

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО "НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 9

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 9

Набережные Челны
2007

ББК 74 р + 74.58

П 24

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

Рецензенты:

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

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

Главный редактор

Ректор НГПИ Мустафина Ф.З.

Редакционная коллегия:

Ахметов А.М.

Бадаев В.С.

Газизова Ф.С.

Гильманов Д.Ш.

Костылева Н.Е.

Миронов А.В.

Мухаметзянов Р.Р.

Сафуанов И.С.

Тулвинский В.Б.

Чинкина Н.Ш.

Шакирова Р.Д.

Шарипов А.М.

П 24. Педагогический вестник НГПИ. Вып. 9. – Набережные Челны: Набережночелнинский госпединститут, 2007. – 123 с.

Данный выпуск научно-методического сборника НГПИ подготовлен специально для делегатов августовского педагогического форума в г. Набережные Челны. В материалах сборника акцент сделан на проблемы педагогики и образования на современном этапе, связанные в частности с необходимостью внедрения информационных технологий в учебный процесс.

Сборник представляет интерес как для преподавателей и учащихся, так и для руководителей педагогических учебных заведений дошкольного, школьного и высшего образования.

ББК 74 р + 74.58

ISBN 5-98452031-1

© Коллектив авторов, 2007

© Набережночелнинский госпединститут, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово ректора НГПИ Ф.З. Мустафиной.....	5
РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ПЕДВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
<i>Айдарова Э.Р., Хабибуллина Л.К.</i> Профилактика Интернет-зависимости учащихся	7
<i>Бабынина Т.Ф.</i> К вопросу о педагогическом сопровождении социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста.....	11
<i>Батыришина А.Р.</i> Из истории развития психологии как учебного предмета	13
<i>Даутова И.Р.</i> Особенности работы социального педагога с детьми-сиротами в условиях общеобразовательной школы	26
<i>Маузитова Г.Г., Нелидов А.Ю., Патраков Д.С.</i> Современные интернет-технологии в курсе информатики	31
<i>Мухаметзянов Р.Р.</i> Состояние и тенденции развития курса информатики в средней общеобразовательной школе	34
<i>Мухаметшин Ф.М., Садыков И.З., Ухванов И.В.</i> Создание электронного учебника «Компьютерные сети».....	39
<i>Сафина А.М.</i> К вопросу о трудностях в профессиональной адаптации молодых учителей... 41	
<i>Сайфеев А.А., Лушников Е.В., Лушникова Р.М.</i> Все начинается с детства	46
<i>Тарасова А.П., Миронов А.В.</i> Экологическая культура младших школьников	49
<i>Чистякова И.Д.</i> Профессиональная ориентация выпускника дошкольного факультета к педагогической деятельности воспитателя ДОУ	53
<i>Хабибуллина Л.К.</i> Об отношении современных школьников к чтению: взгляд педагога-практика	54
<i>Хаертдинова Р.М.</i> К вопросу социализации детей дошкольного возраста.....	57
<i>Хусаинова А.Х.</i> К вопросу об оформлении студенческих научных работ	60
РАЗДЕЛ II. ВУЗОВСКАЯ НАУКА	66
<i>Батыришина А.Р.</i> О феномене воли: описание подходов в понимании реальности и механизмов	66
<i>Губайдуллин Р.А.</i> Единство исторического и логического подходов как философско-методологический принцип при изучении феномена сознания.....	80
<i>Салехетдинова З.Ф.</i> Гарәп-фарсы чыгышлы архаизмнарын торләре һәм стилистик кулланылыши (Вахит Имамовның “Сәэт батыр” повесте буенча)	87
<i>Шакирова Р.Д.</i> О корреляции средств актуализации семантики эвиденциальности и эпистемического статуса (на материале современного немецкого языка)	92
РАЗДЕЛ III. НАШИ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ ЗА РУБЕЖОМ	98
<i>Адутов Р.М.</i> Татар-башортлар Маньчжоу Ди Го һәм Японияда	98
<i>Гайнетдинов Р.Б.</i> Татары в Берлине: прошлое и настоящее	103

<i>Каримов Т.А.</i> Переводчики, толмачи и переводчики казахской степи (вторая половина XVIII – конец XIX века)	107
<i>Шарипов А.М.</i> Стремление литовских татар к сохранению национального самосознания в прошлом и в новых условиях	117
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	121
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	122

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕКТОРА НГПИ

Учитель наш, земной поклон тебе,

За все, за все, чему нас научил.

За честный труд, что подвигу сродни,

За жизнь твою, которой чужд покой,

За ученичества счастливейшие дни.

Учитель наш, прими поклон земной.



Уважаемы педагоги и ветераны педагогического труда!

В эти дни в России чествуют людей, посвятивших свою жизнь одному из самых важных и благородных на земле занятий – учителю. Трудно переоценить значение личности Учителя в жизни каждого человека. От педагога и наставника, его профессиональных качеств во многом зависят судьба и жизнь учеников, завтрашний день страны. У каждого из нас был в жизни любимый учитель, который не только помог овладеть знаниями, но и вывел на дорогу жизни. И поэтому на первый план сегодня выдвигается проблема качества образования в единстве с культурологическими знаниями, начиная с дошкольного обучения и заканчивая последней ступенью школьного и вузовского образования.

Дорогие учителя, воспитатели, ветераны педагогического труда! Примите искренние поздравления с началом нового учебного года.

Специально для этого представительного форума мы подготовили очередной выпуск нашего научно-методического сборника «Педагогический вестник НГПИ». Ознакомившись со сборником, вы убедитесь, что преподаватели института стараются быть на переднем крае педагогической мысли и готовы к решению самых животрепещущих проблем образования на современном этапе. Достаточно назвать проблемы информатизации школьного образования, внедрения психологии в перечень обязательных школьных дисциплин, здоровья подрастающего поколения, экологического воспитания и просвещения, адаптации выпускников педвуза к профессиональной деятельности в школе и детских садах, разноплановые проблемы дошкольного воспитания. К этой благородной работе активно вовлекаются и наши студенты – в этом выпуске опубликовано несколько студенческих докладов, которые стали призёрами нынешней нашей традиционной студенческой научно-практической конференции.

Учёные нашего института, помимо творческой профессиональной педагогической деятельности, значительное время уделяют научно-исследовательской работе. В этом выпуске вы можете ознакомиться с научными разработками преподавателей института по философии, психологии, лингвистике, литературоведению.

Особый интерес представляет традиционный раздел сборника «Наши соотечественники за рубежом», который ведет преподаватель кафедры общей педагогики и истории образования Рафаэль Масгутович Адутов. В этом разделе в каждом выпуске **впервые** публикуются уникальные материалы о татарах, волей случая заброшенных далеко от родины – в Манчжурию, Японию, Корею, Польшу, Германию, Литву и др. страны.

Если вы заинтересуетесь предыдущими выпусками нашего «Вестника», вы обнаружите ещё один замечательный раздел: «Татарская культура: язык, литература, искусство». Как видите, тематика нашего издания довольно разнообразна и содержательна.

Мы существенно усилили полиграфический потенциал института и готовы к значительному расширению издательской деятельности.

Приглашаю вас, уважаемые учителя, руководители образовательных учреждений, к сотрудничеству с нами. Поделитесь своими проблемами, заботами и своим богатейшим практическим опытом на страницах нашего сборника, который готов стать рупором региональной педагогической мысли.

Правила оформления рукописей и условия публикации вы найдёте в конце данного сборника.

*Гл. редактор, ректор НГПИ
Ф.З. Мустафина*

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ПЕДВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Айдарова Э.Р., Хабибуллина Л.К.

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий (НИТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Информатизация образования как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, развивающийся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, экологической, информационной и др.), сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая тем самым синергизм педагогического воздействия.

С информатизацией образования школьникам стали доступны многие информационные и технические ресурсы, в том числе и сервисы, службы глобальной компьютерной сети Интернет. Это, безусловно, положительный аспект: учащиеся могут самостоятельно расширять свои знания, самосовершенствоваться, и Интернет предоставляет им для этого почти неограниченные возможности.

Но наряду с положительными моментами существует и ряд отрицательных. Среди негативных последствий компьютеризации и интернетизации современного социума можно выделить возникновение психологической зависимости пользователей от использования современных информационных технологий. В психологии и психиатрии даже появился специальный термин, обозначающий данный вид зависимости – компьютерная и Интернет-зависимость (в общем – киберзависимость), а Интернет-зависимых людей обозначают как «нетоголиков». Однако некоторые ученые, занимающиеся исследованием проблемы нетоголизма, настаивают на использовании несколько других терминов для обозначения Интернет-зависимости. Одни из таких ученых является американец Айван Голдберг, который предлагает использовать термин "Pathological Computer Use" (патологическое использование компьютера) [2]. Кстати, в психологии появилась новая отрасль, изучающая проблему киберзависимости, которая получила название – киберпсихология. Явление киберзависимости в зару-

бежной психологии изучается с 1994 года. Интернет-зависимость определяется психологами как «навязчивое желание выйти в Интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из Интернета, будучи on-line. Под on-line понимается общение в сети в реальном времени, off-line – общение через почтовый ящик, когда непосредственный собеседник отсутствует в данный момент времени. В России пока такие исследования не получили такого же широкого распространения, как в США или Китае, это, возможно, связано с отставанием российского общества в области информатизации от ряда ведущих стран.

Также ученые выявили, что Интернет может наносить вред подросткам и молодежи, которые вместо социализации в реальном мире находят возможность социализации в мире виртуальном.

По Голдбергу, это расстройство, "оказывающее пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности"[2]. Поскольку в основе такого расстройства лежит стремление к уходу от реальности, оно сопоставимо с патологическим влечением при алкоголизме, наркомании, тяге к азартным играм, за исключением того, что, в отличие от алкоголя и наркотиков, Интернет не вызывает физиологического привыкания.

Разумеется, далеко не каждый человек впадает в Интернет-зависимость. К такому поведению склонны люди с особым типом личности, вообще предрасположенные к различным зависимостям. Согласно исследованиям последних лет, распространенность этой патологии среди российских пользователей сети составляет примерно 2-6%. Среди западных – около 10%.

С сентября 1990 года количество россиян в Сети росло в непредсказуемых

масштабах. По данным Фонда "Общественное мнение", зимой 2005-2006 года в Интернете побывали 23,8 миллиона человек, или 21% населения России. По количеству пользователей мы уже обогнали Францию, Испанию, Австралию и Швецию и вышли на пятое место в мире. Но в процентном отношении мы проигрываем маленькой Швеции. Что интересно, в исследованиях ФОМа учитывались граждане России старше 18 лет, в то время как западные исследования включают в статистику подростков от 16 лет. Значит, реальное количество россиян в Сети еще больше. И если принять во внимание вышеуказанные данные, то после простых арифметических подсчетов мы получим следующие данные: количество Интернет-зависимых людей и людей, предрасположенных к этой зависимости, в России составляет около полумиллиона человек. Заметьте, здесь не учитывались россияне, не достигшие совершеннолетия. Можно лишь предположить, какое количество среди нетоголиков составляют школьники и студенты.

Как следует из всего вышесказанного, эта тема, тема Интернет-зависимости, в последнее время увеличивается в масштабах, поэтому требует особого внимания исследователей- ученых, психиатров, социологов, педагогов. Поэтому наше исследование данной проблемы исключительно актуально на данном этапе развития современного социума, переживающего процесс интенсивной информатизации, компьютеризации и интернетизации. Несомненное значение в решении этой проблемы играют психиатрия, социология, психология как научно-практические области. А какая же роль отводится педагогике в решении данной общественной проблемы?

На наш взгляд: «Система образования всегда была очень отзывчива к внедрению в учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения. В учебных заведениях успешно применяются различные программные комплексы» [1]. Среди таковых наличествуют и Интернет-технологии. В этой же книге можно найти концептуальные положения обучения на основе новых информационных технологий (НИТ):

- обучение – это общение ребенка с компьютером;
- принцип адаптивности: приспособление компьютера к индивидуальным особенностям ребенка;
- диалоговый характер обучения;
- управляемость, в любой момент возможна коррекция учителем процесса обучения;
- оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы;
- поддержание у ученика состояния психологического комфорта при общении с компьютером.

Все это, безусловно, оказывает положительное влияние на структуру учебно-воспитательного процесса. Но не стоит забывать и о том, что в основной массе учащихся также могут присутствовать и учащиеся, склонные к различного вида зависимостям, в том числе и нетоголизму. Задача педагогов здесь состоит в том, чтобы выявить среди обучаемых предрасположенных к Интернет-зависимости и адаптировать их обучение на основе НИТ таким образом, чтобы свети риск возникновения нетоголизма к минимуму.

В период педагогической практики в лицее №81 «Калкан» г.Набережные Челны было проведено исследование об Интернет-ресурсах, которые особенно инте-

ресуют учащихся. Исследованием мы охватили целую параллель учащихся 9 классов, которую составляют 4 класса; в совокупности было исследовано около 100 учеников в возрасте 14-16 лет. Исследование продолжительностью около двух месяцев проходило в 3 этапа:

1. Эвристическим методом – методом наблюдения – мы наблюдали за тем, какие ресурсы сети Интернет чаще всего используются учащимися.

2. Был проведен опрос среди учащихся, наиболее увлеченных использованием Интернета, целью которого было – выявить наиболее интересующие детей возможности глобальной сети Интернет и необходимость использования Интернета учащимися.

3. По итогам первых двух этапов исследования мы выявили учащихся, у которых был наиболее высокий интерес к использованию сетевых ресурсов и возможностей и проанализировали психологическую и коммуникативную обстановку вокруг учащихся, так как Интернет-зависимость сопровождается, прежде всего, ухудшением психологического состояния человека, ухудшением продуктивности его учебной, социальной, коммуникативной деятельности, повышением чувствительности учащихся к внешним раздражителям. Т.е. мы выявляли учащихся, склонных к нетоголизму. Таких учащихся оказалось шестеро, что составляет 6% от общего числа исследуемых.

Результаты исследования показали, что первое место по посещаемости учащимися среди остальных Интернет-ресурсов занимают так называемые чаты и форумы – пространство виртуального общения. Такой вид общения в значительной мере удовлетворяет их коммуникативные потребности, иногда даже заменяя собой

«живое» общение. Это, естественно, скаживается, в первую очередь, на психическом состоянии личности учащихся, их моральном и нравственном развитии, развитии речи.

Второе место занимают сайты компаний – производителей сотовых телефонов. Мобильные телефоны в последнее время оказывают все большее влияние на учащихся: учащиеся даже во время учебного процесса увлечены использованием этого технического устройства: будь это игры, встроенные в сотовый телефон, или фото- и видеосъемка с помощью встроенной в телефон цифровой камеры, или, наконец, SMS-переписка. У учащихся возможны вспышки раздражения, если учитель делает им замечания, или даже нервные срывы и приступы агрессии по отношению к учителю, если телефон на время урока «конфискуется». К тому же большинство современных мобильных телефонов также дают доступ пользователям к ресурсам сети Интернет.

Третье место среди наиболее посещаемых являются сайты, предоставляющие учащимся обширный каталог компьютерных игр или позволяющие учащимся играть в игры с другими компьютерами on-line. Любопытно, что большинство из предлагаемых игр имеет либо открыто агрессивный, либо сексуальный характер. Это, естественно, не может не повлиять на еще неустойчивую и не до конца сформировавшуюся психику подростков: у учащихся нарушаются сон, что очень мешает продуктивной работе учащихся на уроках; появляется агрессивность по отношению к окружающим людям, в том числе к родителям, учителям и одноклассникам, что впоследствии способствует тому, что психологическое состояние подростка становится шатким и напряженным, а обстанов-

ка вокруг него становится неблагоприятной для развития и обучения, а это также мешает учащемуся продуктивно работать на уроках, и его работа в образовательной системе начинает носить, в большинстве случаев, сугубо репродуктивный характер.

За появлением симптомов Интернет-зависимости необходимо следить как педагогам, так и родителям: можно проанализировать обстановку вокруг исследуемого учащегося на предмет того, оказывает ли времяпрепровождение в сети влияние на школьные успехи ребенка, его здоровье и отношения с семьей и друзьями, интересоваться тем, сколько времени обучаемый проводит в Интернете (нормой считается до 4 часов в день). К тому же навязчивое использование Интернета может быть симптомом других проблем, таких как депрессия, раздражение или низкая самооценка, и здесь учащемуся уже необходима психологическая поддержка. Запрещать же Интернет не стоит, для большинства детей он является важной частью их общественной жизни, нужно регламентировать время, проводимое ребенком в Интернете и вне его. Нужно посоветовать родителям установить внутрисемейные правила использования Интернета. В них можно включить следующие ограничения: количество времени, которое ежедневно проводит в Интернете ребенок; запрет на Сеть до выполнения домашней работы; ограничение на посещение чатов или просмотр материалов «для взрослых». Также родителям стоит принять к сведению, что компьютер лучше устанавливать в общей комнате квартиры, а не в спальне ребенка. К тому же увлечение Интернетом может быть следствием личностных и коммуникативных проблем ребенка. Если учащийся застенчив и испытывает неловкость при общении с ровесниками, можно рассмотр-

реть возможность специального психологического тренинга, также необходимо поощрять и всячески содействовать тому, чтобы обучаемый участвовал в тех видах деятельности, которые объединяют детей с одинаковыми интересами – например, моделирование кораблей или литературный кружок. Также в решении данной проблемы – проблемы помоции учащемуся в избавлении и профилактике нетоголизма – можно выделить и следующий этап: необходимо предложить учащемуся альтернативу виртуальному миру. К примеру, вместо его любимой компьютерной игры можно дать ему почитать автономный аналог – книгу соответствующей тематики.

Основным методом профилактики этого явления – возникновения зависимости учащихся от Интернет-технологий должно служить приобщение учащихся к физическому и умственному труду, привитие интереса к различным видам деятельности, воспитание стремления учащихся самосовершенствоватьсь в личностном плане, развиваться как интеллектуально, так и нравственно. Еще одним путем отвлечения учащегося от Интернета может служить повышение его интереса к различным видам деятельности: спорту, музыке, рисованию и т.д.

Список литературы

1. Хабибуллина Л.К. Современное образование: проблемы и перспективы / Под ред. Г.Г. Габдуллина. – Казань: РИЦ «Школа», 2005. – 384с.
2. Goldberg Ivan, MD Web Publing 1996-1999.

Бабынина Т.Ф.

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Одной из основных особенностей современного периода развития системы дошкольного образования в России является замена ценностей обучения ребенка на ценности его развития. Детство рассматривается в педагогической науке как необходимый этап развития человека. Детская субкультура, носителем которой является детское сообщество [1] занимает особое место в общечеловеческой культуре и выполняет функцию первичной социализации ребенка. В детской субкультуре следует видеть самобытный способ освоения ребенком новых сторон социальной действительности и его самоутверждения в ней.

2. Отечественная дошкольная педагогика активно обращается к исследованиям

сущности педагогического сопровождения в образовании ребенка и проблемам социально-личностного развития. В настоящее время вопрос о социально-личностном развитии ребенка стоит особенно остро, так как охват детей общественным дошкольным образованием уменьшается. Во-первых, уменьшилось число детских садов; во-вторых, не все дети могут посещать детский сад; в-третьих, дошкольные учреждения переходят на долевое финансирование; в-четвертых, получают развитие новые вариативные формы функционирования ДОУ: группы кратковременного пребывания, надомное обучение, адаптационные группы, группы развития, бу-

дущий первоклассник, группы для детей с отклонениями в развитии и т.д.

Педагоги-практики вслед за учеными все более отчетливо осознают, что знания, умения и навыки в системе развивающего обучения выполняют функции не столько целей, сколько средств в процессе развития ребенка, что для системы дошкольного образования является основополагающим.

3. Стандартизация дошкольного образования предусматривает учет специфики развития ребенка в дошкольном возрасте: приоритетное развитие базиса личностной культуры, обеспечение его эмоционального благополучия, создание психолого-педагогических условий для развития способностей и склонностей и, следовательно, предоставление ему широкого выбора видов деятельности при условии индивидуализации образования.

4. Основными сферами развития ребенка дошкольного возраста в контексте модернизации системы образования в настоящее время современные ученые называют следующие: физическое, познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое.

5. В современной науке и практике все большую популярность приобретает парадигма сопровождения (Э.М. Александровская, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, С.Г. Косарецкий, Н.Н. Михайлова, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова, Ю.П. Федорова, С.М. Юсфин и др.). Причиной обращения к проблеме педагогического сопровождения социально-личностного развития послужил уход от педагогики формирования к педагогике обогащения возможностей ребенка, к обеспечению условий его саморазвития. Особую актуальность данная проблема приобретает в период детства, так как дошкольник, как известно, отличается особой чувствительно-

стью, уязвимостью в отношении средовых факторов, среди которых ведущую роль играют взаимоотношения в системах: «ребенок-взрослый», «ребенок-педагог», «ребенок-сверстник».

6. Известный ученый Д.И. Фельдштейн [2] отмечает, что важнейшим критерием развития личности является степень развитости социальности, в связи, с чем целесообразно рассматривать становление личности в онтогенезе как особую форму проявления ее социального развития. Становится очевидной необходимость и возможность целостного исследования процессов развития социально-личностной компетентности ребенка в период детства.

7. Оптимальное социально-личностное развитие ребенка в период детства возможно обеспечить при условии:

– компетентного осуществления процесса сопровождения взаимодействия субъектов образовательного процесса;

– учета интересов ребенка, формирования единого отношения к нему со стороны всех участников сопровождения, постоянного информационного обмена между ними, признания приоритета ценностей внутреннего мира ребенка;

– понимания педагогического сопровождения социально-личностного развития ребенка как комплексной технологии поддержки и помощи ребенку в период детства.

8. Резкий рост информационных нагрузок, снижение общих показателей здоровья детей, все более высокие требования к человеку, в том числе и ребенку, к его знаниям, способностям, умениям и навыкам, проблема воспитания всесторонне развитой личности требуют новых подходов к организации педагогического процесса в ДОУ. Наиболее эффективным средством, обеспечивающим целенаправ-

ленность и реализацию задач социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста, является организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. Педагогический процесс рассматривается в педагогике как целенаправленное содержательно насыщенное и организованно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и детей. Новый контекст образования предполагает качественно новые подходы к организации повышения педагогической компетенции педагогов и родителей, усиления взаимодействия между ними. При этом следует говорить о создании условий для повышения активности участников образовательного процесса.

9. Можно выделить следующие задачи построения педагогического процесса в дошкольном учреждении: 1) учитывать возрастные возможности детей, опираться на интересы ребенка; 2) решать воспитательные и образовательные задачи в их единстве; 3) учитывать положение о ведущей деятельности дошкольников, смене деятельности и компенсаторной взаимосвязи разных видов деятельности в едином педагогическом процессе; 4) осуществлять взаимодействие воспитателя с детьми при руководящей роли взрослого; 5) создавать естественную обстановку; 6) стимулировать в педагогическом процессе воспитателя и воспитанников к взаимному уважению и соблюдению «Декларации прав ребенка».

Список литературы

1. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. – М.: 1976.
2. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: 1994.
3. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. – М.: 1998.

Батыришина А.Р.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

Современное состояние развития отечественного образования доказывает необходимость психологического знания для всех категорий населения. Преподавание психологии как учебного предмета на различных уровнях образовательной системы обсуждается с различной степенью интенсивности в течение последних двух веков. На протяжении исторического образовательного периода судьба психологии как учебного предмета напоминала судьбу «Золушки». Психологию то включали в учебные планы, то выводили, неизбежно отмечая в этом случае неудовлетворительное качество преподавания.

Психология была впервые введена в средние учебные заведения России, когда отечественная научная психология еще находилась на первых ступенях развития, когда разрозненные представления о психике еще не сложились в научную систему [4]. Так, по уставу 1804 года в русских гимназиях стала существовать штатная должность старшего учителя философии, изящных наук и политической экономии. При четырехгодичном курсе в гимназиях того времени на его долю выпадало преподавание весьма многообразного комплекса предметов. В I классе он преподавал логику и всеобщую грамматику, во II классе – психологию и этику, в III классе – эстетику

и риторику, в IV классе – естественное и народное право и политическую экономию.

Каков был уровень преподавания психологии, трудно судить. Весьма скоро в связи с общим реакционным курсом правительства Александра I психология была изъята сначала из Петербургской гимназии (в 1811 году), а в 1819 году главное правление училищ издало дополнительные правила, по которым психология так же, как эстетика и этика, исключалась из учебного курса всех гимназий.

Мотивы такого исключения нашли свое отражение в докладной записке министра народного просвещения Шишкова, составленной, правда, несколько позже (уже при Николае I, в 1828 году). Согласно этой записке из учебного плана гимназии изгонялись вообще все философские предметы под тем предлогом, что «система философских наук, имеющая руководством мерцающий светильник естественного разума, всегда не надежна и шатка» [3]. С этого времени психология надолго исчезает из учебных планов средней школы, чтобы вновь появиться лишь в 1906 году. Период от исключения психологии из учебных планов гимназий до ее нового появления в средней школе был ознаменован становлением психологии как науки.

В университетах России психология была представлена как учебный предмет на философском факультете, а после его упразднения в 1863 году – при кафедре философии на историко-филологическом факультете. Так, например, в Московском университете психологию преподавали философы – П.Д. Юрьевич, М.М. Троцкий, Н.Я. Гrot, Л.М. Лопатин. Психология составляла неотъемлемую часть их философских воззрений, а преподавание психо-

логии было лишь частью их педагогической деятельности, основное место в которой занимали философия, логика, этика. Преподавание психологии велось в форме лекций и семинарских занятий; оно имело образовательное значение и не готовило к проведению самостоятельных исследований [2].

К середине XIX века экспериментальные работы И.М. Сеченова, его знаменитый спор с К.Д. Кавелиным о том, «кому и как разрабатывать психологию», привлекли внимание широких кругов интеллигенции к вопросам психологии и физиологии и заложили фундамент научно-экспериментального направления в психологии. Вся дискуссия велась И.М. Сеченовым с естественно-научных позиций и вызывала яростные нападки со стороны философских представителей психологии.

Дальнейшие работы русских психологов, психиатров и психофизиологов – С.С. Корсакова, П.И. Ковалевского, В.М. Бехтерева, П.Ф. Лесгафта и др., педагога-психолога К.Д. Ушинского и его многочисленных продолжателей – подготовили почву в русском обществе для возвращения психологии в круг обязательных общеобразовательных дисциплин.

Однако правительство строго следило за тем, чтобы все проблемы, связанные с психикой человека, трактовались в строго теологическом духе, и всячески препятствовало проникновению в школу всего того, что могло бы пошатнуть в учащихся официально установленные каноны.

Лишь волна освободительного движения, вырвавшаяся на поверхность русской жизни в 1905 году, заставила среди прочих «преобразований» ввести в курс гимназии (в 1906) психологию и логику, объединив их под названием философской пропедевтики.

Однако введение психологии было не только данью времени; оно имело и другие причины, имевшие для правительства несравненно большее значение. Революционные настроения, увлечения идеями исторического материализма не только в высшей, но и в старших классах средней школы пугали правительство. В борьбе за идеалистическое воспитание молодежи идеалистическая психология тоже могла служить неплохим средством.

Нередко можно было читать на страницах журналов следующие высказывания о характере изучения психологии. Так, например, в журнале «Русская школа» за 1907 год, некий автор, скрывавшийся за буквенным псевдонимом (К.Т.) писал: «Преподаватель поступит целесообразнее всего, если... разберет хотя бы теорию наивного реализма, которая совершенно опровергивается учением о субъективности наших ощущений – учением, обоснованным и психологией, и физикой, и физиологией... Молодежь, увлекающаяся экономическим материализмом, обнаруживает иногда склонность к материализму как философскому учению..., материализм же в гносеологии является сенсуализмом и стоит на точке зрения наивного реализма. Критика последнего (вместе с анализом понятия материи, который возможен в связи с учением об ощущениях), несомненно, заставит молодежь критически относиться к принятым на веру воззрениям, которые внушает им среда или чтение» [3].

Как выяснилось по анкетному опросу, проведенному Московским психологическим обществом, преподавателями психологии в русских гимназиях являлись словесники, историки и... священники.

Целевая установка курса психологии требовала и соответствующего построения программы. Необходимо было оторвать

психику от материального субстрата, лишить проводимый курс экспериментальной основы и дать метафизическое учение о душе.

К анализу постановки психологического образования в университетах, в частности в Московском, неоднократно обращался знаменитый русский психолог Г.И. Челпанов.

Г.И. Челпанов в своем докладе на I Всероссийском съезде по педагогической психологии (1906) подчеркивал, что «психология должна служить, главным образом, для целей философского образования, она должна служить подготовительной ступенью для изучения философии», и отсюда делал вывод, что «необходимо ввести в курс психологии учение о душе..., следует... дать хоть самые общие сведения о том, что следует понимать под душой». Характерно, что Г.И. Челпанов, с одной стороны, был автором «Введения в экспериментальную психологию», был основателем Института психологии в Москве, с другой стороны – стоял на философской основе психологии как науки.

Возражая против установок Г.И. Челпанова в отношении экспериментальной психологии, А.П. Нечаев (один из видных представителей экспериментального метода в психологии в то время) говорил, что «современная психология как наука немыслима без эксперимента». Вот почему «даже в самый элементарный курс психологии в настоящее время необходимо вводить эксперимент». А.П. Нечаев писал в 1913 году в методическом пособии для учителей («Как преподавать психологию»): «ученики должны понять, что в эмпирической психологии нет места никакой метафизике и что поэтому она стоит одинаково далеко как от материалистических, так и от спиритуалистических тенденций».

Вряд ли, однако, пропаганда философских воззрений через психологию приводила к желательному результату. Поэтому вопреки желанию министерства просвещения и идеалистически настроенной части профессуры обеих столиц учащиеся интересовались в psychology не учением о душе, не метафизической критикой наивного реализма, а тем фактическим материалом, который помогал им лучше разобраться в их собственной личности – учением о памяти, о чувстве, воображении и так называемыми «загадочными» явлениями: гипнозом, сновидениями, телепатией и т.д. Некоторые учащиеся читали дополнительную литературу, знакомились с материалистической теорией эмоций.

В 1907 году Г.И. Челпанов, до этого профессор кафедры философии Киевского университета им. Св. Владимира (1897-1906), был избран профессором по кафедре философии в Московском университете. С приходом Челпанова положение psychology в Московском университете меняется коренным образом. В основу научно-исследовательской работы и организации процесса преподавания им были положены некоторые общие принципы и представления о psychology как науке. Во вступительной лекции в Московском университете 19 сентября 1907 году «Об отношении psychology к философии» он рассмотрел этот вопрос, «правильное решение которого имеет существенное значение для судьбы psychology». Не умаляя важности чисто эмпирических исследований в psychology, он утверждал необходимость для psychology философских предпосылок и в этом смысле – неотделимость ее от философии. «Если собиратели psychologicalных фактов склонны относиться с презрением к философским обобщениям, то они нахо-

дятся приблизительно в таком же положении, в каком находятся каменотесы, плотники и т.п., которые думают, что первенствующая роль в построении здания принадлежит им, а что невидимая рука архитектора, творца плана их работы, имеет второстепенное значение. Собиратели psychologicalных фактов не знали бы, на что обратить внимание, если бы философия не поставляла проблем, на разрешение которых они в конце концов направляют свои усилия» [2].

Высокая философская культура была положена Челпановым в основу psychologicalного образования и научных исследований. Анализируя положение psychology, он сделал вывод о том, что к началу XX века она начинает приобретать огромное научное и практическое значение. «Если XIX век принято называть «веком естествознания», то несомненно, что текущее столетие будет называться «веком psychology». Огромные практические задачи, которые должна будет разрешить psychology и которые по своей жизненной важности значительно превосходят технические задачи, разрешаемые естествознанием, несомненно, сделают psychology центром научной работы». Однако для Челпанова несомненно отставание psychology от этих задач. Оно проявляется в слабой подготовке психологов, в том, что мало специалистов по psychology, почти нет учреждений, которые могли бы явиться местом разработки научной psychology, мало psychologicalских лабораторий, их совсем нет при университетах. Источником всех этих недостатков Челпанов считал неудовлетворительную организацию университетов, которая ведет начало от Устава университетов 1863 г. В этом Уставе было заложено неудачное соотношение «ученых и учебных задач»: преобладали учебные

задачи. Отсюда и психология занимала место лишь как учебный предмет. Однако “в современном университете профессор не только должен преподавать предмет, но равным образом и руководить исследованиями”. По мнению Челпанова, является также ошибкой прикрепление психологии после расчленения философского факультета по Уставу 1863 года на два факультета – физико-математический и историко-филологический – только к историко-филологическому факультету, поскольку психология имеет и естественнонаучные предпосылки. Ввиду такого сложного положения психологии в системе наук необходима самостоятельная кафедра психологии, на каком бы факультете она ни находилась, которая была бы зависима от какой-либо науки.

Совершенствование преподавания психологии в Московском университете стало на многие годы содержанием научной и педагогической деятельности Г.И. Челпанова. В Киевском (1897), а затем в Московском университете (1907) Челпанов учредил “Психологический семинарий”, который называл «маленьким институтом». На базе семинария стало вестись преподавание психологии. Семинарий имел свое помещение, библиотеку, был оснащен приборами и приспособлениями для исследований по экспериментальной психологии и для демонстраций во время лекций. В 1909 году вышло руководство Челпанова по экспериментальной психологии для студентов. В связи с ростом числа участников семинария возникла потребность в организации преподавания и проведения исследований специального института. Создание института явилось завершением начатого в семинарии преобразования психологической подготовки в университете. Регулярные научные и

учебные занятия здесь начались с 1 сентября 1912 г.

С созданием Психологического института психология становится предметом не только преподавания, но и научного исследования. Единение науки и преподавания становится с этого времени одной из самых характерных особенностей университетской психологии. Кроме лекций, велись научные исследования, теоретические разборы в психологическом семинарии, практические занятия по экспериментальной психологии. В последующие годы преподавание психологии расширялось, развивалась структура института, росло число сотрудников [2].

Введение психологии как учебного предмета в планы гимназий, видимо, «не оправдало» планов в области просвещения. Эти обстоятельства быстро поставили на очередь вопрос об изъятии из школьных программ курса психологии.

Первой попыткой нанести удар по психологическому образованию был выработанный совещанием при III Государственной Думе в 1912 году проект, по которому психология и логика объявлялись необязательными предметами, их преподавание должно было носить факультативный характер и предоставлено на усмотрение местных органов школьного управления.

В 1916 году, выступая на III Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике, профессор А.П. Нечаев сообщил, что «по новому проекту министерство народного просвещения предполагает исключить из программы общеобразовательной средней школы преподавание психологии». Инициатором такого проекта являлся не кто иной, как профессор психологии А.И. Введенский, который мотивировал свое предложение тем, что психология

в школе не нужна, так как, мол, нельзя психические процессы «ткнуть пальцем».

И хотя съезд, как сказано в резолюции, признал «безусловно необходимым преподавание логики и психологии в средней школе», можно предполагать, что на кануне 1917 году преподавание психологии в гимназии доживало свои последние дни [3].

Отрицательное отношение к психологии как предмету преподавания со стороны правящих верхов отражалось и на степени оснащения этой дисциплины наглядными пособиями и на системе подготовки преподавательских кадров.

В 1910 году в журнале «Вопросы философии и психологии» П.П. Блонский в статье «Результаты анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии в средней школе» писал, подводя итоги состоянию преподавания психологии за 4-х летний период: «психология в среднюю школу, если можно так выразиться, только допущена, в ней она только терпится. Подготовленных учителей-специалистов мало, отведенного на прохождение курса времени мало, средств на приобретение пособий нет».

Не улучшилось положение и через 3 года. Так, в предисловии ко 2-му изданию своей книги «Как преподавать психологию» А.П. Нечаев в 1913 году писал: «Выяснить значение преподавания психологии в средней школе мне представляется особенно важным в настоящий момент, когда раздаются голоса, требующие изгнания психологии из гимназической программы, причем в качестве аргумента приводятся справки о плохой постановке преподавания этого предмета в гимназиях. Конечно, неподготовленные учителя, плохие учебники и дурные методы преподавания много вредят делу. Но это не основание для уничтожения и самого учебного предмета» [3].

та» [3].

Все приведенные выше факты и высказывания показывают, то преподавание психологии в дореволюционной школе страдало существенными дефектами, а именно:

1. Преподавание исходило из философско-идеалистических концепций психологии или же стояло на почве эмпиризма, а в ряде случаев агностицизма (в трактовке ощущений, например), вследствие чего не могло содействовать формированию у учащихся действительно научной системы знаний в области психических явлений.

2. Наглядность и опыты по психологии почти полностью отсутствовали. М.П. Коноров так характеризует современный ему уровень преподавания: «Преподавание психологии обращается в простое скучное заучивание схем, тогда как сущность душевных явлений, сложность процессов ускользают от внимания... постановка дела ведет к тому, что учащиеся теряют интерес к изучению психологии» [3].

3. Подготовка учителей была неудовлетворительна.

Однако некоторые мысли, высказанные передовыми учителями в области методики преподавания психологии, представляют интерес и для современности.

В цитированной выше книге «Как преподавать психологию» А.П. Нечаев так определяет психологию как учебный предмет: «Самая скромная цель, которую может преследовать средняя школа, заключается в том, чтобы помочь ученику осмысленно пользоваться ходящими выражениями обыденной речи (разрядка наша). В нашей речи постоянно встречаются такие слова, как представление, чувства, воля,

внимание, настроение, характер и т.д. Выяснить значение этих распространенных психологических терминов и будет самой скромной целью преподавания психологии в гимназиях».

А.П. Нечаев ставит перед учителем психологии три задачи:

- 1) помочь учащимся осознать поведение людей;
- 2) связать курс психологии со знаниями учащихся по другим предметам, показать единство этих знаний;
- 3) насытить научным содержанием часто встречающиеся в обыденной речи термины, иначе говоря, уточнить и расширить понятия учащихся.

Нам думается, что эти три задачи, хотя далеко не исчерпывают собою всех задач, стоящих перед психологией как учебным предметом, но во всяком случае являются весьма актуальными и для современного преподавания психологии.

Представляют некоторый интерес положения, высказанные в статье Ф.Ф. Ольденбурга «Мысли о постановке преподавания психологии в средней школе», который исходит из положения, что «программа курса психологии должна быть поставлена так, чтобы удовлетворить:

- 1) запросам жизни, к которой готовится воспитанник;
- 2) запросам его возраста и развития;
- 3) запросам школы, вытекающим из всей совокупности ее задач».

Преподаватель должен давать учащемуся не отвлеченные общие рассуждения и положения, а яркие, конкретные примеры, тесным образом связанные с жизнью, знакомой, понятной учащемуся. Учащиеся должны принимать возможно более энергичное и самостоятельное участие в разборе явлений, предлагаемых им

преподавателем, и, со своей стороны, должны приучаться подыскивать и подмечать соответствующие явления как в жизни окружающей, так и той, с которой их знакомят произведения художественной литературы.

Главный смысл и интерес работы должен находиться, во-первых, в классной проработке, по своему характеру резко отличающейся от конспективно-справочного изложения учебника; во-вторых, в тетради учащихся, заключающей в себе если не результаты, то следы его самостоятельной работы над вопросами психологическими».

Резюмируя, Ольденбург приходит к выводу, что «все преподавание должно быть так построено, чтобы учащийся не столько усваивал памятью..., сколько упражнялся в психологических анализах.

Педагогическая мысль должна смело откинуть навязываемое ей стремление дать ученикам средней школы упрощенный сколок с современных научных курсов психологии. Средняя общеобразовательная школа имеет собственные вопросы, собственные цели, и она должна дать свой синтез знаний, удовлетворяющий этим целям и запросам».

Ф.Ф. Ольденбург предлагает начинать ознакомление учащихся с психологией не от более простых процессов к более сложным (от ощущений к личности), а, наоборот, от анализа характера идти к познанию отдельных психических процессов [3].

Статья Ольденбурга ставит в методическом плане ряд интересных, хотя и дискуссионных вопросов. Особенно ценным для школы того времени является подчеркивание необходимости связать психологические знания с потребностями жизни, воспитать культуру психологического ана-

лиза. Автор рекомендует широко привлекать литературно-художественный материал для подтверждения тех или иных психологических закономерностей.

Однако спорной является попытка принципиального обоснования необходимости отрыва элементарного курса психологии в средней школе от научного курса в высшем учебном заведении. Курс психологии в средней школе, конечно, должен быть элементарнее, в нем можно опустить ряд более сложных вопросов, но в своей принципиальной основе он должен исходить из общих научных положений и подчиняться логике данной науки. Поэтому неправильно превращать курс психологии в школе в некоторый комментарий к литературно-художественным типам разных авторов.

Вызывает сомнение и предложение начинать с анализа личности героя художественного произведения, когда учащиеся еще не имеют отчетливых понятий ни о психических процессах, ни о свойствах темперамента и характера, ни о способностях, и когда учитель должен по существу оперировать понятиями, которые у учащихся не имеют еще научного содержания. Попутное объяснение этих понятий вне научной системы, свойственной данной науке, не может создать у учеников отчетливого и глубокого знания предмета.

В другом центре страны – Тифлисе – над вопросами преподавания философской пропедевтики работала специальная комиссия преподавателей. Представляет известный интерес заслушанный комиссией доклад одного из ее членов – А.Е. Васильева на тему: «Об отношении между предметами психологии и словесности».

Докладчик исходил из положения, что «следствие определенности, закончен-

сти и объективности литературных образов на них удобнее изучать душевный мир человека и его жизнь, чем на самих скоропреходящих фактах действительности.

Литература... предлагая в литературных типах струящийся психологический материал, помогает учащимся на живом примере уяснить себе и усвоить отвлеченные выводы психологии и, таким образом, пробуждает в них любовь и интерес к ней (психологии).

Психология же, помогая сложные душевые процессы, обрисовываемые в литературе, расчленять на элементарные психические акты, давая научное обоснование литературным типам, развивает в учащихся сознательность, вдумчивость...».

Докладчик считает, что «элементарные сведения по психологии можно давать учащимся по мере надобности, вне определенной системы, с V класса: систематический же курс – отнести на VII и VIII классы».

Заключая свой доклад, Васильев делает следующий вывод: «Ввиду всего изложенного вполне логичным является желание видеть преподавание психологии и словесности сосредоточенным в одних руках словесника-психолога. Указанное прохождение курсов словесности и психологии, объединенное между собой и приведенное в некоторую связь с курсами логики, физики и естественных наук, тем самым будет способствовать внесению единства, цельности, законченности и осмысленности в разрозненные и обособленные курсы предметов средней школы».

Здесь, как мы видим, докладчик идет еще дальше Ольденбурга и по существу растворяет психологию в словесности. Литературные экскурсы из вспомогательного метода становятся самоцелью. По существу здесь совсем забывается, что психоло-

гия есть дисциплина, пользующаяся экспериментальными методами.

Доклад Васильева вызвал на заседании комиссии оживленные прения, в результате которых было принято решение, вносящее значительные корректизы в положения докладчика. Комиссия прежде всего подчеркнула, что «психология – самостоятельная наука, преследующая самостоятельные задачи и имеющая свои особые методы».

Отсюда комиссия сделала вывод, что «произведения словесности представляют лишь частичный материал не только общей психологической дисциплины, но и той сферы ее, которая носит название объективного исследования... Психологический анализ словесных произведений должен быть признан лишь одним из вспомогательных средств, иллюстрирующих положения психологической науки».

Комиссия также остановилась на определении содержания психологических занятий. «В основании должна лежать интроспекция; при выводе психологических положений следует, по возможности, исходить из данных внутреннего опыта учащихся.

Наряду с положениями, выводимыми из опыта, необходимо знакомить учащихся с главнейшими, не поддающимися опытному исследованию проблемами этой науки путем метафизического их истолкования, избегая при этом догматизма, а оставаясь на почве исторического обозрения существующих на этот предмет учений.

Вместе с тем необходимо знакомить учащихся с результатами, достигнутыми экспериментальной психологией, в тех ее положениях, которые считаются твердо установленными».

Решение комиссии, с одной стороны, правильно ограничивает область примене-

ния литературного материала в психологии, а с другой, – отражает в себе то незавидное положение, в котором находилась в дореволюционный период психология как наука, раздираемая внутренними противоречиями между философско-метафизическими построениями, скептицизмом агностицизма и тем стихийным естественно-научным подходом, который врывался в психологию через экспериментальные достижения психологических и физиологических лабораторий. Отсюда ее попытки сочетать метафизику и эксперимент и вместе с тем строить курс на традиционном методе интроспекции.

Как известно, после революции психология быстро исчезла из школьных программ [3].

После 1917 года началась реорганизация высшего образования в стране, особенно в области общественных наук. В Московском университете пошли многочисленные реформы. Начался процесс идеологизации образования и науки. Ухудшились условия работы в Институте и обучения в университете. В годы революции и гражданской войны не пополнялось оборудование лабораторий, не приобретала книг библиотека, были частые перерывы в подаче электрического тока. Помещения не отапливались. Так, на заседании историко-филологического факультета 3 февраля 1920 года было принято постановление:

“1. Просить гг. профессоров и преподавателей перенести возможно большее количество часов занятий на частные квартиры и другие отапливаемые помещения, помимо Университета;

2. Возобновить хотя бы от части занятия с понедельника, 9 февраля, воспользовавшись двумя отапливаемыми комнатами Психологического института;

3. Поручить Президиуму ускорить назначение служителя в Психологический институт, взамен умершего, а также ускорить приведение в порядок железных печей в Институте”.

В 1921 году после упразднения филологического факультета Психологический институт вошел в Ассоциацию словесно-гуманитарных научных институтов при Московском государственном университете, а Г.И. Челпанов был утвержден его директором.

В период существования Института при факультете общественных наук (с 1921 по 1924 годы) положение психологии в Московском университете ухудшается. Еще в конце 1920 г. в одном из писем Г.И. Челпанов отмечал: «В университете кое-какие занятия идут, но собственно не налаживаются. Уровень студенчества понижается все больше и больше. Научных занятий нельзя наладить потому, что все студенты служат (некогда читать), и, кроме того, совсем нет книг». Хотя уровень занятий по психологии и снизился, все же преподавание психологии продолжает занимать важное место в университетской подготовке.

В 1925 году, по заключению Правления Московского университета, Психологический институт признавался учебно-вспомогательным учреждением, обслуживающим три факультета: общественных наук (ФОН), физмат и медфак. Г.И. Челпанов вел общефакультетский курс психологии на факультете общественных наук. Сотрудниками Института проводились семинарские занятия, занятия в практикуме по экспериментальной психологии. На разных отделениях ФОН преподавались также педагогия (К.Н. Корнилов), социальная психология (Г.Г. Шпет), психология и педагогика мышления (А.Г. Цирес).

Г.И. Челпанов старался «по-прежнему удержать прежний тип занятий». Однако делать это становилось все труднее. Так, на заседании Правления университета в 1922 году не было утверждено представление Челпанова о проведении практических занятий по экспериментальной психологии как якобы не предусмотренных планом преподавания на ФОНе. Затрудняется решение вопросов об оплате ассистентов Челпанова, о количестве оплачиваемых часов практических занятий, о числе участников практикума. Главная причина такого отношения к Челпанову – его теоретическая позиция. А она оставалась неизменной на протяжении всей его деятельности и состояла в приверженности эмпирической психологии, основанной на данных самонаблюдения и дополненных экспериментом. В обстановке развернувшейся в 20-х годах перестройки психологии на основах марксизма и вызванной ею дискуссии по проблеме “психология и марксизм” позиция Челпанова расценивалась как метафизика и идеализм, т.е. как не соответствующая марксизму. За такой оценкой скоро последовали и оргвыводы, завершившиеся отставкой Челпанова. Важная роль в критике Челпанова принадлежала К.Н. Корнилову.

10 ноября 1923 года ректор МГУ В.П. Волгин уведомил Г.И. Челпанова об отчислении его из университета, выразив ему «глубокую благодарность за долголетнюю службу и энергичные труды по созданию и организации Психологического института» [2].

После увольнения Челпанова бывшие сотрудники Института разбрелись в разные стороны». Состав Института обновился. Его новый директор (К.Н. Корнилов) привлекает к работе в Институте молодых ученых – Л.С. Выготского, А.Р. Лурию,

А.Н. Леонтьева. Подвергнув сокрушительной критике философскую и психологическую концепцию Челпанова, Корнилов провозгласил задачей коллектива Института перестройку методологической базы психологии на основе марксизма. Деятельность Института в этом направлении проходила уже в период его отдельного от университета существования. После отделения от университета (1925) Институт существует в качестве самостоятельного учреждения и получает новое название: Государственный институт экспериментальной психологии.

После выделения из состава университета гуманитарных факультетов (1931) преподавание психологии прекращается до 1942 года. На 10 лет в области психологии в университете образовался вакуум. Сложившаяся система подготовки психологических кадров перестала функционировать. Прекратились исследования по психологии.

В 1941 году в структуре Московского университета был восстановлен философский факультет. Встал вопрос об учреждении кафедры психологии. Признавалось, что «образование в настоящий момент в Университете кафедры психологии является необходимым не только в целях обеспечения нормального преподавания этой дисциплины на факультетах, но и в целях создания нормальных условий для вновь введенного в состав университета Института психологии (Институт психологии был вновь введен в состав университета в декабре 1941 года), который, становясь по образцу других научно-исследовательских институтов Университета научно-вспомогательным учреждением кафедры, приобретает необходимую связь своей исследовательской работы с работой учебной» [2].

Приказом Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР в Московском университете с 1 октября 1942 г. на философском факультете создалась кафедра психологии. Заведующим кафедрой был назначен С.Л. Рубинштейн,озванный из ЛГПИ им. Герцена, где он заведовал кафедрой психологии. Одновременно он назначается также директором Института психологии при МГУ.

С созданием кафедры психологии в университете восстанавливается преподавание психологии. Деятельность С.Л. Рубинштейна как заведующего была направлена на решение задач коренного масштаба, связанных в первое время с восстановлением и развертыванием психологического образования в университете.

В качестве первоочередной всталась задача комплектования кадров. Штатный список профессорско-преподавательского состава кафедры психологии на 1942-1943 учебный год включал 7 человек: проф. С.Л. Рубинштейн, проф. А.Н. Леонтьев, проф. В.А. Артемов, проф. Б.М. Теплов, проф. А.А. Смирнов, доц. А.З. Запорожец, доц. П.Я. Якобсон.

Кафедра провела большую работу по организации двух отделений – отделения психологии на философском факультете и отделения языка, логики и психологии на филологическом факультете. Для обоих отделений были разработаны учебные планы, программы и т.п. Хотя кафедра входила в состав философского факультета, значительную долю своей работы она проводила на других факультетах – историческом, биологическом, юридическом, географическом, экономическом. Читались факультативные курсы по психологии на механико-математическом факультете и на факультете международных отношений.

По существу кафедра психологии превратилась в общеуниверситетскую кафедру.

Как писал С.Л. Рубинштейн в отчете о работе кафедры за 1943-1944 учебный год, хотя всюду читался общий курс, материал изменялся в соответствии с профилем факультета. На филологическом факультете было усилено внимание к вопросам психологии языка и психологии творчества, на историческом – к вопросам характера, на юридическом – к психологии свидетельских показаний, мотивам поведения, формированию личности. На биологическом факультете большое место занимали вопросы фило- и онтогенеза психики [2].

В период работы кафедры под руководством С.Л. Рубинштейна происходило становление – и частично восстановление – традиций университетской психологии. Это, во-первых, связь учебно-педагогической и научно-исследовательской работы. Университетская психология всегда была важной частью отечественной психологической науки. Как видно из штатного расписания кафедры, преподавателями университета были широко известные ученые. Органичное единство научной и учебной работы создавалось также посредством включения в научную работу студентов и аспирантов, поскольку курсовые и дипломные работы студентов, а также диссертационные исследования аспирантов составляли часть научной проблематики кафедры. Позже, в начале 50-х годов XX века, при кафедре было создано научное студенческое общество. Его основателем был А.Р. Лuria. Именно с того времени стали традиционными ежегодные научные студенческие конференции, научные связи с другими университетами – Ленинградским, Тартуским и др., встречи

студентов с видными отечественными и зарубежными психологами.

Во-вторых, стало традицией привлечение к преподаванию наиболее крупных ученых. В разные годы в университете преподавали такие видные ученые советской науки, как Н.А. Бернштейн, М.К. Мамардашвили, П.К. Анохин, Я.Я. Рогинский, Н.Н. Ладыгина-Котс и другие.

В-третьих, создавалась структура психологического образования. Учебные планы, программы курсов, все обучение в целом было нацелено на широкую, обеспечивающую глубокие теоретические знания подготовку и вместе с этим овладение методами экспериментальной и эмпирической работы.

В апреле 1949 году произошло освобождение С.Л. Рубинштейна от заведования кафедрой психологии МГУ. С 1951 г. заведующим кафедрой и отделением назначается А.Н. Леонтьев [2].

В результате деятельности А.Н. Леонтьева в положении психологии в МГУ происходят большие организационные изменения в направлении приобретения ею все большей самостоятельности, завершившиеся созданием факультета психологии. В декабре 1965 года был издан приказ о преобразовании отделения психологии Московского и Ленинградского университетов в факультеты психологии и учреждена их структуры. Деканом факультета психологии был назначен А.Н. Леонтьев.

Особенностью развития психологии на факультете в период, когда им руководил А.Н. Леонтьев, было утверждение в преподавании и научных исследованиях единых творческих установок, восходивших к теории деятельности.

С 1979 года по 1986 деканом факультета психологии был назначен профессор

А.А. Бодалев. С 1986 года факультет возглавлял профессор Е.А. Климов. С 2001 года деканом являлся профессор Донцов. С 2006 года по сегодняшний день факультет возглавляет молодой ученый Ю.П. Зинченко.

Возвращаясь к вопросу о преподавании психологии в средних школах, отметим, что только в 1946 году Постановлением ЦК ВКП(б) от 3 декабря «О преподавании логики и психологии в средней школе» введено в течение четырех лет, начиная с 1947/48 учебного года, преподавание этих предметов во всех средних школах страны. В соответствии с этим постановлением в 1947/48 и 1948/49 учебных годах преподавание психологии было введено в 598 средних школах Москвы, Ленинграда, Горького, Саратова, Свердловска, Куйбышева, Новосибирска, Ростова-на-Дону, Воронежа, Казани и других. Кроме того, введено было преподавание психологии и в главных городах союзных республик: Киеве, Минске, Тбилиси и т.д.

Первый год преподавание психологии велось в десятых классах и на весь курс отводилось всего 33 часа. Практика показала, что этого количества часов явно недостаточно для действительного усвоения знаний по психологии. С 1948/49 учебного года преподавание психологии переведено в девятые классы, и количество часов увеличено до 66. С 1949/50 учебного года преподавание психологии вводится во всех городских средних школах, а с 1950/51 учебного года и во всех сельских средних школах [3].

Введение психологии во все средние школы за потребовало быстрой подготовки необходимых педагогических кадров. Вначале подготовка шла путем привлечения на краткосрочные курсы более опытных учителей, в основном преподающих лите-

ратуру, историю и биологию. На этих курсах читались психология, философия, методика преподавания психологии и физиология нервной системы и органов чувств. Конечно, такая подготовка была чрезвычайно недостаточной. Поэтому в течение всего года в Ленинграде и Москве проводились семинары для учителей психологии, на которых подробно разбиралась каждая тема курса, а также давалась консультация по разнообразным вопросам содержания и методики курса. При институтах усовершенствования учителей были созданы для преподавателей психологии курсы по повышению их квалификации.

В середине 50-х годов при некоторых факультетах педагогических вузов создавались отделения психологии и логики. Студенты, оканчивающие, например, по специальности «русский язык», получали еще дополнительную квалификацию учителя психологии и логики.

Работа по обобщению опыта преподавания психологии в средней школе велась в Москве (Институт психологии Академии педагогических наук), Ленинграде (Институт педагогики Академии педагогических наук), Киеве (Институт психологии) и в других городах [3].

В последние годы в соответствии с новыми социально-политическими условиями, в которых развивается наше общество, работа по совершенствованию подготовки психологических кадров получает новое направление. Главной задачей становится установление большей, чем это было до последнего времени, координации с подготовкой психологов в университетах других стран. С возрождением атмосферы духовной свободы наблюдается большая открытость, готовность к диалогу с различными школами и направлениями, многообразие которых продолжает оставаться

реальностью психологической науки, все еще находящейся в поисках определения своего предмета [2].

Но с другой стороны, парадоксальным остается ситуация в школьном образовании: уроки психологии ведутся, учебники издаются, пишутся разнообразные программы, но нет программ с грифом «Министерства образования РФ» и не выделена как отдельная деятельность – «преподавательская» ни в одном из нормативных документов, регламентирующих деятельность психолога в школе [4]. Необходимость введения уроков психологии в школе отстает в настоящее время академик И.В. Дубровина [1], Г.А. Цукерман [5] и другие.

Развитие психологии как учебного предмета в нашей стране происходит неравномерно: выпускается большое количество программ, пособий, учебников; в пси-

хологических вузах ведется курс «Методика преподавания психологии»; учащиеся, посещающие уроки психологии, продолжают, как и в прошлом, отмечать повышенный интерес к предмету психологии, но в учебных планах по-прежнему нет этого предмета, как обязательного, на страницах периодической печати ведутся споры, нужна ли психология как урок или факультатив...

Подводя итог, можно с определенной долей очевидности утверждать, что если терпимо относиться к созданию полноценного рынка методических идей и технологий в преподавании психологии как учебного предмета, если отказаться от любых проявлений монополизма и унификации в преподавании, то это позволит со временем восстановить в отечественной психологии во всех правах и во всем объеме психологию как учебный предмет.

Список литературы

1. Дубровина И.В. Психологическая служба образования // Психологическая наука и образование. – 2001. - № 2. – с.83-93.
2. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов. – М., 2006.
3. Самарин Ю.А. Очерки по методике преподавания психологии в средней школе. – М., 1950.
4. Стоюхина Н.Ю. Преподавание психологии в системе отечественного образования: история и современность: монография. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского ИЭР, 2005.
5. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Итерпракс, 1995.

Даутова И.Р.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Проблема социального сиротства в России сегодня является наиболее острой, массовой и социально опасной. Ежегодно число детей, оставшихся без попечения родителей, увеличивается на 100–110 тысяч человек [6]. Социальные сироты со-

ставляют основной контингент детских домов. Это дети с разрушенной системой социальных связей, с широким спектром личностных деформаций, искаженными личностными установками и интересами.

В решении данной проблемы предпринимаются действия со стороны государства: ратифицирована Конвенция ООН о правах ребёнка, реализуется федеральная целевая программа «Дети России», принятые федеральные законы о защите прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей. В науке и практике идёт активный поиск новых форм и методов работы, направленный на успешную реабилитацию, социализацию и адаптацию безнадзорных детей.

В современной ситуации, как никогда, востребована новая педагогическая концепция работы с безнадзорными детьми, содействующая развитию социальной компетенции ребёнка, его социализации и самоопределения в обществе.

Одним из звеньев системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних являются общеобразовательные учреждения. Эти учреждения, имеющие в своём составе детей, оставшихся без попечения родителей, нуждаются в новых подходах, программах, конкретных технологиях социально-педагогической поддержки детей этой категории.

Необходимость оказания профессиональной помощи и поддержки подрастающему поколению отмечали и отмечают многие философы, психологи, педагоги.

Социально-философские аспекты социально-педагогической поддержки воспитанника находят отражение в античной философии (Демокрит, Платон и др.), философии эпохи Возрождения (Т. Кампанелла, М. Монтень и др.), философской педагогической антропологии (Б. М. Бим-Бад, В. И. Максакова, А. О. Орлов, К. Д. Ушинский, В. Н. Филиппов и др.)

Психологические основы поддержки, аппелирующие к актуализации «самости»

человека, раскрыты Б. Г. Ананьевым, В. И. Андреевым, А. Г. Асмоловым, А. Маслоу, К. Роджерсом, В. И. Слободчиковым, Н. Ш. Чинкиной и др.

Идея педагогической поддержки появилась сравнительно недавно. В работах Е. А. Александровой, Ш. А. Амонашвили, Т. В. Анохиной, В. П. Бедерхановой, О. С. Газмана, М. И. Губановой, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и др. представлены содержательные и процессуальные аспекты педагогической поддержки учащихся в деятельности классных руководителей и педагогов.

Вопросам оказания поддержки подросткам в процессе социализации посвящены специальные исследования, в которых раскрываются психолого-педагогические условия поддержки учащихся образовательных учреждений (Г. В. Винникова, Н. Н. Загрядская, О. М. Кодатенко, Е. Е. Кутейникова, Л. Е. Никитина, И. Д. Фрумин, Е. Ф. Широкова и др.).

Введение должности социального педагога в общеобразовательной школе обусловливает необходимость рассмотрения реализации социально-педагогической поддержки детей, оставшихся без попечения родителей, в соответствии со спецификой его деятельности в данном учреждении.

Вместе с тем следует отметить, что в силу инновационности в общеобразовательной школе профессиональной социально-педагогической деятельности недостаточно исследованы теоретические и технологические аспекты социально-педагогической поддержки детей-сирот, в связи с чем в проводимом нами исследовании были поставлены и решались следующие задачи:

1) произведён анализ состояния проблемы социально-педагогической поддержки детей-сирот;

2) выявлены возможности современной общеобразовательной школы в социально-педагогической работе с детьми-сиротами;

3) определены оптимальные педагогические условия, способствующие повышению эффективности работы социального педагога городской общеобразовательной школы с детьми-сиротами.

Экспериментальной базой исследования являлась МОУ СОШ № 58 г. Наб. Челны РТ. В исследования приняли участие учащиеся 9 классов. В состав участников эксперимента входили дети-сироты в количестве 20 человек и дети из полных семей в количестве 23 человек.

В ходе эксперимента были обнаружены некоторые особенности личностного и психического развития детей-сирот, воспитывающихся в условиях детского дома и обучающихся в массовой общеобразовательной школе. К таким особенностям были отнесены:

1) возникновение трудностей в процессе их социализации;

2) неспособность строить нормальные здоровые отношения с окружающими людьми, агрессивность;

3) низкая познавательная активность.

Указанные особенности личностного развития детей-сирот были установлены в процессе использования методов исследования: наблюдения, многочисленных групповых и индивидуальных бесед, опроса, анкетирования и т.д.

Наблюдая и сравнивая поведение детей-сирот и детей, воспитывающихся в семьях, обучающихся в одном общеобра-

зовательном учреждении, нами было установлено:

1. У подростков из детского дома преобладают внешнеобвинительные тенденции, агрессивность, грубость, бестактность в отношениях с окружающими. Выявлено преобладание негативных тенденций в отношениях с людьми. У подростков, воспитывающихся в семьях, не выявлено явной агрессии к окружающим им людям. Напротив, они демонстрируют склонность к сочувствию и сопереживанию.

2. «Домашние» подростки демонстрируют высокую индивидуальную активность, которая стимулируется желанием продемонстрировать свои способности окружающим и получить с их стороны высокую оценку. Подросток-сирота сравнительно хорошо обучен, но в ситуации, требующей сообразительности, оказывается малоуспешным. Таким детям свойственен формальный подход к усвоению знаний, у них слабо выражена познавательная потребность.

3. Подростки, воспитывающиеся в детском доме, испытывают трудности в адаптации к школьному социуму, неохотно и с недоверием идут на контакт с обычными детьми. Общение в основном происходит только между детьми из детского дома. Дети, воспитывающиеся в семьях, не испытывают явных сложностей в адаптации среди сверстников.

В соответствии с выявленными особенностями работа с детьми-сиротами осуществлялась в двух направлениях:

1. Работа проводилась непосредственно с воспитанниками детского дома.

2. Запланированы и проведены консультации для учителей и классных руководителей общеобразовательной школы.

Работа с воспитанниками детского дома включала в себя проведение групповых и индивидуальных занятий на различные темы: «Поговорим о нравственности», «А ну-ка, девушки», «А ну-ка, парни». Данные занятия ставили перед собой цель – создание условий, благоприятствующих успешной социализации детей-сирот в коллективе сверстников, снятие психологической напряженности.

Мероприятие, посвященное Международному женскому дню, – «А ну-ка, девушки», проводилось не только как развлечение подростков. Оно предполагало реализацию следующих задач: привитие чувства ответственности; формирование адекватной самооценки и самоконтроля; умение выражать свое отношение к происходящему; раскрытие творческого потенциала детей. Мероприятие было организовано для двух классов. На него были приглашены также близкие и родные дети. Всё праздничное действие состояло из четырех частей: вступительной (учащимся раскрывается их творческий потенциал), лекционной, конкурсной и заключительной (подведение итогов). В рамках данного мероприятия была прочитана небольшая лекция на тему: «Сильная половина человечества», в которой было освещено положение современной женщины, раскрыты последствия алкоголизма, курения и наркомании на здоровье девушки и ее будущих детей.

Решению тех же задач было подчинено мероприятие, посвященное дню защитника Отечества, – «А ну-ка, парни». Оно имело схожую программу (состояло из четырех частей). Отличалась лишь лекционная часть мероприятия, посвященная состоянию и проблемам современной армии. После подведения итогов мероприятия было организовано чаепитие, которое

объединило за одним столом детей-сирот и детей из полных семей, что позволило снять напряженность в отношениях между детьми разных категорий.

В ходе экспериментальной работы был проведен опрос детей, а также организовывались индивидуальные беседы с детьми-сиротами и с детьми из полных семей, в результате чего были выяснены наличие сложных для детей-сирот ситуаций, причины конфликтов их со сверстниками и учителями, уровень тревожности детей.

Результатом обследования детей-сирот оказались следующие данные:

1. У 5 учащихся-сирот обнаружены высокие показатели уровня тревожности. Данное состояние учащиеся объясняли наличием трудностей в учебе и затруднением в общении с окружающими.

2. 12 детей-сирот обнаружили средний, с тенденцией к высокому, уровень тревожности. Дети не имели явных трудностей в обучении, но сохраняли недоверчивое, агрессивное отношение к окружающим.

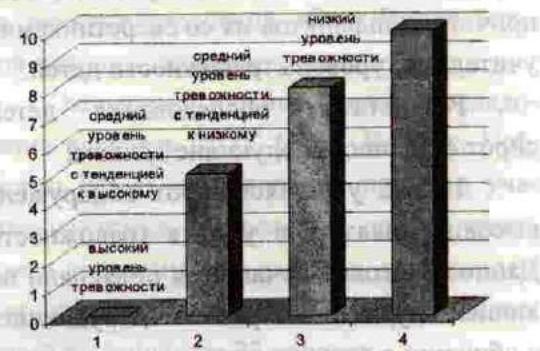
3. У 3 обследуемых наблюдался низкий уровень тревоги. Эти дети не имели трудностей ни в учебе, ни в общении с окружающими.

Результатом обследования детей из полных семей стали следующие данные:

1. У 5 учащихся наблюдался средний, с тенденцией к высокому, уровень тревожности. Данная ситуация объяснялась наличием разногласий в семье.

2. У 8 учеников наблюдался средний, с тенденцией к низкому, уровень тревожности в связи с тем, что дети имели некоторые трудности в учебе из-за непосещения занятий по болезни.

3. 10 учащихся показали низкий уровень тревожности.

Уровень тревожности детей-сирот**Уровень тревожности детей из полных семей**

В ходе эксперимента было проведено анкетирование детей на тему: «Я и мои друзья», что позволило получить также некоторые данные из жизни детей разных категорий. У всех детей-сирот есть круг друзей. Большинство друзей объединены общим бытом, жизнью в детском доме. Некоторых объединяет обучение в одной школе и в одном классе. И совсем небольшое количество детей связаны общими интересами. У детей, воспитывающихся в семье, наоборот, объединяющим началом являются общие интересы, обучение в одной школе и в одном классе.

Важным направлением работы с детьми-сиротами явились тренинги и различные игры, направленные на снятие психологической напряженности. Этот метод работы предполагал развитие наблюдательности, умения разбираться в состояниях внутреннего мира человека. Во время тренинга и проведения психологических игр актуализировались переживания уча-

щегося. Подросток анализировал и представлял самого себя в определенной ситуации, деятельности. Он узнавал мнение окружающих. В результате у него менялось поведение и отношение к окружающим. Положительным в проведенной психологической игре являлось то обстоятельство, что подросток находился в группе сверстников, и это давало возможность получения обратной связи и поддержки от тех, у кого такие же проблемы и кто находился в такой же ситуации.

Описанные методы работы далеко не исчерпывают всей социально-педагогической деятельности с детьми-сиротами в условиях общеобразовательной школы. Данная работа является лишь началом и требует своего продолжения. Но уже на этом этапе проведённое исследование подтверждает выводы многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути. У него формируются специфические черты характера, особое поведение, происходит отличительное личностное развитие. Данное исследование также подтверждает, что существует комплекс причин, обусловливающих педагогические трудности в работе с детьми, лишёнными родительского попечения и воспитывающихся в закрытых воспитательных учреждениях. Проблема социальной, личностной и психической депривации детей-сирот, терапия последствий взросления социальных сирот и травмы потери семьи – пространство деятельности социальных педагогов, психологов и психотерапевтов, что должно быть отражено в планировании содержания педагогического процесса. Понимая это, важной задачей в работе социального педагога с детьми-сиротами в условиях общеобразовательной школы является орга-

низация действенной помощи в их социализации, т.к. успешная социализация детей-сирот в школьном коллективе, осозна-

ние своего места в нем является важным условием его успешной учебной деятельности.

Список литературы

1. Астоянц М. Отношение к детям-сиротам: толерантность или отражение? // Социальная педагогика. – 2005. – № 2. – С. 40-42.
2. Байгородова Л., Жедунова Л., Посысоев О., Рожков М., Шмаглит А. Организация воспитательной деятельности с детьми-сиротами. // Воспитательная работа. – 2004. - №1. – С. 31-39.
3. Коробейников. Проблема сиротства: реальность и ожидания. // Дефектология. – 2006. - № 1. – С. 3-5.
4. Красницкая Г., Пронина С. Социальное сиротство: причины и профилактика. // ОБЖ. – 2002. - № 11. – С. 57.
5. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
6. О положении детей в Российской Федерации. Государственный доклад. М., 2004. – С.13.

Маузитова Г.Г., Нелидов А.Ю., Патраков Д.С.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

Интернет, как компьютерная коммуникационная сеть, появился совсем недавно, но несмотря на это web-технологии развиваются очень быстро. Еще в 90-х годах прошлого века мы могли наблюдать только статические интернет-страницы, без графики и без возможности взаимодействия с пользователями. С каждым днем количество интернет-сайтов стремительно увеличивалось и, перешагнув некий критический предел, компьютерная сеть Интернет эволюционировала так, что пришлось ввести новый термин для определения современных интернет-сайтов.

Появление термина Web 2.0 принято связывать со статьей «Tim O'Reilly – What Is Web 2.0» от 30 сентября 2005 года. В этой статье Тим О'Reйли привязал появление большого числа сайтов, объединенных некоторыми общими принципами, с общей тенденцией развития интернет-

сообщества, и назвал это явление Web 2.0, в противовес «старому» Web 1.0.

Мы можем наблюдать появление большого количества интернет-сайтов, подпадающих под определение термина Web 2.0, в то же время количество статичных сайтов стремительно уменьшается.

Поэтому целью данного исследования является внедрение в курс вузовских дисциплин предмета информатики нового раздела, посвященного современному и инновационным интернет-технологиям, а именно разработке и использованию систем управления информацией в среде Интернет, созданию динамически изменяющихся интернет-сайтов. Так как в нынешнем курсе информатики данным аспектам не уделяется должного внимания, студенты часто испытывают трудности с поиском и публикацией информации в сети Интернет, поэтому мы считаем тему исследова-

ния необычайно интересной и актуальной в современном информационном пространстве.

Несмотря на то, что данная проблема возникла совсем недавно, уже проводилось несколько научных конференций: «Веб 2.0: Социальные сервисы для науки, образования и бизнеса», апрель 2007г., Москва [<http://www.web2conf.ru/>]; Le Web 3, 11-12 декабря 2006г., Париж (Франция) [<http://www.leweb3.com/>]; Web 2.0 Summit, 7-9 ноября 2006 г., Сан-Франциско (США) [<http://www.web2con.com/>]. На конференциях были разработаны принципы и структура современных динамических сайтов. Например, было выявлено, что динамические интернет-сайты должны располагать свои данные не в файлах, написанных с помощью языка гипертекстовой разметки, а в реляционных базах данных, например, таких как MySQL. Благодаря этому создается возможность динамического обновления контента интернет-страниц, как администрацией, так и, что самое важное, посетителями сайтов. Владельцы интернет-сайтов в качестве массива данных используют базу данных MySQL, к которой с помощью системы управления контентом предоставляют доступ посетителям, ограниченным правами конкретного пользователя.

Благодаря единой информационной базе и достигается динамичность и простота обновления содержания страниц.

Мы считаем, что студенты как научно, так и творчески развитые люди должны участвовать в развитии инфраструктуры современного российского интернета (известного также как РуНет), а это становится возможным только после приобретения соответствующих знаний и навыков в области систем управления контентом.

Одним из необходимых навыков будущего преподавателя является умение работать с Интернетом и корректно использовать его в педагогическом процессе, а для этого он должен знать внутреннее логическое устройство интернет-сайтов.

Кроме того, динамические интернет-сайты являются не только дополнением, но и полноценным ЦОР в педагогическом процессе – постольку, поскольку они обладают всеми необходимыми для этого средствами – мультимедийными возможностями (видео, звук, фотографии), возможностью размещения электронных учебников, а также средствами удаленного взаимодействия между студентами и преподавателями. Кроме того, благодаря динамически обновляемым интернет-страницам, студенты сами смогут участвовать в формировании учебного курса преподаваемого предмета, предлагая инновационные идеи, дополняя теоретическую и практическую части своими исследованиями.

Язык HTML, как средство создания интернет-страниц, уже устарел, и на его место приходят такие языки, как PHP, ASP.NET или Python, на которых создание интернет-страниц возможно с использованием таких систем управления базами данных, как MySQL, Oracle, PL/SQL, среди которых значительно выделяется MySQL как наиболее быстрая и простая в использовании для неспециалистов.

Система управления содержимым/контентом (англ. Content management system, CMS) – это компьютерная программа, используемая для управления содержимым чего-либо (обычно это содержимое рассматривается как неструктурированные данные предметной задачи в

противоположность структурированным данным, обычно находящимися под управлением СУБД). Обычно такие системы используются для хранения и публикации большого количества документов, изображений, музыки или видео.

Частным случаем такого рода систем являются системы управления сайтами. Подобные CMS позволяют управлять текстовым и графическим наполнением web-сайта, предоставляя пользователю удобные инструменты хранения и публикации информации.

Сейчас существует множество готовых систем управления содержимым сайта, в том числе и бесплатных. Их можно разделить на три типа, по способу работы:

1. Генерация страниц по запросу. Системы такого типа работают на основе связки «Модуль редактирования → База данных → Модуль представления». Модуль представления генерирует страницу с содержанием при запросе на него, на основе информации из базы данных. Информация в базе данных изменяется с помощью модуля редактирования. Страницы заново создаются сервером при каждом запросе, а это создаёт нагрузку на системные ресурсы. Нагрузка может быть многократно снижена при использовании средств кэширования, которые имеются в современных web-серверах.

2. Генерация страниц при редактировании. Системы этого типа суть программы для редактирования страниц, которые при внесении изменений в содержание сайта создают набор статичных страниц. При таком способе жертвуется интерактивность между посетителем и содержимым сайта.

3. Смешанный тип. Как понятно из названия, сочетает в себе преимущества первых двух. Может быть реализован пу-

тем кэширования — модуль представления генерирует страницу один раз, в дальнейшем она в разы быстрее подгружается из кэша. Кэш может обновляться как автоматически, по истечению некоторого срока времени или при внесении изменений в определенные разделы сайта, так и вручную по команде администратора. Другой подход — сохранение определенных информационных блоков на этапе редактирования сайта и сборка страницы из этих блоков при запросе соответствующей страницы пользователем.

Большая часть современных систем управления содержимым реализуется с помощью визуального (WYSIWYG) редактора — программы, которая создает HTML-код из специальной упрощенной разметки, позволяющей пользователю проще форматировать текст.

Необычайно интересным стал тот факт, что внешний вид сайта хранится в отдельном файле, шаблоне, а не внутри программы, как в классических сайтах. Этот шаблон пишется на языке гипертекстовой разметки, именуемом HTML (Hypertext Markup Language). Сама же программа написана на языке программирования PHP с использованием обращения к базе данных MySQL. Таким образом, создание CMS состоит из трех этапов:

1. Создание единого шаблона для web-страниц сайта.
2. Создание модуля представления для отображения клиентской части.
3. Создание модуля редактирования для управления контентом.

MySQL — свободная система управления базами данных (СУБД). MySQL является собственностью компании MySQL AB, осуществляющей разработку и поддержку приложения. Распространяется под GNU General Public License и под собст-

венной коммерческой лицензией, на выбор. Помимо этого компания MySQL AB разрабатывает функциональность по заказу лицензионных пользователей, именно благодаря такому заказу почти в самых ранних версиях появился механизм репликации.

MySQL характеризуется большой скоростью, устойчивостью и легкостью в использовании, является решением для малых и средних приложений. Наряду с Oracle Database это одна из самых быстрых СУБД на сегодняшний день. Входит в LAMP. Распространение СУБД MySQL на основе GPL и высокая скорость обработки запросов привело к тому, что эта база данных стала стандартом де-факто в услугах сетевого хостинга. Обычно MySQL используется в качестве сервера, к которому обращаются локальные или удаленные клиенты, однако в дистрибутив входит библиотека внутреннего сервера, позволяющая включать MySQL в автономные программы. Гибкость СУБД MySQL обес-

печивается поддержкой таблиц различных типов: пользователи могут выбрать как сверхбыстрые таблицы типа MyISAM, поддерживающие полнотекстовый поиск, так и более медленные, но чрезвычайно устойчивые таблицы InnoDB, поддерживающие транзакции на уровне отдельных записей. Более того, СУБД MySQL поставляется со специальным типом таблиц EXAMPLE, демонстрирующим принципы создания новых типов таблиц. Благодаря открытой архитектуре и GPL лицензированию в СУБД MySQL постоянно появляются новые типы таблиц.

Результатом предложенного нами внедрения в программу курса информатики основ и навыков работы с динамическими интернет-сайтами является то, что будущие преподаватели смогут вести дистанционный процесс обучения студентов и осуществлять непрерывный контроль педагогического процесса.

Мухаметзянов Р.Р.

СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КУРСА ИНФОРМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Вопросы совершенствования содержания и методов преподавания информатики и информационно-коммуникационных технологий в средней общеобразовательной школе продолжают оставаться актуальными и по сей день. Бурное развитие современных информационно-коммуникационных технологий в образовании вообще и в информатике в частности, введение в школьный курс нового объектно-ориентированного (ООП) программирования, профилизация школьного образования ставят перед нами новые задачи, особенно в области методики преподавания этой науки. Многие понимают ООП как визуальное программирование или конструирование из готовых элементов – объектов класса. Однако сводить всю философию ООП только на визуализацию и конструирование из готового материала совершенно неправильно. Тут необходимо воспитать у учащихся и студентов объектно-ориентированный подход в понимании всей реального мира в целом и программы-приложения в частности. От того, как быстро мы осознаем и как быстро отреагируем на все эти процессы, то есть проявим мобильность, будет зависеть уровень подготовленности выпускников средних общеобразовательных школ в области информатики и информационных технологий.

Большую озабоченность и тревогу вызывает у нас, преподавателей педагоги-

ческого вуза, готовящих учителей информатики, состояние преподавания информа-

тики в средней школе сегодня. Причем вопрос стоит не только об уровне преподавания, который зависит, прежде всего, от наличия квалифицированного специалиста, но и о самом содержании предмета информатики и информационных технологий в школе. По сути, преподаванием такой серьезной дисциплины как информатика, особенно в области программирования, занимаются учителя математики, физики, технологий, в некоторых случаях даже учителя русского языка, биологии. Особенно это бросается в глаза в сельской местности. Казалось бы смешно, но факт. Это происходит в век информатизации, когда даже в отдаленные села и деревни пришли современные компьютеры, Интернет, электронная почта. В некоторых школах есть мультимедиа проекторы, и даже интерактивные доски, а работать по настоящему с этим оборудованием некому. Попытаемся разобраться в основных причинах этой, на наш взгляд, достаточно серьезной проблемы.

Первая причина – это недостаточное внимание к информатике в средней школе, что проявляется в малом количестве времени, которое отводится на изучение данного предмета. Если проанализировать базисный учебный план, по которому сегодня работают школы, то можно увидеть, что курс информатики там явным образом прописывается лишь в 10-11 классах. Есть, конечно же, частные случаи школ, где, осознавая всю необходимость, урок информатики преподается уже со 2-го или, в крайнем случае, с 5-го класса средней школы. При сегодняшних темпах развития информатики как науки и информационных технологий, несравнимых ни с одной другой отраслью, необходимо поставить вопрос об обязательном введении курса информатики в среднюю школу хотя бы с

5-го класса. Естественно, такое расширение курса информатики должно сопровождаться гуманистической и нравственной направленностью. Учить не только для того, чтобы передать п-е количество знаний, но учить и для того, чтобы сформировать личность гармонично развитую во всех отношениях, личность нравственную, личность с информационно-коммуникативной культурой. Для этого учитель школы или преподаватель ВУЗа сам должен обладать информационной культурой и компетентностью.

Вторая причина, по которой выпускник педагогического ВУЗа по специальности «Информатика» не идет сегодня учителем в среднюю школу, связана с материальной заинтересованностью. Получив достаточно хорошие знания в области информационных технологий и программирования, выпускник будет востребован и в других отраслях и, скорее всего, пойдет туда, где ему больше заплатят, где его знания в области информатики действительно будут востребованы.

Вот и получается, что информатику в школе кто только не преподает, только не специалист. Это, конечно же, оказывается на уровне знаний учащихся и, в конце концов, может привести к полной деградации школьной информатики. Те патриоты своего дела, на которых сегодня пока еще держится средняя школа, которые на своих плечах тянут школьную информатику, могут тоже не выдержать. Многие могут разбрить, якобы все учителя других предметов тоже находятся в таком же положении. Мол, зачем выделять отдельно только учителей информатики. В том то и дело, что статус учителя информатики сегодня в школе совершенно другой, чем был 10-15 лет тому назад. Современное образование, как среднее, так и высшее, немыслимо без

информатики и информационных технологий. В наше время подготовка специалистов различных профилей на разных уровнях образования не обходится без курса информатики. Существенную роль в этом процессе играет школьный курс информатики. Сегодня учебный предмет «Информатика и информационно-коммуникационные технологии» стал своеобразной философией образования. Именно поэтому информатика продолжает оставаться в центре внимания специалистов в области образования. Да и содержание самого школьного предмета «Информатика и ИКТ» за последние годы существенно изменилось, усложнилось. Обучение основам работы в операционных системах семейства Windows 98, Windows 2000, Windows XP, в текстовом редакторе Microsoft Word, в табличном процессоре Microsoft Excel, обучение основам программирования не только на примитивном QBasic, но и на языках программирования высокого уровня Visual Basic или Delphi, преподавание основ компьютерной графики в Corel Draw, Adobe Photoshop, Corel Photo Paint и др. являются типичным содержанием курса информатики во многих уважающих себя средних школах. Кроме того, учитель информатики в средней общеобразовательной школе сегодня отвечает и за работу в сети Интернет, и за работу электронной почты школы - он является как бы руководителем школьного медиацентра.

Следующая серьезная проблема, на которой хотелось бы сегодня заострить внимание – это преподавание объектно-ориентированного программирования в средней общеобразовательной школе. Практика показывает, что ООП еще не стало содержанием курса школьной информатики. Так, например, из 66 школ и гимназий г. Набережные Челны всего

лишь 17 изучают ООП на основе Delphi и Visual Basic. Это еще более или менее хорошая картина по сравнению с другими городами и районами нашей республики. В сельской местности ситуация с преподаванием ООП еще более удручающая. Есть районы в республике, где ООП вообще не изучается и даже не ставится вопрос об его изучении перед учителями и методистами информатики. Винить учителей или кого бы ты еще мы не собираемся. Многие учителя средних школ продолжают обучать детей только на языках программирования Turbo Pascal или QBasic. Связано это с тем, что в стандарте среднего (полного) общего образования по информатике и ИКТ ООП явным образом не прописываются. Создавать программы на реальном языке программирования по их описанию, использовать общепользовательские инструменты и настраивать их для нужд пользователя, развитие алгоритмического мышления, способностей к формализации элементов системного мышления, – именно об этом идет речь, когда говорится о целях, на которые направлено изучение информатики и ИКТ в средней школе. Поэтому учителя информатики в средних школах и продолжают по старинке готовить своих учеников к олимпиадам по информатике на Turbo Pascal или QBasic. Ничуть не умаляя достоинств этих языков и процедурного программирования, необходимо подчеркнуть, что программисты, – как любители, так и профессионалы, – давно уже освоили и работают в ООП. Изучение ООП в курсе средней школы стало бы побудительным фактором, дало бы вторую жизнь линии программирования в ходе преподавания информатики. Поэтому любой учитель информатики сегодня должен ориентироваться на завтрашний день, предвидеть то направление, тот вектор, по которому бу-

дет развиваться школьный курс информатики. Развитие логического и алгоритмического мышления школьников, а именно такая цель ставилась перед школьным курсом основ информатики и вычислительной техники еще в 80-е годы, сегодня уже не в полной мере удовлетворяет требованиям науки и школьного образования. Компьютер должен стать своеобразным инструментом для развития образного, вербального, интуитивного и других видов его умственной деятельности. Принцип объектно-ориентированного подхода, который и лежит в основе языков Delphi и Visual Basic послужит не только развитию навыков программирования, но и станет основным инструментом при достижении основной цели ООП – формирование объектно-ориентированной компетентности (ООК) у учащихся средней общеобразовательной школы. Наряду с информационно-коммуникативной компетентностью (ИКК) о которой в последнее время очень много пишут и говорят, ООК должна присутствовать и у самих учителей информатики. Для ее формирования у будущих учителей преподаватель педагогического института должен использовать все необходимые и доступные образовательные ресурсы. Наиболее приемлемыми для формирования ООК представляются нам две дисциплины: «Теория и методика обучения информатике» и «Программирование на Delphi» или же «Программирование на Visual Basic». Обучая ООП и параллельно обучая тому, как учить в школе детей ООП, можно добиться очень высоких результатов. В отличие от ИКК, которой сегодня должен обладать учитель или преподаватель любого предмета и дисциплины, в отношении ООК мы не ставим таких жестких рамок. Но сам учитель информатики, как своего рода живой пример личности, обладающей

ООК, просто обязан четко разделять объекты реального мира, давать оценку их основным свойствам и методам, классифицировать их. Единственным препятствием преподавания ООП в школе сегодня может стать отсутствие необходимого программного обеспечения и нехватка ресурсов компьютера. В этом отношении проще связать курс ООП в средней школе с Visual Basic, который требует от компьютера гораздо меньше ресурсов, да и к тому же программные продукты компании Microsoft – разработчика Visual Basic, такие как Word, Excel, Access уже знакомы многим учащимся. Многие приравнивают программирование на Delphi, Visual Basic к ООП. Но на самом деле это две совершенно разные вещи. ООП можно обучать и на Visual Basic, и на Delphi, и на языке C++, тогда как программирование на этих языках не всегда сопровождается формированием объектно-ориентированной компетентности личности школьника. Именно ошибочное мнение многих учителей о том, что, изучая Visual Basic или Delphi, они уже преподают учащимся ООП, приводит к полной деградации этой – гораздо более широкой области информатики. Можно обучить ученика составлять небольшие или достаточно серьезные приложения на Delphi, при этом, не сформировав у него даже начального уровня ООК. Эта подмена, как и любая другая, чревата серьезными последствиями в области формирования информационно-коммуникативной и объектно-ориентированной компетентности ученика.

Типичными представителями ООП являются Borland Delphi, Borland C++, Visual Basic. Наиболее распространенным из них и, по мнению профессионалов, имеющим все необходимые средства для полноценной разработки программных продук-

тов, работающих в среде Windows, является Delphi. Отдавая приоритет имению Borland Delphi или просто Delphi, мы бы хотели чуть подробнее рассказать о нем как средстве обучения объектно-ориентированному программированию в курсе средней общеобразовательной школы. Последняя версия популярной мультиплатформенной среды быстрой разработки приложений Borland Delphi 7 Enterprise Studio позволяет разрабатывать не только приложения, которые будут работать на любой 32-х битной Windows, но если понадобится, перенесутся на Linux. Низкая востребованность этой достаточно мощной платформы связана, на наш взгляд, прежде всего с неразработанностью методики обучения объектно-ориентированному программированию в курсе средней общеобразовательной школы. Между тем было бы очень полезным ознакомление с такими объектами Borland Delphi, как форма, кнопка, полоса прокрутки, меню, контекстное меню и т.д., уже на этапе изучения программных продуктов Microsoft Word, Microsoft Excel, самой операционной системы Windows 98 или Windows XP. Сегодня существует большой пробел между изучением этих программных продуктов и программирования, так как эти две линии в курсе информационных технологий средней школы почти не пересекаются.

Хотя на сегодняшний день преподаватели нашего ВУЗа обучают студентов программированию на Delphi, остается нерешенным вопрос о методике его преподавания в средней школе. То есть, по сути, наши выпускники, получая достаточно хорошую подготовку в области ООП, не вла-

деют методикой и не знают, как давать ООП, и в частности, Delphi в средней школе. Связано это, как мы уже говорили выше, с неразработанностью методики обучения объектно-ориентированному программированию в курсе средней общеобразовательной школы. Хотя некоторые наработки в этой области имеются: в частности курс «Основы объектно-ориентированного программирования» Кузнецова А.Б. из Челябинского государственного педагогического университета, курс «Основы программирования на Delphi» Половиной И.П. из Пермского государственного педагогического университета, однако единого подхода или даже стандарта в преподавании ООП в средней общеобразовательной школе пока нет. И кто знает, может, и мы окажемся участниками разработки этого перспективного направления школьной информатики. По крайней мере, преподаватели кафедры информатики и вычислительной математики НГПИ просто обязаны вести работу в этом направлении.

В заключение хотелось бы отметить, что все-таки будущее школьной информатики в области программирования, по нашему мнению, за объектно-ориентированным программированием. От того, как быстро мы осознаем и как быстро отреагируем на это, то есть проявим мобильность, будет зависеть уровень подготовленности выпускников средних общеобразовательных школ в области информатики и информационных технологий. Благо, что с введением профильного обучения в школах для этого появляется хорошая почва для работы.

Список литературы

1. Кузнецов А.Б. Программа курса «Основы объектно-ориентированного программирования» // ИНФО. – 1998. - №7. – С. 17-24

2. Кураков Л.П., Лебедев Е.К. Информатика: Учебник. – М.: Вуз и школа, 2004. – 636 с.
3. Методика преподавания информатики: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер; Под общей ред. М.П. Лапчика. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 624 с.

Мухаметшин Ф.М., Садыков И.З., Ухванов И.В.

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТИ»

Перед нами стояла задача разработать электронный учебник на тему "Компьютерные сети" (предмет Компьютерные сети преподается на VIII семестре МФ). Цель работы – создать полноценный, полностью готовый к использованию программный продукт, соответствующий современным стандартам по автоматизированным обучающим системам и педагогическим требованиям, который мог бы использоваться как учебное пособие по данной дисциплине. В учебник предполагалось включить материал по всему курсу данного предмета, а также информацию о передовых разработках в области развития вычислительных сетей. Это есть практическая цель нашей работы, есть и методическая. О ней подробнее.

Не секрет, что одной из отрицательных сторон нашей системы высшего образования является ведение лекций "под запись", в итоге на конспектировании материала теряется до 40% учебного времени, и КПД обучения по этой причине не особенно высок. Западная система образования построена более рационально в этом плане, там каждый преподаватель имеет свой растиражированный конспект лекций в виде учебных пособий. Перед началом курса любой дисциплины каждый студент получает данное пособие для изучения материала самостоятельно, а лекции ведутся как обобщение изученного, для выявления

моментов, где у студентов возникли затруднения. На такой лекции уже имеется возможность привести большее количество примеров по теме или показать практический смысл изучаемого. Кроме того, соблюдалась бы преемственность со школьной системой образования, где ученики также изучают материал по учебникам, и вчерашним школьникам не пришлось бы настраиваться на непривычный для них вид занятий. Нужно заметить, что такая система уже давно практикуется и успешно развивается в ЕГПУ. Это цель на перспективу.

Теперь непосредственно по проделанной работе. Создание учебника началось с предварительного изучения требований к электронным учебникам и анализа сегодняшнего состояния автоматизированных обучающих систем и средств их разработки, выявления их достоинств и недостатков.

Поскольку принципы обучения имеют прямое отношение к разработке автоматизированных обучающих систем, рассмотрим их кратко каждый по отдельности:

1. Обучение идет быстрее и усваивается глубже, если обучающийся проявляет активный интерес к изучаемому предмету.
2. Обучение является более эффективным, если формы приобретения знаний и на-

выков таковы, что без труда могут быть перенесены в условия "реальной жизни", для чего они и предназначены.

3. Обучение идет быстрее, если обучающийся узнаёт результат каждого своего ответа.
4. Обучение идет качественнее, если программа по предмету построена по принципу последовательного изложения материала.
5. Знание результатов своей работы стимулирует выполнение очередного задания. Трудности, которые учащемуся необходимо преодолевать, должны возникать перед ним последовательно одна за другой, а успешное их преодоление развивает высокий уровень активности.
6. Поскольку обучение само по себе индивидуально, процесс обучения следует организовать так, чтобы каждый студент мог усваивать программу соответственно своим индивидуальным особенностям. По ряду причин одни усваивают материал быстрее других, поэтому обучение тех и других в одной группе затруднительно.

На основе этого были сформулированы требования к обучающей системе, которые мы постарались удовлетворить при выполнении этой работы.

Разрабатывался электронный учебник средствами языка гипертекстовой разметки (HTML – Hyper Text Markup Language) в программах Macromedia Dreamweaver MX 2004 7.0.1, Microsoft Office FrontPage 2003 и Htm2chm 3.0.9.3. Первые два – это HTML-редакторы, последний – HTML-конвертер для создания файлов справок.

Первый этап разработки заключался в редактировании, форматировании и оптимизации исходного текста. На данном этапе заранее набранный (в редакторе MS

Office Word) текст был преобразован в HTML-код. Полученный документ был помещен в HTML-редактор для дальнейшей оптимизации. Дело в том, что сама Word генерирует избыточный HTML-код, который требуется для форматирования и отображения документа в редакторе, но не нужен для отображения страницы в браузере (например, Internet Explorer). В результате удаления лишнего кода размер файла может уменьшиться в два раза. Далее необходимо было настроить гипертекстовые ссылки, и учебник был бы готов как интернет-сайт. Оставалось бы подготовить контрольный материал – тест для проверки знаний и некоторое бонусное программное обеспечение. Но такой способ неудобен тем, что при большом объеме материала он размещается на множестве отдельных страниц – отдельных файлов и целостность этой совокупности файлов трудно сохранить. Для объединения полученных файлов используется HTML-конвертер.

Второй этап заключается в конвертировании полученных файлов в один *.exe файл. Данная работа проделывалась при помощи HTML-конвертера Htm2chm 3.0.9.3. Программа компилирует HTML-файлы в файл справки.

Таким образом был получен полнофункциональный электронный учебник по курсу «Компьютерные сети», включающий в себя теоретический материал, практические сведения, словарь, полезные программы и тест для проверки знаний.

Кроме того, также дополнительно было напечатано книжное пособие. Пособие включает в себя весь материал электронного учебника «Компьютерные сети» и является печатной интерпретацией электронного учебника. Состоит из трех глав: Определение сетей, Создание локальной

сети дома и в офисе и Подключение локальной сети к Интернету. Первая глава включает в себя теоретический материал изучения дисциплины, а вторая и третья – это практическая реализация полученных знаний. В конце пособия имеется словарь

терминов и сокращений. Пособие будет полезно как для изучающих данную дисциплину, так и для преподающих ее, а также может использоваться как дополнительный источник информации по курсу «Компьютерные сети».

Сафина А.М.

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ

В данной статье автор раскрывает одну из актуальнейших проблем современной школы: начинающие учителя и их профессиональная адаптация. Рассматриваются различные подходы на пути приобщения молодых учителей к профессиональной деятельности. В настоящее время для молодого специалиста разумнее и целесообразнее будет завести портфолио, которое раскрывает жизненные ориентиры, практические умения, таланты нового работника.

Профессиональная адаптация молодого учителя составляет одну из насущных проблем теории и практики педагогического образования. Ее научная разработка поможет вскрыть причины приводящие молодых педагогов к уходу из школы, закономерности и условия, влияющие на их успешную адаптацию и тем самым, формирование конкурентоспособных высококвалифицированных педагогических кадров.

В отечественной и зарубежной литературе имеются исследования, посвященные психолого-педагогическому анализу адаптации как общественного явления. Эта проблема получила известное освещение в работах Л. Фестингера (1957), В.Н. Шубкина (1965), В.И. Селиванова (1968), С.Д. Артемова (1969), Г.И. Шинаковой (1969), Е.А. Климова (1969), Г.П. Медведева, Б.Г. Рубина и Ю.С. Колесникова (1969), Т. Шибутани (1969), Ш. Пльшко (1970), И.А. Милославовой (1973), В.А. Сластенина (1976), В.И. Слуцкого (1992), П.И. Пидкастистого (1996), А.Е. Рябова (2005), С.Р. Богуславского (2006) и др.

Приобщение личности учителя к определенным видам психолого-

педагогической деятельности, происходящим в школьной социальной среде, есть адаптация [4]. Иными словами, адаптация к школе есть не что иное, как усвоение учителем социального опыта той среды, к которой он принадлежит.

Адаптация – это введение нового учителя школы в процесс преподавания [6]. Осуществляется это с разных сторон: во-первых, учитель должен приспособиться к непривычным условиям, поурочной работе и отдыху на месте; во-вторых, войти в трудовой коллектив, овладеть ценностями культуры общения; в-третьих, привыкнуть к новым условиям, включающим социальные, административные, правовые, экономические, управленческие аспекты; в четвертых, с профессиональной стороны, начать активно осваивать педагогическую деятельность в соответствии с должностными обязанностями, этикой педагогического мастерства, процессом воспитания, режимом и нормами труда.

Следует отметить, что адаптация – сложный, противоречивый процесс, представляющий собой не простое приспособление индивида к новым условиям, а

включение его активности и определенные сдвиги в структуре его личности.

Как правило, «новички» в педагогической профессии испытывают сильную зависимость от мнения своих более опытных коллег, экспертная оценка которых, совет, позиция нередко служат основным мотивом профессионального поведения делающих свои первые шаги педагогов. По мнению Б.Дэли, именно на этом этапе начинающие учителя как никогда нуждаются в дозированной помощи и эмоциональной поддержке. От качества этой помощи зависит будущая профессиональная жизнь молодого педагога, и решается такой важный вопрос: останется ли он работать в школе или же покинет ее?

Считаем, что для этого также не маловажна сформированность профессионального интереса, которая далее будет способствовать положительному отношению к выбранной специальности, постепенному и безболезненному включению в самостоятельную учебную деятельность. Заинтересованность в своем труде – это важное условие для развития профессиональных способностей. «Если студент выбрал профессию, полюбил ее, то, безусловно, будет стремиться приобретать и развивать свои знания, совершенствовать умения и навыки в этой области, а в дальнейшем попытается реализовать их в своей работе. Выпускник вуза, пришедший в школу без любви к своей профессии, превращается в урокодателя, для которого личность ученика – на втором плане. Единственная цель его деятельности – передать содержание учебного материала и проверить качество его усвоения. Такой преподаватель не сможет осуществлять духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения», – считает Е.Б. Тесля. Поэтому профессиональный интерес мож-

но рассматривать как нравственное свойство личности студента, наличие которого способствует формированию и развитию профессионально-ценностной ориентации.

Какие трудности встречаются в работе молодого учителя?

Было установлено, что подавляющее большинство учителей испытывает затруднения в достижении трех дидактических целей: в формировании у школьников познавательных потребностей, навыков учебного труда и в интеллектуальном развитии учащихся. На первом месте среди затруднений в организации процесса обучения стоит диагностика причин неуспеваемости, на втором – осуществление индивидуального подхода к учащимся, на третьем – использование межпредметных связей, на четвертом – оптимальное сочетание разнообразных форм и методов обучения. В воспитательной работе наибольшие трудности вызывает обеспечение единства действий школы, семьи и общественности. В области повышения квалификации многие учителя затрудняются в научном осмыслении своего опыта и опыта, отраженного в печати, в умении планировать и организовывать самообразовательную деятельность [1].

Также среди причин, порождающих трудности профессиональной адаптации молодых учителей, следует назвать недостатки как в системе их психолого-педагогической подготовки, так и в специальной (знание школьных программ, учебников и учебных пособий, владение умениями и навыками решения задач, проведения опытов и демонстраций; пользование техническими средствами обучения и др.). Все это приводит к тому, что молодые учителя проходят относительно большой период адаптации [7].

Невозможна в школах никакая инно-

вационная деятельность, если у педагогов недостаточно развиты способности к саморазвитию, а в самой школе не созданы условия для этого. Выявляя способности учителей к саморазвитию, исследователи И.М. Курдюмова и Н.И. Калиниченко, например, установили, что больше всего учителя ценят уверенность в своих силах и интерес к работе. Среди факторов, препятствующих саморазвитию, чаще всего называют дефицит времени, состояние здоровья и ограниченные материальные средства. На пути профессионального саморазвития учителю нередко приходится преодолевать внешние и внутренние барьеры. В частности, информационный барьер. Учитель не всегда знает о том, чего не достигает в его деятельности для получения более высоких результатов – знаний, умения видеть и решать психологические проблемы, способов самоорганизации, самоуправления. Значимым барьером является отсутствие знаний о планировании и организации экспериментально-исследовательской деятельности. Начиная работу над собой в плане улучшения профессиональной деятельности, необходимо не только знать, но и выявлять у себя и развивать профессионально значимые качества. Важным профессиональным качеством учителя является уверенность в себе. Как правило, студенты педагогических вузов и начинающие учителя этим качеством в должной мере не обладают. Недостаточная уверенность в себе чаще всего проистекает из слабого знания дела, низкого уровня компетентности, боязни выглядеть не так, как хочется [3].

Учитывая большое влияние процесса адаптации вновь прибывшего специалиста на эффективность его труда и соответственно на педагогические показатели, в разработке и реализации программы адап-

тации должны принять непосредственное участие директор школы, его заместитель, ответственный за работу с педагогическими кадрами, руководитель соответствующего методического объединения и опытный педагог-наставник. Главная роль в разработке индивидуальной программы адаптации принадлежит заместителю директора и руководителю профильного методического объединения.

Что же нужно запланировать и реализовать в процессе адаптации молодого учителя?

- Директору школы – намечать программу адаптации, контролировать ее выполнение, оценивать результаты деятельности новичка.
- Заместителю директора по учебно-воспитательной работе – знакомить работника со школой, совместно с руководителем соответствующего методического объединения составлять план личностно-профессионального развития, вместе с педагогом-наставником обеспечивать обратную связь, сообщая работнику динамику и направление его реальных и предпочтительных изменений. Также завучу осуществлять психологическое сопровождение педагога в процессе освоения им профессиональных навыков, способствовать плавному вхождению в коллектив, согласованию личностных ценностей и принципов с нормами организационной культуры.
- Педагогу-наставнику – помогать новичку осваивать педагогические приемы, понимать специфику и динамику построения отношений с отдельными детьми и классными коллективами [6].

Богуславский С.Р. справедливо считает, что на молодого учителя нужно смотреть не только перспективно, учитывая, что со временем он поднимется на высокий уровень профессионализма, будет

более умелым и самостоятельным. Однако он при этом может утратить то, что свойственно только молодым учителям, которые чаще и сильнее приближают к себе учеников своей непосредственностью и очарованием молодости, чем более мудрые учителя с опытом. Это же подтверждает Богуславский С.Р.: «Походы, спектакли, вечера, бесконечные разговоры, доверительность – доступнее всего, легче и интереснее в молодости. Моим первым ученикам, наверное, было интереснее со мной, чем нынешним. С первыми я больше возился. Нет, в школе обязательно должны быть молодые учителя. Без них жизнь скучная, неинтересная, пресная» [2]. «Молодые учителя импульсивны, в манере их поведения много общего с тем, как ведут себя старшеклассники. Это их роднит и сближает... Может быть поэтому, чтобы стать потом педагогической основой школы, новичку сейчас надо не упустить того, что может подарить человеческу только молодость» [2].

Проводя изучение профессиональной адаптации молодых педагогов в школах города Набережные Челны, мы пришли к выводу, что те из них кто активно демонстрирует себя, принимая участие во всех делах школьного коллектива учителей, быстрее внедряются в жизнь школы и его коллектив, а, следовательно, легче адаптируется. В настоящее время для молодого специалиста разумнее и целесообразнее будет завести портфолио, которое раскрывает жизненные ориентиры, практические умения, таланты нового работника. Нами предпринята попытка создания портфолио выпускника педагогического вуза. Портфолио молодого специалиста состоит из следующих пунктов:

- Мой жизненный принцип.

- Когда я училась в школе, я дополнительно посещала ... и в подтверждение этого имею диплом
- Когда я училась в педагогическом вузе, я дополнительно посещала ... и имею в подтверждение этого диплом
- Когда я училась в педагогическом вузе, я была участницей научно-практических конференций, проходивших в городе:
по теме: ...
- Когда я училась в вузе, я параллельно работала ... , имею опыт ... (в какой деятельности) и трудовой стаж ... (сколько лет).
- Исходя из выше изложенного, я умею:

Вывод: Таким образом, раскрывая свои потенциальные возможности, Вы получаете больше шансов на вакантное место учителя.

Что же следует предпринять, учитывая возможные трудности при адаптации молодых педагогов, а также тот позитив, который присущ только молодости при решении проблемы пополнения кадров педагогических работников молодыми специалистами?

Хотелось бы поделиться опытом, который наблюдаем у себя в регионе. В системе образования Республики Татарстан 87 000 педагогических работников, из них со стажем до пяти лет, то есть молодых специалистов, более 6 000. При этом отмечается ежегодный выпуск более 3 000 студентов педагогических специальностей. Таким образом, наблюдается старение педагогических кадров, которое происходит из-за отсутствия системы государственного распределения выпускников педагогических вузов. Эта система была одним из механизмов влияния и решения проблем трудоустройства молодых педагогов. В ре-

гионе с целью: – «объединения молодых педагогов для представления и защиты их интересов,

– содействия в профессиональном становлении и реализации творческого потенциала молодых педагогов,

– привлечения творческой, талантливой молодежи в систему образования Республики Татарстан,

– обеспечения международных, межрегиональных, межведомственных и корпоративных связей по вопросам профессионального роста и социальной защиты молодых педагогов» [5] была создана Ассоциация молодых педагогов. В целях реализации республиканского проекта по созданию Ассоциации молодых педагогов РТ была проведена работа при Министерстве образования и науки РТ. Она включала в себя 4 этапа. На первом этапе подведомственные образовательные учреждения получили информационные письма, в которых сообщалось о создании Ассоциации молодых педагогов, заинтересовавшихся просили заполнить анкету и принять участие в разработке проекта программы дея-

тельности Ассоциации молодых педагогов РТ, а также в разработке интересных перспективных предложений для включения в план работы Совета Ассоциации. На втором этапе была запланирована и проведена деловая игра по темам работ в творческих группах: «Проблемы адаптации молодых педагогов в образовательном пространстве», «Повышение профессиональной компетентности молодого педагога», «Место и роль молодого педагога в процессах обновления содержания образования», «Содержание, формы социальной защиты и организации досуга молодых педагогов». На 3-м этапе – создание территориальных (зональных) филиалов Ассоциации по республике. И, наконец, 4-й этап – проведение первого форума Ассоциации молодых педагогов Республики Татарстан.

Однако следует отметить, что хотя данная работа успешно начата, но реальные результаты будут видны в процессе деятельности Ассоциации на практике, ибо только практика может тщательнее всего раскрыть и подтвердить поставленные задачи и цели по данной проблеме.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Ростов-на-Дону, 1972.
2. Богуславский С.Р. «Десять советов молодому учителю. Да здравствует молодой учитель! /Альманах. Личность и мир №8, 2000. – 45-46с.
3. Корепанова Н.В. и др. Самообразование и совершенствование будущего учителя.//Наука и школа. М.: 2003.-№2, С.7
4. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление. В сб. «Социальная психология и философия». ЛППИ им. А. И. Герцена, 1973, с. 116.
5. Программа, устав, положение Ассоциации молодых учителей в Республике Татарстан, Казань, 2005г.
6. Рябов А.Е. Адаптация нового сотрудника: этапы прохождения и действия администрации.//Директор школы. №5, 2005, С.
7. Сластенин В.А. О профессиональной адаптации молодого учителя. // Советская педагогика. 1976, №3.-С.88-95

ВСЕ НАЧИНАЕТСЯ С ДЕТСТВА

На врача обрушивается множество самых различных вопросов, которые задают дети, родители и люди старшего поколения: «Почему у меня меняется настроение?» «Хорошо ли, когда мама добрая, а папа строгий?» «Хочу от жизни все получить скорее – это правильно?» «Где кончается здоровье и начинается болезнь?» «Кто виноват, что я заболел?» и т.д. Это и есть преемственность поколения.

Медики, физиологи, психологи, педагоги, социологи, философы работают каждый над своими интересными, частными проблемами. Однако чаще всего между ними связи нет и очень часто они разными словами определяют одно и то же понятие.

XXI век стал таким, каким его сделали недавние подростки и дети. Их растили, воспитывали, формировали на свой, не всегда лучший лад. А то, что посейно тогда – сегодня дало всходы. И самое важное, не побоявшись вторгнуться в пограничные дисциплины – педагогику, психологию, – чего не любит ни один специалист. Известно, как гневаются медики, когда в их присутствии рассуждают о непроверенных «замечательных методах лечения». Тем не менее, хорошо и небесполезно было бы, если бы каждый высказал свое мнение или задумался над этим и старался бы разыскать главные проблемы.

Первая – здоровье, связанное с воспитанием и образованием человека: оно может укрепляться или разрушаться с первых дней его жизни. Какие заболевания нужно предупреждать? О каких системах организма нужно заботиться, охранять их? Старая истина гласит: «Главный враг – тот, кто представляет наибольшую опасность сегодня». Коренным источником

многих бед служит перегруженный мозг, центральная нервная система человека. Именно поэтому мы, медики, утверждаем: «В первую очередь регулируй и щади психику». Психологический подход к решению громадного числа проблем, и прежде всего к укреплению здоровья, оказывается результивным. Следовательно, людям, в том числе подросткам и детям необходимы некоторые данные о собственном устройстве, медицинские знания. Пусть самые простые.

Вторая проблема – воспитание. Известно, что оно начинается со дня появления ребенка на свет. Время необратимо! Не опоздать с любыми воспитательными мерами. Позже потребуются невероятные усилия. Существует мудрое правило: «Воспитание детей начинается с самовоспитания родителей». Воспитание – процесс взаимный, успех его зависит от совместного, обоюдного воспитания. Родители воспитывают детей, а дети родителей».

Третья проблема – ценность жизненных основ. Для любого человека бесспорны истины, определяющие цели его жизни, пути, которыми он пойдет. Главное в этом ряду – труд – это сущность, содержание жизни. Свободное время – для отдыха, развлечений, представляемым научно-техническим прогрессом, но оно может быть использовано и для самосовершенствования, накопления здоровья, духовного роста, выполнения своего долга перед обществом, перед семьей.

Четвертая проблема – внимание не только к светлым, но и к темным сторонам бытия. Внешние обстоятельства жизни так сильны и мы нередко переадресуем ответ-

ственность за них семье, школе или коллективу даже в тех случаях, когда нести ее обязаны сами. Условия нашей жизни не престанно изменяются, меняется и сам человек. Стало быть, и жизненная программа не может быть стабильной. Вся суть проблемы заключается в том, чтобы дети и взрослые поняли необходимость создания собственной программы, ее постоянного усовершенствования.

Одноцельного канона быть не может. Найдутся люди, планирующие свою жизнь по иным канонам, ибо люди настолько различны, что к решению одинаковых задач могут подходить с совершенно несходных позиций, в зависимости от характера и воспитания, возраста и образования, пола и происхождения, национальности и др. Могут быть люди, обладающие более продуманной и лучше реализованной жизненной программой, или хуже – не обладающие никакой программой. Полезно будет, если каждое её положение подвергнуть суровой критике. Одна из трудных областей человеческой психологии – отношение к чужому мнению. Наибольшие несчастья происходят от двух крайностей: чрезмерного доверия и отсутствия доверия (скепсиса). Умение отобрать истинные ценности зависит от многих условий, но главное – от постоянного стремления понять правильность или ошибочность своих оценок и взглядов.

Программа жизни человека формируется еще задолго до того, как он начинает мыслить, сопоставлять факты, приобретать опыт. Сначала все отношения и поведение складываются бессознательно. Он не задумывается над тем, как поступает. Но делает так потому, что у него вырабатывается привычка к такого рода поступкам. Правила поведения вырабатываются на протяжении многих лет жизни. Наверное,

важно не только следовать им автоматически, рефлекторно, но и понимать их необходимость – иначе их легко нарушить.

Говоря о детях, надо учитывать особенности их психофизического развития. После накопления громадного количества конкретных понятий от 2 до 7 лет мышление детей начинает перестраиваться от конкретно-реалистического к абстрактному, отвлеченному. Освободившись от родительской опеки, ребенок поступает в школу, где представления, приобретенные дома, проходят жесткую проверку при общении со сверстниками. В 12-15 лет начинается новый, самый опасный период, который в связи с акселерацией сдвигается на более ранний возраст. Обилие школьных представлений и нагрузок еще раньше вызывает «реакцию отключения – стремление бездумно постоять, подпирая стены», поболтаться без дела. И беда тем, кто привыкнет отключаться, а не переключаться – занимать свободное время интересными и полезными занятиями. Начинается полоса упрямства, неверия в логику, отвергания авторитетов, отрицания правильных советов лишь потому, что они исходят из уст близких людей. Усиливается стремление самому допустить ошибку и лично убедиться в своей правоте или, чаще, неправоте. Возрастает обидчивость, самоуверенность. Все то, что называют психологи «юношескими чувствами», когда ложное принимается за истинное, а истинное за ложное. Зачастую отвергается лучшее. Высоко оценивается худшее. И важно, что бы именно в этот период определялись главные жизненные ценности. Именно в этом возрасте так легко и быстро подменяются понятия...

Весь период детства и юношества характеризуется быстрым и неравномерным ростом и развитием.

Поэтому каждая важная для формирования человеческой личности идея должна доноситься до ребенка в доступной форме и повторяться столько раз и под разным углом, сколько потребуется для того, чтобы оно стало его внутренней программой, его «вторым я». Опоздание в этих случаях смерти подобно. Ибо непреходящие истины в критические периоды жизни, каким является подростковый возраст, могут вытесняться истинами ложными.

Ребенок является собой мощный аппарат познания мира. Он концентрирует все впечатления и понятия. И немедленно подвергает их проверке на вкус, на ощущение, на прочность. Проверяет их действием. Основная роль должна принадлежать именно семье и каждому ее члену в отдельности.

Педагогическая наука сделала за истекшие десятилетия необыкновенные успехи. Научно доказано, в каком возрасте, на каком уровне развития, какую информацию в состоянии усвоить ребенок. И если дать ему ее преждевременно, он просто не поймет. (Как не понимают многие малые дети того, что они видят по телевизору в передачах для взрослых). И наоборот, снабжая детей примитивной или запоздалой для их возраста информацией, мы тянем их вниз, назад, мешая их развитию, ограничивая его.

Понятно, добиться полного «падения» в своей воспитательно-обучающей программе для детей, мышление которых быстро изменяется, трудно. Как это трудно и хирургу, выполняющему оперативные вмешательства. На лекциях мы сравниваем операцию у взрослых и детей со стрельбой в неподвижную цель и в быстро движущуюся мишень. Воспитание не легче, чем сложная операция. Нужно попасть!

В ряде стран традиционными формами получения информации являются мультипликационные фильмы и комиксы – серии рисунков, объединенных сюжетом или темой. Кроме развлекательных фильмов, рассчитанных на определенный возраст, выполняется и социальный заказ данного общества.

В связи с этим необычайно важно, чтобы в каждом человеке был большой запас нравственной прочности. Его можно сравнить с запасом здоровья.

Здоровье родителей передается детям. Вступая в брак, молодожены порой забывают о том, что их хорошие и плохие привычки унаследуют дети.

Следовательно, им нужно обрести первые и избавиться от вторых. И, наконец, главное. Наука о здоровье, связанная с образованием (знанием о здоровье) и воспитанием (умением себя правильно вести), требует освоения. Стало быть, нужно учиться и сдать экзамен на право быть родителями. Образование, знания в области развития человека, понимание процессов становления его личности – и есть основы воспитания. Поэтому, прежде чем жениться, имеет смысл подумать не только над тем, где предстоит жить и за чей счет, кто будет готовить пищу и покупать одежду, но – основное, в какой степени имеется готовность к воспроизведству здорового ребенка и дальнейшему формированию здорового ребенка и, естественно, к будущему здорового человека. Существуют проблемы, связанные с пониманием устройства человека, законов его развития, прогресса человеческой личности. Познаются эти истины зачастую слишком поздно, когда человек наделал много ошибок, здоровье его пострадало и изменить что-либо бывает невозможно. Понятно, что вопросы образования – это особая тема и она тесно связана с воспитанием и здоровьем человека.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последнее время интерес к экологическому воспитанию резко возрос. Человек – часть природы: он не может жить вне ее, не может нарушить законы, которые существуют в окружающем мире. Только живя в полном согласии с природой, мы сможем лучше понимать ее тайны, сохранить жизнь на Земле.

Работа по экологическому образованию детей обладает большими перспективами и возможностями. Ее цель – формирование начал экологической культуры, становление осознанно-правильного отношения к природе и людям.

Экологическая культура – относительно самостоятельная часть культуры, выражающая характер отношений между обществом, человеком и природой в процессе создания и освоения материальных и духовных ценностей, меру и способ включенности сущностных сил человека в высокогуманную деятельность по преобразованию окружающей среды с целью прогрессивного развития общества и каждого его члена в отдельности, степень ответственности человека перед обществом и общества перед человеком за состояние окружающей среды, сохранение природных балансов [2; с. 396].

Экологическая культура включает в себя экологические знания, понимание того, что природа является источником жизни и красоты, богатство нравственно-эстетических чувств и переживаний, рожденных общением с природой, ответственность за ее сохранение, способность соизмерять любой вид деятельности с сохранением окружающей среды и здоровья человека, глубокую заинтересованность в

природоохранной деятельности и грамотное ее осуществление [3; с. 28].

Младший школьный возраст – это наиболее оптимальный этап в развитии экологической культуры личности. В этом возрасте ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, у него развивается эмоционально-ценостное отношение к окружающему миру, формируются основы нравственно-экологических позиций личности, которые проявляются во взаимодействии ребенка с природой, а также в его поведении в природе. Именно благодаря этому в младшем школьном возрасте появляется возможность формирования экологических знаний, норм и правил взаимодействия ребенка с природой, воспитания сопереживания с ней, активности в решении некоторых экологических проблем.

Нами было проведено изучение уровня экологической культуры младших школьников на базе образовательных учреждений №44 и №42 г. Набережные Челны. Исследованием было охвачено 90 младших школьников.

Решались следующие основные задачи: определить уровень экологической культуры школьников, выявить типичные ошибки в экологических представлениях учащихся. Источниками информации явились работы учеников, ответы на вопросы анкеты, а также результаты непосредственных наблюдений за поведением детей в природе, их взаимоотношений с ней.

В настоящем исследовании была взята модель экологической культуры младших школьников, состоящая из 4 компонентов, соответствующих ее содержанию:

1) система экологических знаний,

- 2) опыт общения и взаимодействия с природой,
- 3) экологическая направленность личности,
- 4) основы экологических умений.

Были выделены следующие критерии экологической культуры младших школьников, соответствующие основным ее компонентам: информационный, эмоционально-эстетический, ценностно-мотивационный и деятельностный. По каждому из данных критериев были выделены основные показатели, отражающие содержание экологической культуры учащихся: для информационного критерия – уровень экологических знаний; для эмоционально-эстетического – проявление положительных эмоций, чувств при общении с живыми организмами; для ценностно-мотивационного – потребность в общении с природой и знание норм и правил поведения в природе; для деятельностного – активность, готовность к природоохранной деятельности, умение и навыки разумного природопользования [1; с. 64-65].

На основании уровней дифференциации данных показателей были определены три уровня сформированности экологической культуры школьников – высокий, средний и низкий.

Для оценки знаний были составлены вопросы открытого характера, что позволяет оценить полноту и качество знаний: 1) Что такое природа? 2) Как человек разрушает природу? 3) Почему нужно охранять хищных животных?

На первый вопрос большинство учащихся (60%) ограничились ответами «растения, животные, человек». Еще 20% учащихся в этот список включило такие природные объекты, как солнце, дождь, снег. Не было таких составляющих, как «воздух, вода, почва». На второй вопрос дети отве-

чали «мусорят на улице, ломают деревья» (71%). Некоторые ученики (18%) не смогли ответить на этот вопрос. О загрязнении воздуха и воды, уничтожении птиц и насекомых не сказал никто. Ответом на третий вопрос было, в основном, заявление «не знаю» – 78% школьников.

После обработки результатов выяснилось, что у 71% младших школьников низкий уровень информационного компонента экологической культуры; средний уровень – 26% респондентов; высокий – только у 3% учащихся. Это свидетельствует о том, что экологические знания школьников поверхностны, ограничены внешними признаками явлений и процессов.

Для констатации эмоционально-эстетического отношения к природе применялись в основном вопросы закрытого типа, позволяющие оценить силу проявления того или иного показателя: 1) Нравится ли тебе бывать на природе? 2) Бывают ли злые или добрые животные? Если бывают, то напиши 3 добрых и 3 злых.

На первый вопрос 91% учащихся ответили что, «да, мне нравится бывать на природе». На следующий вопрос все ученики ответили также утвердительно. К числу «злых» животных относили волка, крысу, паука; «добрыми» же называли кошку, зайца, собаку, белку.

Метод наблюдения на уроке чтения показал, что после восприятия учащимися художественного описания зимнего леса, а затем при анализе данного эпизода, лишь половина учащихся активно участвовали в дальнейшей беседе, замечали детали и настроение автора.

Нами было установлено, что лишь у 7% младших школьников высокий уровень эмоционально-эстетического компонента экологической культуры; низкий уровень – у 22%; средний – у 71% школьников. Чаще

всего школьники проявляют радость при встрече с природой, но слабо воспринимают эстетику природной среды.

Для изучения ценностно-мотивационного компонента экологической культуры использовалось сочетание методов анкетирования и наблюдения. Вопросы анкеты: 1) Началась передача о животных. Ты переключишь телевизор на другую программу? 2) Ты хотел бы участвовать в каком-нибудь клубе любителей природы? 3) Если кто-то из твоих друзей, знакомых или посторонние люди будут обижать какое-нибудь животное, заступишься ты за него?

На первый вопрос только 33% учащихся ответили «нет». На второй вопрос лишь 41% учеников ответили утвердительно.

Метод наблюдения во время прогулки показал, что не многие ученики (22%) предложили оказать помощь бродячей кошке, которая встретилась ребятам в парке: 15% учеников – предложили её покормить, 2% - забрать в класс. Характерно, что на третий вопрос 82% учеников ответили положительно.

Обработка полученных данных показала, что для 52% учащихся характерен низкий уровень ценностно-мотивационного компонента экологической культуры; средний уровень – у 43% школьников; высокий – у 5% ребят. В целом учащиеся проявляют слабый интерес к изучению природы, низкую потребность и готовность к оказанию помощи природным объектам.

Исследование деятельностного компонента экологической культуры потребовало применения вопросов закрытого типа на выявление знаний основ экологической деятельности, а также наблюдение за дея-

тельностью учащихся. Вопросы анкеты: 1) Есть ли у тебя дома животное? Если да, то какое? 2) Если тебе на день рождения подарят какое-нибудь животное, то будешь ли ты рад? 3) Принимал ли ты участие в делах по охране природы? Если да, то в каких?

Исследование показало, что у 57% учащихся имеются домашние животные: кошки, собаки, аквариумные рыбки. 90% ребят обрадовались бы подарку. 85% учеников оценили положительно свой опыт участия в делах по охране природы. В большинстве случаев прозвучали такие ответы, как «убирал мусор», «сажал дерево».

При наблюдении за деятельностью ребенка во время дежурства и занятий на природе оказалось, что больше половины учащихся (63%) недостаточно уверенно владеют навыками природопользования и оказания помощи природным объектам.

Результаты опроса показали, что у 53% детей сформирован средний уровень деятельностного компонента экологической культуры; у 36% – низкий уровень; и только у 11% учащихся – высокий.

Выявив уровень развития каждого компонента в отдельности, мы можем получить общую картину экологической воспитанности младших школьников путем суммирования полученных результатов: см. табл. 1.

Таблица 1.

Уровни экологической культуры младших школьников			
уровни компоненты	Низкий	Средний	Высокий
информационный	71%	26%	3%
эмоционально-эстетический	22%	71%	7%
ценственно-мотивационный	52%	43%	5%
деятельностный	36%	53%	11%
экологическая культура	45%	48%	7%

Таким образом, проведенное исследование выявило достаточно низкий уровень экологической культуры младших школьников. Это означает, что для большинства детей младшего школьного возраста характерно наличие неполного объема знаний о природе, они не устанавливают связи, не выявляют зависимости в жизни природных объектов; интерес детей в этой области ситуативен, с быстрым переключением. Отношение к природе у детей в целом эмоционально-положительное, но наблюдается и безответственное отношение к живым существам. Учащиеся проявляют потребность в общении с природой, но не всегда готовы участвовать в практической деятельности по охране и оказании помощи окружающей природе.

Такая ситуация ни в коем случае не должна остаться без внимания. Для повы-

шения уровня экологической культуры необходимо уже в младших классах проведение уроков об окружающем мире с использованием материала экологической направленности, включение в содержание каждого учебного предмета элементов экологии, создание в классах экологического кружка для работы с учащимися, проведение внеклассных мероприятий экологической направленности для развития интереса детей к познанию окружающей действительности. Огромную роль в формировании экологической культуры младших школьников играют занятия детей в учреждения дополнительного образования города, где у ребят есть возможность выбора наиболее привлекательных видов и форм обучения, в результате чего природоохранная деятельность становится творческой и максимально эффективной.

Список литературы

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А.. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996, 480 с.
2. Хотунцев Ю. Л. Экология и экологическая безопасность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.
3. Экологическое воспитание детей: Методическое пособие для воспитателей. – Краснодар. – «Эдзи», 1995 – 182 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ВЫПУСКНИКА ДОШКОЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДеЯтельности ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ**

Хочу обратиться с напутственными словами к будущим коллегам, выпускникам дошфака, которые решили посвятить себя воспитанию самых маленьких детей нашего общества – дошкольников. Воспитание детей одного-семи лет особенно ответственно. Надо очень много знать в области педагогики, психологии, педиатрии и многих других специальных и общих наук, чтобы не навредить становлению личности ребенка, чтобы быть полезным как профессионал родителям ребенка и чтобы просто быть интересным и любимым воспитателем, человеком, другом для ребенка.

По степени ответственности возлагаемых на него задач, по сложности их решения, требованиям к личностным качествам педагога профессия воспитателя является наитруднейшей и наиблагороднейшей среди многих других профессий. Профессия воспитателя несет на себе ответственность даже большую, чем учитель, так как сопровождает жизнь в развитии ребенка во всех мелочах и на протяжении большего времени суток. Помня высказывание о том, что ребенок вырастет таким, каким мы его сделали к пяти годам, ответственность наша перед собой, перед семьей, перед обществом возрастает в разы. Воспитатель никогда не может сказать, что им сделано все возможное, в его деятельности всегда остается потенциал, поэтому настоящий воспитатель всегда в поиске.

Личностное влияние воспитателя на душу ребенка всегда будет определяющим, поэтому самыми цennыми качествами педагога были, есть и будут любовь к детям, доброжелательность, чуткость, справедливость, требовательность, оптимизм, чувст-

во юмора и творческое отношение к делу. К.Д. Ушинский писал об этом так: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений».

Воспитатель, так же как и учитель, должен быть тактичным, доброжелательным и сдержаным. Должен уважать чужое мнение. Ему свойственна высокая эрудиция и общая культура. Он обладает эстетическим вкусом и художественной культурой. Хотя в работе воспитателя присутствует цикличность и повторение, он не должен быть однообразным, он должен быть творческим. Как никогда, в последнее время появилась необходимость быть конкурентоспособным, уметь учитывать социологические условия общества. Можно бесконечно перечислять личностные качества педагога – дошкольника. Назову еще только одно из них – бескорыстность. Ведь не секрет, что дошкольные работники получают одну из самых низких зарплат, но при этом любят свою профессию.

Была, есть и остается привлекательность профессии воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Она – в работе с людьми, в творчестве, в каждодневной новизне, в возможности постоянно развиваться, расти, применять свои знания человека образованного широко и с пользой. Проживая свою жизнь вместе с детьми

ми, человек долго не стареет, остается привлекательным и любимым. Воспитатель – женская профессия, она сохраняет и развивает в женщине красоту, доброту, нежность, привлекательность, общительность и многие другие присущие женщине качества.

После окончания института, получения диплома полезно сразу поработать по специальности – закрепить полученные теоретические знания на практике, проверить себя.

Невысокую заработную плату начинающего воспитателя, молодого специалиста, проработавшего в течение 3 лет, будет увеличивать надбавка в 45%. Также зарплатная плата зависит от категории ДОУ (в ДОУ с I категорией доплата педагогам 15%). Через год добросовестной работы специалист с высшим образованием может повысить свой разряд оплаты труда через получение второй квалификационной категории, еще через два года творческой

работы – получить первую квалификационную категорию.

Многие воспитатели и специалисты в детских садах оказывают дополнительные платные услуги, ведут какой-нибудь кружок, получая добавку к зарплате. Самые активные, творческие педагоги, участники и победители различных смотров-конкурсов поощряются именными премиями.

Таким образом, существует немало способов повысить свой материальный доход, и при этом завоевать любовь детей, уважение сотрудников, восхищение коллег и родителей.

Мир держится на добре. И в том, что в нашей жизни еще есть добро, большая заслуга воспитателя. Именно воспитатель закладывает в ребенке зерна человечности, нравственности. Наши детские сады, несмотря ни на что, остаются островками добра и гуманизма, а воспитатель – источником оптимизма, света и радости.

Хабибуллина Л.К.

ОБ ОТНОШЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА

Когда-то (если разобраться, то не так давно) существовала большая страна, называвшаяся аббревиатурой СССР. И она небезосновательно считалась самой «читающей» страной в мире. Сейчас Россия вряд ли может претендовать на этот титул. Может ли что-то изменить школа?

Следует, вероятно, говорить о некоем причинно-следственном комплексе, характеризующем поименованное явление нашей действительности.

Древнее китайское проклятие гласит: «Чтоб ты жил в эпоху перемен». Смысл его в том, что перемены затронут все сферы, обрушив то, что казалось незыблемым,

и нужно найти в себе силы, чтобы выйти из ситуации, по крайней мере, с минимальными потерями. Эпоха перемен – период всегда длительный с точки зрения конкретного человека, подчас не очень отчетливо представляющего себе, что дадут перемены лично ему. И очень болезненный именно в силу крушения привычного уклада жизни.

Россия – не исключение из общего правила. В погоне за призрачными преформенными благами были частично утрачены реально существовавшие ценности, в том числе в области образования; а ко-

гда-то наше образование признавалось лучшим в мире.

Суть образования, по нашему мнению, не в научении человека чему-либо, а в указании пути к этому научению. А вот выбор каждый должен делать сам, что, к сожалению, и не наблюдается. Школа очень «плотно» опекает ученика, предлагая ему много чего и тем самым, как ни странно, ограничивая его свободу. Это можно объяснить тем, что в угоду нужно му уничтожается *необходимое*.

Если говорить о *необходимом*, то всякого ребенка школа должна научить читать, писать и считать. Остальному он научится сам, определив, что, для чего и в каком объеме ему нужно. Не надо думать, что школьник не способен этого сделать. Японская пословица «Образование начинается, когда забываешь, чему учился в школе» актуальности не утратила. Только вспоминают ее все реже.

Как считает И.П. Шигаев [4, с.242], одной из важнейших функций образовательных учреждений «...является обогащение внутреннего мира человека, повышение уровня его интеллектуальной культуры». Динамичная, непростая современная жизнь требует от школы максимально эффективного выполнения этой функции, оказания помощи школьнику в выборе дальнейшего пути.

Мощный поток информации, захлестывающий современного ребенка практически с момента рождения, лишает его возможности ориентироваться в этом потоке. И в действие вступает принцип «что попроще». «Попроще» получать информацию как данность и не заботиться о ее добывании. Как следствие, исчезает надобность книги. Зачем? Ведь обращение к книге заставляет тратить драгоценное время: сначала на чтение, а потом (ужас!) на

осмысление прочитанного. Современный школьник задается вопросом: до меня все читано-перечитано, мне-то зачем это делать? И чаще предпочитает «не делать», благо к его услугам существуют справочники типа «вся школьная программа по литературе под одной обложкой», «100 «золотых» сочинений» и т.д., и т.п....

Составители подобных справочных материалов движимы благими намерениями облегчить существование ученика, но оказываемая ими образовательная услуга по сути своей медвежья. Воспринимая неавторскую интерпретацию художественного произведения как некую «авторитетность», школьник зачастую убеждается в обратном тому, в чем должен был убедиться по замыслу автора. Результат в буквальном смысле доходит до смешного; достаточно вспомнить некоторые миниатюры, исполняемые со сцены «артистами разговорного жанра» типа Сергея Дроботенко.

Мы не против существования такого рода пособий, но они, как нам кажется, не предназначены для «автономного» использования. Иными словами, к ним следует обращаться после обязательного прочтения произведения, если нужно быстро восстановить прочитанное в памяти, но не вместо чтения. Справочное пособие, даже очень качественное, не заменит первоисточника. Тем более, если по изучаемому творчеству писателя программой предусмотрено сочинение.

Сочинение – один из видов работы по развитию речи в школе и одна из наиболее сложных форм деятельности ученика. По мнению А.Д. Алферова, «для обучения языку нужна естественная и осмысленная работа над выражением собственной мысли» [3, с.263]. В.А. Никольский справедливо полагает, что школьное сочи-

нение есть продукт совместной работы над предложенной педагогом темой ученика и самого педагога [2, с.13]. Работа над сочинением предоставляет учителю большие возможности воздействия на души своих учеников. Нам представляется очевидным, что душа «читающего» школьника несколько восприимчивее, нежели того, кто берет в руки книгу лишь «под угрозой неприятности» в виде неудовлетворительной оценки. Столь же очевидна и эффективность деятельности учителя в каждом из этих двух случаев.

Между тем изменилось содержание слова «сочинение» как учебного термина. С появлением обилия справочных пособий сочинение по литературе обычно представляет собой перечень **чьих-то** точек зрения, с которыми ознакомлен школьник (их обилие призвано обозначать широту кругозора – чем больше, тем лучше), а вот свою позицию учащийся представляет не всегда, и хорошо еще, если эта позиция вообще существует. Часто школьник сам убежден в том, что это не очень нужно.

Положение усугубляется тем, что учебные предметы гуманитарного цикла приносятся в жертву более «нужным» дисциплинам. За счет сокращения количества учебных часов, предназначенных на русский язык, литературу, историю организуется изучение иных предметов, необходимость которых лично для себя учащийся не имеет возможности определить – он подчинен учебному плану школы и обязан его выполнять. Никого не интересует по большому счету отношение школьника к учению, то, с каким настроением он идет в школу. Перегруженность остается «за кадром». О какой склонности к чтению можно вести речь? А тут еще и справочник под рукой... И появляются на свет 25 «выпускных» сочинений (целый класс!), списан-

ных с одной шпаргалки (реальный случай из практики), и возможно встретить девятиклассника, читающего общезвестное «Я помню чудное мгновенье» по слогам... В ответ на вопрос «В чем дело?» «чтец» возмущенно заявляет: «Ни сил, ни времени нет на ерунду типа литературы».

Отвечая на вопросы анкеты о степени необходимости изучения в школе литературы и русского языка, только 10% опрошенных эту необходимость отметили. Остальные (всего было опрошено 185 человек) считают, что жаль времени (к этому сводился смысл ответов, хотя вербальное оформление было различным). Анкетирование проводилось в рамках диссертационного исследования автора в 2004 году.

Не спешите думать о том, что учителя «где-то недорабатывают». Учитель, как и ученик, втиснут в жесткие рамки программы, учебного плана, указаний администрации, в свою очередь получившей указания из ГУНО, и далее по возрастющей. Физически не имея возможности учить читать, педагог занимается «прохождением программы».

У последней свои беды. Учебная программа по литературе в 8-9 классах состоит из произведений, ориентированных на человека, уже имеющего определенный читательский опыт, обладающего в той или иной степени литературным вкусом и, как следствие, знакомого с творчеством автора этих произведений. Поэтому современный «пользователь» испытывает некоторые затруднения, если обращается к произведению впервые.

Думается, дело в том, что начало если не любви, то хотя бы положительного отношения к чтению должно закладываться в семье. Если этого не происходит, то учитель, даже самый талантливый, едва ли

сможет кардинально изменить ситуацию. О причинах мы говорили выше.

Читателями не рождаются, ими становятся, причем не сразу и не вдруг. И не все. С.Я. Маршак считал, что талантливого читателя надо воспитать: «Читатель получает... капитал, заложенный в труд автором» [2, с.93].

Но этот капитал нематериален, чтобы его получить, нужно прочитанное «пропустить через душу». И послушать, чем и как отзовется душа. Согреет ли ее огонек гриневской зеленой лампы, возмутит ли поведение полковника после бала или втренность Ольги Лариной?

В школе, к сожалению, выслушивать душу просто некогда, да и не выслушаешь 25 душ за 40 минут урока. У того же С.Я.Маршака читаем: «Автор заставляет нас...много чувствовать...» [2, с.92] . Но чувствуем-то мы индивидуально! Значит, читать надо для себя, не думая, «что станет говорить...Марья Алексеевна» на уроке литературы в школе. А помочь в формировании собственного мнения о прочитанном могут мама с папой, бабушка, тетушка, да

любой человек, которого интересно послушать (но в идеале это все же члены семьи). Поэтому учителю-словеснику можно посоветовать косвенно обращаться на уроках к семьям своих учеников (насколько это возможно). Конечно, быстрый успех не гарантирован, но есть шанс избавиться от лениво-равнодушных глаз во время урока. Нужно только быть готовым принять любое ученическое мнение, даже то, которое «программой не предусмотрено». Доверие оправдает себя. Для кого-то (не для всех, конечно, как ни жаль) обращение к книге станет подспорьем в поиске ответов на возникающие вопросы.

Вопросы у школьника – подростка возникнут непременно. И от того, насколько взрослеющий человек сам сумеет на них ответить, зависит очень многое, во всяком случае для самого подростка. Верные ответы может подсказать кто угодно (при желании можно составить большой список). И книга, точнее, Книга, занимает в этом списке не последнее место. Уже поэтому не стоит пренебрегать чтением даже будучи гиперинформированным.

Список литературы

1. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе. -- М., 1911. – 270с.
2. Маршак С.Я. Собрание сочинений в четырех томах. Том 4. Воспитание словом (статьи, заметки, воспоминания). – М.: «Правда», 199. – 576с.
3. Никольский В.А. Сочинения в средней школе. – М., 1950. – 57с.
4. Шингаев И.П. Развитие позитивно-ценостных ориентаций у учащейся молодежи. Программно-целевое управление системой образования. Материалы региональной научно-практической конференции «Программно-целевое управление системой образования в условиях инновационного социально-экономического развития страны». – Казань: Школа, 2006. – 311с.

Хаердинова Р.М.

К ВОПРОСУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизведения культуры на всех возрастных этапах назы-

вается социализацией. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации - процесс и результат станов-

ления индивида социальным существом) и обособления (процесс и результат становления человеческой индивидуальности) человека в условиях конкретного общества (А.В. Мудрик).

В России в первые годы советской власти и до 80-х гг. ХХ в. советская педагогика считала социализацию буржуазной наукой. В настоящее время прослеживается другая тенденция, то, что раньше называли воспитанием, стали относить к социализации, или все педагогически неосвещенные стихийные влияния на ребенка считать социализацией.

Социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни.

Воспитание – лишь часть процесса социализации, эпизодическое, хотя и целенаправленное вмешательство в систему жизнедеятельности детей [1].

В период дошкольного детства происходит бурное социальное развитие ребенка. Взрослый, занимающийся воспитанием ребенка, оказывает определенное влияние на процесс целенаправленной социализации, и его результат будет зависеть от позиции, которую занимает организатор.

Голованова Н.Ф. выделяет три позиции: первая позиция - воспитатель для детей является персонажем социального мира, который с учетом возрастных и индивидуальных особенностей направляет процесс становления их социального опыта. Это традиционная позиция «над» ребен-

ком, позволяющая организовывать, подготовку ребенка к взрослой жизни, адаптацию к социуму. При этом взрослые пытаются, исходя из своего опыта, оградить ребенка от неудач и неприятностей, предлагают информацию, которая, по их мнению, им пригодится и будет полезна в дальнейшей жизни.

Вторая позиция: воспитатель в процессе социализации – посредник между взрослым социумом и ребенком. Он готовит ребенка для будущей жизни через свой собственный мир, и ребенок лишается возможности строить свой собственный образ жизни.

Третья позиция – воспитатель, старший по возрасту и жизненному опыту, готов к взаимодействию и сотрудничеству с детьми, наравне с ними - к самопознанию самого себя.

В условиях современного воспитания чрезвычайно важно, чтобы воспитатель осознавал себя в качестве агента социализации и, действуя, сам имел достаточно обширный репертуар. Первый опыт освоения функциональных социальных ролей ребенок получает в семье, в общении со своими родными. Но этого недостаточно, и только дошкольное учреждение, школа дают ребенку разнообразные ситуации общения, новые ролевые позиции, и здесь важно не столько количество социальных ролей, их содержание, сколько отношение ребенка к себе и окружающим в контексте этих ролей.

Ребенок с самого рождения исполняет определенные роли. Процесс освоения роли, по мнению Н.Ф. Головановой, проходит три стадии: имитация роли, игра в роль, ролевое наполнение поведения.

На первой стадии ребенок имитирует внешнее поведение взрослых (читает газе-

ту, не умея читать, разговаривает по игрушечному телефону).

На второй стадии он принимает ролевое действие как сценарий игры (играет роль мамы, врача, шофера).

На третьей стадии ребенок уже представляет социальное ожидание окружающих на свои действия в избранной роли – например, «послушного сына». Он способен посмотреть на себя со стороны, руководить своим ролевым поведением. Для успешного исполнения поведенческой роли ребенку нужны внешние символы: соответствующая одежда, прическа, реквизиты (школьные принадлежности и др.); необходимо владеть стандартным «репертуаром» этой роли (набор обращений, выражений для вежливого общения); он должен иметь определенные социальные ожидания (представлять реакцию взрослых на владение ролью). Также у ребенка должно быть достаточное количество моделей полоролевого поведения для формирования определенного полового стереотипа. Мы часто наблюдаем у детей в присутствии взрослых хорошее поведение, но в их отсутствие смело нарушаются правила поведения. Такая неустойчивость положительного поведения детей объясняется не слабостью педагогического контроля, а слабым освоением той социальной роли, для которой свойственно такое поведение.

Источниками социального опыта детей являются: их собственные действия, наблюдаемые поступки других людей, переживание опыта других людей, заключенный в произведениях художественной литературы, изобразительного искусства.

Деятельность является одновременно условием и средством, обеспечивающим ребенку возможность активно познавать окружающий его мир. Все виды детской деятельности С.А. Козлова [2] условно

объединяет в две группы: к первой группе она относит те виды деятельности, которые позволяют ребенку «входить» в социальный мир в воображаемом плане (игра, изобразительная деятельность).

Так игра позволяет моделировать взрослую окружающую жизнь. Исследователи (Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, В.С. Мухина) рассматривают изо-деятельность как форму усвоения социального опыта. Они считают, что дети не копируют воспринимаемые явления, а, пользуясь изобразительными средствами, показывают свое отношение к изображаемому, свое понимание жизни.

Ко второй группе С.А. Козлова относят те виды деятельности, которые дают ребенку возможность приобщаться к миру людей в реальном плане. В эту группу входят предметная деятельность, труд, наблюдение.

Трудовая деятельность способствует развитию творчества не только на уровне воображения, но и на уровне получения материальных результатов творчества. В процессе наблюдения за деятельностью, взаимоотношениями людей, особенно в процессе совместной деятельности, дети перенимают социально принятые формы выражения чувств, обогащают свой социальный опыт. Общение, происходящее в процессе всех видов деятельности, может быть в дошкольном возрасте самостоятельной деятельностью (М.И. Лисина, А.Г. Рузская и др.). Именно общение объединяет взрослого и ребенка, позволяет взрослому передать социальный опыт.

Значимым средством ознакомления детей с социальной деятельностью является сама социальная деятельность, которая может быть понята и воспринята ребенком определенного возраста

и определенного уровня развития. Поэтому важными педагогическими задачами являются анализ и отбор из социального окружения такого содержания, которое несет в себе развивающий потенциал [2].

Знания о социальной действительно-

сти должны вызывать оценочное отношение к явлениям, фактам, нести доступную детям информацию, вызывать эмоции и чувства, побуждать к положительным поступкам.

Список литературы

1. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
2. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова. – М.: Академия, 1998. – 160 с.
3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ Под ред. В.А. Сластенина / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
4. Социальное развитие ребенка / Под ред. О.Л. Зверевой. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1994. – 77 с.

Хусаинова А.Х.

К ВОПРОСУ ОБ ОФОРМЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТ

Каждому студенту за время учебы приходится готовить множество рефератов, докладов, курсовых и других научных работ, оценка которых напрямую зависит не только от содержательной ценности, но и от качественного оформления. Многие студенты испытывают трудности при написании рефератов, курсовых и дипломных работ. Одна из причин этого – в отсутствии единых требований.

Государственные стандарты (ГОСТ) предъявляют определенные требования к оформлению письменных работ, вуз может устанавливать дополнительно свои специальные требования, которые должны быть закреплены в Стандарте предприятия (СПП) «О правилах ведения документации». При наличии таковых научный руководитель просто не имеет права принять работу, оформленную не по правилам.

В нашем институте в настоящее время такие стандарты практически не рабо-

тают, даже если они и были разработаны и утверждены в свое время. Каждый преподаватель предъявляет свои индивидуальные требования, что не способствует установлению порядка в данном вопросе. Автор предлагает обсудить данный вопрос и разработать единые стандарты оформления письменных студенческих работ (а в дальнейшем и всей документации) в соответствии с ГОСТом.

Ниже будут рассмотрены некоторые из основных требований к оформлению курсовых работ.

В настоящее время общепринято, что курсовую работу набирают на компьютере в текстовом редакторе Word. Курсовая работа должна быть напечатана на белой односторонней бумаге на одной стороне стандартного листа формата А4 (размером 21×30). Объем оговаривается преподавателем (обычно 15–40 страниц). Для научных работ чаще всего используют шрифт Times

New Roman (размер 14). На одной странице помещают 28-30 строк через 1,5 интервала по 50-60 знаков в строке. В Word межстрочный интервал можно задать, выбрав в меню Формат → Абзац и указав нужное значение в списке междустрочный, здесь же определяется интервал между заголовком и основным текстом (он равен 2,5 интервалам). Подчеркивание заголовков и перенос слов в заголовках не допускаются. Точка в конце заголовка не ставится.

Рекомендуется оставлять поля следующего размера:

- слева – 30 мм;
- справа – 10 мм;
- верхнее и нижнее – 20 мм.

Все страницы, включая титульный лист, рисунки, приложения должны быть пронумерованы по порядку без пропусков и повторений. Первой страницей считается титульный лист, но номер на нем не ставится. Цифры начинают проставлять со второй страницы, обычно в середине нижнего поля (или верхнего). Все листы необходимо аккуратно сброшюровать в папку для курсовых работ или переплести.

Титульная страница должна содержать следующие сведения:

- название вуза;
- факультет; (необязательно)
- кафедра;
- тема;
- фамилия и инициалы студента;
- ученое звание и учений статус руководителя, его фамилия, инициалы;
- город;
- год написания.

Варианты оформления определяются вузом. Например, как в приложении 1.

Основной текст выравнивается по ширине, а заголовки – по центру страницы. Текст обычно разбивается на части: введение, основная часть, заключение, список

литературы, приложения. Такие разделы, как оглавление, введение, заключение, список литературы, не имеют порядкового номера. Нумеруются разделы и подразделы основного текста. После номера обязательно ставят точку. Каждый новый раздел должен начинаться с новой страницы. Заголовки должны быть оформлены с использованием стиля: для заголовков первого уровня – стиль ЗАГОЛОВОК 1, для второго уровня – стиль ЗАГОЛОВОК 2, т.е. шрифтом Arial размер 16 и 14 соответственно и т.д., для этого можно выделить заголовок и выполнить команду Формат→Стили форматирования. На экране появится область задач Стили и форматирование. Чтобы применить стиль, нужно выбрать его название из списка. Если нет подходящего стиля, можно создать новый, используя кнопку Создать стиль.

Оглавление желательно создавать в автоматическом режиме. Для этого курсор необходимо поставить перед «Введением», нажать клавишу <SHIFT> и выделить весь текст. Затем выполнить команду Вставка→Ссылка→Оглавления и указатели→ Оглавление. Здесь можно выбрать формат оглавления. Для научной работы наиболее подходящим является формат Современный (приложение 2).

Нельзя смешивать разные форматы. Например, классический и современный стили:

§1 название раздела

- 1.1. название подраздела
- 1.2. название подраздела

(Неверно)

1. название раздела

- 1.1. название подраздела
- 1.2. название подраздела

(Верно)

Оглавление, созданное автоматически, позволит облегчить навигацию по до-

кументу, а также в оглавлении будут автоматически проставлены номера страниц, на которых начинаются разделы. При изменении содержания курсовой работы (добавлении или удалении части материала) можно легко обновить оглавление.

Таблицы в курсовой работе должны иметь номера и название, определяющие их тему и содержание. Сокращения в заголовках не допускаются. Наверху пишется слово "Таблица", проставляется ее порядковый номер арабскими цифрами (знак "№" не ставится!) и выравнивается по правому краю. Ниже дается заголовок, который центрируется по отношению к таблице. Точка в конце названия таблицы не ставится. Нумерация может быть свободной (1,2,3,4...) или по главам (1.1, 1.2...), где первое число – номер главы, второе – номер таблицы. Если таблица не размещается на стандартном листе, то продолжение располагают на новом листе: "Продолжение таблицы" или "Окончание таблицы", а заголовок на новой странице не повторяется. Если в тексте нужна ссылка на таблицу, то в скобках пишется (табл.7). В графах таблицы нельзя оставлять свободных мест: если данные отсутствуют, надо ставить тире или отмечать "нет". В конце текстов в таблице не ставят ":" (точку) [2,с.24].

Подписи к иллюстрациям составляются в следующем порядке:

- условное сокращенное название иллюстрации: (рис.);
- ее порядковый номер арабскими цифрами, без знака "№";
- подпись или название иллюстрации начинается с прописной буквы, точка в конце не ставится. Подписи должны составляться так, чтобы их основное содержание было понятно без чтения текста.

Пример: Рис. 5. Окно редактора Paint

Нумерация таблиц, рисунков и формул в тексте работы не должна совпадать с нумерацией в приложении.

Сложно представить курсовую работу по таким дисциплинам, как математика, физика, химия и др., без формул. В текстовом редакторе Word существует возможность для вставки формул с помощью редактора формул Microsoft Equation и химического редактора ChemPen3D.

В курсовой работе обязательно должны присутствовать ссылки на любой из видов документов, используемых в работе. Отсутствие ссылки на цитируемый источник представляет собой нарушение авторских прав (плагиат), а неправильно оформленная ссылка рассматривается как серьезная ошибка. «В случае дословного цитирования... заимствованный текст должен быть взят в кавычки и снабжен ссылкой на источник, содержащий данный текст. ... Не допускается также составлять письменную работу из нескольких парофраз..., соединяя их отдельными своими словами или даже предложениями или заменяя отдельные слова в оригинале. ... как плагиат рассматривается прямое использование текста из своих собственных работ в других своих собственных работах без ссылки на первоисточники». (Положение ГУ – ВШЭ о плагиате в учебном процессе). Так, Радаев В.В. в своей работе [3,с.128-129] приводит следующие виды ссылок:

- Внутритекстовые – полное библиографическое описание источника приводится в круглых скобках в основном тексте. Пример: Проф. В.П. Щетинин писал: «...» (Щетинин В.П. и др. Экономика образования. – М., 1998. - с.81).

- Подстрочные:
 1. постраничная нумерация – применялась раньше, когда работы печатали на машинке; на каждой странице ссылки нумеруются отдельно, начиная с 1.
 2. сквозная нумерация – компьютер нумерует автоматически. Выбираем Вставка→Ссылка→Сноска.
- Затекстовые – ссылки помещаются в конце работы, в самом тексте дается краткая информация в квадратных скобках. Пример: [1,с.2-3], где 1 – это номер источника в библиографическом списке.

В библиографический список включаются источники, которые мы явным образом использовали при подготовке текста и, более того, в самом тексте.

Принципы построения библиографических списков [3,с.135]:

1. по статусу источников (этот принцип широко использовался в советское время);
2. по хронологии источников (в специальных литературных обзорах);
3. в порядке появления ссылок в тексте (не очень удобно для читателя);

4. по алфавиту (наиболее часто используемый принцип; если у автора несколько работ, то располагают их по хронологии).

В списке литературы каждый источник должен упоминаться один раз, вне зависимости от того, как часто вы ссылаетесь на него в работе. Каждая книга должна быть описана в соответствии с ГОСТом 7.1–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления». Если есть источники на иностранных языках, их также записывают в алфавитном порядке, но в конце списка. Список литературы – это заголовок первого уровня. Все источники в списке нумеруются.

Более подробно требования к оформлению курсовых работ, а также возможности использования для этих целей компьютерных технологий целесообразно рассмотреть в отдельном методическом пособии.

Список литературы

1. Межгосударственный стандарт. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления [Текст]: ГОСТ 7.1 – 2003. – М.: Госстандарт, 2004. – 170с.
2. Нуртдинов, Р.М. Как подготовить курсовую работу (для студентов экономических специальностей) [Текст]: учебное пособие / Р.М. Нуртдинов. – Наб.Челны: Камский издательский дом, 2002. – 38с.
3. Радаев, В.В. Как организовать и представить исследовательский проект [Текст]: 75 простых правил / В.В. Радаев. – М.: ГУ – ВШЭ: ИНФРА-М, 2001. – 203с.

Федеральное агентство по образованию РФ
ГОУ ВПО «Набережночелнинский государственный педагогический
институт»
Кафедра информатики и вычислительной математики

Курсовая работа
Использование возможностей Word при оформлении
курсовых работ

Выполнена:

Студентка 5 курса 122 группы
математического факультета _____ А.Т. Ярушинна

Научный руководитель:

Старший преподаватель _____ А.Х. Хусаинова

Дата сдачи: «__» 2006 г.

Дата защиты «__» 2006 г.

Допущен к защите:

Оценка:

Набережные Челны
2007

Содержание

Введение	3
1. Моделирование экономико-математических задач с применением табличного процессора Excel.....	4
1.1. Понятие математической модели и математического моделирования	4
1.2.Применение табличного процессора в решении экономических задач.....	8
2. Решение задач.....	11
2.1. Задачи оптимизации производства.....	11
2.1.1 Задача линейного программирования.....	11
2.1.2 Решение задачи нелинейного программирования.....	14
Заключение	25
Список использованной литературы	26
Приложение	27

Батыршина А.Р.

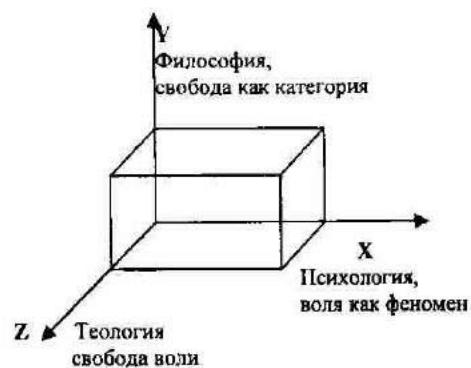
О ФЕНОМЕНЕ ВОЛИ: ОПИСАНИЕ ПОДХОДОВ
В ПОНЯТИИ РЕАЛЬНОСТИ И МЕХАНИЗМОВ

Наука начинается, когда значения слов четко разграничены
(Л.Бриллюэн, 1960)

XXI век... До сих пор одними из сложнейших вопросов в познании человеческого разума остаются следующие – что есть воля? Какова ее природа? Есть ли свобода воли? Лучшие умы давно пытались ответить на них. Надо признать, что ответы определили рассмотрение проблемы в самые различные направления, порою весьма противоположные. Вдумаемся в некоторые мысли: «Где Дух Господень, там свобода» (Апостол Павел); «И познастите Истину, и Истина сделает вас свободными» (Евангелие); «Ничего и никогда не было для человека ... невыносимее свободы» (Ф.М. Достоевский); свобода есть творчество – «созидание ранее не бывшего» (И.А. Берядев); свобода воли – это отсутствие принуждения, возможность и способность выбора в своих действиях; «Без свободы нельзя ни молиться, ни творить, ни любить» (И.А. Ильин); «...Ибо лишь в одиночестве можно быть свободным» (А. Шопенгауэр); «Человек осужден быть свободным» (Ж. Сартр); «Свобода есть осознанная необходимость» (Ф. Энгельс); человек способен к самоопределению в своих действиях и имеет возможность самоуправления своим поведением; свобода воли кончается там, где начинается свобода Другого; «Появление свободы тесно связано с тревогой: возможность свободы всегда вызывает беспокойство, и способ встречи с тревогой оп-

ределяет, пожертвует ли человек свободой или утвердит ее» (Р. Мэй) и др.

Все многообразие представлений и подходов в понимании феномена воли и проблемы свободы воли можно представить как систему координат X, Y, Z, где под направлением X мы будем понимать исследования в психологии, под Y – исследования в философии, под Z – исследования в богословии (см.рис.1). Исходя из такого контекста определяется направленность понимания проблемы: богословие рассматривает свободу воли, философия – свободу как фундаментальную категорию, психология – феномен воли. Причем, безусловно, имеются теории и концепции, которые принадлежат к плоскости только философии или психологии, или богословия; но имеются и такие, которые находятся на пересечении данных плоскостей.



В христианском богословии существование свободной воли должно быть со-

гласовано с божественным предвидением, всеведением и всеблагостью (в позволении человеку выбирать зло), а также с божественной благодатью, которая предоставляется необходимой для совершения любого достойного поступка. Впервые вопрос о свободе воли возникает в V веке в дискуссии последователей Пелагея и Августина. Позже, несмотря на идею уникальности божественного провидения, вопрос о свободе воли приобретает особую значимость и остроту философского звучания. Фома Аквинский усматривает сферу свободной воли в выборе целей и средств достижения блага. По его утверждению, к благу ведет лишь один верный путь – путь веры. Понятие божественного предопределения в теологии не оставляло места индивидуальной свободе, но, с другой стороны – тезис о богоподобии человека предполагал, что воля Бога не есть принуждение, но вызов к сотворчеству. Освобожденный благодаря моральному закону от тяжести зла, человек способен спонтанно проявлять себя в конкретных актах любви, дружбы и милосердия, свободно ориентируясь в мире благодаря разуму, взаимодействующему с благодатью. Несмотря на признание в человеке свободной воли и свободного нравственного выбора, религиозное мировоззрение настаивало на том, что в конечном счете и воля, и выбор определяются внешними факторами, что в полной мере находило подтверждение в реалиях Средневековья. Абсолютно же свободен только Бог, перед которым все равно греховны в проявлении «самостоятельной воли» [10].

Реформация принесла некоторое разнообразие в обсуждение вопросов, связанных с человеческой свободой и волей. Эразм Роттердамский защищает идею свободы воли. Против нее выступает Лютер, настаивая на буквальном прочтении дог-

мата о Божественном предопределении. Бог, изначально, призвал одних людей к спасению, других приговорил к вечным мукам. Будущая судьба человека остается, однако, неизвестной ему самому. Лютер при этом указывал на особую сферу бытия, «испытывая» которую личность в состоянии рассмотреть приступающие в ней знаки избранности. Речь идет о сфере человеческой профессиональной деятельности, успешное осуществление которой есть признак состоятельности личности перед лицом мира и Бога. Аналогичную позицию занимает и Кальвин, считающий, что воля Божья программирует бытие человека [6]. Таким образом, протестантизм низводит свободу воли к минимальному значению. Феномен протестантской этики состоит в том, что, определяя пассивность человеческой воли в осуществлении Божественной благодати, она заставляет человека искать пути состоятельности и тем самым формировать волевой тип личности.

В понятиях православной Руси свобода рассматривается как возможность жить полноценной национальной жизнью во всем богатстве ее проявления. Главным условием свободы русского человека была соборность – свободное единение в любви к общим духовным идеалам. Свобода претворялась через любовь и братство, иной путь вел к своеолию и выпадению из национальной жизни. Свобода носила коллективный характер и определялась принадлежностью человека к общине, которая создавала условия для свободы и развития каждого человека (в городах подобную роль играли самоуправляемые объединения, артели, дружины), ограждая его от феодальных поборов и произвола центральной власти.

Неограниченная свобода (индивидуальная воля) в понятиях православного

русского человека оценивалась отрицательно: «Своя воля страшнее неволи», «Воля губит, неволя изводит», «Боле воли – хуже доля».

В русской национальной традиции воля мыслится в качестве апофеоза свободы. Традиционная русская «воля вольная», как снятие любых пространственных и нормативных границ, отлична от понятой как результат рационально обоснованных ограничений свободы. В данном случае свобода воли трактуется как присущее человеку состояние в отличие от свободы как результата сознательного преодоления несвободы: русское «отпустить на волю» рассматривается в значении «вернуть к исходному, временно нарушенному внешним вмешательством состоянию» [4]. Вспомним реакцию крестьян на освобождение в 1861 году от крепостной зависимости.

В философском контексте свобода воли рассматривается как понятие, обозначающее самоопределяемость человека в своих действиях и выходит из категории «свободы». Теоретическая предпосылка научно-философской постановки вопроса о свободе воли складывается в мышлении софистов. Сократ подчеркивает решающую роль знания в осуществлении свободы. Подлинно свободный, нравственный поступок возможен лишь на основе ясных понятий блага и доблести. Никто не может поступать дурно по доброй воле, человек стремится к лучшему в своих поступках, и лишь незнание, невежество толкает его на неверный путь.

Платон связывает свободу воли с бытием блага как высшей «идеи». Поступать свободно – значит действовать, ориентируясь на идеал блага, согласуя личные устремления с общественной справедливостью. Аристотель рассматривает проблему свободы воли в контексте нравственного

выбора. Решительным приверженцем свободы воли является Эпикур, а также римский философ Лукреций; ее же защищают Цицерон, Плутарх.

В связи с успехами науки проблема свободы воли получила новый импульс в философии Нового времени. Свободу воли стали рассматривать в противопоставлении механизму природной детерминации, поставив в прямую зависимость от способности разума познать природные и социальные закономерности бытия. В эту эпоху свобода превращается в одну из главных духовных ценностей времени, позволяющих человеку обрести смысл и цель его земной жизни.

Цель жизни, понятая и принятая как необходимость обрести свободу, а именно в удовлетворении «естественных» потребностей, заставляла людей искать знания, получать образование, проявлять предприимчивость, в конечном счете – думать. Для Гоббса свобода воли означает прежде всего отсутствие физического принуждения: человек тем более свободен, чем больше возможностей для саморазвития открывается перед ним. Свобода гражданина и «свобода» раба различаются только количественно: первый не обладает абсолютной свободой, о втором нельзя сказать, что он совершенно несвободен. Согласно Спинозе свободен только Бог, так как только его действия детерминированы внутренней закономерностью, человек же как часть природы несвободен. Тем не менее, он стремится к свободе, переводя отчетливые идеи в отчетливые, аффекты – в рациональную любовь к Богу.

Для Локка понятие свободы равнозначно свободе действия; свобода – это способность действовать в соответствии с сознательным выбором. А для Руссо – именно свобода воли, противопоставляе-

мая разуму, выступает основным определением человека. Переход от естественной свободы, ограниченный силами самого индивида, к «моральной свободе» возможен через использование законов, которые люди предписывают сами себе.

Для XVIII века характерно осознание двух видов действующих причин, делающих человеческое поведение несвободным:

1) природная детерминация как законы природы, в рамках которых осуществляется деятельность, и как человеческая телесность, диктующая определенные потребности, желания, автоматизмы поведения;

2) волевая детерминация, осуществляющая диктат своей воли по отношению к целеполаганию другого.

Рационалистическое решение проблемы свободы в полной мере нашло воплощение в философии Гегеля, где свобода понималась как познанная необходимость. Тезис тождества мышления и бытия и тесно связанное с ним понимание свободы были подхвачены классиками марксизма. Они в основу своего учения положили новую разновидность детерминации, обусловленность сознания общественным бытием, т.е. объективными условиями существования человека – социальными и культурными. Получалось, что свободу человек обретает по мере познания и использования им закономерностей общественного развития или исторической необходимости, с направлением движения которой надо согласовывать свои действия [10].

Но в немецкой классической философии распространенными были смешанные, электические теории свободы воли, сочетающие противоположные позиции. Таков дуализм Канта. Как разумное существо, принадлежащее интеллигibleльному

(умопостижаемому) миру, человек, по мысли Канта, обладает свободой воли. Но в эмпирическом мире, где господствует естественная необходимость, он несвободен в своем выборе, а воля его причинно обусловлена. Более того, решая проблему свободы, Кант акцентирует внимание на нравственной детерминации человеческого поведения. Основным проявлением свободы является добровольное ограничение собственного произвола и уважение к свободе других. Непоследовательна и концепция Шеллинга: с одной стороны, он определяет свободу как внутреннюю необходимость, с другой стороны – признает самополагающий характер первоначального акта выбора.

По духу, следуя за Кантом, философия XX века все в большей степени сосредотачивается на внутренних аспектах свободы, акцентируя внимание на механизмах самодетерминации и саморегуляции поведения человека. Важный ракурс проблемы свободы раскрыл Ницше, поставив проблему преодоления человеком себя как фактической данности. Поскольку человек по Ницше – это то, что должно быть преодолено, то его свобода – это всегда прорыв в сферу возможного, но не необходимого. Именно Ницше актуализировал противопоставление негативной характеристики «свободы от...» и позитивной «свободы для...», подготовив базу, на которой возникли учения «О свободе духа» Бердяева и идея абсолютной свободы в философии экзистенциализма.

В работах Хайдеггера, Камю, Сартра и других философское рассмотрение свободы было переведено в психологическую плоскость. В их работах свобода предстает как самое глубокое определение бытия, как самоопределяющая и самообуславливающая внутренняя энергия духа, находя-

щая воплощение в конкретных актах творчества. Экзистенциализм рассматривает свободу как абсолютно свободную волю, не обусловленную никакими внешними социальными обстоятельствами.

Исходный пункт – абстрактный человек, взятый вне общественных связей и отношений, вне социально-культурной среды. Человек ничем не может быть связан с обществом, и тем более он не может быть связан никакими нравственными обязательствами или ответственностью. Человек свободен и ни за что не может отвечать. Любая норма выступает для него как подавление его свободной воли.

Абсолютизация свободной воли привела к ошибочной трактовке человеческой природы. Их ошибка заключалась в непонимании того, что человек, совершающий поступок, направленный на отвержение каких-либо существующих социальных норм и ценностей, непременно утверждает другие нормы и ценности. Ведь для того, чтобы отвергать что-либо, необходимо иметь определенную альтернативу, иначе такое отрицание превращается в лучшем случае в бессмыслицу, а в худшем – в безумие [5, с.377].

Признавая свободу величайшей ценностью, философы тем не менее подчеркивают нелегкое бремя свободы, порой непереносимое, порождающее пустоту одиночества, страх, тревогу перед неопределенностью будущего.

В современном философском понимании свобода воли – это свобода от условностей, стереотипов, от навязывания человеку ценностей, это сопротивление тотальности и конформизму, это возможность и способность иметь собственное мнение, собственные мысли, умение поступать согласно своим убеждениям, настроениям и принимать на себя ответст-

венность за все, в чем тыучаствуешь или отказываешься от участия.

В философии XX века явно прослеживается тенденция на размежевание проблемы воли, понимаемой как произвольное управление поведением на основе сознательных решений, проблемы выбора как конкретного действия, которое может быть зафиксировано внешним наблюдателем (данное понимание характерно для психологии), и собственно свободы, которая тесно переплетается с вышеназванными понятиями, но не сводится к ним, а, наоборот, предполагает изначальность своего существования в человеке, как его базовая составляющая, как антропологическая характеристика. Таким образом, свобода и личностный выбор или некое волевое усилие не одно и то же, хотя тесно взаимосвязаны и подкрепляют друг друга [4].

Особое место отводится воле в восточной культуре.

1. **Воля и Йога в индийской традиции.** Йога делится на два направления: во-первых, она охватывает практически всю практику религии и аскезы в Индии, к ней относятся медитация, физические упражнения и священные песнопения. Во-вторых, йога – это особая школа индийской философии; ее основоположником и систематизатором считается Патанджали. Впервые йога упоминается в древнеиндийских Ведах, самом древнем из известных литературных источников.

На санскрите слово «йога» означает «соединять» или «объединять». Цель йогической практики – в самореализации, возможной, когда сознание объединяется со своим источником – «Я». Другое значение слова «йога» – метод. Йога ставит цель объединить сознание с сами собой и включает различные техники, способствующие достижению этой цели. В этом смысле йо-

га является технологией самореализации или экстаза.

В целом йога включает все систематические учения, направленные на самореализацию через успокоение психики и сосредоточенность сознания на самом «Я» – бессмертной неизменной сущности всех людей.

Ранние формы йоги включали строгий аскетизм и необычайную силу воли. Концепция тапас^{*}, аскезы, остается центральной концепцией многих йогических практик и сегодня. Аскеза предназначена для дисциплинирования ума и тела, когда человек выходит за рамки комфорта и преодолевает тенденции потворства собственным желаниям и беспокойства. Голодание, пребывание в неподвижном состоянии асаны^{**} и медитативная практика являются в современной йоге самыми популярными видами аскезы. Один йогин так описал обуздание воли: «Ежедневная чувственная тоска истощает наш внутренний мир... странствуйте по миру и владейте собой, как лев; не позволяйте лягушкам чувственной слабости пинать вас!» [11]. Упражнение воли помогает изучающим йогу бороться с ленью, сопротивлению дисциплине и позволяет вырабатывать соответствующие черты характера.

2. Воля в дзэн-буддизме. Буддизм основывается на учении Сиддхартхи Гаутамы, Будды. Термин «будда» – это титул, а не имя собственное. Он означает « тот, кто пробужден», или тот, кто достиг определенного уровня понимания, тот, кто стал

совершенным человеком. До Гаутамы было много других Будд, и, согласно буддийской доктрине, в будущем появятся новые Будды. Будда всегда утверждал, что он – только человек, чье осознание, достижение успеха являются результатом его чисто человеческих способностей. Но то, что он смел стать полностью зрелым человеческим существом, – столь редкое достижение, что мы склонны смотреть на это как на сверхчеловеческое или инспирированное свыше.

Центральная установка буддизма заключается в том, что каждый индивид обладает этой природой Будды, способностью эволюционировать в совершенное человеческое существо и стать Буддой.

В настоящее время внутри буддизма существуют две основные школы. Традиция Тхеравады, или Хинаяны, популярная главным образом в Юго-Восточной Азии, на Шри-Ланке, в Бирме и Таиланде. Школа Махаяны процветает прежде всего в Тибете, Китае, Корее и Японии.

В основе буддийского мышления лежит концепция существования, характеризуемого непостоянством, отсутствием неуничтожимого «Я», или души, и неудовлетворенностью или страданием, являющими главными атрибутами этого мира. Из этих характеристик выводятся основные принципы буддизма:

1. Четыре благородные истины:

- 1) существование неудовлетворенности неизбежно;

* Тапас (Tapas) – концепция аскетической дисциплины или аскезы. До сих пор занимает ключевую позицию в учении йоги. В нее входят голодание, длинные периоды неподвижных поз и медитаций.

** Асаны (Asans) – позы хатха-Йоги (Йога тела, предназначенный для того, чтобы помочь проявиться бесконечному «Я» в конечном теле-душе), соответствующие разным психологическим и духовным уровням. С помощью асан человек приобретает физические преимущества: он становится сильным, уравновешенным, гибким, стимулируется его эндокринная система и другие внутренние органы.

- 2) неудовлетворенность является следствием желания или страсти;
- 3) искоренение страсти вызывает прекращение страдания;
- 4) существует способ искоренения страсти – Восьмеричный путь.

2. Восьмеричный путь включает в себя: правильную речь; правильное действие; правильный образ жизни; правильное усилие; правильную внимательность; правильное сосредоточение; правильное мышление; правильное понимание.

Воля вырабатывается путем воли. Постичь волю – значит оставаться по-настоящему преданным своему обучению и принять ответственность за свои собственные действия, осознав, что никто другой не пройдет за вас ваше обучение.

«Однако человеку нелегко сбросить одним махом оковы неведения и разграничения. Требуется очень сильная воля, и человек должен стремиться искать Истинное «Я» внутри себя. В дзэн для этого необходимо усердно заниматься, и здесь не может быть никаких легких, мгновенных средств».

Один из основных буддийских принципов состоит в том, что повседневные жизнь и деятельность должны быть согласованы с идеалами и ценностями. Обучение – это не только средство достижения цели, но и самоцель. Современный дзэнский наставник предупредил своего ученика: «твое просветление таково, что оно легко может ускользнуть от тебя, если ты будешь лениться и пренебрегать дальнейшей практикой. Далее, хотя ты достиг просветления, ты остаешься тем же, кем ты был раньше, – ничто не прибавилось, ты не стал более великим» [11].

3. **Воля в суфизме.** Термин воля встречается в трудах суфииев, но он там расплывчат и ему нельзя дать единствен-

ное и четкое определение. «Воля, – по мнению суфииев, – может менять свою природу, качество и значение в прямой зависимости от того, какого уровня развития достиг приобщающийся». В каждом волевом акте заключены замысел, мотивации и возможность совершить этот акт. Существует также вопрос о соотношении между свободной и Божественной волей.

Свободная воля. Принято считать свободную волю частью человеческой природы. Люди уникальны в своих склонностях и возможностях действия, которые противоречат законам природы и несогласимы с физическим, психическим или духовным здоровьем. В отличие от животных у нас есть способность пренебречь собственными интересами. Одной из главных целей суфизма является подчинение нашей личной воли воле Божественной.

Напряжение внимания, при помощи которого мы удерживаем мысль... в этом и состоит секрет воли (James, 1899, p. 91).

Божественная воля. В отличие от свободной воли Божественная воля описывается как основной закон природы. Камень падает, подчиняясь Божественной воле, которая проявляется в явлении гравитации. Одним из определений «святой» можно считать следующее: « тот, кто совершает каждое действие в соответствии с Божественной волей». Слово «ислам» означает «покорность», или подчинение ограниченной личной воли воле Божественной.

«Да свершится воля Твоя на земле как и на небесах» (*Из молитвы*).

Один из современных шейхов объясняет божественную и личную волю, сравнивая их с путешествием на воздушном лайнере. Отдельный пассажир буквально ничего не может сделать, чтобы повлиять на время прибытия самолета. У вас нет ни умения, ни силы, чтобы воздействовать на

полет. Но вы можете решить, будете ли вы во время полета читать или писать, обедать, смотреть фильмы и т.д. Короче говоря, вы можете проявить вашу личную волю и решить провести время на борту самолета приятно и с пользой для дела или нет. В любом случае самолет прилетит в точно назначенный срок [11].

Проблему воли в психологии принято рассматривать в числе наиболее сложных и дискуссионных. Среди всего многообразия различных подходов к исследованию воли как психического явления выделим несколько.

Самым первым подходом является выделение двух направлений:

- философско-этическое, которое связано со свободой воли, свободой выбора, независимого от внешних обстоятельств (т.н. индетерминизм);
- естественнонаучное, связанное с внешней обусловленностью поведения человека (т.н. детерминизм).

Во времена Античности философы рассматривали целенаправленное или осознанное поведение человека только с позиции его соответствия общепринятым нормам. В античном мире признавался прежде всего идеал мудреца, поэтому философы полагали, что правила поведения человека должны соответствовать разумным началам природы и жизни. Еще в Древней Греции обозначились две точки зрения на понимание воли: аффективная и интеллектуалистическая. Платон понимал волю как некую способность души, определяющую и побуждающую активность человека. Аристотель связывал ее с разумом. Он употребил этот термин с целью обозначения определенного класса действий и поступков человека, а именно тех, которые детерминируются не потребностями, желаниями, а пониманием нужно-

сти, необходимости, т.е. сознательных поступков и действий или стремлений, опосредованных мышлением. Аристотель говорил о произвольных движениях, чтобы отделить их от непроизвольных, осуществляемых без размышления. К произвольным действиям он относил те, о которых «мы заранее совещались с собою» [8, с.469].

Проблема воли не существовала в качестве самостоятельной проблемы и во времена Средневековья. Человек рассматривался как исключительно пассивное начало, как «поле», на котором встречаются внешние силы. Более того, очень часто воля наделялась самостоятельным существованием и даже персонифицировалась в конкретных силах, превращаясь в добрых или злых существ. Однако и в такой трактовке воля выступала как проявление некоего разума, ставящего себе определенные цели. Познание этих сил – добрых или злых, по мнению средневековых философов, открывает путь к познанию «истинных» причин поступков конкретного человека. Следовательно, понятие воли во времена Средневековья в большей степени связывалось с некими внешними силами. Такое понимание воли было обусловлено тем, что общество отрицало возможность самостоятельного, т.е. независимого от традиций и установленного порядка поведения конкретного члена общества.

Вполне вероятно, что самостоятельная проблема воли возникла в эпоху Возрождения, когда за человеком начали признавать право на творчество и даже на ошибку. Стало господствовать мнение о том, что только отклонившись от нормы, выделившись из общей суммы людей, человек мог стать личностью. При этом главной ценностью личности было принято считать свободу воли. Более того,

именно в это время свобода воли стала возводиться в ранг абсолюта [5, с.376].

В попытке объяснить механизмы поведения человека в рамках проблемы воли возникло направление, получившее в 1883 году благодаря немецкому социологу Ф.Теннису название «волюнтаризм» и признающее волю как особую, надприродную силу. Согласно волюнтаризму волевые акты ничем не определяются, но сами определяют ход психических процессов. Формирование этого, во многом философского, направления в изучении воли связано с ранними работами А. Шопенгауэра, с трудами Э. Гартмана, И. Канта. Таким образом, в крайнем своем выражении волюнтаризм противопоставил волевое начало объективным законам природы и общества, утверждал независимость человеческой воли от окружающей действительности [8, с.469]. В дальнейшем абсолютизация свободы воли привела к возникновению мировоззрения экзистенциализма и окончательно произошло размежевание проблемы свободы – в философскую плоскость, а в психологическую – проблемы феномена воли.

Естественнонаучный подход впервые был обозначен И.М. Сеченовым в классической работе «Рефлексы головного мозга», в которой было обосновано положение, что волевое поведение детерминировано и произвольно. Ученый показал, что произвольная деятельность начинается чувственным возбуждением, за которым следует психический акт, заканчивающийся мышечным сокращением и движениями человека. И.М. Сеченов выделил в произвольности не только физиологические механизмы, но и психологические. Произвольное поведение человека хотя и рефлекторно, но рефлекс в понимании Сеченова имеет существенные отличия от тра-

диционного для того времени понимания. Под «мозговой машиной» ученый понимал не простое передаточное устройство внешнего раздражителя на двигательные снаряды, а механизм, снабженный некоторыми центрально-нервными придатками, от деятельности которых зависит конечный эффект внешнего импульса, т.е. поведение человека: тормозные центры, центры эмоций, память на прежние воздействия.

К сожалению, при дальнейшем развитии рефлекторной теории И.П. Павловым много из взглядов И.М. Сеченова на произвольность поведения было потеряно, в частности – психологические механизмы [8, с.470]. По мнению И.П. Павлова, воля как «инстинкт свободы» выступает не меньшим стимулом поведения, чем инстинкты голода и опасности. «Не будь его, – писал он, – всякое малейшее препятствие, которое бы встречало животное на своем пути, совершенно прерывало бы течение его жизни» (Павлов И.П., 1952). Для человеческого же поступка такой препятствием может быть не только внешнее препятствие, ограничивающее двигательную активность, но и содержание его собственного сознания, его интересы и т.д. Таким образом, воля в трактовке И.П. Павлова рефлекторна по своей природе, т.е. она проявляется в виде ответной реакции на действующий стимул. Поэтому не случайно данная трактовка нашла самое широкое распространение среди представителей бихевиоризма и получила поддержку в реактологии (К.Н. Корнилов) и рефлексологии (В.М. Бехтерев) [5, с.378].

Таким образом, рефлекторный подход можно обозначить как первое направление в естественнонаучном изучении воли.

Помимо рефлекторного подхода В.М. Аллахвердов [8] выделяет мотиваци-

онный подход, как механизм преодоления внешних и внутренних препятствий, и регуляционный подход.

Второе направление сводит волю к произвольной мотивации, т.к. с самого начала изучение вопроса о сущности воли оказалось тесно связанным с объяснением причин (детерминации) активности человека. Изучая волю, ученые неизбежно затрагивали вопросы мотивации, а изучая мотивацию – касались и волевой регуляции. Изучая и то и другое, психологи обсуждают по существу одну и ту же проблему – механизмы сознательного целесообразного поведения.

К.Н. Корнилов подчеркивал, что в основе волевых действий всегда лежит мотив. О влечениях, желаниях и хотениях человека в связи с вопросом о воле и волевых актах рассуждал другой крупный русский психолог Н.Н. Ланге. Для него хотение – это деятельная воля.

Связывал волю с мотивацией и Л.С. Выготский. Он писал, что свобода воли не есть свобода от мотива. Свободный выбор человека между двумя возможностями определяется не извне, а изнутри самим человеком. Он поставил вопрос о том, что изменение смысла действия меняет и побуждение к нему (идея, позднее развитая А.Н. Леонтьевым в «смыслообразующих мотивах»).

Серьезное обоснование мотивационного процесса как волевого дал С.Л. Рубинштейн. Вся первая часть его главы о воле – «Природа воли» – есть не что иное, как изложение различных аспектов мотивации. Рубинштейн писал, что заряды воли заключены уже в потребностях как исходных побуждениях человека к действию, однако несмотря на то, что в своих первоначальных истоках волевое действие связано с потребностями челове-

ка, оно никогда не вытекает непосредственно из них. Волевое действие всегда является более или менее сложной работой сознания – осознанием побуждений к действию как мотивов и его результата как цели.

Связь мотивации и воли рассматривалась в работах грузинской психологической школы (Д.Н. Узнадзе, Ш.Н. Чхартишвили) и московских психологов (К.М. Гуревич, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович). Например, А.Н. Леонтьев рассматривал развитие произвольного поведения в связи с развитием и дифференциацией мотивационной сферы. В последнее время воля как произвольная мотивация рассматривается В.А. Иванниковым.

Спецификой подхода грузинских психологов, по мнению В.М. Аллахвердова [8], является то, что волю они рассматривают как один из побудительных механизмов наряду с актуально переживаемой потребностью. Так, Д.Н. Узнадзе пишет, что при волевом управлении источником деятельности или поведения является не импульс актуальной потребности, а нечто совершенно иное, что иногда даже противоречит потребности. Побуждение к любому действию он связывает с наличием установки к действию (намерением). Эта установка, возникающая в момент принятия решения и лежащая в основе волевого поведения, создается воображаемой или мыслимой ситуацией. За волевыми установками скрываются потребности человека, которые хотя и не переживаются в данный момент, но лежат в основе решения о действии, в котором также участвуют процессы воображения и мышления.

Третье направление связано с пониманием воли только как механизма преодоления трудностей и препятствий (А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, П.В. Симонов).

Это направление, по существу, понимает волю как «силу воли» (отсюда и характеристики человека, как волевого или безвольного). В этом случае воля и мотивация отрываются друг от друга. Последнее приводит к тому, что мотивация и воля в большинстве случаев изучаются как самостоятельные проблемы и в качестве побудителей и регуляторов деятельности рассматриваются как ряд расположенные психические феномены. Сведение воли к «силе воли», ее отрыв от мотивации даже терминологически не очень понятны. Ведь воля не потому называется волей, что проявляется в волевых качествах, а волевые качества называются так потому, что они реализуют волю, потому что они произвольно, сознательно проявляются, т.е. по воле (по желанию и приказу) самого человека.

Четвертое направление, присущее психологии и физиологии, сводит волю к речевым самоприказам, к саморегуляции с участием второй сигнальной системы, к условным рефлексам по словесному сигналу [8, с.469-472]. К этому же направлению относится концепция, согласно которой поведение человека понимается как изначально активное, а сам человек рассматривается как наделенный способностью к сознательному выбору формы поведения. Эта точка зрения была подкреплена еще исследованиями в области физиологии, проведенными Н.А. Бернштейном и П.К. Анохиным. Воля понимается как сознательное регулирование человеком своего поведения [5, с.378].

Таким образом, мы описали исторически первый подход к исследованию природы воли, который заключается в противопоставлении двух направлений: философско-этического и естественнонаучного. Последнее, в свою очередь, включает еще 4 варианта: рефлекторный, мотивацион-

ный, как механизм преодоления внешних и внутренний препятствий и регуляционный.

Вторым подходом можно считать рассмотрение динамики взглядов на сущность воли в рамках хронологической историко-психологической периодизации. Например, рассмотрение и описание феномена воли во взглядах античных мыслителей, средневековых философов, в концепциях Нового времени, ученых конца 19-начала 20 веков и т.п. Очевидно, что первый и второй подходы тесно взаимосвязаны, т.к. смена взглядов происходит в определенной хронологической последовательности.

Помимо указанных точек зрения существуют и другие. Так, иногда имеет место необходимость рассмотрения воли в рамках какой-либо одной психологической школы или направления. Так, в рамках психоаналитической концепции на всех ее этапах развития от З. Фрейда до Э. Фромма неоднократно предпринимались попытки конкретизировать представление о воле как своеобразной энергии человеческих поступков. Для психоаналитической школы источником поступков людей является некая, превращенная в психическую форму биологическая энергия живого организма.

А. Адлер, К.Г. Юнг, К. Хорни, Э. Фромм связывают проявление воли с социальными факторами. Для Юнга – это универсальные архетипы поведения и мышления, заложенные в каждой культуре, для Адлера – стремление к власти и социальному господству, а для Хорни и Фромма – стремление личности к самореализации и культуре.

Различные концепции психоанализа представляют собой абсолютизацию отдельных, существенных потребностей как источников человеческих действий. Воз-

ражения вызывают не столько сами преувеличения, сколько общая трактовка движущих сил, направленных на самосохранение и поддержание целостности человеческого индивида. На практике очень часто проявление воли связано со способностью противостоять потребности самоохранения и поддержания целостности организма. Например, героическое поведение людей в экстремальных условиях с реальной угрозой для жизни [5, с.379].

Имеется подход, который предполагает выделение трёх различных способов понимания волевых процессов. Понимаемая первоначально как инициирующее начало всех действий человека (1), «воля» уступила свою побудительную функцию более широкой категории «мотивации», а под волевыми процессами стали понимать акты выбора (2) из имеющихся альтернатив (изучение процессов выбора мотивов, конфликта целей и т.п.), т.к. для сохранения параллельно еще одного термина для побуждения действий не хватало специфичности волевой функции. Позже предметом изучения психологов все чаще становятся акты волевой регуляции поведения и действий человека с (3). Исследование регуляционной функции воли берет свое начало от работ И.М. Сеченова. В результате акцент сместился с проблемы появления действий на проблему овладения своими собственными процессами.

Л.С. Выготским было предложено разделить теории воли на гетерономные и автономные [1]. К первым относят интеллектуалистические (Э. Мейман, Р. Декарт, Б. Спиноза, Н. Гербарт, Е. Wentscher), моторные (Г. Эббингауз, Т. Рибо, Э. Титченер), аффективные (В. Вундт), мотивационные (Н. Ах, К. Левин) теории воли, где волевые действия сводятся к психическим процессам неволевого характера. Вторая

группа теорий – волюнтаристические, где волевыми считаются все процессы, относимые к "Я" (У. Джемс, А. Шопенгауэр, Г. Геффдинг, Н. Лосский, Ф. Ницше).

Имеется подход, который обобщает многообразие взглядов на феномен воли в отечественной психологии, выделяя всего две основные группы [12, с.34]:

1) воля – такое психическое образование, которое включается в деятельность, когда исполнение последней становится затруднительным. По своей сложности оно одного уровня с мышлением и эмоциями (Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, В.К. Калин, В.И. Селиванов и др.);

2) воля – более сложное образование, чем мышление и эмоции (Л.И. Божович, А.Д. Пуни, Ш.Н. Чхартишвили и др.).

Фундаментальным обобщением различных взглядов, теорий, концепций на природу воли является исследование Е.П. Ильина [3]. Автор в монографии «Психология воли» выделяет следующие основные направления в изучении воли:

1. Воля как волюнтаризм. Многие психологи конца 19–начала 20 веков придерживались волюнтаристских положений в отношении проблемы воли.

2. Воля как «свободный выбор». В рамках этого направления феномен воли связывался с проблемой свободного выбора (В.М. Аллахвердов, Л.С. Выготский, У. Джемс, Ф. Лерш, П.В. Симонов, В.Е. Франк, Г.И. Челпанов).

3. Воля как произвольная мотивация. Ученые понимают волю как детерминант поведения. Сторонники одной ориентации склонны отождествлять мотивацию и волю (В. Виндельбандт, Д. Гартли, А. Коллинз, Д. Пристли, Г. Спенсер). Приверженцы второй ориентации отмечают тесную связь мотивации и воли, однако, не отождествляют эти понятия (Й. Бекман, Л.И. Божо-

вич, К.М. Гуревич, В.И. Иванников, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиже, П.В. Симонов). Для третьей группы исследователей мотивация является одной из сторон волевого поведения (Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, В.Н. Мясищев, П.А. Рудик).

4. Воля как долженствование. Воля рассматривается как один из побудительных механизмов наряду с актуально переживаемой потребностью (Д.Н. Узнадзе, Ш.Н. Чхартишвили).

5. Воля как особая форма психической регуляции. Воля понимается как способность человека сознательно регулировать свою деятельность (И.М. Сеченов, М.Я. Басов, М. Брихцин, Л.М. Веккер, Л.С. Выготский, В.К. Калин, Р. Мэй, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Н.П. Рапохин, В.И. Селиванов, Б.Н. Смирнов).

6. Воля как механизм преодоления внешних и внутренних препятствий (К.Н. Корнилов, П.А. Рудик, П.В. Симонов, Б.Н. Смирнов).

По мнению Е.П. Ильина феномен воли возможно понять, синтезировав различные теории воли, учитывая «полифункциональность воли как психологического механизма, позволяющего человеку сознательно управлять своим поведением» [3, с.39]. Таким образом, воля понимается как самоуправление своим поведением с помощью сознания.

Широкая интерпретация феномена воли, получившая отражение в теории Е.П. Ильина, обусловлена стремлением автора свести воедино крайние точки зрения в отношении понимания сущности воли.

Однако не все разделяют такой подход. Многие психологи отмечают слишком широкую трактовку воли и указывают на традицию в рамках отечественной психологии различать механизмы управления личностью своим поведением с помощью

мотива и с помощью волевого усилия [9]. Более того, классификация, предложенная Е.П. Ильиным имеет повторы, не является в полной мере психологической.

Различное понимание воли, а главное – трудность ее объективного изучения (вне активности человека она не проявляется и ее так же невозможно выделить в чистом виде от прочих психологических феноменов, как и внимание) приводят к тому, что многие авторы сомневаются в реальном ее существовании и полагают, что под этим термином скрываются различные, отнюдь не «волевые» психологические феномены (В.А. Иванников). В.А. Иванников считает понятие «воля» чисто описательным и в большей мере житейским, чем научным. Воля, с его точки зрения, является теоретическим допущением и не более.

Но, как сам же указывает В.А. Иванников, «поскольку историю проблемы воли насчитывает более двадцати веков, отказываться от этого понятия нет никакого смысла. И возникает тогда задача договора – что будем называть волей» [2]. Но прежде чем договориться, надо дать обстоятельный историко-психологический анализ проблемы. На решении данной задачи направлены усилия автора.

Сам В.А. Иванников выделяет 3 подхода и тенденции развития представлений о воле в психологии:

1. Мотивационный подход. Данный подход к воле, осмысленный позже как проблема детерминации, является самым мощным в исследовании воли и сохранился до наших дней.

2. Подход «свободного выбора».

3. Регуляционный подход.

Причем первый и второй подходы объединены в проблему самодетерминации и отдельно выделяется проблема саморегуляции. Заметим, что подход

В.А. Иванникова оказался наиболее удобным в понимании реальности и механизмов воли, что подтверждается наибольшим количеством ссылок в диссертационных исследованиях последних лет.

Одна из учениц В.А. Иванникова, А.Э. Пасниченко, предлагает новое основание для разведения волевых концепций [7]. Предлагается деление всех психологических теорий воли на 2 группы по степени обобщенности исходного понятия воли (аналогично трактовке воли в так называемом узком и широком смысле).

Один подход рассматривает волю только как исполнительную функцию, и поэтому может быть назван «формально-динамическим» (или «функциональным»). Здесь под волей понимается психологическая функция мобилизационного обеспечения действий энергетическими ресурсами (воля понимается как средство для достижения цели в затрудненных условиях деятельности). В данном подходе ключевыми словами становятся: «преодоление препятствий» и необходимые для этого «волевые усилия» (М.Я. Басов, В.К. Калин, А.Ц. Пун, В.И. Селиванов, Н.Ф. Добрынин и др.).

Другой подход можно назвать «ценостно-смысловым», т.к. в понятие воли входит не только действительная реализация стремлений человека (т.е. воля – сред-

ство), но обязательно учитывается содержательная сторона реализуемого в волевом акте действия, задаваемые личностным уровнем мотивы, ценности и цели.

Таким образом, завершая небольшой обзор подходов можно сделать следующие выводы:

1. Изложенные выше подходы к пониманию сущности воли отражают различные ее стороны, обозначают различные ее функции, а не противоречат друг другу.

2. Воля связана с сознательной целестремленностью человека, с преднамеренностью его поступков, т.е. с мотивацией; она связана с самоинициацией действий и их самоорганизацией (отсюда и впечатление о свободе воли, свободном выборе своих поступков, кажущаяся их независимость от внешних условий и людей).

3. Наиболее яркое проявление воли наблюдается при преодолении трудностей, отсюда и мнение, что воля нужна только для этих случаев. В действительности волевое (или произвольное) управление включает и то и другое.

4. Понимание воли возможно только на основе учета ее полифункциональности и как механизма сознательного и преднамеренного управления человеком своим поведением [8, с.472].

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. Т.2. – М., 1982.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
3. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000.
4. История философии: Энциклопедия. – М.: Интерпресервис; Книжный Дом, 2002.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000.
6. Новейший философский словарь /Сост. А.А.Грицанов. – Мин.: Изд. В.М.Скакун, 1998.
7. Пасниченко А.Э. Оценка индивидуально-возрастных особенностей развития волевых качеств личности: Дис...канд.психол.наук. – М., 1995. – 262 с.
8. Психология: учебник /В.М.Аллахвердов и др. – М.: ТК Велби, изд-во ПроПроспект, 2004.

9. Смирнов Б.Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии. – Вопросы психологии. – 2004. - № 3. – С.64-70.
10. Философия. Учебно-методическое пособие для студентов заочной формы обучения. – Магнитогорск, 2001.
11. Фрейджен Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты /Роберт Фрейджен, Джеймс Фейдимен. Пер.с англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
12. Шингаев С.М. Психодиагностика и формирование волевых качеств курсантов высшего военно-учебного заведения: Дисс...канд.психол.наук. – СПб, 2001. 177с.

Губайдуллин Р.А.

ЕДИНСТВО ИСТОРИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ КАК ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФЕНОМЕНА СОЗНАНИЯ

Проблема сознания чрезвычайно сложная и загадочная. Антропологов в ней интересует пропавшее звено в эволюции архантропов от питекантропов до кроманьонцев. Философию в антропогенезе интересует произошедший скачок, приведший к возникновению человека. Важнейшими методологическими средствами исследования антропогенеза являются принципы исторического и логического подхода. Исторический подход позволяет уяснить, что возникновение сознания есть определенный результат антропогенеза. Логический подход позволяет осмысливать современное состояние проблемы осознания.

Проблема соотношения логического и исторического в научном познании является общей для всего наук, где предмет научного познания предстает как развивающаяся целостность. И здесь возникает противоречие: чтобы вскрыть сущность предмета, необходимо воспроизвести реальный исторический процесс его развития, но последнее возможно только в том случае, если нам известна сущность предмета. Применительно к изучению феномена сознания сущность последнего принципиально установить невозможно. Разрыв отмеченного порочного круга достигается путем обращения к более широкой проблеме – проблеме соотношения «исторического и логического».

В отечественной философской литературе проблеме соотношения исторического и логического удалено большое внимание, особенно в Контексте истории философии. Все многообразие ее исследования, однако, может быть сведено к точкам зрения И.С. Нарского [1] А.Н. Елсукова [2].

Согласно И.С. Нарскому, в указанной проблеме можно выделить четыре составляющие: 1) соотношение логической последовательности в построении теории изучаемого развивающегося объекта и этапов его истории; 2) соотношение логического построения теории объекта и исторических приемов его исследования; 3) соотношение логического метода построения теории объекта с историей учений об этом объекте и имевших в прошлом место попыток создания такой подлинно научной теории; 4) соотношение способа исследования и способа изложения материала.

Согласно А.Н. Елсукову, проблема соотношения исторического и логического имеет три аспекта. Первый – соотношение между объективной реальностью и ее отражением в сознании человека. Второй – соотношение исторического и логического в самой объективной действительности. Причем этот аспект может рассматриваться под двумя углами зрения: логическое понимается как объективная логика разви-

тия объекта, «логическое» тождественно закономерному, сущности объекта, а «историческое» – объективной истории, конкретной форме объективного развития, как структура «ставшего», существующего в данное время объекта. Третий аспект – здесь возможны, по крайней мере, три плоскости анализа: а) соотношение исторического и логического как соотношение между эмпирическим и теоретическим уровнями исследования в собственно историческом познании; б) соотношение исторического и логического как соотношение между познанием генезиса объекта и познанием структуры функционирующего объекта на современном этапе его развития; в) соотношение исторического и логического как соотношение между познанием данной структуры объекта в истории науки и на современном уровне.

Выделенные упомянутыми авторами стороны и аспекты проблемы соотношения исторического и логического тесно связаны друг с другом, специфичны и многосторонни. Принципы логического и принципы исторического рассмотрения объекта познания – всего лишь рекомендации, эффективность которых зависит также и от других факторов. А это предполагает гибкое, конкретное их применение. Применительно к проблеме объяснения феномена сознания и логическое, и историческое даны одновременно, в неразрывном диалектическом единстве. Это значит, к примеру, что в вопросах происхождения сознания, первоначальной интерпретации мира первобытным человеком, приоритет следует отдать историческому методу, целью которого будет объяснение возникновения сознания как результата. С другой стороны, сознание в «чистом виде» неуловимо, принципиально не поддается всеобъемлющему строгому определению. В этом

случае ситуация аналогична той, в которой Ш.Холмс по кудым остаткам преступления, используя логический метод, восстанавливавший общую картину преступления.

Сегодня нам известно, что сознание с возникновением человека представляет собой новый возникший атрибут материи, свойственный для сложных саморазвивающихся и самосовершенствующихся материальных систем – человеку и обществу, всеобщее свойство материи, свойство отражения, присущее в том числе и неживой материи. Возникновение сознания – сложнейший вопрос антропогенеза. Понять, как оно возникло, без уяснения предыстории человеческого духа, невозможно. Исторический метод предполагает, что без «прослеживания различных ступеней его развития, начиная от простой, бесструктурной, но ощущающей раздражения протоплазмы низких организмов и кончая мыслящим мозгом человека», само «существование мыслящего человеческого мозга остается чудом» [3].

Принципиальный – философско-методологический подход к анализу форм отражения распространяется, поэтому, и на человеческое сознание. В неживой природе тип отражения простейший, связан с любыми видами материальных взаимодействий, проявляется самостоятельно, оно беспредпосыпочно. На уровне живых биосистем появляется информационные отражение. От раздражимости простейших одноклеточных к возбудимости нервных тканей при регуляции внутриорганических реакций животных и человека (нейрофизиологическое отражение), а от последнего к психическому отражению – такова в схематическом виде эволюция форм отражения в живом мире. Уже на уровне раздражимости проявляются специфические особенности биологического отражения:

реакция организма происходит целиком за счет энергии самого организма. Энергия внешнего раздражителя лишь вызывает внутренний процесс. Информационный характер отражения проявляется и здесь: энергетические характеристики носителя информации отнюдь не обязательно совпадают с информационным эффектом испытывающего воздействие организма.

Развитие чувствительности – ощущений, восприятий – свойственно животным. Опять таки внутреннее состояние организма опосредует отношения между фактором внешней среды и реальным ответным «исполнительным» действием организма. В механизме отражения все в большей степени возрастает роль отражения как внутренней работы организма по переработке информации внешнего воздействия. Эта линия эволюции отражения в живой природе связана с формированием особой материальной структуры, ответственной за отражение, – нервной ткани, развивающейся в сложные нервные структуры. Это – нейрофизиологическое отражение: по мере развития нервной системы возникает возможность осуществлять сложные схемы оповещения, предполагающего систему расчлененной организованной последовательности действий, лишь в конечном счете направленную на достижение жизненно значимой цели. Основанная на нейрофизиологическом отражении активность организма реализует внутреннюю программу, аккумулирует «видовой опыт» действий, строит подвижную нейродинамическую «модель потребного будущего», активно строит свое поведение и осуществляет его в окружающей среде, стимулируется, направляется реальным контактом с внешней средой.

Чем выше по лестнице эволюции стоит живое существо, тем в большей степе-

ни опосредуется эффект воздействия на него внешних факторов внутренними причинами, тем больше степеней свободы имеет это существо в построении и осуществлении своих действий по отношению к окружающей среде, ситуации.

Диалектика внутренней активности и внешнего воздействия получает свое развернутое выражение воздействия на стадии психического отражения. Где есть психика, там есть нервная система, обратное – неверно. Здесь, на уровне психического отражения сразу возникают трудности по поводу объективных критериев психического отражения и констатируют косвенный характер субъективных критериев. Вопрос об объективных критериях вызывает серьезные дискуссии. Но ясно одно – само основание таких объективных критериев следует искать в том типе решения жизненных задач, для которого необходимы формы психического отражения. Другими словами, нейрофизиологическое и психическое отражение – качественно различные формы взаимодействия организма с внешней средой.

Нейрофизиологическое отражение сходно с инстинктивной программой поведения, с «техническим отражением», с саморегулирующимися, самонастраивающимися системами. Отражение во всех этих случаях сводится к мобилизации, актуализации уже сформировавшихся программ действий. На данном уровне отражения решение возникающих задач осуществляется автоматизировано, на основе «закодированных» в нервной системе схем регуляции работы внутренних органов и внешнего поведения – это автоматическая регуляция жизненных процессов: дыхания, теплообмена со средой, пищеварения и т.д.

Однако сплошь и рядом живое существо вынуждено решать такие задачи, ко-

гда оказываются недостаточными уже имеющиеся ресурсы отражения, где не срабатывают автоматизмы прошлого видового или индивидуального опыта, где необходим активный поиск по решению стоящей перед организмом задачи. Автоматических действий становится недостаточно, субъект действия вынужден задерживать автоматическое реагирование и переходить к обследованию реальной ситуации, к ориентировочной деятельности в объекте: активно мобилизует все имеющиеся ресурсы отражения, автоматизмы, т.е. активную внутреннюю работу. А это, в свою очередь, предполагает активный поиск и ориентировку, обследование реальной ситуации. Эта ориентировочная деятельность по обследованию реальной объективной ситуации и является основой психических форм отражения, возникновения психических образов.

Используя автоматизмы, прошлые навыки, мобилизуя «закодированные» в нервной системе схемы поведения, субъект ориентировочной деятельности ими уже не удовлетворяется. Все это необходимо, но недостаточное условие для построения психического образа, основанием для последнего, интегратором уже имеющихся ресурсов отражения, синтезирования имеющихся предпосылок отражения является реальное ориентированное движение в действительности, заключающееся в установлении и прослеживании новых связей и отношений – между явлениями внешнего мира, которые выделяются субъектом психического отражения в качестве средства решения стоящей перед ним задачи.

Построение психического образа – это уже не эффект мобилизации внутренних отражательных ресурсов, а результат отношения, взаимодействия субъекта с

внешним миром. Субъект вырабатывает, ищет определенную схему решения жизненной задачи, связанной с ориентацией и с построением определенного типа движения во внешнем мире. Эта схема движения представляет собой содержание образа. Поэтому психический образ есть отражение внешней объективной реальности. Образ формируется. Показателем, критерием его наличия является способность субъекта совершать отдельные действия по отношению к внешнему миру, добиваться своих жизненных целей. Реализация поведения на основе психических образов предполагает мобилизацию имеющегося опыта отражения, то есть деятельность памяти и внутреннюю активность волевых усилий. Психический образ представляет собой схему, программу будущего поведения, способность «преднастройки» к предстоящему действию. А это уже признаки идеального образа, субъективной реальности, реальность отражения субъектом действительности. Эта реальность проявляется в возможности будущего действия, в существовании известной программы, проекта действия во внешнем объективном мире на основе психического образа.

Таким образом, исторический подход демонстрирует не только преемственность в усложнении форм живого отражения, но и то обстоятельство, что движущие, определяющие факторы отражения следует искать в специфических типах взаимоотношения, взаимодействия материальных систем с окружающей действительностью. Каков тип бытия в мире этих систем, таковы и формы отражения, выступающие в качестве необходимого средства и условия вписывания этих систем в мир. Применительно к сознанию такой философско-методологический подход означает, что той системой, внутри которой возникает и

развивается сознание и на основе анализа которой только и можно понять его возникновение, выступает специфически человеческий способ бытия в мире, взаимодействия с миром. Таким способом является практика, предметно-преобразовательное отношение к действительности – окружающей природе, социальной среде, к самому человеку, формам его жизнедеятельности. Опыт созидания культуры и составляет содержание образа человеческого сознания. Когда мы говорим о специфических типах взаимодействия материальных систем с окружающей действительностью, о практике как специфическом основании возникновения сознания, то здесь мы уже используем логический принцип, который дополняет исторический, их единство призвано компенсировать недостаток знаний в понимании того, как в сложном процессе антропосоциогенеза произошел качественный скачок в усложнении психического отражения действительности.

Логический подход позволяет, например, уяснить на факте актуальности современной субъективистски ориентированной философии экзистенциализма, герменевтики историческую неизбежность возникновения сознания. Согласно этим философским течениям, человек, наделенный сознанием, негэнтропийным образом усложняет и многообразит условия своего бытия, возникает задача адекватного воспроизведения всей полноты жизни человека, а главное – его бытийственных условий бытия, человек – непрекращающийся выбор, находится в постоянном процессе становления. Все это, в свою очередь, предполагает доселе неизвестную, открытую, по своей сути, субъективную активность, активность сознания, связанную с чувствами, переживаниями, эмоциями, короче – со всеми проявлениями внутренней человечес-

ской духовности. Понимание такой внутренней активности помогает воссоздать последовательные генетические этапы становления субъективной активности всего живого, а не только человека, нарастание субъективной активности от одного предыдущего этапа к последующему. Схематически очерченные выше этапы направленности исторически появляющихся более сложных форм отражения можно рассмотреть в более широком контексте. Это позволяет выявить более четко тенденции направленности субъективной активности к оформлению ее в виде сознания.

Как можно было видеть выше, в основании усложняющегося в своей эволюции психического образа лежит ориентировочная способность к деятельности по обследованию реальной объективной ситуации. Уже в этой ориентировочной способности заложена возможность появления феномена идеального. Исторический подход позволяет уяснить, что ориентировочная способность, возникающая на ее основе психическое отражение, идеальное не возникает вдруг, а является результатом, итогом всего предшествующего развития всех предыдущих форм отражения, не устраниет, а вбирает в себя все прежние формы отражения, превращая их в свои собственные механизмы. «Каждая форма отражения не просто «надстраивается» над нижележащими, а включает их в себя. В живых организмах физическое, добиологическое отражение не исчезает – оно остается базисом раздражимости и психики. Низшие формы психики с появлением ее более развитых форм сохраняются в качестве необходимых условий и средств психической деятельности на более высоких уровнях. У человека наличествуют все формы отражения. Человеческое сознание не могло бы существовать, если бы у чело-

века их не было. Оно опирается на механизмы психической деятельности, унаследованные человеком от его животных предков. Эти механизмы образуют «аппаратуру» сознания. Сознание организует их работу и тем самым превращает их в свои собственные механизмы. Поэтому нельзя отделить человеческое сознание от человеческой психики и рассматривать его как некоторой элемент, существующий наряду с другими ее элементами. **Сознание есть специфическое качество всей психики человека в целом**» [4].

Современное состоянис проблемы сознания, его открытый, превентивно – неопределенный характер в силу того, что сознание обречено иметь дело с поверхностным содержанием, что **содержание сознания не может оставаться неизменным** (закон Джеймса), позволяет осмыслить постоянное расширение и углубление субъективной активности как неизбежную генетически историческую тенденцию, понять глубже суть ориентировочной деятельности всякой субъективной активности. «**Субъект является некоторой единицей бытия, условия существования которой не заданы с жесткой необходимостью, которая имеет определенную степень свободы, что используется для улучшения условий собственного субъективного бытия, для поиска, направленного на выживание...** Человек имеет наибольшую степень свободы, его существование в мире если так можно сказать, наиболее проблемно. Для разрешения возникающих жизненных проблем, для успешной ориентации в мире человеку оказывается нужен разум и сознание» [5]. Единство логического и исторического принципов позволяет, с одной стороны, осмыслить результат, итог некоторого предшествующего развития субъективной активности, а с

другой – осмыслить тенденцию, сам ход развертывания субъективной активности в сознание.

В самом широком контексте можно проследить различные формы субъективной активности. Растениям присуща реактивная способность: свертывают геометрию стебля по отношению к солнцу. Однако растения не осуществляют никакого субъективного поиска. Этот уровень биосистем характеризуется элементарным способом адаптации к среде, связанным с субъективной организацией, адаптацией в виде неспецифических периодических движений. Так, простые многоклеточные водоросли – актинии и анионы, захватывают воду, фильтруют ее, отделяя питательные вещества от остальной среды. Субъективный поиск выражается здесь в стремлении оказаться в более благоприятной среде и избежать некоторых опасностей, и только. Для этого создаются органы так называемой превентивной вооруженности, например – стрекательные клетки, способные вызвать у противника болевой шок, «активность, направленная на поиск пищи, и стремление к превентивной вооруженности – две основные черты всякой субъективной организации» [5, с.34].

Инстинкт – более сложный адаптивный механизм вслед за периодическими колебательными движениями. У животных, находящихся на разной ступени своей субъективной организации, различают инстинкты вегетативной и центральной нервной систем. «Вегетативные реакции это реакции на изменения состояния самого организма в связи с общим изменением условий, в которых он находится, например, – изменение частоты дыхания, моргание глаз и т.д. Реакции центральной нервной системы это реакции на более специфические признаки, например, – бег-

ство в случае проявления признаков опасности... у животных формируются также условные рефлексы, которые являются специфическим приспособлением к таким состояниям среды, которые остаются достаточно длительными, но не обязательно постоянными» [5].

Вырабатываемые инстинктами автоматизмы реакций уже недостаточны в охотничьей деятельности. Здесь имеет место формирование объекта добычи в соответствии с имеющимся опытом охоты, т.е. психическое отражение. Возникает необходимость более сложного типа регуляции на основе психического, точнее, идеального образа. «При ориентировании на основе идеального образа (ориентированис на основе прямых связей) в поле сигналов мозга проигрывается ситуация будущего действия» [5, с.34-45]. В ориентировочной деятельности ситуация не только познается, но и оценивается на основе идеальной модели, в которой все реальные отношения не просто отражаются, а именно разыгрываются в сигналах мозга в отношении к моменту времени, отнесенном в будущее, т.е. модель интерпретирует объективные свойства среды, достаточные для успешного ориентирования, создает систему представлений о возможностях собственных действий в существующих условиях. «Смысл идеального,... суть идеального заключается именно в опережающем отражении действительности, что достигается за счет модельной активности мозга, т.е. есть идеальное это... смысл этих сигналов» [5, с.35]. Такого рода идеальные образы имеются у высших животных. Но они еще – не сознание.

Принцип логического подхода подсказывает, что животные способны, например, к созданию образов, обобщению действительности, зачаткам конкретного

мышления, но не способны к созданию понятий: «в понятии признаки реальности исследуются в известном смысле внесубъективно или сверхсубъективно, т.е. свойства берутся вне связи с непосредственным употреблением... Уникальность сознания и человеческой ориентировочной способности как раз и стоит в том, что в исследовании присутствует элемент превентивной неопределенности, т.е. изучаются и те свойства, которые не находят применения в данных условиях, но могут быть применены или учтены при каких-то новых обстоятельствах.

... Чтобы у субъекта сформировалось сознание, он должен не только осознать (почувствовать) свою субъективность, но и преодолеть ее, выйти за пределы эмоционального восприятия ситуации» [5, с.36] за счет общества, языка, всего мира культуры. Под воздействием общественной жизни у каждого отдельного человеческого индивида формируется сознание. «Сознание в любом случае действует как коллективный адаптационный инструмент, хотя качество самосознания и понятийного мышления принадлежит только отдельному индивиду. Коллективный характер сознания проявляется в том, что сами понятиярабатываются в общении, наполняются личностным смыслом только благодаря той информации, которая становится значимой в общественной коммуникации людей, в связи с тем, что воспринимающий понятие индивид фактически всегда воспринимает не отвлеченный набор знаков,... а стоящие за этими знаками, устойчивые, общественно канонизированные реакции на определенные явления, в прогнозировании которых он всегда лично заинтересован» [5, с.37]. Это находит выражение в создаваемых табу, нормах, идеалах.

Список литературы

- Нарский И.С. Развитие материалистической диалектики как теории и метода познания // Марксистская философия в XIX веке. Кн.первая. – М., 1979. – С.446-460.
- Елсукова А.Н. Проблема исторического и логического // Вестник МГУ, 1969, №4. – С.48-58.
- Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т.20. С.512.
- Кармин А.С., Бернацкий Г.Г. Философия. – СПб.: ДНК, 2001. – С.105-106.
- Философия / Под ред. А.Ф. Зотова, В.В. Миронова, А.В. Разина. – М.: Академический проект, 2003. – С.30-31.

Салахетдинова З.Ф.

**ГАРЭП-ФАРСЫ ЧЫГЫШЛЫ АРХАИЗМНАРНЫң ТӨРЛӨРӨ ҮӘМ СТИЛИСТИК КУЛЛАНЫЛЫШЫ
(ВАХИТ ИМАМОВНЫң “СӘЕТ БАТЫР” ПОВЕСТЕ БҮЕНЧА)**

Архаизмнар – бүгенге көндә булган һәм хәзер инде башкача аталып йөртөлө торған эйберләрнең һәм күренешләрнең элекке исsemнәре. Алар, гадәттә, уткән чорны чагылдырган матур әдәбият эсәрләрендә кулланылалар.

Вахит Имамовның “Сәет батыр” тарихи повестендада архаизмнар еш очрый.

Күчем илә *Алдар тархан да, бәгъзе батырлар да – жәмгысес исән-сай*. Чирүләр дә *таркалмады, шул көенчә тора*. Халыкның каратуннарны *Цұлман аръяғына чыгарырга исәбе юқ* [2,б.97].

Әлеге контекстта кулланылган архаик сүзләргә күз салыйк: *илә* – белән [ТТАС,1, б.382]; *бәгъзе* – кайбер [ТТАС,1, б.203]; *жәмгысес* – биредә: барысы бергә, бетенесе [ТТАС,3, б.807]; *чирү* – гаскәр [ТТАС,3, б.432]; *каратун* – каратель [ТТАС,2, б.397]. *Каратун* сүзенең аçлатмасын автор астешсермәдә дә курсатә.

Мисаллардан күренгәнчә, *чирү*, *карак* кебек саф төрки-татар сүзләре белән янәшә *бәгъзе*, *жәмгысес* кебек гарәп-фарсы алынналары, *каратун* кебек рус алынналары һәм шулай ук рус теле аша кергән Европа телләреннән алынган архаизмнар эсәр телендә шактый күп очрый.

Искергән сүзләрнең бу тәре повестьта тел стиленә бәйле рәвештә, стилистик максатларны күз алдында тотып, урынлы кулланыла. Алар ярдәмендә әдип әсәрдә сурэтләнгән чорда яшәгән кешеләрнең сейләмән, дөньяга карашларын, яшәеш гадәтләрен, сугышчан хәрәкәт нечкәлекләрен табигый тасвирауга ирешә.

Тел белемендә лексик берәмлекләрне чыганаклары яғыннан саф төрки-татар һәм алынма сүзләргә бүлеп йөртәләр [4,б.48]. “Сәет батыр” эсәрендәгә архаизмнарны да генетик яктан берничә төркемгә классификацияләргә мөмкин:

1. Саф төрки-татар сүзләрен тәшкил иткән архаизмнар: *карак*, *илә*, *чирү*, *азамат*, *йөзбашы* һ.б.

2. Алынма архаизмнар: *сөаль*, *мөдәфәга*, *сәрмая*, *вәли*, *барадәр* һ.б. – гарәп һәм фарсы теленнән кергән сүзләр; *каратун* (каратель), *туар* (*товар*), *Азак* (*Азов*), *Рәчәй* (*Россия*), *кәнсә* (*канцелярия*) һ.б. – рус һәм рус теле аша кергән Европа алынналарын тәшкил иткән сүзләр; *кавем*, *улус*, *байтал*, *чаптар*, *динар* һ.б. – монгол теленнән кергән алынма сүзләр.

Классификациядән күренгәнчә, архаизмнарның күп өлешен алынма сүзләр

теркеме тәшкил итә. Бу күренеш, яғни телдә алынма сүзләрнең булуы, татар халкының, бигрәк тә соңғы меңьеңликта, башка халыклар белән үзара тыгыз мөнәсәбәтләрдә булуын һәм бер-берсеннән тәҗрибәсен, төрле өлкәләрдәге казанышларын уртаклашып яшәвән күрсәтә.

Башка телләрдәге кебек үк, хәзерге татар әдәби телендә дә чит телләрдән кергән сүзләр сүзлек составының шактый күп елешен тәшкил итәләр. Бу күренешнән нигезе – чор, тарих үзе. Борын-борыннан Якын Көнчыгыш белән сәүдә һәм культура мөнәсәбәтләренең үсүе татар әдәби теленә гарәп-фарсы сүзләренең көрүенә киң юл ачкан. Х гасыр башында ук Болгар дәүләтендә расми рәвештә ислам дине кабул итеп бу юнаштә гаять уңай роль уйнаган.

Гарәп һәм фарсы сүзләре башта язма телдә киң кулланылганнар, күбрәк китап телендә йөргәннәр. Милли тел формалашу чорында әдәби телне баству иғтибар үзәгендә була һәм эහэмиятле мәсьәләләрнән берсе санала. Татар телендә норма булып саналган борынгы классик язма төрки тел үзенчәлекләре дә, халык тарафыннан үзләшеп киткән гарәп-фарсы сүзләре дә, кыскасы, гасырлар дәвамында күчеп килгән традицион күренешләр сакланалар. 18 ичә гасырда әдәби телдә алынналар куллану тирәсендә күп бәхәсләр, тел чистарту мәсьәләләре дә туа [6,6.111]. Ләкин чорлар ағышында традиция булып формалашкан тәртип әдәби телдә нығыган, татар әдәби теленен лексикасына тирән үтеп кергән алынналар телебездә ныклап урнашып калганинар, яңа сүзләр ясау өчен нигез булып хезмәт итә башлаганнар.

Телдә теге яки бу тәшенчәне еш кына бары тик алынма сүз генә белдерергә мөмкин. Мәсәлән, татар телендә *китап*,

дафтар, *мәктәп*, *тәртип*, *тарих* кебек тәшенчәләрне белдерә торган сүзләр юк. Алар бары тик гарәптән көргән алынма сүзләр белән генә белдереләләр. Без еш кына әлеге сүзләрнең алынма икәнлекләрен дә сизмибез, алар, халыклашып, ана телебезнән сүзлек составында тотрыкли урын алганнар. Соңғы елларда исә, илебездәге үзгәртеп кору нәтиҗәсендә, Көнчыгыш илләре белән ижтимагый-сәяси, мәдәни багланышлыр торгызыла, халыкка дин тоту иреге бирелә, мәчет, мәдрәсәләр ачыла, қешеләрнән ислам дине белән кызыксынуы арта. Татар әдәби теленең язма формасындагы барлык функциональ стильтәре өчен дә гарәп-фарсы алынналарыннан файдалану хас. Хэтта соңғы елларда чыккан кайбер фәнни-техник хезмәтләр, төгәл фәннәр буенча югары уку йорты өчен дәреслекләрдә дә күп кенә терминатамалар гарәп атамасы белән бирелә. Шул рәвешле, *мәбарәк*, *галиҗанәп*, *мәгълум*, *вәкарь* кебек хәзерге чорда да сейләм стилендә пассив лексикага караган архаизм саналган гарәп-фарсы алынналары телебезгә кире кайта, әдәби телдә активлашы.

Әдәби телдә гарәп-фарсы алынналары бик актив кулланыла. Алар, лексикабыздагы башка сүзләр кебек үк, «тулы канлы тормыш белән яшиләр»: тарихи сүзләргә эйләнәләр яисә архаиклашалар. Алынналарның архаиклашу күренеше, беренчедән, теге яки бу тематикадагы сүзләрнең актуальлеге югалту белән, икенчедән, әлеге гарәп-фарсы алынналарының синонимиары саналган татар теленен үз сүзләренен яки рус алынналарының активлашып китүе сәбәпле кулланылыштан қысрыклап чыгарылуы белән бәйле.

Вахит Имамовның “Сәет батыр” әсәре – моның ачык мисалы. Язучы алынналарның барысын да оригинал телдәгечә кулланмый, әлбәттә. Татарчалаштыру омтылыши да күзәтелә. Повестьта чит тел сүzlәren татар теле айтелешиенә яраклаштырып куллану персонажларның жанлы сейләм теленә хас.

Чит тел сүzlәре телгә ике төрле юл белән керәләр: сейләм теле аша һәм язма тел аша. Сейләм теле аша кабул ителгән гарәп-фарсы теленнән кергән алынма сүzlәр татар теле системасына күчкәндә, кагыйда буларак, фонетик һәм морфологик үзгәрешләр кичерәләр. Э язма тел аша кергән алынналар, гадәттә, үзгәртелмичә кабул ителәләр.

Алынма архаизмнар тарихи әсәрдә билгеле бер дәвер сулышын, заман рухын, илдәге ижтимагый-политик хәлне тәгәлрәк чагылдыру мөмкинлеге бирәләр.

Вахит Имамовның “Сәет батыр” әсәрендә алда телгә алынган, кире кайтарылган алынналардан тыш та шактый күп архаизмнар очрый. Язучы борынгы традиция жирлегендә гарәп-фарсы телләреннән кергән алынма архаик сүzlәrne күпләп куллану белән беррәттән, аларны жанлы сейләм белән үреп биреп, әдәби телнен эчке мөмкинлекләреннән оста файдалана.

Гарәп-фарсы телләреннән кергән, бүгенге кәндә архайлапкан алынналарны тематик яктан берничә төркемгә бүлеп карарга мөмкин.

1). Хәрби эчтәлектәге сүzlәр: *галәбә* – жину; *сәфир* – илче, арадашчы, бөек ил-челек башлыгы; *җәлләд* – баш кисүче һ.б.

Мөселман әналисе бездән галәбә көтә [2,б. 49].

Алдар тархан эргәсенә берәр старшинаны сәфир җибәрү лазим [2,б. 49].

Егетне кертеп ташлаган жәлладлар чираттагы корбаның эзләгән сыман тоткыннарга таба тәбәләп торганда, камера почмагындағы жансыз гәүдәгә курсатеп, бер-ике ир-ат курка-курка гына авыз ачты [2,б. 42]...

2). Ижтимагый – сәяси тәшенчәләрне белдерә торган сүzlәр: *әнали* – халык; *мәмләкәт* – патшалык, дәүләт, ил; *бәшәрият* – кешелек, халык һ.б.

Мөселман әналисе фәкатте ике чакта – чишмәдән су зчәнде вә әлам утканда тез үзгә [2,б. 8].

Мөселман мәмләкәтенен колле этрафыннан жытелгән житмеш биш старшинаңа “батыр” намен бирә [2,б.60].

Дистә еллар буе кяфер олтаны астында изелеп, кан косып яшәүче мөселман бәшәрияты өчен кирәк ошбу ханлык [2,б. 5].

3). Кешенең эчке яки тышкы сыйфатларын тасвирлаучы, аның психологик кичерешләренә бәйле тәшенчәләрне белдерүче сүzlәр: *кабих* – эшәке, чирканчык, тупас, әдәпsez, жүләр; *вәкарь* – житдилек, үз-үзен дәрәҗәле (вәкарьле) тоту; *ләтыйф* – гүзәл; *әгъзам* – бик бөек, иң зур, иң мөһим; *гыйзәтле* – дан-дәрәҗә, кадер-хөрмәт, горурлык; *мәзлүм* – рәнжетелгән, кыерсытылган; *галижәнаб* – зур, дәрәҗәле, меҳтарәм зат; *тәбарәк* – хөрмәтле һ.б.

Анабыз, бөек Рәсәй мәмләкәте, ерак Балтыйк дингезе буенда кабих шведларга карышы авыр яу алып бара [2,б. 19].

Калкулык өстенә вәкарь генә атлас Андрей Жихарев менде һәм кулындағы юан кәгәзъ төргәгән ашыкмыйча сүтә-сүтә, көттереп кенә сүз башлады [2,б. 19].

Садә балаларны, ләтыйф хатын-кызыларны жибәрегез [2,б. 40].

Бу - әгъзам падишаң Петр Алексеевич фәрманы [2,б. 20].

Мөбарәк агай-энеләр, гыйззәтле ак-сакаллар [2,6. 61]!

Гомер буе мәзлүм булып истиңза кичергәнче, яу кырында кылыч тотып шәһит китү мен мәртәбә абруйлырак [2,6.61].

Безнең фәрештәне генерал галиҗәналларына күрсәт але [2,6.44].

Тәбарәк ил агалары, мөсельман батырлар [2,6. 19].

4). Абстракт сүзләр: *вәли – бәек ; ихтилал – баш күтәрү, фетнә, бунт;*

ижбар – мәжбүри; сөваль – сорап; атраф – эйләнә-тирә; нам – исем, ат h.b.

Шул мәсләктән чыгып, Петр патша хәэрәтләре бөтен Казан ва Уфа мөсельманнарына үзенең вәли Указы ша яңа салымнар жәйткериү турында фәрман бирә [2,6.19].

Бирән түрәләрне безнең халаекны никадәрле сансызлатуын, истиңза итуен ишеттерик дисәк, без башкорт дала-рында күпкан ошбу ихтилалны Казан шленә күчерергә, андагы кан-кардәш туганнарыбызыны да уятырга тиешбез [2,6. 60].

Минем сезгә, мөхтәрам туганнар, мөрәжәгатем да, сөалем да шуши [2,6.16].

Мөсельман мәмләкәтенең көлле атрафыннан жыылган жәйтмеш биши старшина аңа “батыр” намен бирә [2,6.60].

5). Эш-хәрәкәтне, предметның торышын белдерә торған сүзләр: *мәгъзур күргү-гафу иту мокабәла кылу – каршы тору; истиңза иту – көлү, хурлау; мөдәфәга кылу – яклау, каршы тору; имкән бири – мөмкинлек бири, булдыра алу; ижбар кылу – жәберләү, мәжбүр иту, кечләп ризаландыру h.b.*

Халық мәгъзур күрмәс [2,6. 17].

Түрәләр безнең баш бирмәүне оныткан, бердәм мокабәлә кылып дөрес эшләгәнбез [2,6.27].

Бирән түрәләрне безнең халаекны никадәрле сансызлатуын, истиңза итуен ишеттерик дисәк, без башкорт дала-рында күпкан ошбу ихтилалны Казан шленә күчерергә, андагы кан-кардәш туганнарыбызыны да уятырга тиешбез [2,6. 60].

Мөдәфәга кылыр өчен уңайлы жыр сайлагызы [2,6. 10]!

Бар мөсельман дөньясының дәрәжәсен-кадерен аяк астына салып таптарга ялгыш имкән бирмик [2,6. 17].

Инсаннарны үлем ша куркытып, аларны уз эләме астына басарга ижбар кыла [2,6. 47].

Гарәп һәм фарсы алынналары хәзерге татар тел белемендә бергә өйрәнелә. Вахит Имамовның тарихи повесте телендә пәнлеван (көчле, батыр), азат (хер, ирекле, бәйсез), аман (тынычлык, иминлек, куркынычсызлык) кебек фарсы сүзләре еш очрый.

Эсәрдә фарсы теленнән көргән, ләкин хәзерге татар әдәби телебездә архайклашкан сүзләрне да еш очратабыз: ахун – укымышлы; ябай – кыргый; бәддога – яман теләк, каргыш, каргаяу; гөрүн – төркем, компания, халық массалары, өөр; борадәр – ир туган, кандаш; дивар – койма, читән белән урап алу;

Атлар тезгенен тотып калган Сәет аларның берсен да танымады, шулай да бу затлы кием, асыл корал ияләренең Казан, Ногай, Уса, Себер юлы волостыларыннан жыылган баш старшиналар, ахуннار, тарханнار, батырлар – мөсельман дөньясының иң бай һәм абруйлы кешеләре булуын чамалый иде [2,6. 15].

Кяфер булсалар да, безнең халаекны урысның ябай крестияне килеп изми [2,6.57].

Югыйсә, мин сезгә бәддога укырмын
[2,б. 40]!

Кечкенә геруһларга буленегез
[2,б.10]!

Минем өчен дә уч ал, борадәр
[2,б.52]!

*Авыр, таза каткалар аша имән
бүрәнәләр белән ныгытылыган крепость
диварлары эченә һәр тарафтан
жәйдаклар ағыла иде* [2,б. 6].

Морфологик принциптан чыгып күзәткәндә, гарәп-фарсы алынмаларының исем (*сөаль, сәфир, мәмләкәт, нам, жәллад һ.б.*), фигылы (истиңза итү, мәдәфәга қылу, имкән биру һ.б.) һәм сыйфат (кабих, ләтыйф, тәбарәк, вәли һ.б.) сүз төркемнәренә каравын күрәбез.

Күргәнбезчә, В.Имамов үзенең әсәрендә гарәп-фарсы теленнән кергән алынма архаизмнары мул кулланган. Авторның бик оста итеп телебездә әлек

тәшеп калган, онытылып торган гарәп-фарсы сүзләрен файдалануы игътибарга лаек. Алар халкыбыз тарихына гына түгел, телебезнең үткәненә қызыксыну уята, туган телебезнең лексик составы искиткеч бай булуын ассызыклап курсәтә.

“Сәэт батыр” әсәрендә кулланылган гарәп һәм фарсы телләреннән кергән алынма архаизмнар укучыга әсәрдә сурәтләнгән борынгы заман рухын тоярга булышалар, шул чор халәтен күзалларга ярдәм итәләр, повестьның, тарихи жанр әсәре буларак, бәһасен арттыралар.

Гомумән, һәр язучының иң көчле коралы – тел. Вахит Имамовның да искиткеч бай тел потенциясенә ия булуына, борынгы лексикалызы яхши белуенә, генетик яктан төрле катламнарга караган архаизмнары үзенең “Сәэт батыр” әсәрендә урынлы куллануына склонный мөмкин түгел.

Әдәбият исемлеге

1. Эхмәтъянов Р.Г. Татар терминологиясенең тарихи чыганаклары. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2003.-172 б.
2. Имамов В. Сәэт батыр. – Яр-Чаллы: “КАМАЗ” газета – китап нәшрияты, 1994. – 441б.
3. Зәйнуллин Ж.Г. Шәрык алынмалары сүзлеге. – Казан: Мәгариф, 1984. – 1146.
4. Сафиуллина Ф.С., Зәкиев М.З. Хәзерге татар әдәби теле: Лексикология, фразеология, фонетика, графика һәм орфография, орфоэпия, сүз ясалышы, синтаксис: Педагогия училищелары, гимназияләр өчен дәреслек. –Казан: Мәгариф, 1994. – 320 б.
5. Хаков В.Х. Татар теле (стилистика). – Казан: Тат.кит.нәшр., 1999. – 304 б.
6. Хаков В.Х.Татар әдәби теле тарихы. – Казан: Казан үн-ты нәшр., 1993. – 323б.
7. Хаков В.Х. Тел – тарих көзгесе (Татар әдәби теленең үсеш тарихыннан). – Казан: Тат.кит.нәшр., 2003. – 295 б.

Шартлы кыскартылмалар

ТТАС – Татар теленең аçлатмалы сүзлеге.– Т.1, Казан, 1977; Т.2, 1979; Т.3, 1981.

ГТРАС – Гарәпчә-татарча-русча алынмалар сүзлеге. – Казан:Тат.кит.нәшр., 1965-854б.

**О КОРРЕЛЯЦИИ СРЕДСТВ АКТУАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИКИ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ
И ЭПИСТЕМИЧЕСКОГО СТАТУСА**
(на материале современного немецкого языка)

В статье рассматривается взаимодействие средств выражения категории эвиденциальности и эпистемического статуса высказывания. Семантическая структура эпистемического статуса шире эвиденциальности и включает наряду с обозначением источника знания также и уровень его достоверности. В современном немецком языке функционируют единицы, маркирующие одновременно оба параметра ситуации, на основе которой строится высказывание.

В последнее время все чаще отмечается, что проблема мнения и знания, имеющая длительную традицию изучения в философии и логике, становится актуальной и для лингвистики. И.Б. Шатуновский [И.Б. Шатуновский, 1996: 249] считает, например, что «проблема мнения, знания и веры – это не столько философская и онтологическая проблема, сколько лингвистическая (по крайней мере, на 90%)». Обращение лингвистики к данной проблеме связано с возрастанием ее интереса к когнитивным аспектам языка. Предлагаемая статья направлена на выявление точек соприкосновения категорий эвиденциальности и эпистемического статуса высказывания, имеющих непосредственное отношение к языку как к ментальному явлению.

Приступая к изучению взаимодействия интересующих нас категорий, отметим, что в новейших исследованиях широко дискутируется вопрос о возможности выделения на базе двух одной интегрированной категории. Однако до настоящего времени статус данных категорий остается спорным и требует детального изучения. Каждый из подходов имеет как своих приверженцев, так и ярых оппонентов.

В связи с тем, что само по себе указание на источник сведений говорящего не содержит какой-либо информации об уровне достоверности информации, Н.А. Козинцева [Козинцева, 2000: 226] предложила рассматривать их как само-

стоятельные категории. Сходная точка зрения принадлежит С.И. Бурковой [Буркова, 2004: 353], для которой формы эвиденциальности в немецком языке не могут принадлежать к эпистемической модальности. По мнению автора, они характеризуют лишь один из параметров ситуации, обозначенной пропозицией (источник информации) и не эксплицируют оценку истинности пропозиций говорящим.

Противоположная точка зрения представлена В.А. Плунгяном [Плунгян, 2000: 325], который пишет, что «у лингвистов нет оснований ни объявлять эвиденциальность простой разновидностью эпистемической модальности», «ни трактовать эвиденциальность и эпистемическую модальность как ничем не связанные категории». По мнению автора, в «детализированных» системах маркеры эвиденциальной семантики не имеют или почти не имеют модальной нагрузки, в отличие от бинарных систем, в которых всякая не-прямая информация оказывается менее достоверной.

Для сопоставления категории эвиденциальности и эпистемического статуса высказывания следует, безусловно, уточнить их семантический потенциал. Широкое распространение термин «эвиденциальность» получил благодаря работе Р.О. Якобсона [Якобсон, 1972]. Согласно его идеям [Якобсон, 1972: 101], засвидетельствованность представляет собой гла-

гольную категорию, учитывающую три факта: сообщаемый факт, факт сообщения и передаваемость факта сообщения, иначе говоря, указание на источник сведений о сообщаемом факте. По другим данным, в сфере эвиденциальности находятся значения эксплицитного указания на источник сведений говорящего относительно сообщаемой им ситуации [Козинцева, 2000: 321].

Говоря о семантике высказываний с эвиденциальным значением, следует упомянуть мнение Н.А. Козинцевой [Козинцева, 1994: 93], которая представляет ее как содержащую рамочную (EV) и пропозитивную части (P): Г сообщает, что [Х видел/полагает/узнал, что] P, где Г – говорящий, Х – субъект модуса EV («хозяин» информации). При этом информация может быть получена благодаря: а) чувственному восприятию, б) логическому умозаключению, в) сообщению. Перцептивное восприятие в свою очередь подразделяется на зрительное, слуховое и основанное на общих ощущениях наблюдение.

В лингвистической литературе представлены и другие, более дробные, классификации источников информации. Так, например, В.А. Плунгян [Плунгян, 2000: 322-324] выделяет «прямую» ('говорящий наблюдал ситуацию') vs. «косвенную» ('говорящий не наблюдал ситуацию'), а также «непосредственную» ('говорящий имел личный доступ к фактам') и «опосредованную» ('говорящий не имел личного доступа к фактам') информацию. При этом прямая информация имеет непосредственное отношение к говорящему, тогда как косвенная информация может носить не только личный, но и опосредованный характер. Дальнейшее подразделение связано с выделением среди прямых визуальных (зрительное наблюдение ситуации),

сенсорных (восприятие ситуации другими органами чувств) и «эндофорических» (внутренние ощущения говорящего) источников информации. Что касается косвенных источников информации, то они включают инферентивы (вывод о ситуации по ее результатам) и презумптивы (вывод о ситуации на основании логического ображения).

Переходя к термину «эпистемический» (от греческого слова «эпистеме» – знание), отметим, что он заимствован языкоznанием из логики, в которой его введение в научный обиход связано с расширением понятия модальности. Сам термин «эпистемический статус» используется Дж. Лайонзом [Лайонз, 2003: 194] для обозначения субъективной квалификации отношения говорящего к истинности пропозиций.

Эпистемический статус учитывает два параметра ситуации, на основе которых строится высказывание: источник информации и степень осведомленности говорящего. С точки зрения эпистемического статуса любое высказывание является либо объективным, либо субъективным. В противоположность к эпистемической объективности, когда в высказывании становятся избыточными маркеры, указывающие на источник получения знания и его достаточность в силу абсолютной достоверности его содержания, высказывание, соотносимое с эпистемической субъективностью, учитывает оба параметра высказывания. Высказывания *Ich höre ein Lied; Mein Herz tut mir weh; Berlin liegt an der Spree; 2×2=4* являются эпистемически объективными, поскольку выражение какого-либо сомнения относительно их достоверности в ситуациях, не имеющих особого pragматического смысла, не допустимо.

Будучи маркированным элементом оппозиции, субъективный эпистемический статус высказывания соотносится с таким явлением объективной действительности, по отношению к которому возможно одновременно как знание, так и незнание или сомнение говорящего, а также уточнение источника приобретения знания: «Каким образом ты это знаешь?» или «Откуда я это знаю?» [Витгенштейн, 1994]. Высказывания такого плана были изучены Л. Витгенштейном и обобщены впоследствии в отечественной лингвистике М.А. Дмитровской [Дмитровская, 1988], Е.С. Яковлевой [Яковлева, 1994] и другими. Речь идет о трех типах знания, на базе которого формулируется высказывание. Во-первых, сюда относится непосредственное знание, базирующееся на сенсорном наблюдении. Промежуточное положение между знанием и незнанием занимает выводное знание, получаемое путем логического заключения. И наконец, последний третий тип знания составляет знание «из вторых рук», приобретаемое в ходе межличностной коммуникации. Указанные типы знания не всегда могут способствовать получению полной и абсолютно достоверной картины объективной действительности, поэтому они характеризуются различной степенью достоверности.

Как видим, понятие эпистемического статуса высказывания шире понятия эвиденциальности, поскольку включает в структуру своего содержания помимо указания на источник информации (хотя и предметом исследований в обоих случаях выступают одни и те же типы источников информации) также и характеристику уровня достоверности приобретаемого при этом знания. Можно предположить, что это различие должно найти подтверждение в языковом материале, поэтому перейдем к

рассмотрению языковых средств, актуализирующих данные значения в современном немецком языке.

Общеизвестно, что во многих языках мира фиксируются морфологические средства выражения эвиденциальной семантики. Особое неочевидное/пересказывательное или пересказочное наклонение выделяется в тюркских, финно-угорских, самодийских и других языках. Примечательно, что пересказывательное наклонение базируется на формах перфекта, которые выделяются затем в самостоятельное наклонение. Данное наклонение используется для обозначения действия, очевидцем которого говорящий не был, и свидетельствует о его неуверенности. Формирование пересказывательного наклонения можно рассматривать как следствие эволюции перфектных форм. Что касается современного немецкого и других германских языков, то следует отметить, что до настоящего времени немецкий перфект не нашел однозначного понимания. Однако в германистике отсутствуют исследования перфекта с позиции его участия в категории эвиденциальности.

Между тем нельзя не отрицать функционирования в современном немецком языке средств, эксплицирующих эвиденциальную семантику. Так, к единицам выражения эвиденциальности можно отнести немецкий конъюнктив. Несмотря на то, что он все же не достиг такого уровня, когда может служить самостоятельным средством для маркирования знания «из чужих рук», случаи конъюнктивной косвенной речи в форме независимых, представляющих «цепочки», предложений без вводящего глагола речи широко представлены в текстах художественной прозы и публицистики. Например: *Ja, sie sei am 21. Oktober 1922 bei Hermannstadt geboren worden und*

jetzt dreiundvierzig Jahre alt. Ja, sie *habe* in Berlin bei Siemens *gearbeitet* und *sei* im Herbst 1943 zur SS *gegangen* (B.Schlink).

Важно подчеркнуть, что в косвенной речи употребляются две формы конъюнктива, презентный и претеритальный, которые представляют собой синонимы в рамках парадигматики. С одной стороны, они относятся к единицам морфологического уровня, с другой стороны, имеют одинаковый состав сем, а именно: вторичность знания и косвенность репродукции, на которые наслаждаются семы, указывающие на темпоральную перспективу высказывания. Но на уровне синтагматики парадигматическая синонимия нарушается, поскольку репродуцент посредством разных конъюнктивных форм может маркировать различный уровень своего доверия к чужой информации. В целом презентный конъюнктивирован на выражение большей степени доверия к чужому высказыванию, тогда как претеритальный конъюнктив, напротив, выражает меньшую степень. Например: Sie *heißte* Dagmar Dorst, sagte die nächste (J.Kuckart); Dann nahm ich nichts mehr wahr. Irgendwann kam ich zu mir und lief untergehakt neben der Frau, die mir erklärte, sie *hieße* Fanny. (J.Arjoni).

К другим средствам, эксплицирующим источник полученной информации, относятся модальные слова (в дальнейшем МС). Как показывают наблюдения за языковым материалом, МС *augenscheinlich*, *bekanntlich*, *bestimmt*, *erwiesenermaßen*, *freilich*, *gewiss*, *keinesfalls*, *keineswegs*, *natürlich*, *offenkundig*, *selbstredend*, *selbstverständlich*, *sichtlich*, *tatsächlich*, *unbedingt*, *wahrhaftig*, *wirklich*, *zweifellos*, *zweifelsfrei*, *zweifelsohne* соотносятся с чувственным восприятием окружающей действительности. Указывая на перцептивный характер приобретаемого знания, они маркируют

полные и достаточные знания. Приведем пример: Ich sehe mich um. Das Zimmer ist wirklich klein (B.Lebert).

Заметим, что в современном немецком языке функционирует глагол *scheinen*, который эксплицирует неполное знание, приобретенное на основе сенсорного познания окружающей действительности. Знание такого рода является следствием помех, связанных с капризами канала восприятия, например: Nach Einbruch der Dunkelheit wurde die Suche eingestellt, die Hubschrauber verschwanden und es wurde still über dem Stadtrand. Vorsichtig kroch die Frau aus dem Gang und sah sich um. Alles *schien* ruhig und sicher (K.Wasserfall).

Помимо МС, уместных в ситуации физического контакта с описываемым явлением, в современном немецком языке выделяются МС, которые маркируют семантику субъективного эпистемического статуса высказываний, сформулированных в результате интеллектуальной деятельности: *anscheinend*, *bestimmt*, *eventuell*, *höchstwahrscheinlich*, *kaum*, *möglicherweise*, *offenbar*, *offensichtlich*, *scheinbar*, *schwerlich*, *sicher*, *vermutlich*, *vielleicht*, *wahrscheinlich*, *wohl*. В силу того, что данные МС указывают на выводной характер знания, их можно было бы отнести к эвиденциальным средствам. Однако они дифференцируются по степени выражаемой говорящим уверенности в вероятности выводного знания. Среди МС выделяются те, которые передают очень высокий уровень уверенности говорящего в вероятности ситуации: *höchstwahrscheinlich*, *bestimmt*, *offenbar*, *offensichtlich*, *sicher*, например: Er war groß und trug eine Sonnenbrille. Sicher gehörte er zu den Amerikanern, die gestern ... angekommen waren (B.Noak). О дальнейшем снижении доли уверенности говорящего в вероятности выводного знания сви-

действуют МС *eventuell, möglicherweise, vermutlich, vielleicht, wohl*, например: Ich weiß nicht mehr, was ich meinen Eltern gesagt habe. Daß ich die Fahrt mit meinem Freund Matthias mache? Mit einer Gruppe? Daß ich einen ehemaligen Klassenkameraden besuche? *Vermutlich* war meine Mutter besorgt, wie immer, und fand mein Vater, wie immer, sie solle sich keine Sorgen machen. Hatte ich nicht gerade die Klasse geschafft, was mir niemand zugetraut hatte? (B.Schlink). Самую низкую меру уверенности говорящего эксплицируют МС *kaum, schwerlich, scheinbar*, например: Es wird dir *schwerlich* helfen, wenn du ihn beleidigst (Langenscheidts Großwörterbuch).

Выходное знание маркируется модальными глаголами (в дальнейшем МГ) во вторичной функции. Однако, наряду с указанием на состоявшийся акт ментальной операции умозаключения, передается градуальность достоверности знания. Как показывает исследованный нами материал, МГ в функции предположения дифференцируются по выражаемой ими степени уверенности говорящего в вероятности выводного знания. Так, МГ *müssen* эксплицирует очень высокую долю уверенности говорящего, которая обосновывается в сопутствующем коммуникативном контексте. Такие высказывания можно трансформировать в сложноподчиненные предложения с придаточным причины. Например: Irgendwo muss ein Popkonzert sein. Rote Laserstrahlen kreisen um die schmutzige Stadt. In der Mitte treffen sie sich. Bleiben kurz stehen. Dann kreisen sie weiter. Laufen aneinander vorbei (B.Lebert) → Rote Laserstrahlen kreisen um die schmutzige Stadt. In der Mitte treffen sie sich. Bleiben kurz stehen. Dann kreisen sie weiter. Laufen aneinander vorbei, weil irgendwo ein Popkonzert sein muss. МГ *mögen* и *können* выражают не-

сколько сниженный уровень уверенности говорящего. Причем употребление МГ *mögen* позволяет говорящему указать на два возможных варианта развития ситуации одновременно, а посредством МГ *können* он может рассмотреть неограниченное множество альтернатив. Приведем примеры: ... Große Freude oder großer Schmerz – es war schwer zu unterscheiden. Übrigens mochte es beides sein (Ch.Wolf); Es kann kühlt, es kann heiß sein (J.Kuckart). МГ *dürfen* отличается низкой частотностью употребления, выражая неуверенное и очень осторожное предположение говорящего: Sie ist's mir wert. Mehr wert, als dir bekannt sein dürfte (B.Strauß).

К средствам выражения эвиденциальной семантики можно отнести конструкцию МГ *sollen* во вторичной функции, которая имплицитно указывает на знание «из вторых рук», другими словами, передает чужое сообщение: Mit Madame Lassalle, der Eigentümerin, hatte er schon den Vertrag geschlossen. Fünfundfünzigtausend Neue Francs sollte sie kosten (P.Süskind). Однако помимо указания на вторичный характер информации передается неуверенность репродуцента в достоверности информации.

Можно говорить также об имплицитном указании на источник информации МС *angeblich*, например: Die Schwestern Dengelmann setzten Holt ... ein Frühstück vor Und das, obwohl sie *angeblich* nicht wissen, wie sie mich ernähren sollen ... (D.Noll). Но и в этом случае передается сомнение говорящего.

Итак, перечисленные нами лексические и грамматические единицы можно было бы рассматривать одновременно в качестве средств актуализации семантики эвиденциальности и эпистемического статуса высказывания. Однако помимо мар-

кирования источника знания они передают различный уровень его достоверности. Часто в пределах одного и того же языкового уровня функционируют единицы, по-разному эксплицирующие степень достоверности знания, на основе которой фор-

мулируется высказывание. Поэтому на материале современного немецкого языка можно говорить прежде всего о категории эпистемическом статусе высказывания.

Список литературы

1. Витгенштейн Л. О достоверности / Л.Витгенштейн // Философские работы. – М.: Гноэсис, 1994. – С. 321-405
2. Буркова С.И. Эвиденциальность и эпистемическая модальность в ненецком языке / С.И.Буркова // Исследования по теории грамматики. Вып. 3. Ирреалис и ирреальность / ред. Ю.А.Ландер, В.А.Плунгян, А.Ю.Урманчиева. – М.: Гноэсис, 2004. – С. 353-374
3. Дмитровская М.А. Знание и достоверность / М.А.Дмитровская // Прагматика и проблемы интенсиональности. – М.: Академия наук СССР, институт языкоznания, 1988. – С. 166-187
4. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблема типологического анализа) / Н.А.Козинцева // Вопросы языкоznания. – 1994. – № 3. – С. 92-104
5. Козинцева Н.А. К вопросу о категории засвидетельствованности в русском языке: Косвенный источник информации / Н.А. Козинцева // Проблемы функциональной грамматики. Категории морфологии и синтаксиса в высказывании. – СПб: Наука, 2000. – С. 226-240
6. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение / Пер. с англ. В.В.Морозова и И.Б.Шатуновского; Под общ. Ред. И.Б.Шатуновского / Дж.Лайонз. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 400 с.
7. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие / В.А. Плунгян. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 384 с.
8. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нереферентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика) / И.Б. Шатуновский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 400 с.
9. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол / Р.О.Якобсон // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М.: Наука 1972. – С. 95-113.
10. Яковleva E.C. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е.С Яковлева. – М.: Гноэсис, 1994. – 343 с.

НАШИ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ ЗА РУБЕЖОМ

Адутов Р.М.

ТАТАР-БАШКОРТЛАР МАНЬЧЖОУ ДИ ГО НӘМ ЯПОНИЯДӘ

Татар-башкортларның күп өлеше үз иреге белән эмигрант булып китми. XX гасыр азагында, Россия империясе чикләрендәге жирләрне үзләштерү максатыннан, патща хөкүмәтенен күчеп китүчеләргә шактый льготалар биргәне билгеле. Шул сәбәптән, 1897-1900 елларда күп кенә татар-башкорт гаиләләре Ерак Көнчыгыш Кытай тимер юлы (КВЖД) төзелешендә катнашалар, бер өлеше төзелеш беткәннән соң да шунда ук, 50 километр саен урнашкан станцияләрне хәзмәтләндерү әшендә кала. Төгәл саннары билгеле булмаса да, алар аз булмагандыр, мөгаен. 1919 елда КВЖДның төньяк тармагы буйлап (Манчжурия станциясенниң Харбин шәһәренә чаклы) поездлар йөрми башлагач, станцияләргә хәзмәт күрсәтүчеләр нәм аларда яшәүчеләр Манчжу-Гоның үзәк нәм көньяк районнарына: Харбин, Чань-чунь, Мудадзян нәм башка шәһәрләргә күчена башлыйлар[1]. Квантун армиясе администрациясе нәм Манчжу-Го турәләре Россия эмигрантларына, башлыча Идел буенинан нәм Уралдан килгән татар-башкортларга тоткарлык ясамыйлар. Үзидарә, дини бердәмлек, этник нәм һөнәр уртаклығы принципларында оешып, татар-башкортлар анда үз гореф-гадәтләрен, телләрен, милли үзәннарын саклап калалар. Вакыт курсәткәнчә, бу оешмаларның иң тотрыклисы “Исламия” мәхәлләссе булып чыга, нәм аның бүлекчәләре Манчжу-Года, Кытайда, Кореяда нәм Япониядә эш итә.

Оешманың житәкчесе нәм идеологи Габделхәй Корбангали була.

Чынбарлыкта, Абделхәй Корбангали белән Гаяз Исхакый арасында якташлар жәмгыятен оештыру мәсьәләсендә (“исламчылык” нәм “теркичелек” принциплары буенча) кискен килешмәүчәнлек килеп туа. Ләкин мондый каршылыклар гына Ерак Көнчыгышка яңа килүчеләрнен злегрәк килүчеләр ярдәме белән чит илдә үз урыннарын табуына комачаулык итә алмый. Мәсәлән, Саймә апаның ире Мулламәхәммәт Касыйм күпмедер вакыт Харбинның бер химия фабрикасында каравылчы булып эшләгән, ә Нәҗметдин Мөхит кечкенә кибет тоткан, вак-төя хужалык яраклары белән сату иткән. Аң бу эштә қызы Рауза Миғәхетдин ярдәм курсәткән.

Маньчжу-Ди-Го илендә соыннан түләү таләп иту максаты белән кеше урлау гадәти хәл саналган. Күп кенә жинаятычел төркемнәр, бигрәк тә хунхузлар хәлләрәк кешеләрне урлау белән шөгыльләнгәннәр. Эмма 1920 еллардан башлап бу “кәсеп” башка бер тәсмер ала: Харбинда нәм Маньчжу-Ди-Гоның бүтән шәһәрләрендә Рәсәй мәһәҗирләренең лидерлары юкка чыга башлый...

Шул вакыйгаларда катнашкан, аларны күргән Таһир Бичури (үзенең Истанбул фатирында) миңа коточкыч хәлләр турында сейләде. Чираттагы бер урлаудан соң татар мәхәлләссе вәкилләре Маньчжу-Ди-Го хакимиятен ярдәм сорап мерәҗегать итәләр. Яшерен полиция тикшерүләре күрсәткәнчә, югалган

милләттәшебезне хунхузлар урлаган булып чыга. Полиция кулына эләккән шул хунхузларның берсе, сорав алу вакытында, урланган кешенең яшерен рәвештә Совет Россиясесе консуллыгы бинасына китерелүен күрсәтә. Жәмәгатьчелек басымы астында төзелгән комиссия әлеге бинаның чормасыннан алып подвалына кадәр тентү ясый, әмма беркемне дә тапмый. Үзе дә комиссия яғъзасы булган әңгәмәдәшемнен айтуенчә, аны консуллык подвалларында күпсанлы зур пыяла шешәләрдә тоз кислотасы (HCl) саклану гажәпләндөргән. Шактый еллардан соң гына шунысы ачыклана: урланган кешеләрне үтереп, тоз кислотасында эретә һәм канализациягә ағыза торган булганнар [2].

1930 елларның урталарына чаклы мәһәжирләр ватаннарына кайтуга өметләнеп яшиләр. Әмма, еллар үткән саен, бигрәк тә Совет Россиясендә 1936 елгы сталинчыл Конституция кабул ителгәннән соң, бу өмет әкренләп сүнә бара. Маньчжу-Года калу да куркыныч була. Мондый шартларда мәһәжирләр арасында, Маньчжуриядән китәргә кирәк, дигэн фикер ныгый башлый.

Мәһәжирләрнен большевиклар агитациясенә бирешкән бер өлеше Россиягә кайтырга була. Аларның шуннан соңғы язмышлары турында менә мондый бер хикәят бар. – Берничә татар гайләсе Хабаровскига күчеп китә. Киткәнче алар Харбинда калучылар белән болай дип килемшәләр: Россиягә килеп урнашуга, фоторәсем белән хат жибәрәчәкләр. Әгәр дә хәлләре эйбәт булса – фотога баскан килемш, начар булса – утырган килемш төшкән булырлар... Һәм чыннан да, алардан хат белән фото килә. Рәсемгә һәммәсе дә... яткан килемш төшкән булалар. Ул кешеләрнен алдагы язмышы билгесез.

Мондый фактлар күп кенә мәһәжирләрне Россиягә кайтырга теләүнен нәрсә булып чыгачагы турында житди уйланырга мәжбур итә [3]. Мәһәжирләрнен яңа бер өлеше Кытайда калып, коммунистлар хакимияткә килгәннән соң гомерләренең шактый өлешен төрмәләрдә үткәрә. Аларның исән калучылары ахырдан Австралия һәм Төркиягә күчеп китә.

Һәм ниһаять, тагын бер, өченче өлеш мәһәжирләр ул елларда япон хакимлеге астында булган Кореяга кученә. Бу илнен кайбер шәһәрләрендә татар диаспоралары барлыкка килә. Әмма тора-бара аларның күпчелеге Япониягә күчеп бетә.

Россиядән килгән мәсслманнар саны Япониядә 1920 еллардагы 400–500 кешедән алып 1930 еллар азагына 5–6 меңгә житә. Алар Токио, Иокогама, Осака, Киото, Кобе, Нагоя, Кавасаки шәһәрләрендә яшиләр. Һәркайда “Исламия” мәхәлләсө бүлекчәсө эшли (“Исламия-Токио”, “Исламия-Кобе” h.b.w.). Арада иң эресье булып 1924 (1927?) елда рәсми тәстә оешкан “Исламия-Токио” бүлекчәсө саналган. Аның имамнары булып төрле елларда түбәндәгеләр торган:

Габделхәй Корбангали 1924(1927?)-1938 елларда;

Ибраһим Габделрәшиф кади (1938-1944);

Мөхәммәтәмин Ислами (1944-1951);

Шәрифулла Мифтахетдин (1951-1967);

Гайнан Сафа (1967-1984) [1].

М. Ислами Мисырға күчеп киткәннән соң, баш имам булып Ш. Мифтахетдин кала (ул 1951 елта кадәр Токио мәчете имамы вазифасын башкара). 1933 елдан алып 1967 елның гыйнварына кадәр мәчеттә мәзин булып Г. Сафа тора, ә Ш. Мифтахетдинның вафатыннан соң, 1967 елда ул имам итеп билгеләнә һәм бу вазифаны 1984 елда вафат булганга кадәр

башкара. Аннан соң инде татар имамнар булмый [1].

Мәхәлләнен юридик зат хокуқына ия булуы дәүләт оешмаларына рәсми мерәжәгать итәргә мөмкинлек биргән. Кагыйдә буларак, мондый мерәжәгатьләр канәгатьләндөрелгән. Мәсәлән, Токио, Кобе, Нагоя шәһәрләрендә мәчет-мәдрәсәләр тезү һәм зират өчен жир кишәрлекләре тиешле дәрәҗәдә рәсмиләштереп бирелгән. Япониянен Диния нәзәрәте дә оештырылган. 1938 елны ачылган Токио мәчете 48 ел буе исән-имин торган. 1985 елгы жир тетрәү вакытында мәчет диварлары ишелеп, аның хәрабәләрен 1986 елны юк итәләр.

Тәмимдар хәжи хатыннан (Токио, 27.11.2000):

“...1986 елның башында мәсжид бинасын ватып яңа мәсжид салырга карар бирелде, әә Японияда булган мөселман пасоллары [ищеләр] кирәклө акчаны бирергә сүз бирделәр. Мәсжидне салу вакыты килгәндә, Ислам мәмләкәтләренен экономияләре бозылганга күра биргән сузләрендә тора алмадылар әә 1996 елда Төркиянең Баш Баканы [президенты] Сөләйман Дәмирәл әфәндө Япониягә рәсми зиярәтендә [визитында] жәмінү-рияте-безнең ризжасыны [утенечен] кабул итте әә 1998 март аенда имарәткә [төзелешкә] башланып, 2000 елның 30 июнендә ачылыши мәрәсими эшләндө” [4].

Шул ук урында 1927 елда “Исламия” мәдрәсәсенен ике катлы бинасы да төзелгән булган.

Рәмзия ханым Лает хатыннан (Истанбул, 2000 елның декабре):

“...1924 елның декабреннән Японияда яңа тормышыбыз башлана... 1925 елның сентябрендә Салиса дөньяга килә... Күршеләребезда япон бабае белән әби то-

ралар иде. Балалары булмаганга, Салисаңе торыныбыз [оныгыбыз] дип көне буе үзләрендә томалар иде. Бик яраталар иде. Салиса дә б яшьләренә кадәр шул әби-бабай белән бергә устә, бик яратা иде.

Әни: “Балаларым япон булып үсәләр, ни дә булса ҹарасын эшләргә кирәк”, – дип, эти белән киңәшләша дә, шәһәр буйлап татар эзләп йөрүләр. Йөри торгач, Әгержे хажи дигән кешегә очрыллар, ул да Пермьда булган, күп татар оешмаларына ярдәме булган икән.

Бик шатланып курешәләр, шунда эни мәсәләнә аңлаты. Татарларны эзләп, тупланып, балаларыбызыга татар мәктәбе ачарга кирәк дип киңәшәләр. Ээли-эзли дүрт гашла табыла. Бер өй томалар, бер катлы кечкенә генә өй. Корбангали исемле бер мулла да табалар. Шунда энием укытта башлый. Мулла абзый белән икесе генә. Аннан тагы бер мөгалимә табыла, русча укытта иде. Харбинда гимназияда укыткан Рабига апа иде. Ике булмәле өйдә 5 бала белән мәктәп башлана. Тора-бара татар мәктәбе ачылганны ишетеп аннан-мөннан татарлар жыела башлый. Мәктәпкә балалар сыймый башлый, зурракка ташынаташина, соңында мәхәллә төзелеп, зур гына мәктәп салдырыдык. Халкыбыз үзара акча жылеп, япон хөкүмәтеннән рөхсәт илә расми бер мәктәп булды, анда утызлап шәкерт укый идең” [4].

“Исламия” мәхәлләссе активистларының көче белән мәчет һәм мәдрәсәләр шулай ук Нагоя һәм Кобе шәһәрләрендә дә төзелә. Нагоядагы агач мәчет сугыш вакытында янгач, “Исламия-Нагоя” мәхәлләссе үз милкә булган элеге жир кишәрлеген сата һәм акчасын “Исламия-Кобе” мәхәлләсенә тапшыра [1]. Чөнки ул чорда милләттәшләребез, япон хакимияте карары белән Нагоядан Кобе шәһәренә күчерелә.

1935 елны салынган Кобе мәчете бүтөнгө көнгөчө исән-имин сакланган.

Рәмзия Лаеш хатыннан (Истанбул, 2000 ел, декабрь):

“... Шул бомбалы заманда Кобе жәмиғи исән калды. Бөтен тирәсе юк булды. Жәмиғъының яртысы мәктәп иде, мәктәп янды, жәмиғъ калды. Без дә яндык. Токиода әниләр дә янып бер нәрсәсез калдылар. Август аенда сугыш тұқтау белән американлылар керделәр. Тынычланғач, сәудә башланды. Татарлар баедылар. Бик яхши сата иде ирләребез” [4].

“Исламия” мәхәлләсенең күп кенә Япония дәүләт һәм жәмәгать эшлек-леләренең химаясеннән файдалануын да билгеләп үтәргә кирәк. Бу үнайдан, япон милләттәнен иң өлкән аксакалларыннан са-налган Тоойяма әфәндениң мәхәлләгә бу-лышлық курсату аерым хуплауга лаек [2].

Хакимият рәхсәтен алып, мәһажир милләттәшләребез сәудә белән шөгыльлә-неләр, кием тегү ательесы ачалар...

Япония, бер милләтле ил буларак, га-сырлар дәвамында чит кешеләре очен ябык була. XIX гасыр азагында гына, Мәйдзи эпохасы башлануға, ул үз “ишкеләрен ача”. Күпчелеге чит ил Кешеләрен беркай-чан да күрмәгән японнар, озын буйлы, тышкы кыяфәтләре, үз-үзләрен тотышлары белән аерылып торған татарларга тажәп-ләнеп карый торған булғаннар. Э инде ча-пан кигән татар кырыктарт-мачысының велосипедка атланып япон авылларына керүе гомуми тамашага әверелгән.

Мәктәп мегаллимнәре кулланган берничә дәреслек, шул исәптән, Кореяда язылган һәм Токиода “Исламия” мәхәлләсе матбагасында басылган “Татар төле элифбасы” да бүгенге көнгөчө сакланган.

Шулай итеп, мәһажирләрнең тормышы экренләп жайлана башлый.

Из писем Саймы Касим (Тайсиной).

16.03.1977. Токио.

Мәүлид ае мебарәк булсын.

Кадерле туганнарым Инсия һәм Ман-сур кияу һәм Хәбир туганым, Шәрифә ки-ленем, кечкенә туганнарым, һәм башка бетен туганнар, күршеләр, илдәшләрәм, авылдашларым, һәммәгезне сагынып, бер күреп сейләштергә мохтаж булып япәүче Саймә, сезгә Япониянең жылы жилләре белән сәламнәр күндерәм һәм хәер-догаларығызыны өмет итеп калам. Кадерлем Лотфикәрам жингигә, курсәгез, минем са-тынулы сәламнәремне сейләвегезне үте-нәм. Узенә дә хат яздым, иншалла, алтыр.

Инсия туганым, бу көн 16 март, мәрхүмә апамның жир куенына керүенә бер ел булды. Нур эчендә ятсын, яраббым, амин. Узенә бер Коръән чыктым. Кич ба-рыбыз бергә утырып багышладык. Камәрия дә килде, Мәүлид мәжлесе үткәр-дек, 30лап кеше бар иде. Анда Коръән ба-ышладык узенә, ходаем кабул иткән бул-сын, ярабби. Сания туганым, сезгә матур япон кызы күндергән идем, алдыгызы?

Мәетләргә матур күлмәкләр кирәкми. Аларага изге дога кирәк, бездән дога өмет итәләр. Мин дога кылам, Камәрия дә, баш-ка кызларым да калалар. Ходай кабул ит-сен, ярабби, амин. Чөнки без месел-маннар, үзебезнәң динне, үзебезнәң гадәтләрне балаларга да анлатып кую ата-ана бурычыдыр. Аңламасалар, генаһлары үzlәренә булыр. Аңлатмасаң, генаһы ата-анага булыр. Дөньяда мәнгө торып булмый бит. Мәңгө торачак жиребез кыямәттер. Кыямәт көне дөньяның дәвамыдыр. Дөньяда Аллаһны онитмый, начар эшләр эшләми, яхши булсақ, кыямәттә дә рәхэт яшәрсөң дип, безнең Коръән язадыр. Ил кыямәтнең капкасыдыр. Капкага кергәнче

үзенә азық әзерлә, дөньяда кирәк булган кебек, анда да кирәк булыр. Анда икмәк күтәреп барып булмый. Анда алыш барырга изге гамәлләр кирәк, шуларны онытмый, үзебез өчен хәзерләсәк, Алланың рәхмәте барыбызга да житәр, иншалла. Минем хатымны сезгә кем укып бирер, укып биргән кешегә сәлам вә рәхмәт әйтәм. Туганнарымың укый белмәүләренә бик эчем әрни, ейрәнмәгәннәре өчен. Бу укый белмәүләре ялкаулыкларыннан. Ата-аналарының сүзләрен тыңламаганлыктан килгән бер эш. Кем сиңа моны ейрәнмә, моны укыма дип әйтер, хаклары юктыр. Адәм баласы үз акылына үзе хужадыр. Дөньяда иң чын кеше булып яшәгән адәм үзен тота белгән кешедер. Татар кая барса да татар булыр, аның койрыгын киссәң дә сарык булмый, шуның кебектер. Карга да үзенчә кар-кар кычкырадыр. Гажәпкә калам үз телен белмәгәннәре өчен. Бездән карап гыйбрәт алсагыз, дога булыр иде. Бөтен мәжүсиләр арасында балаларны тәрбияләдек. Бөтен татар арасында булып, үзебезней телне белмәү бик кызык. Элбәттә, ялкаулык дип уйлаудан башка чарам юк.

Әле дә соң түгел ейрәнергә. Кабергә кергәнчे ейрәнергә кирәк дип безнең китаплар яздыр. Жизни дә, апа да укыган, үз язуларын белә торган кешеләр иде бит. Дөньяда адәм балалары үzlәren танымау гажәп эштер.

Әллә ниләр яздым, гаеп итмәгез. Минем сүземне чын дип уйларсыз. Иншалла, хәзер уйларга башыгыз эшләр дип уйлыйм. Яшь вакыт белән картая баргач гакыл

башкарадыр. Уйланам, нишлисең. Энем, туганым, вакыт булганда хат язарсың, иншалла. Апамның ел билгесен уздырыдыгызымы? Инде анда карлар эри башлагандыр. Матур яз көннәре килде инде. Быел Теркиядә кар яумады. Суык якларда бик күп кар явадыр. Бездә күп түтел. Өйләр кар белән күмелә, шул кадәре күп явадыр. Бу ел һава жылы булды, бигрәк тә башка елларга караганда жылы иде. Шулай да ейгә ягабыз, керосин ягабыз. Газ ягучылар да бар.

Әлегә сау булыгыз, сагынып, алагыз. Хат көтеп калам.

ЧИТ ИЛЛӘРДӘ

Беләм туган беләм, чит илләрдә
Ниләр кура синең яшь башың
Өзелеп-озелеп кенә жырлаганда
Юатырга юктыр кардәшң

Ничә еллар инде мескенкәм
Күргәнең юк туган жыреңне
Ят жырларда йөреп михнат күреп
Сагынасың туган илеңне
Сагынасың мескен үз илеңне
Тарта күнлең синең ул якка
Жанаң сөйгән газиз туганнарың
Кардәшләрәң барда шул якта
Беләм синең поткан изге күнлең
Чит илләрдә ничек тарсына
Үз илеңә очып кайтыр өчен
Хәлsez коштай качына, талпына
Очар идең синә иркен коштай
Узар идең таулы жырлардан
Кайтыр идең туган илләрәң
Курыкмыча салкын жылләрдән
Абынасын беләм, талпынасында
Канатыңны язмыш каерган
Ят жырларда ятып, яшь тугарга
Туган шәдән сине аерган

Рауза Мифтахетдин (Мухит)

Северо-восточный Китай. Харбин. 1921г.

Записано Гульсияр Тукаевой 15 апреля 1989г. в г.Набережные Челны РТ.

Список литературы

1. Адутов Р.М. Татаро-башкирская эмиграция в Японии. – Набережные Челны, 2001. – 154с.
2. Адутов Р.М. Тюрко-татарская эмиграция на Востоке. Сборник по материалам конференции «Глобализация и национальная самобытность». – Казань, 2003.
3. Адутов Р.М. Тюрко-татарская эмиграция на Дальнем Востоке. Вестник НГПИ. Сборник научных трудов. Вып. 3. – Наб. Челны, 2004.
4. Письма татарских и башкирских эмигрантов. 1973-2003гг.

Гайнетдинов Р.Б.

ТАТАРЫ В БЕРЛИНЕ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

В столице Федеративной Республики Германия городе Берлине много памятных мест, связанных с татарами. Это, прежде всего, рейхстаг, на колоннах которого в памятном 1945-м записали свои имена и фамилии и воины-татары.

К сожалению, сейчас, в отремонтированном после падения Берлинской стены здании рейхстага этих фамилий не осталось, их можно найти только в музеях и на исторических фотографиях. Да и на родине мы почти ничего не знаем о тех, кто брал в апреле 1945 года логово Третьего рейха. Лишь одно исключение случилось совсем недавно – через много лет после Победы российская и татарская общественность узнала, наконец, имя сержанта Гази Загитова, одним из первых водрузивших Знамя Победы над поверженной рейхканцелярией. Поставив победную точку в этой страшной войне, воин-герой вернулся на родину и жил, не получив заслуженных наград и славы...

Другие наши земляки уже никогда не вернутся домой. Они спят вечным сном в братских могилах в трех мемориалах Берлина – в Трептов-парке, Шенцольце (район Панков) и парке Тиргарден. Последний находился на территории Западного Берлина и доступ туда до падения Берлинской стены (1989 год) был ограничен, хотя По-

четный караул из советских солдат стоял здесь всегда. Воины покоятся во всех трех братских могилах, но конкретные фамилии высечены на плитах лишь в Панкове. Надо сказать, что немецкие власти педантично соблюдают пункт мирного договора 1945 года о государственном уходе за могилами воинов стран-союзников, захороненных на территории Германии. Здесь всегда чисто, убрано, много цветов, много посетителей, в том числе немцев – они хотят знать свою историю.

В престижном берлинском районе Шарлоттенбург находилась тихая уочка Хафельштрассе. Здесь в доме № 2 с тридцатых годов жил татарский эмигрант Шафи Алмас. В его квартире в середине тридцатых годов находилась типография, где помощники Гаяза Исхаки печатали газету «Яна милли юл» ("Новый национальный путь"). В этой же квартире в 1943 году несколько месяцев жил легендарный татарский поэт Муса Джалиль. В приговоре Имперского суда местом жительства поэта указана именно эта квартира. Дом, к сожалению, не уцелел – был разрушен в результате бомбежек в 1945 году. Сейчас на этом месте стоит новый дом современной постройки. Улица Хафельштрассе также переименована, ее помогли найти по

старым картам немецкие специалисты-историки.

Здание Мемориального музея антифашистского Сопротивления памятно тем, что здесь, в бывшем штабе военного ведомства Третьего рейха, летом 1944 года высшее военное руководство Германии спланировало покушение на Гитлера, и именно здесь, во дворе дома 20 июля 1944 года был расстрелян вместе с тремя другими офицерами полковник Штауфенберг, взорвавший бомбу в ставке Гитлера. На стене, возле которой состоялась казнь, сейчас находится мемориальная доска, а бывшая улица Бендлерштрассе переименована в Штауфенбергштрассе.

На четырех этажах в Музее антифашистского Сопротивления сосредоточены тысячи документов и экспонатов, рассказывающих о различных аспектах немецкого Сопротивления. Сейчас это крупнейший научный центр Европы, досконально изу-



Современная тюрьма Моабит

Тюрьма Плетцензее – последнее пристанище и место казни этих самых «военных преступников» – немецкой патриотической разведгруппы «Красная капелла», чешского антифашиста Юлиуса Фучика, одиннадцати джалильцев – всего здесь за три года было казнено 2891 патриота, не склонивших голову перед фашизмом.

чающий истоки возникновения и сущность современного нацизма. Есть здесь материалы и о наших земляках – героях-джалильцах. Здесь же 25 августа 2004 года, в дни 60-летия со дня смерти героев, была установлена мемориальная доска с их именами.

Имя Мусы Джалиля связано с тремя тюрьмами в Берлине: Шпандау, Моабит и Плетцензее. Пожалуй, самая известная из них Моабит. Известность ей принесли стихи Джалиля с одноименным названием – «Моабитские тетради». Тюрьма Моабит стоит и сейчас. Это современный комплекс, состоящий из нескольких зданий.

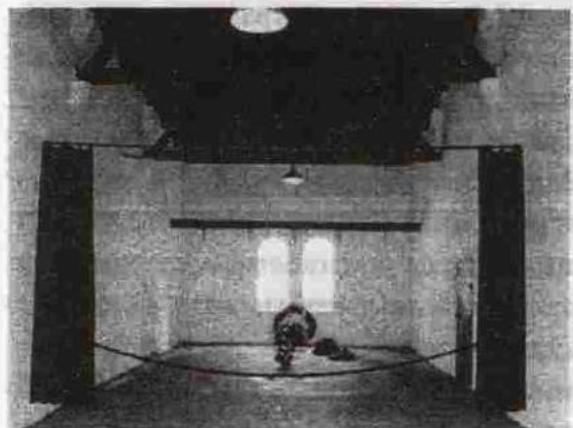
Гражданская тюрьма сохранилась еще с в довоенного времени. А военной тюрьмы Моабит, в которой томились Джалиль, его подвижники и другие военные «преступники» Третьего рейха, уже нет – сейчас на этом месте сквер.



Гражданская тюрьма Моабит

Отрадно, что в день рождения и день казни Мусы Джалиля в Плетцензее всегда приходят люди – делегации из Татарстана, местные школьники, антифашисты. Вот и 15 февраля 2006 года – в день 100-летия поэта – здесь было многолюдно. Почтить память поэта пришли члены Межкультурного интеграционного центра «Татарлар Дойчланд» во главе с председателем Бер-

линского отделения, главным редактором журнала «АлТабаш» Венерой Вагизовой, а также старожилы общества «Берлинские друзья народов России» во главе с его председателем, видным немецким общественным деятелем Кириллом Пехом. Вместе с организаторами мемориальной акции



Место казни Мусы Джалиля в тюрьме Плетцензе

В этот же день в средней школе при посольстве РФ в ФРГ состоялись Уроки мужества, посвященные жизни и подвигу Джалиля. Особое внимание привлекли книги со стихами поэта, европейских и



Стихи Джалиля и книги о нем

Приятно было увидеть книги со стихами Джалиля (в том числе и довольно редкие) на стенде в библиотеке Российского дома науки и культуры, который является сегодня центром притяжения не толь-

ко соотечественников из России, но и народов бывших союзных республик СССР.

Татарская диаспора в Берлине (около 200 человек) объединена в два общества. Татарско-башкирский культурный центр в



Стихи Мусы Джалиля читают татарские дети

российский авторов о творчестве Джалиля, бережно собранные членами общества «Татарлар Дойчланд» и специально привезенные из Казани представителем Исполнкома Всемирного конгресса татар Рустэм Гайнетдинов.



Урок татарского языка в обществе «Татарлар Дойчланд»

ко соотечественников из России, но и народов бывших союзных республик СССР.

Татарская диаспора в Берлине (около 200 человек) объединена в два общества. Татарско-башкирский культурный центр в

Берлине был создан в 1999 году. Сегодня он объединяет и некоторых представителей диаспоры из Западной Германии. Общество небольшое, в него входят художники, музыканты, историки, литераторы из числа выходцев из Советского Союза и некоторое количество их немецких друзей, в основном, члены семей. Основная задача молодых интеллектуалов – пропаганда достижений культуры и искусства татарского и башкирского народов в немецком обществе.

В частности, 15 февраля 2006 года члены ТБКЦ провели для немецких друзей вечер поэзии Мусы Джалиля, а в апреле – вечер поэзии, посвященный другому нашему выдающемуся земляку – Габдулле Тукаю.

Выделившееся из состава ТБКЦ в 2005 году общество «Татарлар Дойчланд» («Татары Германии») отличается своей демократичностью – в него входят наши соотечественники-татары, прибывшие в Германию из России совсем недавно, представляющие совершенно разные социальные категории – от продавцов и водителей до журналистов и руководителей фирм. Главное, что их объединяет – тесные связи с исторической родиной – Татарстаном и своими родными российскими регионами компактного проживания татар.

Общество проводит Сабантуй в Германии и другие разнообразные культурные мероприятия, издает электронную газету «АлТаБаш» («Алмания-Татарстан-Башкортостан»). В апреле 2006 года общество «Татарлар Дойчланд» вместе с немецкими антифашистами приняло именитых гостей из Москвы и Казани – дочь М.Джалиля Чулпан Залилову, доктора исторических наук Абдулхана Ахтамзяна.

Оба татарских общества сотрудничают с Исполкомом Всемирного конгресса татар.

В феврале 2006 года, в дни юбилея Джалиля на улицах Берлина, к великому удивлению местных жителей и гостей столицы, развивался татарстанский флаг. Это наши земляки – хореографические ансамбли из Набережных Челнов и Казани так засвидетельствовали свое участие в У Берлинском фестивале мировой хореографии. Молодые танцоры из Татарстана не только познакомили немецких любителей народных танцев с татарской хореографией, но и заняли призовые первые места в этом престижном конкурсе. Как говорит популярный телеведущий не менее популярной казанской телекомпании «Эфир» – «Знай наших!».

Приглашая читателя на фотоэкскурсию по столице ФРГ, автор этой статьиставил перед собой необычную цель – побудить каждого татарстанца, каждого татарина, посещающего Берлин по делам бизнеса, науки, культуры или для общения со своими родственниками и друзьями, включать в программу осмотра достопримечательностей и знакомства с Берлином, с памятными местами, связанными с историей и культурой нашего народа, его выдающимися представителями и менее знатными соотечественниками, которые создали и создают незримую нить духовного единства этого европейского города с материнским этносом в Урало-Поволжье. Поверьте – Вас ждут незабываемые встречи с культурно-историческим наследием своего народа...

ПЕРЕВОДЧИКИ, ТОЛМАЧИ И ПЕРЕВОДЧИКИ КАЗАХСКОЙ СТЕПИ
(вторая половина XVIII – конец XIX века)

В XVIII веке управление Оренбургской губернией имело особенности, обусловленные тем, что данная территория являлась приграничной, включающей земли башкир, казахов Младшего и Среднего жузов, Яицкого, Оренбургского казачьих войск.

Исходя из этого, местная администрация несла ответственность за границы и имела полномочия по установлению внешнеполитических и торговых связей с казахскими землями и Средней Азией. Власть в губернии была строго централизована. Губернатор возглавлял губернскую канцелярию, штат которой комплектовал он сам. В штате учреждения были должности переводчиков и толмачей (для устных переводов), продиктованные необходимостью общения с коренным населением – башкирами, казахами, калмыками. Переводчики с общего для тюркских народов литературного языка «тюрки» были нужны и для установления дипломатических и торговых отношений со среднеазиатскими ханствами.

29 июля 1770 года Екатерина II утвердила доклад Сената «О имении в Оренбургской губернии переводчиков и толмачей», исходя из которого, в губернской канцелярии письменными и устными переводами с тюрки положено было заниматься одному переводчику и трем толмачам, одному переводчику с калмыкского, а также десяти юношам, обучавшимся в созданной при администрации татарской школе [1].

Набирали учеников из русских детей военных чинов. После завершения учебы они поступали на должности канцеляри-

стов, таможенных чиновников, толмачей, переводчиков. Но обеспечить органы управления достаточным количеством переводчиков, толмачей из русских чиновников было невозможно из-за незнания ими казахского языка и обычая народа и отсутствием достаточных материальных средств на соответствующую оплату работы переводчиков, сопряженной с трудностями, по сравнению с внутренними губерниями России. В свою очередь, представители казахского народа, привлекаемые в управление в этот период, не знали русского языка и грамоты.

Вопрос о переводчиках стоял остро и в связи с созданием в 1782 году управления во главе с обер-коммандантом Оренбурга «для отправления пограничных дел» касавшихся казахов. В 1799 году на основе данного управления была создана Оренбургская Пограничная комиссия, именовавшаяся первоначально Коллегией пограничных дел. В штат комиссии входили, помимо русских офицеров и казахских султанов, секретарь, протоколист, регистратор и три переводчика азиатских языков.

В начале XIX века Оренбургская комиссия была усиlena утверждением новых штатов – самостоятельной должностью председателя комиссии, двумя советниками и особым «чиновником для политических сношений» с казахской степью, среднеазиатскими ханствами и странами Среднего Востока.

Исходя из сложившейся ситуации (отсутствие переводчиков) и роли Оренбургской губернии в Восточной политике России, правительство сочло необходимым

рекрутировать их из татарского и башкирского населения, как поданных Российской империи с XVI века, имевших традиционные контакты с казахами в силу общности этнолингвистической и конфессиональной системы. Как подчеркивал Н.Ильминский, «татары - первые посредники между русским правительством и киргизской (казахской) Ордой и единственные почти до последнего времени – переводчики и толмачи» [2].

В этой связи представляет интерес как сам процесс формирования татарских письмоводителей, переводчиков и толмачей, характер деятельности и их вклад в развитие взаимоотношений казахской степи с российским государством, так и выявление тенденций политики российского правительства по отношению к ним.

По своему положению переводчики, толмачи и письмоводители были государственными служащими, которые в XVIII веке утверждались в должности Коллегией иностранных дел, а впоследствии Оренбургским военным губернатором.

Татарские и башкирские переводчики подбирались тщательно, как писал дореволюционный исследователь истории казахского народа XVIII века, член Западно-Сибирского отдела Русского географического общества П.Золотов, «со строгой осмотрительностью, основанной не столько на книжном знании, сколько на способностях, ловкости, благонадежности набираемого» [3].

Во второй половине XVIII века одним из самых известных татарских переводчиков Оренбургской губернской канцелярии был Мендияр Бекчурин (1740-1821), начавший государственную службу в 1760 году. Он неоднократно направляется к казахам и башкирам с различными дипломатическими поручениями, как чи-

новник «способнейший, благонадежный и в ордах неоднократно бывавший». Не раз состоял переводчиком русских посольств в среднеазиатские ханства. Более того, находясь в чине коллежского регистратора, в 1780-1781 годы Бекчурин возглавил русское посольство в Бухару. Кроме этого, является автором русско-арабско-персидско-мешерякско-киргизско-бухарского глоссария [4].

По сути, с XVIII века начинает складываться династия татарских и башкирских переводчиков, внесших весомый вклад в развитие взаимоотношений казахской степи с Российской империей. Среди них – Бигловы, Батыршины, Аитовы, Еникеевы, Субханкуловы, начинавшие свою деятельность с регистраторов, младших толмачей и достигшие высоких наград и рангов. И если татарские письмоводители казахских ханов, султанов, родоправителей относились в основном к сословию торговых крестьян, то должности переводчиков и толмачей занимали татары и башкиры, принадлежавшие к сословию потомственных и личных дворян или мурз.

Все они имели среднее образование, являясь выпускниками татарской школы, а впоследствии Оренбургского военного училища. Так, согласно сведениям дореволюционного исследователя А.Васильева, в 1825 году в штате Оренбургской пограничной комиссии работало 10 служащих из татар и башкир – два переводчика, три толмача, пять конфидентов. Их восхождение по служебной лестнице – отражение инкорпорации Российской административной системы в казахское кочевое общество.

Ярким примером является судьба надворного советника Сулеймана Алюковича Батыршина, 1825 года рождения, выпускника Оренбургского военного учили-

ща. В 1842 году Батыршин приступил к службе толмачом Оренбургской пограничной комиссии и был участником всех крупных событий степной жизни. Именно он был командирован «для скорейшего найма верблюдов у степных ордынцев под транспортировку казенного провианта» в период Хивинской экспедиции 1853 года. С 1854 по 1859 гг. сопровождает в качестве пристава Бухарские и Хивинские посольства в Петербург и русское посольство в Хиву и Бухару в качестве драгомана. Был награжден орденами святой Анны и свято-го Станислава, бронзовой медалью в память войны 1853-1856 гг. за активное со-действие в среднеазиатской политике, а в 1862 году произведен в надворные совет-ники. Внес вклад в работу комиссии 1862 года по распределению земель между Уральскими казаками и казахами Внут-ренней Орды вдоль левого берега реки Урал. С ним связан и такой факт из исто-рии казахского народа: с 13 ноября 1865 года по 13 марта 1866 года Батыршин ис-полнял должность султана-правителя За-падной части Младшего жуза. Но, как пи-шет А. Добросмыслов, в 1869 году был ок-леветан перед военным губернатором Тур-гайской области уездным начальником, сослан в Уфимскую губернию, затем в Онегу Архангельской губернии, где про-был 5 лет. Получив прощение, поселился в Ташкенте в качестве члена городской управы [5, с.470].

Деятельность татарских и башкир-ских переводчиков была ориентирована к потребностям Оренбургской администра-ции, основное направление которой со-стояло в усилении политического и эконо-мического влияния России в казахской степи.

В начале XIX века при хане Младше-го жуза для «более успешного ведения дел» была учреждена должность пристава. На эту должность были направлены татар-ские переводчики, через которых местные власти осуществляли контроль и направ-ляли деятельность в нужном правительст-ву русле. Приставы имели в своем распо-ряжении конфидентов, которых посыпали в степь для сбора информации. Как под-черкивал А.Добромыслов, «конфидентами были те же татары» [5, с.217].

В 20-60-е годы XIX века приставы находились при султанах-правителях Восточ-ной, Западной и Средней части Млад-шего жуза.

Так, приставом при султане-правителе Восточной части Младшего жу-за полковнике Джантюрине был штабс-капитан по кавалерии Мухаммед-Шариф Аитов, 1802 года рождения, называемый казахами Караполмач. Находясь в степи, он собрал интересный материал об имуще-ственных, семейно-брачных отношениях казахов, регулируемых нормами обычного права. Кроме того, им был собран матери-ал об обрядах, выполняемых казахами при перекочевках и погребении умерших. Аитов находился в должности пристава 10 лет, и в 1859 году, проработав в общей сложности 38 лет, вышел в отставку. При-чем пенсия была ему назначена не по должности, а по чину штабс-капитана [6, с.54].

Татарские переводчики, помимо до-несений официального характера для ме-стной администрации, собирали ценный мате-риал по истории, этнографии и куль-туре казахского народа: Так, материал о нормах обычного права казахов, этногра-фические сведения собрал и коллежский секретарь Оренбургской пограничной ко-

миссии Салих Рахматуллаевич Биглов, 1815 года рождения. 12 марта 1846 года им были представлены сведения о судах биев, мерах наказания, выносимых биями, семейных обычаях и обрядах казахов, кочующих в районе Уральского укрепления. Эти сведения имели значение и в связи с тем, что им были даны имена биев рода шомекей с указанием их летних и зимних кочевок [7].

Хорошие знания Бигловым особенностей социально-экономического устройства казахского общества, изменений, которые произошли в результате векового пребывания в составе России, позволили ему работать в 1866 году переводчиком при членах комиссии генерал-майоре Гутковском и штабс-капитане Гейнсе, занимавшимися административным устройством и разделением Азиатской России [8].

Интересным в биографии Биглова является и то, что по его стопам пошли и его сыновья Мухаметжан (1836 г.р.) и Мухамедияр (1839 г.р.) [9].

Колонизация российским правительством казахской степи сопровождалась цепью национально-освободительных движений казахского народа в первой половине XIX века. Татарские и башкирские переводчики зачастую выступали в качестве посредников в урегулировании взаимоотношений восставших казахов и Оренбургской администрации. Так, толмач Оренбургской пограничной комиссии Искандер Батыршин, старший брат Сулеймана Батыршина, был командирован в 1838 году во Внутреннюю Орду с отрядом полковника Геке для «разъяснения противоправных действий» восставшим казахам Исатая Тайманова.

Участвовал в освобождении 15 казаков и хорунжего Оренбургского казачьего поиска Шустикова, схваченных отрядом

Тайманова и толмач Оренбургской пограничной комиссии Мухаммед-Шариф Аитов, который за оперативность действий при «выручке из плена» был произведен в корнеты по кавалерии. Более того, документы свидетельствуют, что Аитов установил близкие отношения с Махамбетом Утемисовым, личная встреча которых состоялась в 1839 году. По совету Аитова, брат Махамбета Утемисова Хасен ездил в Хиву «для склонения хивинцев и подвластных им киргизов (казахов) на предложение российского правительства» [10].

Близость казахских кочевий к Каспийскому и Аральскому морям, границам Хивинского и Кокандского ханств, расширяла и сферу деятельности татарских переводчиков. Так, Аитов принял участие в Хивинской экспедиции 1839 года. По поручению оренбургского губернатора В.Перовского в декабре 1839 года он выехал к казахам, кочующим близ Каспийского моря «для доставки 2 тысяч верблюдов». Однако Аитов сумел собрать только 500 верблюдов, которых ждали отряды экспедиции в Эмбенском укреплении. Из-за отсутствия денежных средств Аитов не сумел расплатиться за «найм верблюдов», был пленен казахами рода адай, продан хивинским купцам и в качестве пленного находился в Хиве до августа 1840 года. За сведения, собранные им о внутренней жизни ханства, в сентябре 1840 года «за отличные действия в период плена произведен в поручики». Впоследствии Аитов, как знаток среднеазиатского региона, был неоднократно командирован в Хиву [11].

Параллельно татарские и башкирские переводчики исполняли должности преподавателей татарского языка в учебных заведениях Оренбурга. К примеру, в Неплюевском военном училище работали Мирсалих Бекчурин и Искандер Батыршин.

С введением в 1868 году «Временно-го положения об управлении Оренбургским и Западно-Сибирским генерал-губернаторствами» от 21 октября 1868 года татарские переводчики были переведены в Тургайское и Уральское областные правления.

Параллельно, в XVIII–первой половине XIX века, татары вместе с башкирами в качестве письмоводителей привлекались к организации делопроизводства в казахской степи. Оренбургская администрация считала, что постановка делопроизводства у казахских ханов, султанов, родоправителей имеет политическое значение, ибо, избегать переписки «...значило бы отдать всю орду на произвол судьбы и если держать начальство казахское... в деятельности и исправности, то достигнуть этого можно не иначе, как через помянутую переписку. Она не только в состоянии принести существующую пользу, но так сказать, упрочивает то влияние, которое необходимо для приведения казахов в совершенное подданство» [12].

Основной критерий подбора татарских и башкирских письмоводителей был таким же, как и переводчиков – «благонадежность и содействие благим целям правительства». Это определяло характер и сущность деятельности письмоводителей в казахской степи, которые, кроме «производства письменных дел», должны были дать казахам понятие о российских законах, чем бы «способствовали сохранению между ордынцами тишины и спокойствия» [13].

В архивах имеются документы о службе татарских и башкирских письмоводителей в степи. В основном это были торговые татары Казанской губернии и Сейтовского посада Оренбургской губер-

нии, территории которых граничили с кочевьями казахских родов табын, жагалбайлы, жаппас, тама. Во Внутренней Орде вели делопроизводство, в основном, татары и мишари, единичны случаи найма письмоводителей из башкир.

Однако определить число письмоводителей в степи в XVIII веке сложно из-за не разработанности правительством Положения о функциях и размере жалованья.

Анализ архивных документов позволяет установить, что в XVIII–первой трети XIX века татарские письмоводители направлялись к наиболее влиятельным лицам казахской знати. Есть факты и прошений отдельных султанов и родоправителей об определении к ним «для письмоводства» уже известных в степи своей деятельностью татар. Так, одним из известных письмоводителей в Младшем жузе был торговый татарин Нигметулла Файзуллин, который по определению Оренбургской пограничной комиссии «...отличался усердием, нужные поручения исполнял с деятельным успехом, трезво и добродорядочно, и по своему благородству увещевал их (казахов) к обращению на путь истинный». За свою деятельность Файзуллин был пожалован указом царя Александра I от 3 июня 1820 года в тархансое достоинство [14].

Это был единственный татарский письмоводитель, удостоенный такого высокого звания. Обычно правительство за «верность службе» и «нужные сведения» награждала повышением чина или ценными подарками. Так, находившийся при старшине рода ногай письмоводитель – сотник 3-го мещерякского кантона М.Юсупов был повышен в чин есаула, письмоводитель А.Кушурбаев при султане Нуралиеве – в чин пятидесятника, письмоводитель Зиламатдин Нигматуллин (сын

Нигматуллы Файзуллина) при султане Айшуаке – серебряной медалью [15].

В последней четверти XVIII века были организованы первые административные учреждения в казахской степи в форме расправ в трех крупных племенных объединениях Младшего жуза (алимулы, байулы, жетыру), в штате которых обязательной была должность письмоводителя. В результате, делопроизводство при каждой расправе вели татарские письмоводители Ибрагим Исхаков, Бектимир Сабитаев, Ишмухамет Ишалиев, Нигметулла Файзуллин, Габдултанар Туйгунов [6, с.57].

В 1805 году оренбургский губернатор Г.Волконский, характеризуя деятельность татарских письмоводителей при расправах, писал, что они «не столько упражнялись в отправлении их прямой должности, как употреблялись в посыпке в Орду к разведыванию тамошних обстоятельств» [16].

С упразднением расправ в 1804 году, письмоводители, накопившие 17-летний опыт работы в казахской степи, были определены в качестве конфидентов «для посылок в степь» при пограничной комиссии с жалованьем 120 рублей в год.

В 20-х годах XIX века правительство утвердило новый порядок управления в казахских землях Оренбургского ведомства, создав административно-территориальные единицы (Западная, Средняя, Восточная части Младшего жуза) и аппарат управления казахским населением. Однако незавершенность данного положения способствовали принятию в 1844 году «Положения об управлении Оренбургскими киргизами», где впервые было определено, что каждый султан-правитель должен иметь в распоряжении 4 письмоводителя с жалованьем 300 рублей в год. Размер жалованья письмоводителей при дис-

танционных начальниках зависел от разряда дистанций.

Таким образом, число письмоводителей в степи увеличивалось в связи с расширением аппарата управления и постепенной интеграцией казахских земель в состав Российской империи.

Круг вопросов, которыми занимались письмоводители, был довольно широк. Так, письмоводитель управляющего рода кете А. Байкеев в своём донесении 1832 года Оренбургской пограничной комиссии писал, что «кроме производства письменных дел», старался «содействовать улучшению быта этого кочующего племени», а именно «научил заготавливать на зиму в значительных пропорциях сена», внушал казахам преимущества оседлой жизни, «устроив на Берегу Каспийского моря в 120 км от Астрахани при реке Кеневской дом из сырого кирпича со всеми хозяйственными помещениями». В результате, по его примеру «устроено 135 точно таких же домов», помимо хозяйственных вопросов, старался «убеждениями и советами сблизить их с русскими», познакомив с законами Российской империи [6, с.59].

Письмоводители участвовали и в решении спорных вопросов между линейными жителями и казахами, стараясь защитить интересы казахского народа, и, как отмечал Айшуак хан, «... доставляли обиженней стороне удовлетворение» [17].

Параллельно татарские письмоводители, как представители оренбургской администрации, выясняли возможности прохода торговых караванов в степи, участвовали в поиске ограбленного товара русских и среднеазиатских купцов. Влияние письмоводителей в степи было сильным, т.к. представители казахской знати не знали тюркского литературного языка, не говоря о русском, поэтому зависели от них в во-

просах прочтения корреспонденции и отправки писем. Татарские письмоводители зачастую обучали казахских детей татарской грамоте и языку. В результате, к 40-м годам XIX века татарский язык на арабской графике стал официальным языком в делопроизводстве казахской степи, более того, «единственным пока письменным проводником мыслей, сведений, знаний».

Вторжение во внутреннее устройство казахского общества и укрепление политических позиций в степи в первой половине XIX века поставило перед правительством новые задачи.

Во-первых, подготовка письмоводителей уже из казахов, способных вести делопроизводство на русском языке, чтобы «киргизские начальники могли в точности выполнять все поручения правительства, как при сборе денег, так и в других случаях, требующих особой поспешности и ответливости» [6, с.59].

И во вторых, постепенно заменить татарских письмоводителей.

Исходя из этого, в 1844 году было принято постановление об учреждении при Оренбургской пограничной комиссии школы для казахских детей с целью подготовки письмоводителей при дистаночных начальниках. Продолжением этого стал указ «О временном допущении лиц свободного состояния к занятию письмоводством до подготовки письмоводителей из воспитанников Оренбургской киргизской школы» (1846 г.).

А в январе 1853 года Оренбургский губернатор В.Перовский издал распоряжение «О воспрещении башкирам и мещерякам отлучаться в казахскую степь, как для отправления богослужения и обучения детей татарской грамоте, так и по другим надобностям».

К 60-м годам XIX века правительство окончательно установило контроль по найму письмоводителей к казахским родоправителям. Свидетельством этому является «Временное положение об управлении Оренбургским и Западно-Сибирским генерал-губернаторством» от 21 октября 1808 года, где жестко регламентировался вопрос о кандидатах на должность письмоводителя при волостных правительствах. Теперь письмоводителем мог быть только казах или русский, знающий казахский.

Такой шаг правительства был связан с рядом факторов внешнеполитического и внутреннего порядка.

Во-первых, в середине XIX века завершилось присоединение казахских земель к России, и правительство подошло вплотную к границам Бухарского эмирата и Кокандского ханства. Первоочередной задачей стало закрепление политического господства на вновь присоединенных землях, поэтому необходимо было в казахской степи, как во внутренней области Российской империи, иметь сильную власть, способную проводить политику для дальнейшего продвижения вглубь Средней Азии.

Во-вторых, правительство опасалось консолидации мусульман России под эгидой Турции, и татары, по мнению администрации, работая в качестве письмоводителей, имеют один из каналов распространения и «усилению мусульманской пропаганды» в степи.

В-третьих, в 60-х годах XIX века торгово-промышленная экспансия России стала направляться в юго-восточные окраины, а татарские письмоводители – торговые люди Оренбургской и Казанской губерний, правительством усматривались

конкурентами русскому торговому капиталу [18].

Министр народного просвещения Российской империи граф Д.Толстой открыто подчеркнул, что «письмоводители... в случае выбора их из татар, могут быть весьма опасными для степи в политическом отношении». Поэтому, по его мнению, для устранения «... важной административной ошибки», необходимо заменить татарских письмоводителей казахами или русскими служащими [19].

Исходя из этого, в 1876 году было издано правительственные распоряжение «О замене татарских переводчиков в степи природными киргизами (казахами)». С целью привлечения казахов, знающих русский язык, на должность письмоводителей при волостных правителях была разработана система служебного поощрения, а именно «награждение медалями, похвальными листами и подарками».

Одновременно областными правлениями был составлен именной список казахов, обучавшихся в русских учебных заведениях. Так, в Тургайской области число казахов, обучавшихся на 1883 год в русско-казахских школах, составило 81 человек. Из них предполагалось составить контингент лиц для обучения русскому языку соплеменников частным образом, т.е. уже независимо от русско-казахских школ. Кроме того, в 1882 году военным губернатором Тургайской области было издано распоряжение для уездных начальников о необходимости проведения ревизии по организации делопроизводства у волостных правителей и увольнении татарских и башкирских письмоводителей, что привело к изменению национального соотношения письмоводителей в волостях. Так, уже 1883 году в 37 волостях Тургайской волости письмоводителями работали два казаха,

три татарина, один башкир, 31 русский [20].

При этом уездные начальники в случае найма татар или башкир на должность письмоводителей давали подробные объяснения. Так, начальник Иргизского уезда мотивировал работу татарских письмоводителей тем, что замена их казахами затруднена, так как грамотность уезда сосредоточена в одной Иргизской школе, «но и предстоящий выпуск не может обеспечить уезд письмоводителями» [21].

Параллельно правительство разрабатывало административные меры по введению в делопроизводство казахского языка на русской транскрипции взамен татарскому на арабской графике. Министр внутренних дел писал, что основная цель правительства состоит в том, чтобы «чисто административным распоряжением пресечь мусульманской пропаганде путь в среду казахов» [22].

При введении в делопроизводство казахской письменности на основе кириллицы, инспектор татарских, башкирских и киргизских школ В.Радлов считал, что «переводчики из татар сами собою исчезли бы из степи» [6, с.61].

Однако российская администрация в осуществлении данных мер встретила затруднения. С одной стороны – незнание казахским населением русского языка, а с другой – широкое распространение в степи казахского языка на арабской графике. Поэтому в 1883 году Тургайское областное правление решило начать переход на кириллицу в делопроизводстве среди казахского населения приграничных уездов, а именно Илецкого и Николаевского.

Параллельно российские власти считали необходимым прекратить печатание правительственных распоряжений на татарском языке, запретить распространение

учебников на татарском языке, ибо в противном случае, по словам министра внутренних дел, «можно истолковать, что само правительство косвенным образом признает преимущественное значение татарского языка, как наречия, якобы общего для всех разноплеменных инородцев» [6, с.61].

В результате целенаправленной политики российского правительства к 90-м годам XIX века была осуществлена замена татарских и башкирских письмоводителей в низовых звеньях управления казахами и русскими служащими.

Таким образом, анализ политики российского правительства по отношению к татарским служащим в казахской степи позволяет выделить два этапа.

Первый – со второй половины XVIII до середины XIX века, когда правительство законодательно оформило категорию переводчиков, толмачей и письмоводителей для службы в казахской степи. Однако администрация не смогла определить инструкциями круг обязанностей и требований к этой категории лиц, потому, как практика показала, что они широки и многообразны. В значительной степени это было связано с политической, экономической и административной интеграцией казахских земель в состав Российской империи, установлением дипломатических отношений со Среднеазиатскими ханствами. В этот период и были востребованы татары и башкиры, как знающие степь, обычай, культуру и язык казахского народа.

С другой стороны, выход на службу татар диктовался и их внутриполитическим положением, так как они не могли рассчитывать на карьеру и обеспеченность в центральных губерниях Российской империи. Татарские и башкирские переводчики, достигая определенного влияния

при оренбургских губернаторах, затем обеспечивали продвижение по службе и своим сыновьям и родственникам. И, к середине XIX века, начинает складываться династия татарских переводчиков, толмачей и письмоводителей.

Второй период начинается с середины XIX века, когда завершилось присоединение казахских земель к России и изменились взгляды российского правительства на роль татарских переводчиков, письмоводителей, толмачей, которых «Нельзя считать полезными пособниками в деле водворения в степи русской гражданственности» [23].

В результате прием татар резко сократился, и началось их вытеснение из учреждений, они лишились права иметь недвижимое имущество в казахской степи.

В то же время работа в органах управления, участие в дипломатических миссиях и переговорах объективно отвечали целям правительства – продвижению в Среднюю Азию. Однако и сводить их работу только к сопровождению отрядов, сбору «нужных сведений» и податей было неверным. Их безусловный карьерный успех, умение находить общий язык со всеми сторонами данного процесса имел исторические корни. Одновременно происходило взаимовлияние культур тюрко-язычных народов. Они в решающей степени способствовали изучению казахской степи. Так, Салих Биглов, командированный в Уральское укрепление в 1847 году, вел «Дневную запись», представляющую интерес в изучении этнографии и культуры казахского народа [24].

Их современниками были первые казахские исследователи истории и культуры Мухамед-Гали Тяукин, Альмухамед и Тлеу Сейдалины, Сейткан Джантюрин,

также работавшие в оренбургской администрации. Это были контакты представителей первой генерации казахской и татарской интеллигенции, заложившие основу в общественно-политической мысли родственных народов в начале XX века.

В данном процессе важным было культурное и мировоззренческое сближение, что было одной из общих граней исторического процесса тюрко-язычных народов Российской империи.

Список литературы

1. Полное Собрание Законов Российской Империи. Том XIX. № 13489. - с.99-101.
2. Ильминский Н.И. Воспоминания о Алтынсарине. – Казань: 1898. – с.34.
3. Золотов П.О. О сибирских переводчиках и толмачах второй половины XVIII века. – Акмолинские областные ведомости: 1873, №9.
4. Масанов Э.А. Очерк истории этнографического изучения казахского народа в СССР. – Алма-Ата: 1966. - с.77.
5. Добромыслов А. Тургайская область. Исторический очерк. Выпуск 1-3. – Оренбург: 1900-1902.
6. Султангалиева Г.С. Западный Казахстан в системе этнокультурных контактов. XVIII - начало XX в.в. – Уфа: 2001. - 257 с.
7. Материалы по казахскому обычному праву. – Алматы: 1998, с. 107-112.
8. ЦГА РК. Ф.25 оп.5 д.245 л.186.
9. ЦГА РК. Ф.25 оп.2 д.116.
10. ЦГА РК. Ф.4 оп.1 д.2006 л.8-10.
11. ЦГА РК. Ф.4 оп. 1 д.2786 л.3.
12. Материалы по истории политического строя Казахстана. – Алма-Ата: 1960, том 1. - с.246.
13. ГА ОО. Ф.6 оп.10 д.2096 л.208.
14. ГА ОО. Ф.6 оп.10 д.2096 л.149.
15. ГА ОО. Ф.6 оп.10 д.2096 л.262.
16. ГА ОО. Ф.6 оп.10 д.105 л.1.
17. ГА ОО. Ф.6 оп.10 д.2096 л.208.
18. ГА ОО. Ф.6 оп.10 д.2086 л.367.
19. ЦГА РК. Ф.25 оп.1 д.2022. л.20.
20. ЦГА РК. Ф.25 оп.1 д.2022. л.91.
21. ЦГА РК. Ф.25 оп.1 д.2022. л.70.
22. ЦГА РК. Ф.25 оп.1 д.592 л.18.
23. Васильев А.В. Материалы к характеристике взаимных отношений татар и киргизов с предварительным кратким очерком этих отношений. – Оренбург: 1898, - с.8.
24. ЦГА РК. Ф.25 оп.5 д.245 л.186.

Список сокращений

ЦГА РК - Центральный Государственный Архив Республики Казахстан;
ГА ОО - Государственный Архив Оренбургской области Российской Федерации.

СТРЕМЛЕНИЕ ЛИТОВСКИХ ТАТАР К СОХРАНЕНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПРОШЛОМ И В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

В статье излагается история поселения татар на землях Великого княжества Литовского в XVI–XV веках и после Второй мировой войны, их стремление к сохранению национального самосознания.

Исторические источники показывают, что татары, проживающие на территории Литвы, подразделяются на две этнические группы, которые имеют различное происхождение, различную историю и различные традиции. Представители первой этнической группы, так называемые литовские татары, по нашим представлениям, являются потомками тюрков-мусульман, выходцев из Золотой Орды, а позднее – из Большой и Ногайской Орд и Крымского ханства. Они осели на землях Великого княжества Литовского в конце XIV-начале XV вв. Как указывается в «Татарском энциклопедическом словаре», численность приехавших тогда из Золотой Орды воинов достигала до 40 тысяч [1].

Историк Чулпан Булгари пишет об этом следующее: «Первые отряды тюрков стали приходить в Великое княжество Литовское еще в начале XIV века при Гедемине (1305-1341). Он брал их на войну с тевтонами в 1319 году. Они шли также с войсками князя Кейстута (1297-1382) в поход против Польши в 1350 году. В конце же XIV века (1396 год) Великий князь Литовский Витовт (1392-1430) пригласил тюрков из Нижнего Поволжья и Крыма к себе на службу. Не успев прижиться на новом месте, тюроки приняли активное участие в Грюнвальдской битве 15 июля 1410 года на стороне польско-литовской коалиции, составляя около трети ее» [2, стр.41].

Другой ученый, историк XIX века А. Мухлинский пишет: «Когда в 1410 году загорелась война тевтонцев с королем

Ягайлом, в многочисленной рати Витовта находились, по известиям наших летописцев, 30 тысяч союзных татар, под начальством Джелал-эд-дина, сына Тохтамыша» [3, стр.15].

Таким образом, приехавшие из Золотой Орды татары в конце XIV века были, в основном, военными. За свою службу они получили от литовских князей земельные пожалования и ряд привилегий, приравнявших их к польско-литовскому дворянству.

Историк А.Мухлинский об этом пишет: «История Великого княжества Литовского в свое время представляет нам необыкновенное событие. Когда вся Европа вооружилась мечом и ненавистью против мусульман, тогда благородная политика государей Литовских, с любовью и гостеприимством, приглашала в свои владения татар, которые принуждены были, от стечения разных обстоятельств, оставлять свою родину и добровольно переселялись в Литву. Здесь-то, именно мудрая предусмотрительность Литовских государей наделяла татар землями, покровительствовала их вере и, впоследствии времени, сравняла их с туземными дворянами, избавив от всех почти налогов. Для тогдашней современной эпохи это было дело большой смелости и ума высшего, крепкого...» [3, стр.3].

Касаясь взаимоотношений Великих Литовских князей к переселившимся на литовские земли татарам, этот же историк отмечает: «Кротостью и беспримерно

терпимостью их веры, Витовт как бы привязал к себе всех татар. Такими началами руководствовались и последующие государи. И татары, со своей стороны, умели отплатить за эти благодеяния признательностью и верностью тому краю, в котором они были принятые не как пленные невольники, но как братья, по собственным их словам ...» [3, стр.4].

Пользуясь такой благожелательностью Великих Литовских князей, приезжие татары в 1438 году образовали вассальное Литве княжество Джаголдай (Яголдай), которое является одним из выражений стремления литовских татар сохранить свои исторические корни и свое национальное самосознание в новых политических и социально-экономических условиях. Княжество Джаголдай существовало до начала XVI века.

Историк Чулпан Булгари отмечает, что литовские татары и в дальнейшем верно и надежно служили своей новой Родине в качестве воинов. «Это были рыцари без страха и упрека, – пишет он, – в армии Яна Собеского воевали они против турок в 1683 году» [4, стр.42].

По объективным историческим причинам в течение нескольких веков в культуре и языке литовских татар произошли определенные изменения и были сформированы специфические черты. Как показывают исторические источники, литовские татары на рубеже XVI- XVII веков практически утратили этнический язык, но сохранили мусульманскую веру. Известно, что сохранившиеся до сих пор потомки литовских татар и сегодня дисперсно проживают в городах Вильнюс, Алитус, Каunas, Тракай и др., и компактно проживают в деревнях Немежис и Сорок Татар Вильнюсского, в деревнях Райжай и Бутримонис Алитусского района. У них, как нам

представляется, и теперь еще существует благоговейное, трепетное стремление к сохранению своих исторических корней. Это стремление ярко выражено в стихотворении Адаса Якубаускаса. Он пишет:

*Я – наследник мурз татарских
И осколок польской шляхты,
Правнук всадников боярских,
Под Грюнвальдом несших вахту.

Шесть веков живу я долгих
На земле Литвы родимой.
Здесь мой дом - мой берег Волги
И далекий берег Крыма...*

Такое бережливое отношение к своим историческим корням вызывает у нас, у татар современной Республики Татарстан, искреннее восхищение и чувство солидарности. Это, по нашему мнению, является феноменом мирового масштаба в области сохранения своего национального самосознания.

Вторая группа литовских татар сформировалась после Второй мировой войны за счет переселенцев из различных районов бывшего Советского Союза, преимущественно из Волго-Уральского региона, в основном, за счет военнослужащих Советской Армии и инженерно-технических специалистов, приехавших в Литву на строительство и обслуживание промышленных объектов – например, Ингалинской атомной электростанции и других. Представители этой группы, по нашим данным, расселены по всей Литве, преимущественно в крупных городах. Эта новая волна литовских татар, по нашим представлениям, имеет определенные преимущества в области сохранения своего национального самосознания. Они стараются сохранить свой родной язык, национальные мелодии и национальные обычай.

В XX веке между Литовской Республикой и Татарстаном установились более

тесные экономические и культурные связи. Изменения, произошедшие в бывшем СССР в 1980-1990-х годах, привели к значительному оживлению экономических, культурных и научных связей между Литвой и Татарстаном. В июле 1991 года была организована выставка «Ислам и татары в Литве». В ноябре 1992 года был заключен договор о торговово-экономическом, научно-техническом и культурном сотрудничестве между правительствами Республики Татарстан и Литовской Республикой. В феврале 1993 года в Каунасе открыто Торговое представительство Республики Татарстан в Литве. В 1995 году в Каунасе был организован Союз общин татар Литвы (председатель – Адас Якубаускас), а в 2002 году в Вильнюсе – Ассоциация татар Литвы (председатель – М. Якубовская), в состав которых вошли многочисленные общины татар Литвы, а именно общины татар Алитусского, Каунасского, Вильнюсского округов, общество татар «Нур» гг. Клайпеда и Паневежис, объединение «Муслимас» и др. Функционирует религиозный центр мусульман Литвы – муфтият, действуют четыре мечети – в Каунасе, в деревнях Немежис, Сорок Татар и Райжай с воскресными школами, в которых изучаются основы ислама. Несколько нам известно, ислам признан в Литве как одна из традиционных религий Литвы на государственном уровне. Союз общин татар Литвы с 1995 года издает газету «Летувос тоторай» на литовском языке, у которой существует электронная версия на русском языке – «Татары Литвы». Также работают в Литве, насколько нам известно, татарская воскресная школа в Вильнюсе (с 1992 года), в поселке Григишкесе – фольклорный ансамбль «Алие» (с 1996 года), в г. Висагинасе – центр татарской национальной

культуры, при котором имеются татарский воскресный класс и творческий коллектив «Мирас» (с 1997 года) и др.

Все вышеперечисленное играет огромную положительную роль в деле сохранения и воспроизведения национального самосознания литовских татар. Отрадно, что правительство Литвы с большим уважением относится к национальным меньшинствам, проживающим на территории Литвы, к их языку, культуре и к их обычаям, заботится об их сохранении и процветании, за что мы очень благодарны. В 1997 году в Литве на государственном уровне было организовано и проведено празднование 600-летия поселения татар на землях Великого княжества Литовского, а ныне проводится представительная конференция, посвященная юбилею 610-летия поселения татар и караимов в Великом княжестве Литовском. Плоды такой национальной политики правительства Литвы очевидны: в г. Висагинасе ежегодно проводится татарский национальный праздник Сабантуй, выпущен документальный фильм «Я – потомок мурз татарских, на земле Литвы рожденных», удостоенный в 2005 году приза за лучший сценарий на международном фестивале «Золотой минбар» в Казани. С 2004 года по местному кабельному телевидению транслируются передачи спутникового канала «Татарстан. Новый век». В 2005 году в г. Паневежисе прошли мероприятия, приуроченные к 1000-летию г. Казани. Отрадно и то, что нынешний юбилей 610-летия поселения татар и караимов в Великом княжестве Литовском также проводится в широком плане. Организуются различные мероприятия, которые способствуют сохранению национального самосознания литовских татар и караимов. Например, в марте

2007 года в Каунасском военно-историческом музее имени Виттаутаса Великого открыта выставка «Литовские татары – воины». В мае этого года в Вильнюсе, насколько нам известно, были проведены Дни татарского искусства, посвященные этому юбилею, в рамках которого были поставлены два концерта Оркестра татарской музыки Казанской государственной консерватории под управлением профессора Рината Халилова с участием солистки Татарского государственного академического театра оперы и балета им. Мусы Джалиля Лилии Губайдуллиной. Третий Международный Прибалтийский татаро-башкирский национальный праздник Сабантуй, который прошел в живописном уголке Литвы – в городе Клайпеда, мечтке Гируляй на берегу Балтийского моря 9 июня 2007 года и в котором приняли участие делегации из Белоруссии, России,

Германии, Польши и стран Балтии, также был посвящен Дню России и 610-й годовщине поселения татар и караимов в Литве. Примечательно, что организаторами этого большого праздника выступили татарская община «Нур» г.Клайпеда и Союз общин татар Литвы.

XXI век – век новых технологий, новых технических возможностей. Использование спутникового канала «ТНВ», а также Интернета дают новые возможности для расширения связей и сотрудничества между народами и государствами, находящимися в различных регионах земного шара. Мы выражаем большую надежду на то, что использование новых технологий послужит в будущем более тесному культурному сотрудничеству между народами Литвы и Республики Татарстан, которое даст новый импульс для сохранения национального самосознания литовских татар.

Список литературы

1. Татарский энциклопедический словарь. Казань, 1999, стр. 325.
2. Чулпан Булгари. Современные татары: мифы и действительность. Санкт-Петербург, 1998.
3. А. Мухлинский. Исследование о происхождении и состоянии литовских татар. Спб.: тип. Э.Веймара, 1857.
4. Современные татары: мифы и действительность.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Айдарова Элина Рашидовна	студентка 4 курса математического факультета
Адутов Рафаэль Масгутович	ст. препод. каф. общей педагогики и истории образования
Бабынина Татьяна Федоровна	к.пед.н., доц., зав.каф. дошкольной и соц. педагогики
Батыршина Альфия Робертовна	к.пед.н., доц. каф. педагогики и психологии начального образования
Гайнэтдинов Рустэм Бадретдинович	к.ист.н.. начальник отдела Исполкома Всемирного конгресса татар (РТ)
Губайдуллин Расим Арсланович	к.филос.н., доц. каф. соц.-эконом. и гуманит. дисциплин
Даутова Индира Рифкатовна	студентка 3 курса факультета дошкольного воспитания
Каримов Тауфик Акрамович	гл. инспектор гос. Контроля и организационной работы Администрации Президента Республики Казахстан
Лушников Евгений Вячеславович	гл. врач БСМП
Лушникова Рузиля Муллаяновна	зам. гл. врача БСМП по эпидемиологии
Мардашова Рамзия Суфияновна	ст. препод. каф. дошкольной и соц. педагогики
Маузитова Гамира Гарифовна	ст. препод. каф. информатики и вычислительной математики
Миронов Анатолий Владимирович	д.пед.н., проф., зав.каф. методики начального образования
Мухаметзянов Рамиль Рафаилович	к.пед.н., декан математического факультета
Мухаметшин Фарит Мисгатович	студент 5 курса математического факультета
Нелидов Александр Юрьевич	студент 5 курса математического факультета
Патраков Дмитрий Сергеевич	студент 4 курса математического факультета
Садыков Ильдар Зуфарович	студент 5 курса математического факультета
Сайфеев Ахмет Акмалович	к.мед.н., доц. каф. медико-биологических дисциплин
Салахутдинова Зифа Фаниловна	ст. препод. каф. тат. языка и методики его преподавания
Сафина Аэлита Маратовна	к.пед.н., доц. каф. педагогики и психологии
Тарасова Анна Павловна	студентка 5 курса педагогического факультета
Ухванов Иван Валерьевич	препод. Каф. Информатики и вычислительной математики
Хабибуллина Люзия Кабировна	к.пед.н., проф., зав.каф. общей педагогики и истории образования
Хаертдинова Рамзия Мансуровна	к.пед.н., доц. каф. дошкольной и соц. педагогики
Хусаинова Альфира Хамзовна	ст. препод. каф. информатики и вычислительной математики
Чистякова Наталья Дмитриевна	заведующая ДОУ «Детский сад №64»
Шакирова Резеда Дильшатовна	д.филол.н., доц., зав. каф. иностранных языков
Шарипов Анвар Магданурович	д.филол.н.. проф., зав. каф. тат. литературы и методики ее преподавания, заслуженный учитель РТ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

Информация для авторов

Редакционная коллегия принимает в печать статьи преподавателей, аспирантов и студентов образовательных и других учреждений, содержащих новые, ранее не опубликованные результаты исследований, научно-методические разработки, проблемные статьи по тематике сборника, краткие сообщения и письма в редакцию на русском и татарском языках.

Тематика разделов сборника:

Педагогика и психология

Проблемы школьного и вузовского образования

Математика, информатика и естественнонаучные дисциплины

Методика преподавания специальных дисциплин

Татарская культура: язык, литература, искусство

Наши соотечественники за рубежом

Требования к рукописям статей

1. Статья предоставляется в одном экземпляре, подписанная автором (авторами) с приложением электронной копии (на CD-диске или диске 3,5").
2. После заголовка – краткая аннотация на русском языке.
3. Объём рукописи статьи от 3 до 12 страниц (формат А4), включая рисунки, таблицы и другие материалы.
4. Статьи, заказанные редакционной коллегией, могут содержать и больший объём.
5. Текст статьи должен быть выполнен в текстовом редакторе MS Word, шрифт: размер (кегель) – 12 Times New Roman; интервал – 1,5; все поля – 2 см; формулы набираются в редакторе MS Equation.
6. К каждому экземпляру статьи должны прилагаться сведения об авторе: место работы, занимаемая должность, учёная степень, учёное звание, адрес, телефон, факс, адрес электронной почты, адрес для переписки.
7. Рисунки, чертежи, схемы, таблицы внедряются в электронную версию статьи. Все рисунки, чертежи, схемы, таблицы должны быть упомянуты в тексте статьи.
8. Список литературы приводится в конце статьи. Ссылки на источники в тексте даются в квадратных скобках. Каждый источник должен быть описан в соответствии с ГОСТом 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».
9. Стоимость одной страницы статьи 100 рублей, плюс 50 рублей на пересылку. Доктора наук печатаются бесплатно.

Электронный вариант статьи и сведения об авторе(ах) можно направлять на электронный адрес: ngpi@nm.ru для РИО Гумеровой Л.З.

Безналичный перевод осуществляется по адресу:

Получатель: УФК по РТ (ОФК 50 ГОУ ВПО «НГПИ» л/с 06073478057
ИНН/КПП 1650017589/165001001
р/с 40503810200001000001 в ГРКЦ НБ РТ Банка России г. Казань
БИК 049205001

Научное издание
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Научный редактор:
В.Б. Тулвинский

Подготовка оригинал-макета:
А.В. Некротова

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

Подписано в печать 13.08.07. Усл. п. л.15:
Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО «Набережночелнинская типография»