, ни икенчесенә кизэнгәнем булмады. / Вот ведь, трещит, а! Не повезло парню. Не повезло. Была бы у меня... Но нет, и сам сплоховал, добрым был. Никогда не поднял руки ни на первую, ни на вторую жену. (Т. Миннуллин. Альмандар из деревни Альдермеш.)

Таким образом, в диалогах и монологах важно не только о чем идет речь, а более важно кто, как и с какой целью говорит. То, что говорит персонаж, именно он, а не кто-либо другой, придает речи дополнительный смысл. Речь каждого сценического партнера, их взаимоотношения, выраженные языковыми средствами, – это движущие силы тому, чтобы приблизить предстоящую ситуацию к цели произведения, развитию событий и возникновению характера взаимоотношения персонажей.

#### Список литературы:

1. Винокур Т.В. О языке современной драматургии. // Языковые процессы современной русской художественной литературы. Проза. – М.: Наука, 1977. С.144.
2. Minot, Stephen. Three: the writing of Fiertion, Poetry, and Drama. – New-Jersi: Printik-Hall. Ink., Englewoodcliffs, 1965. – P. 269-279.
3. Волькенштейн В.В. Драматургия. – М.: Сов. Писат., 1969. – С.118.

## НАШИ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ ЗА РУБЕЖОМ

Адутов Р.М.

### В СТРАНЕ САМУРАЕВ

Япония, в течение столетий закрытая для иностранцев, лишь в конце 19 века вынужденно – после бомбардировок ряда ее портов пушками американских дредноутов – открыла свои границы. А в начале 20 века в Японию хлынули тюркоязычные эмигранты из России. Японцы, в основной своей массе никогда не видевшие иностранцев, удивлялись высокорослым по сравнению с ними татарам и башкирам, их необычному внешнему виду, поведению. Всеобщее изумление вызвали одетые в халаты коробейники с Поволжья и Урала, на велосипеде въезжавшие на улицы японских деревень и тотчас окружаемые толпой жителей.

О количестве татар и башкир в Японии в различных источниках приводятся разные данные. Так, например, в «Информации Квантунского жандармского управления о современном состоянии тюрко-татарского национального движения» (23.03.1935) [1] считается, что в Японии их имеется около 2000 человек. Профессор К. Ивао (университет Хансей, Япония). [2], ссылаясь на участников круглого стола, организованного профессором М. Тахиром (22.05.1981г., город Анкара, Турция) приводит данные о численности тюрко-татар от 600 человек (по свидетельству Ф. Кильки) до 1000 человек (по свидетельству А. Аланая). 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 Токио г-н Тамимдар Мухит полагает, что в Японии количество мусульман из России в 1920-х годах составляло около 400 человек, а в 1930-е годы увеличилось до 5-6 тысяч человек [1]. Мусульмане из Поволжья и Приуралья, в том или ином количестве, проживают на всех, без исключения, японских островах: от острова Хоккайдо – до острова Окинава. Небольшие колонии (недостаточные для организации общин) были и в городах Камакура, Кумамото, Ивамотоко, Кавасаки, Каруицовада (в годы второй мировой войны).

Для решения возникающих жизненных проблем группой энтузиастов в 1924 году создается общество «Исламия» пользующееся высоким покровительством многих государственных и общественных деятелей Японии. В связи с этим необходимо отметить особую роль поддержки общества со стороны старейшины японской нации г-на Тоояма [1]. Лидерами общества «Исламия» последовательно были:

Мухаммад (Г) Абдельхай Курбангали (1924-1938гг.); секретарь – Х. Вахап;  
Хазиахмат Вахап; секретарь – Тамимдар Мухит;  
Ахмет Апанай;  
Тамимдар Мухит.

Наибольшее количество татар и башкир проживает в городах Токио, Йокогама, Осака, Кобе, Киото, Нагоя. В каждом из них действует отделение махалли «Исламия» («Исламия Токио», «Исламия Кобе» и т.д.) [2]. Среди отделений общества наиболее активным являлось отделение «Исламия Токио», официальное учреждение которого тоже состоялось в 1924 году. Имамами отделения поочередно были:

М. Абдельхай Курбангали (1924-1938гг.);  
Абдулрашид Ибрагим кади (1938-1944гг.);  
Мухамметамин Ислами (1944-1951гг.);  
Шарифулла Мифтахетдин (1951-1967гг.);  
Гайнан Сафа (1967-1984гг.).

После отъезда Мухамметамина Ислами в Египет старшим имамом стал Шарифулла Мифтахетдин, бывший в 1924-1951гг. заместителем имама Токийской мечети. С 1933г. по январь 1967 года обязанности муэдзина исполнял Гайнан Сафа, ставший имамом после смерти Шарифуллы Мифтахетдина в 1967 году. Обязанности имама Гайнан Сафа исполнял до самой смерти в 1984 году. После него имамов из Поволжья и Урала в руководстве обществом «Исламия» не было.

Получение обществом прав юридического лица, зарегистрированного органами государственной власти Японии, давало возможности официального обращения в государственные учреждения.

В 1938 году по проекту японского архитектора в городе Токио 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.*[3].

Токийская мечеть «Исламия», выстроенная в 1938 году, простояла 48 лет. В 1985 году после одного из землетрясений рухнули ее стены, в 1986 году она была окончательно разобрана.

*Из письма хаджи Тамимдара (Токио, 27.11.2000):*

*“...В июне 1986 года было принято решение о строительстве новой мечети, финансировать строительство которой дали слово ряд посольств исламских государств в Японии. Но из-за начавшегося экономического кризиса... не смогли его сдержать. Лишь поддержка президента Турции господина Сулеймана Демиреля во время его официального визита в Японию в июне 1996 года позволила начать строительство новой мечети в марте 1998 года и закончить его 30 июня 2000*

года».

Активистами общества «Исламия» были также построены мечети и медресе при них в городах Кобе и Нагоя. Деревянная мечеть в городе Нагоя сгорела во время второй мировой войны, земля – собственность общества «Исламия-Нагоя» – была продана. После того, как татары и башкиры в годы войны решением властей были переселены из города Нагоя в город Кобе, средства, вырученные от ее продажи, были переданы обществу «Исламия Кобе». Мечеть в городе Кобе, построенная в 1935 году (с финансовым участием мусульман из Индии), сохранилась до наших дней [1].

*Из письма госпожи Рамзии Лаиш (Стамбул, 12.2000) [1]:*

*«... Даже после бомбежек мечеть осталась целой. Хотя вокруг ничего не осталось. Половина мечети была школой – она сгорела, а мечеть осталась...».*

Во время одной из поездок в Японию, по приглашению руководства тюрко-татарской общины города Токио, у меня были встречи с лидерами ряда общественных организаций, в том числе с Президентом Исламского центра Японии доктором С. Самарраи, профессором университета короля Абдул Азиза в Джидде (Саудовская Аравия). В ходе завязавшейся беседы нами был затронут вопрос изучения истории мусульман, проживающих на японских островах. По словам моего собеседника, его изумило, когда в процессе изучения различных источников он неожиданно для себя выяснил, что первыми мусульманами на японских островах были выходцы из России.

Надо отметить, говоря о наших соотечественниках, проживающих в Японии в течение уже 100 лет, что в разных странах они указываются по-разному. Так, например, доктор М. Дюндар из университета «Анкара» (Турция) пишет об истории турецкой диаспоры в Японии – имея в виду «казанских тюрков» и тюрко-татар, в то время как доктор Самарраи пишет о мусульманах из России [3].

Благодаря любезному содействию председателя тюркской общины г-на Т. Мухита, его рекомендациям, мне был передан ряд источников по истории наших соотечественников на Дальнем Востоке, с правом распоряжаться ими по собственному усмотрению. Мне стало известно, что в 1972 году во время посещения шейха Абдулазиза ал – Рифаи в городе Эр-Риаде произошла встреча доктора С. Самарраи с известным в Саудовской Аравии коллекционером редких книг, который сообщил ему о том, что у него имеется книга «Путешествие в Японию», написанная Ахмедом Джарджави и опубликованная в Египте в 1907 году. В тексте упоминается религиозная конференция в Токио в 1906 г., во время которой автор знакомится с учеными из разных стран, в том числе и из России.



В библиотеке университета Васеда (Токио) хранится единственный экземпляр книги «Аллам-э-Ислам», автором которой является этнический татарин Абдулашид Ибрагим. В книге 500 страниц и в ней описываются путешествия автора по Средней и Центральной Азии, Сибири, Корее, Японии, Китаю, Индии, Ближнему Востоку... В частности, мы можем сослаться на труды доктора Hee-Soo Lee (Джамиль Ибрагим Ильхан) в Южной Корее, доктора Мертхан Дюндара и господина Ахмет Узуноглу из города Анкара в Республике Турция, чьи исследования были переданы нам г-ном Т. Мухитом.

Буквально крупицами собираемая информация постепенно становится известной широкой общественности. В том числе имена лидеров, их труды, наименования эмигрантских организаций, в числе которых особое место занимает общество «Исламия». Известно, и достаточно подробно, о деятельности в Японии общества «Идель-Урал» возглавляемого Гаязом Исхаки. В то же время мы только в последние годы начали получать информацию о деятельности общества «Исламия», отделения которой успешно функционировали по всему Дальнему Востоку: в Корее, Китае, Японии. Его активистами строились мечети, открывались школы, издавались учебники, расходившиеся по всем заграничным диаспорам татар и башкир. В Японии наиболее крупные отделения действовали в городах Токио, Кобе, Нагоя; в Корее в городах Сеул, Пусан, Кижу; в Китае – Харбин, Мукден, Даолянь...

Мы знаем о противоречивых и сложных отношениях между лидером общества «Идель-Урал» Гаязом Исхаки и лидером общества «Исламия» М.А. Курбангали, имевших различные точки зрения на развитие событий в России после, как они были уверены, победы белого движения. В то время как Г. Исхаки считал необходимым создание независимого государства «Идель-Урал», М.А. Курбангали был уверен, что развитие народов Поволжья возможно лишь в рамках автономии внутри Российской империи. После отъезда Г. Исхаки в Европу единственным лидером (до возвращения А. Ибрагима из путешествия) в Японии остался М.А. Курбангали. Можно предположить, что навыки лидера, способного к организованным и решительным действиям, помогли ему оказывать серьезное противодействие планам Г. Исхаки в Китае и, позже, в Японии... Нам известно, например, об обращении (12.09.1922г.) М.А. Курбангали к министру иностранных дел Японии, где имеется ссылка на материалы Вашингтонской, Генуэзской, Чанчунской международных конференций:

*Обращение М.А.Курбангали:*

*«Мукден. 12.09.1922г.*

*Его Высокопревосходительству*

*Г. Министру Иностранных*

*Дель Японіи*

*Ваше Высокопревосходительство!*

*Присылая при семъ копию моего письма на имя Г. Министра Народнаго Просвещенія Японіи прошу (неразборчиво – Р.А.) не отказать (неразборчиво – Р.А.) ...Г. Министру Народнаго Просвещения о нашихъ пожеланіяхъ.*

*Эти пожеланія заключающіяся въ желательности культурно-экономическаго сближенія Японіи съ нашими народностями и защиты ихъ существованія, были представлены вверенному Вамъ Министерству перед Вашингтонской, Генуэзской и Чанчунской Японо-Русской конференціями.*

*Кроме вышеизложеннаго еще осмеливаюсь просить содействія Вашего Высокопревосходительства (текст отсутствует – Р.А.)... тюркского языка в Правительственныхъ школахъ.*

*Главной же нашей задачей является осуществленіе культурно-экономическаго сближенія тюркскихъ народностей Россіи съ Японіей.» [4].*

Из обращения М.А. Курбангали к министру народнаго просвещения Японіи:

*«Принимая во вниманіе огромную важность культурно-экономическаго сближенія тюркскихъ (тюркскихъ) народностей съ Японіей, какъ въ целяхъ поднятія культурно-экономическаго благосостоянія всей Азіи, такъ и въ интересахъ установленія міровой справедливости путемъ обезпеченія расоваго равноправія, я предлагаю вниманію Вашего Высокопревосходительства настоящее письмо о нижеследующемъ.*

*Въ настоящее время тюркскія народы занимаютъ больше половины Азіи, значительной части юго-восточной Европы и северо-восточной части Африки, - начиная съ Ледовитаго океана ( якуты до Куен – Луна, полу... ( испагани ) туркмены Персіи и отъ береговъ Калымы и Желтой реки до центральной Россіи - татары касимовскіе и македоніи ( османы ) и, кроме того, встречаются въ значительномъ числе въ разныхъ частяхъ Сибири.*

*Для сохраненія своего свободнаго существованія и экономическаго поднятія своей страны эти народы заинтересованы въ искренне-дружескомъ отношеніи къ нимъ более могущественныхъ народовъ Великой Урало-Алтайской семьи и другихъ народовъ Азіи, цивилизованнымъ авангардомъ которыхъ въ настоящее время могла бы быть Японія.*

*После міровой войны устанавливаются новыя взаимоотношенія народовъ и міръ несомненно стоитъ передъ новымъ переустройствомъ на другихъ началахъ».*

В 1938г. М.А. Курбангали высылается решением японскихъ властей в Китай, где местом жительства определяется город Даолянъ (Дальний, по-японски – Дайрен). Спустя несколько дней, оставив семью в Японіи, онъ отбывает в Китай.

*Из стенограммы показаний М.А. Курбангали от 25 марта 1947г:*

*«В Дайрене я жил целых семь лет, находясь под контролем японской военной миссии... Сначала в Дайрене я жил один месяц в Ямото-отеле. А потом, когда приехали из Японии две мои дочери, мы переехали на дачу на морской берег Кака-каси. Осенью нам атаман Семенов предоставил свой особняк, большой дом... мы заняли два верхних этажа и жили там один год...» [5].*

Проживая в особняке атамана Семенова, он осенью 1945 года был захвачен специальным отрядом СМЕРШа и доставлен в СССР. Находился в заключении тюрьмы города Владимира. В последние годы жизни, по данным д-ра А.Б. Юнусовой [5], отпущен на свободу и жил, нищенствуя в районе Красных приисков города Челябинска на Урале, известный населению как «японский мулла». Умер в 1972 году и похоронен на заброшенном, в настоящее время, мусульманском кладбище.

\* Оригиналы цитированных писем и документов хранятся у автора этой публикации.

#### Список литературы:

1. Адутов Р.М. Татаро-башкирская эмиграция в Японии. Набережные Челны. 2001.– 154с.
2. Адутов Р.М. Тюрко-татарская эмиграция на Дальнем Востоке. Вестник НГПИ. Сборник научных трудов. Выпуск 3. Наб. Челны. 2004, С. 8-12.
3. Prof.Dr. S.Samarrai. History and Development of Dava Islamia in Japan. Chairmen Islamic Center Japan, Tokio, 12/2002.
4. Курбангали А.М. Обращение к министру Иностранных дел Японии. Мукден. 1922.
5. Юнусова А.Б. Японская военная разведка и мусульманская эмиграция на Дальнем Востоке накануне и в годы второй мировой войны. Археография Южного Урала. Документальная история подвигов народов России в Великой Отечественной войне. ЦЭИ УНЦ РАН. Уфа. 2005.

*Усманова Л.Р.*

### ПЕРВАЯ МЕЧЕТЬ В ЯПОНИИ

Несмотря на то, что Габдурашид Ибрагимов договорился о возможности строительства мечети в разговоре с Такеёши Охара еще в 1909 году, а Г.М. Курбангалиев начал строительство мечети в Токио в 1928 году, первая мечеть появилась в Кобе только в 1935 году. Несомненно, это было связано с заинтересованностью японского правительства в использовании тюрко-мусульманской эмиграции в его стратегических планах в Восточной Азии (в частности, в Маньчжурии), поя-

вившихся в 1930 годах, а также с отсутствием необходимых средств для строительства у самих эмигрантов и конфликтом между двумя татарскими национальными лидерами М.Г. Курбангалиевым и Гаязом Исхаки. В Токио мечеть появилась только в 1938 году после того, как были построены мечети в Кобе и Нагоя.

Название японского города «Кобе» переводится на русский язык как «врата богов». Поэтому кажется совсем неслучайным появление первой мечети именно в этом городе Японии. Кобе был самым крупным из портовых «врат» в Японию для иностранцев. Мусульманские купцы из Индии приезжали в Японию издавна, некоторые обзавелись семьями. Но только после первой мировой войны мусульманское сообщество, состоящее из индийских купцов (пакистанских мусульман [1]), задумалось о строительстве мечети. Тем не менее, прошло еще много времени до появления в Кобе в 1928 году Максуда Габдулкарима Бочия (индийского купца), который стал инициатором создания городского исламского комитета по строительству мечети. 29 мая 1931 года во время Курбан-байрама, который проводили вместе около 50 тюрко-татар и 25 мусульман-пакистанцев, было решено организовать комитет по строительству мечети и выбрать председателем А. Бочия. В 1934 году к этому решению присоединилось 130 тюрко-татар и 90 индусов.

Как свидетельствует Г. Исхаки, с укреплением торговых отношений Японии с исламским миром увеличивалось число мусульман в Кобе, но так как они были из разных стран и национальностей и малочисленны, они не смогли создать общую мусульманскую общину. Только с прибытием большого количества тюрко-татар, в Кобе появилась махалля, которая организовала регулярное чтение пятничного намаза, построила школу для национально-религиозного воспитания детей. Несколько лет обязанность имама исполнял выпускник медресе «Буби» Габдурахман Карим. Гаяз Исхаки, прибывший в Кобе из Шанхая на пароходе «Мару Нагасаки» 13 октября 1933 года, увидел здесь хорошо организованную общину, пожалуй, самую многочисленную в Японии (она насчитывала более 130 человек), которую после отъезда Г. Карима возглавлял имам Модияр Шамгуни [2].

В 1934 году за 11 000 йен комитет по строительству мечети выкупил территорию в 122 цубо [3]. Отношения между татарскими и индийскими мусульманами стали поддерживаться через Г. Гафара, который вошел в качестве со-секретаря в комитет по строительству мечети. А.К. Бочия сумел создать фонд в 76 тысяч йен, собрав пожертвования в мусульманской части Индии. Основными спонсорами фонда стали: Ферзутдин из Калькутты (39 тысяч йен), татарские компании братьев Карим Ahmed Abdul Karim Bros. Ltd. (4 тысячи йен) [4] и Вали Нурмухамеда (компания Vally Noor Mohamed & Co. (две с половиной тысячи йен), находившиеся в Японии, Хаджи Ахмед Исхак из Бомбея (две тысячи йен), общество тюрко-татар города Кобе. Однако и этого оказалось недостаточно, и позже С.А.Ахмед был отправлен собирать пожертвования в Индию, и благодаря его усилиям необходимые



средства были собраны [5]. Разрешение на строительство было вскоре получено от императора. Проектированием занялась компания Suwaga, строительство вела Takenaka и началось оно в апреле 1934 года. От комитета по строительству мечети контролировал ее строительство Вали Нурмухамед. В это же время тюрко-татары готовились к проведению в Кобе Учредительного съезда для объединения тюрко-татар Дальнего Востока. Так как это произошло практически сразу после конфликта между Г. Исхаки и Курбангалиевым и, судя по быстрому получению разрешения на строительство мечети сторонниками Исхаки, вероятнее всего, что Гаяз Исхаки был определен японцами как лидер татарской эмиграции и ему был выдан карт-бланш на деятельность в Японии.

**Закладка камня будущей мечети в Кобе.** На собрании мусульман города была избрана комиссия по закладке камня в основание будущей мечети во главе с Габдуллой Гафаром (в комиссию также вошли Быгибер, пакистанцы Рама Машир, Махмуд, тюрко-татары Газиз Гали, Хасан Алгыш, Мидхат Агыржи). 30 ноября 1934 года на церемонию закладки камня в основание мечети приглашаются посол Афганистана Х.Е. Хабибулла Тарзи, специально приехавший для этого из Токио, египетский консул в Кобе Махмуд Фаузи, представители японской власти и журналисты газет и радио – всего около 400 гостей. Среди них ученые-тюрковеды профессор К. Окубо и Кобаяши из Токио. На церемонии выступили имам будущей мечети М. Шамгуни, экс-президент Всеиндийской мусульманской лиги и президент церемонии открытия мусульманской мечети в Кобе Миан Абдул Азиз, профессор Токийской школы иностранных языков Н.Х. Берлас, секретарь Общества культуры тюрко-татар Идель-Урала в Японии Газиз Гали и президент этого общества Г. Исхаки. Исхаки в статье «Первая мечеть в Японии» в сборнике, выпущенном после открытия мечети в 1935 году, пишет, что «эта мечеть, построенная в великой азиатской стране, Ниппон, будет первым камнем, заложенным в фундамент дружеских отношений мусульманских стран с Японией. Более того, эта мечеть не только место поклонения, но и первый исторический факт начала взаимопонимания мусульманских стран и Японии... Я поздравляю вас (индийских мусульман – прим. автора) с ролью лидера в этом великом начинании. И также очень горд от того, что мои соотечественники Идель-Урала участвуют в этой совместной работе... Эта мечеть сегодня – плод совместных усилий идель-уральских мусульман и мусульман Индии. Она должна стать крепким фундаментом для совместной работы по распространению ислама и его философии...». В том же сборнике профессор университета Камозава в Токио Кожи Окубо объясняет важность тюрко-татарского движения и его поддержки: «...в широком смысле, тюрков более чем 50 миллионов. Только 17 миллионов из них проживает в Республике Турция, которая является единственным независимым государством представителей этой нации (это тюрки в узком смысле). Около 30 миллионов проживает в Советской России.

Таким образом, тот факт, что три пятых тюркской расы проживают в российской колонии, явно демонстрирует важность их национального движения. Следует особо отметить, что Идель-уральские тюрко-татары, начавшие национальное движение в начале 20 века, наиболее культурные из них...»

**Церемония закладки камня** была начата в 3 часа дня Гали Гафаром, прочитавшего суру из корана. Вторым выступил председатель комитета по строительству мечети Г. Бочия на урду. Его речь на английский язык переводил индиец Махмуд, а Г. Карим – на турецкий. Затем Бочия заложил камень в основание мечети. Имам Шамгуни прочитал суру из корана в честь распространения ислама и дружбы исламского мира с японским. Затем египетский консул М. Фаузи поздравил присутствующих и передал мечети 200 йен. Посол Афганистана Х.Е. Хабибулла Тарзи передал с поздравлениями 500 йен. Индиец Хуршид (представитель Ферзутдина, который не присутствовал на церемонии) выступил с речью. Затем выступали Г. Карим и вновь М. Шамгуни на турецком. Все речи переводил на японский К.Окубо. В конце церемонии он выступил с лекцией о сегодняшнем положении исламского мира по-японски. На английском выступил Габдул Рахим из Сирии. Затем были зачитаны поздравительные телеграммы, поступившие из Ирана, от атташе Турции, от разных обществ тюрко-татар Идель-Урала на Дальнем Востоке, 50 телеграмм из Индии. Гостям подали угощение, подарили снимок будущей мечети и сборник на английском языке об истории работы комитета по строительству мечети. Начало строительства первой мечети в Японии освещалось в японской печати, об этом событии транслировалось по местному радио.

**Торжественное открытие мечети** состоялось в пятницу 2 августа 1935 по адресу: The Kobe Muslim Mosque, 57, Nakayamate-dori 2-chome, Kobe, Japan. Церемонию открытия вел главный спонсор строительства индиец Ферзутдин. На церемонии присутствовали представители Индии, России, Германии, Маньчжоу-Диго, Китая, Туркестана, Явы, Японии [6], Египта и Афганистана. Присутствовавший мэр города Кобе Гинджиро Катцуда назвал город японской Меккой, так как единственная мечеть Японии будет привлекать паломников со всей страны, а также способствовать развитию мусульманско-японских отношений. Президент комитета по строительству мечети П.М. Мастер рассказал об истории строительства мечети и попросил Ферзутдина открыть мечеть. Ферзутдин подошел к главному входу и заявил о том, что готов понести расходы на содержание мечети в первые 6 месяцев, открыл дверь серебряным ключом и объявил первую мечеть в Японии открытой. Затем все со словами «Аллах Акбар» вошли в здание. Первый намаз был прочитан Ферзутдином с минарета.

Среди гостей церемонии были председатель Токийского общества тюрко-татар Идель-Урала Гали Дашки, банкир Заки Садык. Из Кумамото приехали председатель культурного общества Идель-Урала Хусаин Беглец и члены общества Ха-

сан Саидгали и имам Хусаин Баймухаммат. От Нагои в церемонии участвовал председатель общины Давлет Сезган, члены Тимербай Хамидулла, Саид Минай, Файзрахман Габдурахман, от Хиросимы – Нигматулла Еники.

Строительство мечети обошлось в сумму 118 тысяч 744,73 йен, большую половину которой заплатил Ферзутдин. В попечительский совет 1935 года вошли: Ферзутдин, П.М. Мастер, М.Г. Бочия, А. Саттар Ахмед, А.К. Дама, А.С. Баег, Г. Агыржи, Г. Гафар, имам М. Шамгуни. В Совет директоров на 1935-1936 годы вошли президент П.М. Мастер, вице-президент А.Саттар Ахмед, секретарь Ф. Рахман, секретарь Г. Гафар, Ю. Габдурахман, А.Р.А. Чиной, Г. Агыржи, С. Моти, С.М. Башир, Азиз Али. В следующем году на срок 1936-1937 год были переизбраны в Совет директоров: Ферзутдин в качестве президента, П. Мастер в качестве вице-президента, Ф.Рахман стал секретарем, М. Агыржи со-секретарем. Членами совета директоров были избраны также М.Г. Бочия, А. Саттар Ахмед, А.С. Баег, А.К. Дама, Г. Агыржи, Г. Гафар, имам Мунир Шамгуни, Е.М. Дадабхой, С. Моти, И.Е. Сивани, Файзрахман Гизатуллин. Бухгалтерию комитета вела компания А.А.Карим Bros., Ltd. Аудиторами были назначены А.Б. Латиф, С.М. Бавани, И. Акчура. Вместо умершего С.А. Ахмеда в попечительский совет вошел Е.М. Дадабхой.

Однако торжественное собрание по случаю открытия мечети с приглашением официальных лиц Японии было проведено 11 октября 1935 года, в связи с тем, что август – месяц японского праздника «о-бон» и не все приглашенные смогли присутствовать на церемонии открытия. В день собрания по случаю открытия мечети в Кобе 11 октября 1935 года в мечеть пригласили около 600 гостей, более 200 не смогло приехать, а Г. Курбангали было решено не приглашать. Был отмечен труд архитектора и строителя Вали Нурмухамеда. Вечером всех гостей пригласили в гостиницу «Тор» (Tor Hotel) на банкет. Так как в это время главные спонсоры строительства Бочия и Ферзутдин отсутствовали в Японии, прием вел председатель Всеиндийской мусульманской лиги Абдул Азиз. Собрание открыл председатель комитета по строительству мечети П. Мастер на английском. Абдул Азиз на английском поздравил всех мусульман Кобе с этим событием. Затем от имени мусульманок выступила на хинди Барнас, приехавшая из Токио. На татарском поздравили имам Модияр Шамгуни, Габдурахман Мустафа и Габдурахман Карим. Так как Исхаки из-за болезни не смог приехать, его приветствие было зачитано секретарем общества Идел-Урала в Кобе Газизом Гали, а Г. Карим выступил от имени Центрального комитета тюрко-татар Идель-Урала на Дальнем Востоке, расположенного в Мукдене. От японских мусульман поздравлял Ахмед Аруга на японском, от мусульман Маньчжурии – имам Харбина Мунир Хасбиулла, от китайских мусульман – Кинк-Суи-Чин, от мусульманского общества Кобе – Жунас



эфенде и от индусских мусульман – Дас эфенде на английском. Поздравительные телеграммы зачитал Исмагил Акчура.

Секретарь комитета по основанию мечети в Кобе Габдулла Гафар отметил, что на собрании было признано одной из главных проблем, которая стоит сейчас перед мусульманами в Японии – ту, что «ислам не является признанной религией в Японии и не может пользоваться привилегиями, которыми пользуются уже обосновавшиеся здесь религии, включая христианство. Мы попытаемся сделать все возможное для того, чтобы убедить японское правительство признать все религии». 11 октября 1935 года был издан сборник, посвященный открытию мечети, из 48 страниц с фотографиями, включая статьи Г. Исхаки, Шамгуни и Газиза Гали.

К счастью, мечеть в Кобе в годы войны не пострадала, несмотря на то, что вокруг нее выгорело все. Она трехэтажная, с двумя минаретами, построена по проекту пакистанского архитектора и напоминает Тадж Махал. Почти все сохранено так, как задумывалось при строительстве: на первом этаже зал для собраний обществ, второй этаж – женская мечеть вместительностью до 1000 человек, отдельное здание для школы. Верхний этаж предполагалось отдать под 6-класную школу на 100 детей. Мусульмане 30-х годов думали о строительстве общежития и комнат для комитетов.

**Первый имам первой мечети Японии** Модиаар Шамгуни скончался после долгой болезни 18 июня 1939 года в 11 часов в Кобе. Он родился 10 октября 1874 года в Уфимской губернии в семье Маметдин Аль-Шамгуни Оглы, получил начальное образование в школе брата отца Хайрутдина. После окончания оренбургского медресе «Хусания» [7] в 21 год возвратился на родину, где в 1900 году стал имамом. В 1905 году совершил хадж. После революции 1917 года участвовал в мусульманских съездах в Казани и Оренбурге. Весной 1919 года вместе с дочерью иммигрировал в Харбин. С 1921 года он служил имамом в иммигрантской общине тюрко-татар в Шанхае, где в 1925 году создал мусульманское общество тюрко-татарских эмигрантов. В 1928 году Шамгуни переехал в Кобе, где в 1934 году был избран имамом общины и преподавателем мусульманской школы. В мае 1934 года на курултае тюрко-татарских иммигрантов Идель-Урала, проживающих в Японии, избирается руководителем религиозной комиссии и членом комиссии по образованию Центрального комитета. В феврале 1935 года на первом курултае тюрко-татар Дальнего Востока в Мукдене избирается председателем комиссии по делам религии Центрального комитета и, фактически, признается духовным лидером тюрко-татарских эмигрантов на Дальнем Востоке. Он выпустил сборник статей о *закяте*. Прощание с Шамгуни состоялось 19 июня 1939 года в мечети Кобе. Молитву читал имам Габдурахман Мустафа. В этот же день Шамгуни был похоронен на исламском кладбище города. Центральный комитет тюрко-татар Дальнего Востока



отправил телеграмму соболезнования во все общины и просил в течение 7 дней проводить мероприятия прощания. Общество в Мукдене, напечатав листовки о Шамгуни, распространило их среди своих членов. 28 июля 1939 года все общины также отметили 40 дней со дня его смерти. А газета «Милли Байрак» посвятила отдельный номер (23 июня, № 173).

Список литературы и пояснения:

1. Только после ухода британских властей из Индии 14 августа 1947 года Индия была разделена по религиозному принципу на два доминиона. Мусульманская часть Индии получила название Пакистан. До этого времени представителей пакистанских провинций именовались индусами-мусульманами. В 1906 году на территории современного Пакистана была образована Мусульманская Лига, призванная защищать интересы мусульманского меньшинства Индии, члены этой лиги были также против колониальной политики Британии, как и все население Индии. С 1940 года лидеры Лиги призывали к созданию независимого мусульманского государства.
2. Шамгуни был также основателем тюрко-татарской общины в Шанхае в 1925 году.
3. Komura Fujio. Nihon isuramu shi senzen senchu rekishi no nagare no naka ni katsuyoshita Nihonjin musurimutachi no gunzō (Tokyo: Nihon isuramu yūkō renmei, 1985). P. 303. Цубо - японская единица измерения площади, равняется 3,3 кв. метра. Однако, согласно балансовому отчету за 1936 год комитет заплатил 14 086,35 йен (The Kobe Muslim Mosque report: 1935-6. The Kobe Muslim Mosque Committee. April 30, 1936. P. 11).
4. Братья Ахмед и Габдурахман Карим внесли в целом 112, 000 йен. Ministry of Foreign Affairs, The Diplomatic Records Office (Gaiko Shiriyokan). Seremony to lay the cornerstone of a Kobe Muslim Mosque (Kobe Musurimu kaikyō jūin teisoshiki kyōkō ni kan suru ken) Japan Center for Asian Historical Records. 3.12.1934. S.9210-3. Pp.155-165.
5. К сожалению, к моменту открытия мечети в 1935 году он скончался. The Kobe Muslim Mosque. A souvenir booklet issued in commemoration of the opening ceremony of the Kobe Muslim Mosque. October 1935. Kobe Osaka Press, Ltd. P.4.
6. Большую группу японских мусульман возглавлял Ахмад Аруга Бампачиро (Komura Fujio. Nihon isuramu shi senzen senchu rekishi no nagare no naka ni katsuyoshita Nihonjin musurimutachi no gunzō (Tokyo: Nihon isuramu yūkō renmei, 1985. P. 303).
7. Медресе «Хусания» было открыто в Оренбурге в 1889 году. Названо по фамилии основателей – купцов Хусаиновых. Среди преподавателей – Р.Фахретдин, С.Рамеев, Ш.Камал, Ф.Карими. В 1919 году закрыто (Татарский энциклопедический словарь. 1998. С. 636).

*D-r Hee-Soo Lee*

## ПУТЕШЕСТВИЕ АБДУРАШИДА ИБРАГИМА В ЯПОНИЮ

(по книге Хи-Су Ли *Osmanlı Japon munasebetleri ve Japonyada İslamiet*)

Не имеющий официального статуса и внешне не связанный с Османским государством Абдурашид Ибрагим бей (1857 – 1944) в 1908 году во время поездки по Японии сделал многое для ознакомления японцев с Исламом и османцев с Японией.

Родившийся в России, татарский мусульманин Абдурашид Ибрагим, после поездки по Туркестану, Сибири, Монголии и Маньчжурии, через российский порт Владивосток на пароходе отправляется в Японию. Признанный в Японии как «мусульманский путешественник из российских татар», он профессионально изучал все учреждения и получал от них необходимую информацию. Во всех отношениях к нему, со стороны японцев, был проявлен высокий интерес, начиная от администрации графств до работников школ, библиотек – даже двери тюрем были открыты для него. Абдурашид Ибрагим – независимо от того, был ли он в японской деревне или на аудиенции у какого-либо принца – в беседе пытался понять японского человека. Знакомясь с деятельностью многих обществ, стал со временем почетным членом некоторых из них.

Можно предположить, что он находился в прямой связи с Османским Падишахом и, возможно, им непосредственно и был послан в Японию.

Будучи в ссылке, турецкий султан Абдулхамид Хан признается своему советнику: “Я получил письмо от Абдурашид Ибрагима, родившегося в Казани и считавшего своей святой обязанностью распространение Ислама. В своем письме он просил помощи в распространении Ислама в Японии. Я был халифом Исламского мира и знаю: А. Ибрагим, в отличие от наших богословов, был личностью другого уровня. Кроме турецкого, арабского, французского, он знал также русский и японский языки. Объездил всю Европу. В меняющихся условиях в Японии их религия Синто не может удовлетворять интеллигенцию. Если же будет религия, воплощающая логику, науку, умственные, духовные потребности и мировую философию, то японская нация приняла бы ее – таковой и является Ислам. Только необходимы образованные и целеустремленные миссионеры для объяснения религии”.

К концу поездки по Японии вокруг А. Ибрагима собирается группа японцев, которая просит построить мечеть, на что он отвечает: “Для такого дела необходимо разрешение на уровне халифа,” и пытается увести мысли их на другую тему для размышлений. Свои слова он объясняет так: “Понимая социальную силу японцев, возможность их культурного роста, думаю о путях связи с халифатом”.

Как видим, у А. Ибрагима были высокие цели. Но, к сожалению, им не суждено было сбыться. И причина неудачи была не в Японии, а исходила от Османцев.

Бывший во главе Османского государства и реализовавший политику Исламского Единства султан Абдулхамид Хан был свергнут с престола, а страна ввязана в череду нескончаемых войн. Эти события, в первую очередь, лишили А. Ибрагима точки опоры. Но он, не оставив дела на полпути, уже годы спустя, вернувшись, разворачивает основательную плодотворную деятельность по распространению Ислама в Японии.

В отличие от христианских миссионеров, которых специально готовили, всесторонне материально поддерживали и официально оберегали со стороны своих государств, Абдурашид Ибрагим был вооружен лишь своей верой, культурой, отвагой и умом. В это же время, благоволением Аллаха, в Японии оказались тысячи казанских земляков, укрывавшихся от коммунистов. Казанские мусульмане, оказавшись на японских островах, с одной стороны, показали Японии модель исламского общества, а с другой – оказали поддержку приехавшему во второй раз А. Ибрагиму.

На просьбу императора Японии выслать ученых для толкования Ислама, исламский халиф и османский падишах Абдулхамид Хан выразил свою озабоченность в связи с недостаточным уровнем подготовки ученых и неудовлетворительными методами их работы. Султан в высшей степени прав, так как толковать Ислам людям, которые тысячи лет жили, не зная ислама, конечно же, отличается от того, как объяснять Ислам ученикам в медресе. В своих записках А. Ибрагим приводит слова бывшего (до 1908г.) министра иностранных дел Японии конта (графа) Окама: «До вас в Японии я не знал мусульман. Один приехал из Стамбула. Все больше предлагал нам многоженство. Я сказал, что это противоречит нашим законам, и мы никому в Японии этого предложить не можем. И что если суть Ислама состоит в этом, то в Японии нет необходимости в такой религии. Сказав это, я вручил ему письменный вариант ответа в руки. Потом был египтянин, который пытался объяснить Ислам Императору, но у него ничего не вышло. Еще был сириец, но и тот вроде долго не задержался».

Из других разговоров мы также знаем, что в Японию и ранее приходили люди с целью распространения Ислама. Очень давно, был татарин – мусульманин, но его поступки вызвали подозрение, что он мог быть русским шпионом, и он был выдворен. Был египтянин, который сказал придворным: «Если Мэйдзи Микадо станет мусульманином, то я стану духовным лидером».

Теперь можно понять то, почему султан Абдулхамид Хан не смог удовлетворить просьбу Императора Мэйдзи. Даже если бы нашлись галимы (ученые мужи) удовлетворяющие необходимым требованиям, возникли бы препятствия, которые создали бы англичане и другие европейцы, чтобы помешать их отправки в Япо-



нию. И османские враги Ислама обязательно развернули бы ответную деятельность на такой поступок. Русский посол в Стамбуле был сильно встревожен подарками султану от японского императора.

В такой обстановке поездка А. Ибрагима была удачной во всех отношениях. Во-первых, благодаря тому, что его «метод видения мира» отличался от других ученых. Во-вторых, помимо хорошего знания основ ислама, он был по характеру отзывчивым и коммуникабельным человеком. Его российское происхождение, с одной стороны, маскировало от Запада и миссионеров его связь с Османцами, а с другой – мстило России за попытки помешать сближению Японии с Османским государством. За 6 месяцев он объездил города и села и всю страну. В беседах с самыми разными людьми он изучал японское общество как социолог. Он исследовал корни, истоки того трудолюбия и упорства, которые подняли японцев на сегодняшний уровень. При встречах с людьми высокого ранга наряду с их социальным мировоззрением он пытался узнать их точку зрения и на религию. Он видел в японцах качества истинных мусульман: правдивость, простоту и трудолюбие. Когда приходил подходящий момент, он говорил им об этом.

Другое, на что он не мог не обратить внимание – это деятельность христианских миссионеров. Их активность в отдельных областях могла сказаться на нравственности японцев. Он был убежден, что самый короткий путь для японцев, чтобы избавиться от их вреда и сохранить имеющиеся нравственные ценности – это принятие Ислама. Так он и говорил об этом: «Христианство начало портить национальную культуру японцев. Японцы уже поняли, что поиски удовольствий портят их экономический порядок. Единственный выход – принятие Ислама. Самый надежный и короткий путь – это путь Ислама».

Однако, несмотря на такую уверенность, он был крайне осторожен в своей деятельности. Если приглядеться, то его хорошо приняли в Японии, его там полюбили, именно благодаря осторожности его действий. А. Ибрагим подошел к японцам как психолог. На первой, из нескольких встреч с принцем на вопрос о цели его путешествий он ответил: «Я татарский мусульманин, мой народ находится под российским гнетом. Возможно, у нас есть общие корни и, возможно, в вашей сияющей подобно солнцу стране есть лекарство для моего народа. К тому же, я давно имею симпатию к вашему народу». Если вспомнить, что за 4-5 лет до этого закончилась русско-японская война, в которой японцы вышли победителями, то мы поймем реакцию японского принца на такой ответ.

Как мы отмечали ранее, на встрече с бывшим министром иностранных дел Японии контом Окама, он (А. Ибрагим) после нескольких политических вопросов спрашивал: «Как решает японский народ вопрос о религии? Сохранит ли религию Будды, или есть кто-то, кто хочет обновить религию?». И сразу после этого добавил: «Вы не смотрите на меня как на человека, пришедшего навязывать свою ре-



лигию. Да наша религия истинная, но каждый должен искать истину сам. Мы ее не навязываем, пусть ее найдет тот, кто ищет».

Можно привести много примеров такого подхода, и каждый раз результат был положительным.

Если бы иностранец использовал каждую возможность, чтобы говорить о своей религии, он был бы легко отчужден японцами. Но человек, которого знают, любят, с которым приятно общаться и, несмотря на то, что он иностранец – вызывает интерес, то привлекательной покажется и его религия тоже. А об этой религии они либо ничего не знают, либо знают по отрицательной информации христиан. И на основе этого интереса его просят рассказать о ней и, если будет вопрос, то остается лишь подробно ответить.

Тут можно привести показательный пример. А. Ибрагима пригласили на выпуск школы для девочек. Особенность школы для обучения девочек состояла в обучении на основе нравственности. Во время поздравления его попросили что-либо сказать. Директор школы интересовался и педагогикой и нравственностью Ислама. Своей краткой речью о том, что обучение в Исламе основано на нравственности, А. Ибрагим растрогал слушателей отметив, что эта школа – почти идеальная исламская школа.

Та его поездка по Японии, в рамках османо-японских отношений, оказалась весьма результативной. А. Ибрагим свои заметки издавал в прессе, и позже написал книгу “Алам и Ислам” и преподнес ее широкому читателю.

**Перевод – Закиров И.**  
**(студент 4 курса математического факультета НГПИ)**

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Адутов Рафаэль Масгутович** – ст.преп. каф. общей педагогики и истории образования

**Ахметова Д.И.** – ст.преп. каф. философии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (ТГГПУ), Казань

**Баланцова Светлана Михайловна** – соискатель при каф. общей педагогики и истории образования

**Биккинина Э.Г.** – студентка 5 курса факультета дошкольного воспитания

**Владимирова А.А.** – студентка 5 курса математического факультета

**Галиуллина Евгения Николаевна** – доц. каф. методики начального образования

**Гумеров Розль Анверович** – к.п.н., ст.преп. каф. физического воспитания

**Дудник Надежда Михайловна** – ст.преп. каф. теории и методики дошкольного образования

**Зайниев Роберт Махмутович** – к.ф.-м.н., доц. каф. высшей математики ИНЭКА

**Мингалеев Марат Искандарович** – искусствовед, науч. сотрудник Набережночелнинской картинной галереи

**Миргалимова Зиля Фаниловна** – ст.преп. каф. татарского языка и методики его преподавания

**Муллакаева Алина Разяповна** – студентка 5 курса филологического факультета

**Нуретдинов Ильдус Ильдарович** – соискатель при каф. математики и методики ее преподавания

**Сибгатуллина Дания Хановна** – ст.преп. каф. татарской литературы

**Султанова Фарида Фаридовна** – асс.каф. татарского языка и методики его преподавания

**Усманова Лариса Рафаэлевна** – соискатель докт. степени университета Симане, Япония

**Хабибуллина Люзия Кабировна** – к.п.н., доц., зав.каф. общей педагогики и истории образования

**Хакимова Наиля Газизовна** – к.п.н., доц., декан педагогического факультета

**Харисова Нэлля Ильгисовна** – к.п.н., ст.преп. каф. дошкольной и социальной педагогики

**Hee-Soo Lee** (Джамиль Ибрагим Ильхан) – университет Сеул, Корея.

Научное издание

**ВЕСТНИК НГПИ**

Сборник научно-методических трудов

Технический редактор:

*В.Б. Тулвинский*

Подготовка оригинал-макета:

*А.В. Некратова*

Набережночелнинский государственный педагогический институт,  
423806 Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28

13 усл. печ. л.

Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии г. Набережные Челны