

*Шайхуллин Т.А. (РИИ, Казань)*

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АРАБСКИХ ПАРЕМИЙ

**Аннотация:** В статье «Дидактический потенциал арабских паремий» приводится определение арабских паремий, как репрезентантов лингвокультурного фонда арабского языка. Также рассмотрена обучающая функция арабских пословиц, отражающая ментальность народа, которая направлена не только на усвоение материала, но и на развитие мышления и поднятие творческого потенциала.

**Ключевые слова:** паремии, пословицы, ментальность, проблемное обучение, развитие мышления, проблемные ситуации, гипотезы.

### **Didactic potential of Arabic proverbs and sayings**

**Abstract:** The article «Didactic potential of Arabic proverbs and sayings» gives the comprehension of the definition of Arabic proverbs as representatives of the lingua-cultural fund of the Arabic language. The educational function of Arabic proverbs, reflecting people mentality, helps not only learning material but also developing thinking and creative potential.

**Key words:** proverbs, sayings, mentality, problem teaching, development of critical thinking, problem situation, hypothesis.

Паремии отражают ментальность народа, зарождаются и передаются от одного человека другому, из поколения в поколение устным путем и относятся к фольклору или устнопоэтиче-

скому народному творчеству. По определению А.Н.Щукина, «ментальность – это совокупность умственных навыков, духовных установок и культурных традиций, присущих отдельному человеку или человеческой общности» [15, с. 148]. Ментальность носит достаточно постоянный характер, поскольку отражает устойчивые привычки, нравы и формы поведения людей.

Известно, что пословицы представляют собой явления народной мудрости, языка и искусства. Являясь жанром фольклора, пословицы обладают логической природой; в них заложена глубокая информация. Но главное в пословицах – их смысловая двуплановость, художественный образ. Далеко не всякая речь – пословица: даже безукоризненно выстроенные по законам логики суждения, даже четко и ясно сформулированные умные мысли, не приобретут никогда крыльев, поскольку они не имеют соответствующей художественной формы.

Что касается арабских пословиц, то они обладают рядом специфических свойств и особенностей. Понятие «пословица» можно встретить в арабских источниках, как **HIKMA** – «мудрость», **QAWL** – «высказывание», **NIHDIRA** – «смешная история», **WA'Z** – «поучение».

Так сложилось, что наиболее часто употребляемым арабским термином, применительно к понятию «пословица» является слово **MATHAL** «пословица». В самом распространенном отечественном «Арабско-русском словаре» (авт. Баранов Х.К.) арабское слово **MATHAL** в переводе на русский язык означает: 1) пример, образец; идеал; 2) подобие; 3) пословица, поговорка; 4) басня, притча. [1, с. 727].

Исследуя пословицы арабского языка, мы обнаружили, что им присуща обучающая функция, включающая в себя элементы проблемного обучения, направленного на активизацию мышления обучаемых и поднятие их творческого потенциала. Все дело в том, что отличительной особенностью арабских пословиц является присущая им вопросно-ответная форма. Например, в пословице: **SHU AHLI MINA L-'ASAL? QHILA: AL-KHALL BIBALHSH** «Какой мед самый сладкий? – Укус, когда бесплатно» просматриваются элементы проблемного обучения. Таким образом, многие арабские пословицы подразумевают проблемный способ их представления (в арабских странах он называется побудительным). Проблемный способ в пословицах заключается в побуждении слушателя или читателя догадаться об истин-

ном значении пословицы путем постановки рассказчиком проблемы и самостоятельного ее решения слушателями. После вопросительного предложения в пословице, например «Какой мед самый сладкий?», рассказчик специально выдерживает паузу, чтобы слушатель мог задуматься. Если слушатели не могут найти правильный ответ на вопрос, то рассказчик часто не сразу отвечает, а задает дополнительные вопросы или переформулирует первоначальный вопрос. В переформулировке он иногда применяет другие слова, обозначающие те же понятия. Постановкой таких вопросов рассказчик вынуждает слушателей задуматься. Большую роль играет развитие языковой догадки. Внезапное «озарение» по поводу значений той или иной пословицы доставляет слушателям удовлетворение и мотивирует дальнейший лингвистический поиск. Рассказчик осуществляет функцию стимулирования. В качестве такого стимула служит правильный ответ на вопрос в пословице. Но стимул только тогда становится реальной побудительной силой, когда он превращается в мотив, то есть во внутреннее побуждение человека к деятельности. Когда значение пословицы оказывается понятным, слушатели испытывают

положительные эмоции, что на наш взгляд, является чрезвычайно важным при употреблении пословиц. Эмоции, с одной стороны, возникают в результате умственной деятельности слушателей, а с другой сами влияют на ход протекания этой деятельности. «Эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею», писал С.Л.Рубинштейн [13].

Известно, что современная наука ставит акцент именно на развитии мышления обучаемых, которому способствует проблемное обучение. Один из основных разработчиков проблемного обучения академик М.И.Махмутов констатирует: «Опираясь на закономерности психологии мышления, логику научного исследования, проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащегося, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается главное отличие проблемного обучения от традиционного объяснительно-иллюстративного, нацеленного на развитие памяти и накопления знаний» [10].

Создатели теории проблемного обучения установили, что функция мышления в обучении заключается не только в открытии новых знаний, но и в том, что мышление служит

открытию усваиваемых новых способов действий. По определению А.М. Матюшкина, «основная функция мышления в обучении заключается в том, что оно обеспечивает возможность приобретения новых знаний и новых действий. Вся система знаний и действий человека, усвоенных им в течение жизни, является результатом деятельности его мышления. Знания человека, выступая как конечный результат его мышления, вместе с тем являются и основным средством познания» [8, с. 91]. М.И.Махмутов подчеркивает, что «взаимосвязь знания и действия наиболее полно выражена в проблемной ситуации в факте осознания учеником противоречия, понимания учеником того, что он не знает способа действия для усвоения нового знания» [10, с. 106]. Выход из создавшегося положения возможен через развитие мыслительных способностей только в процессе поиска нового способа действия, то есть путем решения проблем. Именно проблемное обучение обеспечивает развитие творческого мышления обучаемых. Проблемное обучение трактуется как оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности учащихся по усвоению системы научных понятий и приемов, способов логического мышления.

М.И.Махмутов определяет проблемное преподавание как «деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его (полным или частичным) объяснением и управлению деятельностью учащихся, направленной на усвоение новых знаний как традиционным путем, так и путем самостоятельной постановки учебных проблем и их решения» [9, с. 25]. Мышление человека не развивается само по себе, автоматически. А.М. Матюшкин отмечает, что «главное условие развития мышления постановка в обучении таких заданий, которые вызывают необходимость в новом усваиваемом знании. Развитие обеспечивается строгой последовательностью проблемных ситуаций, определяющей главную тенденцию развития путь к более высоким обобщениям, к более глубоким усваиваемым закономерностям» [8, с. 83].

Мыслительный процесс от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов:

а) возникновение проблемной ситуации

По определению М.И.Махмутова, проблемная ситуация это психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда

он в ситуации решаемой им проблемы не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия [10, с. 109-110].

Поэтому основу обучения, которое обеспечивает творческое усвоение знаний, составляют проблемные ситуации, систематически и преднамеренно создаваемые преподавателем путем постановки проблемных вопросов, задач и заданий [11, с. 7].

Проблемная ситуация включает три главных компонента:

1) потребность в новом, неизвестном знании или способе действия, вызываемая невозможностью выполнения требуемого задания;

2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

3) возможность учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовут проблемной ситуации [3, с.12].

В процессе анализа трудов М.И.Махмутова и А.М.Матюшкина В.М.Вергасов сформулировал основные требования, предъявляемые к проблемной ситуации:

1) противоречивость информации, ибо диалектический путь познания истины лежит через выявление и преодоление противоречий, а не через догматическое постулирование истин;

2) ориентированность на максимальную самостоятельность и познавательную деятельность обучаемого;

3) соответствие учебной информации, которую познает обучаемый, знаниям, которыми он уже обладает;

4) создание достаточной трудности в решении проблемы, которая в то же время должна быть посильной, чтобы способствовать потребности преодоления возникающих противоречий;

5) порождение в процессе преодоления противоречий потребности в анализе новых ситуаций, связанных с рассматриваемой;

6) максимальная ясность и отсутствие непонятных для обучаемых слов и выражений;

7) опора на основные дидактические принципы обучения [2, с. 73].

б) осознание сущности затруднения и постановка проблемы

Умственный поиск обычно начинается с актуализации прежних знаний и способов действия, применение которых в прошлой деятельности в сходных ситуациях приво-

дило к успеху. Проще говоря, это попытка решить проблему с помощью прежнего опыта. М.И.Кругляк суть актуализации видит «в активном выборе уже сформированной информации, которая соотносится с данной проблемой и помогает ее решению: «Что нам надо вспомнить для решения нашего вопроса?», «Что мы можем использовать из известного нам для нахождения неизвестного?»» [7, с. 137].

В процессе этого этапа выясняется, что актуализация прежних знаний недостаточна для раскрытия неизвестного. «Наступает отказ от известных способов решения», пишет А.М.Матюшкин [8, с. 192].

в) нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснования гипотезы;

Сформулировав проблему или осознав ее формулировку, данную учителем, ученик начинает поиск решения. Гипотезой может считаться не любое, а только обоснованное предположение. Гипотеза является неотъемлемым элементом проблемного обучения потому, что она определяет направление познавательной деятельности ученика в возникшей проблемной ситуации. Построение гипотезы возможно только на основе тщательного изучения явле-

ний, фактов. Ход мысли при построении гипотезы идет от суждений о первоначальных, неясных, нечетких понятиях и представлениях к умозаключению [9, с. 115].

г) доказательство гипотезы;

В ходе доказательства гипотезы учитель сообщает учащимся необходимые факты для анализа и размышления, направляет их мысль на анализ, сравнение и выводы, ведет от неправильных догадок и заблуждений к правильным предположениям, обоснованию гипотез и их подтверждению фактами.

д) проверка правильности решения проблемы.

После того, как учащиеся убедились, что проблема решена, новое знание (правило, закон, теорема, понятие) закрепляется путем последующего применения в упражнения и самостоятельных работах [9, с. 120].

Система общих методов (как основных правил обучения) состоит из двух подсистем: би-нарных методов преподавания и учения.

Общий метод определяется как система регулятивных принципов и правил целесообразного взаимодействия обучающего и учащихся, руководствуясь которой, учитель и учащийся каждый выбирают свои методы, обуславливающие способы конкретных



действий, гарантирующих достижение поставленной цели. Общие методы характеризуются видом деятельности преподавателя и общей целевой установкой. М.И.Махмутов определяет метод преподавания и метод учения следующим образом. Метод преподавания это обусловленная закономерностями учения, содержанием учебного материала и дидактической целью система приемов преподавания, применяемая как способ управления учителем познавательной деятельностью ученика в соответствии с дидактическими принципами. Метод учения это обусловленный методом преподавания способ учебно-познавательной деятельности ученика, отражающий закономерности учения и направленный на достижение цели, поставленной учителем и принятой учеником, и реализуемой через систему приемов учения [12, с. 308]. Развитие новой лингвистической системы у обучаемого совершается через взаимодействие внутренних и внешних факторов. Внутренним двигателем является конфликт – противоречие между существующим у человека представлением о языке и реальностью. Организатором осознания и разрешения этого конфликта должен стать учитель. Он должен привлечь внимание ученика к

факту наличия противоречия и помочь его разрешить. Деятельность учителя не является деятельностью по фронтальной передаче знаний. Учитель должен быть активным посредником, который предлагает проблемные ситуации учащимся, он также активен в плане дискуссии и вопросов в отношении нового знания. Учитель предъявляет учащимся образцы иностранного языка, помогает их структурировать, предлагает типы деятельности, разнообразные вариативные когнитивные приемы, делает возможной самооценку учащимися своего прогресса в учении [14, с. 8]. В результате деятельности преподавателя, активизирующего умственную деятельность студентов, обучение становится более динамичным. Студент, согласно когнитивному принципу, – активный, мыслящий деятель процесса обучения. В качестве примеров приведем подобные пословицы из знаменитых арабских народных сказок «Тысяча и одна ночь»: SUILAT 'HLIMA: ANBIRHŃH 'AN TA'AM LŃ TATASABBABU 'ANHU ASQŃM? AJĤBAT: AL-MA'DA BAYTU DĤIN, WA HIMYATU RASU DAWĤIN, WA ASLU KULLI DĤIN TUKHMATUN. Спросили у ученой женщины: «Какая еда не является причиной болезней?», она ответила:

«Желудок – это вместительное недуг, диета – это вершина всех лекарств, переедание – это основа всех болезней» [17, с. 177]. SAALH TABHBAN: KAYFA NAHMH BUTHNANH MINA L-AMRH? AJHBA: AN TAJ'ALH BUTHNAKUM THALHTHA ATHLHTH. QHLH: FASSIR LAM NAFHAM. QHLA: THULTH LIT-TA'HM, THULTH LIL-MHI, THULTH LIT-TANAFFUS. Спросили у лекаря: «Как сохранить наши животы от болезней?», он ответил: «Разделите свои животы на три части». Спросили: «Каким образом? Объясни!», тогда лекарь сказал: «Часть – для еды, часть – для воды, а часть – для дыхания» [17, с. 177]. Метафорический смысл данной поговорки заключается в запрете переедания.

Несомненно, что рассказчики и писатели, использующие в своей деятельности проблемный способ представления пословиц, предъявляют к себе высокие требования профессионального мастерства, отличного знания языка, лично-ориентированного индивидуального подхода к слушателям и читателям, а главное, на наш взгляд, имеют творческий подход и большое желание добиться результата. Стремясь найти ответ на поставленный вопрос, слушатели испытывают познавательные затруднения. По определению

А.В.Коржуева, «познавательное затруднение – это препятствие, барьер, мешающий пониманию, осознанному усвоению, воспроизведению и продуктивному использованию различных фрагментов учебного материала, установлению сущностных связей между изучаемыми объектами и явлениями» [6, с. 27]. В пространстве деятельности слушателя создается значимая для него проблемная ситуация. В исследуемом объекте слушатели вычленяют противоречия и осознают их как проблему. Каждый элементарный акт мышления – есть акт узнавания, в результате которого мозг отвечает на вопросы: «Что это? На что это похоже?». Проблеск нового знания блуждает в уме до тех пор, пока не найдет соответствующего блока знаний, который достроится новым элементом. Таким образом, слушатель активизирует известные ему знания, устанавливает связи между ними и новой информацией, между отдельными элементами, стремится понять логику новых данных, пополнить новыми сведениями систему знаний, которая уже возникла в его сознании. При совершении ошибки рассказчик направляет мыслительную деятельность слушателя на ее осознание. Совершение ошибки в



процессе выхода из проблемной ситуации – это обычный процесс при осуществлении проблемно-поискового подхода. Творческое решение проблемной ситуации наполняется личностным смыслом, становится мотивом речевого поведения. Юмор и азарт, особое эмоциональное состояние чрезвычайно усиливают заинтересованность, а следовательно, активность слушателей и эффективность усвоения материала пословиц. У партнеров по общению постепенно развивается способность к различным идентификациям (уподоблениям) и формирование мотивации на понимание собеседника. Зачастую слушатели вступают в дискуссии для правильного ответа на вопрос пословицы. Обязательным элементом таких дискуссий является разрешение проблемной ситуации. Это улучшает мотивированность высказываний, делает их более эмоциональными. Подобная дискуссия, основанная на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения. Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у слушателей. И, наконец, не-

обходимость тщательного продумывания ситуации, поиска правильного решения развивает логическое мышление, умение аргументировать и контраргументировать, убеждать собеседника. Несомненно, такая вопросно-ответная форма пословиц дает положительные результаты. По этому поводу Д.Дьюи писал: «Где нет вопроса или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления» [5, с. 10-11]. Например: KHḤNA ZIB THA'LABAN WA SHDAFA AN SAQATA FI HUFRA WA TALABA MIN THA'LAB AN YUNQIZAHU. AJḤBANU WA HUWA YADHAKU: MḤ AHSANA MḤ QHLATHU L-'ULAMḤU FI KATHḤRI L-JAHLA MITHLAKA. QḤLA ZIB: WA MḤZH QḤLA L-'ULAMḤU? QḤLA: GHALḤZU T-TAB'I YAKḤNU BA'ḤDAN MINA L-'AQLI QARḤBAN MINA L-JAHLI. Однажды волк предал лиса, затем случайно упал в яму, и попросил лиса спасти его. Лис ответил смеясь: «Нет ничего лучше того, что сказали ученые о таких глупцах как ты». Волк спросил: «Что сказали ученые?». Лис ответил: «Тот, у кого вероломная натура, далек от ума и близок

к глупости». [16, с. 105]. Следует отметить, что в арабской литературе волк считается символом вероломства, предательства и глупости, а лис – ума и хитрости.

Как отмечалось выше, пословицам присуща воспитательная функция. Пословицам обучается молодое поколение. Поэтому расширение границ использования проблемного обучения в пословицах, как в воспитательном, так и в учебном плане, вполне закономерно. Следовательно, к преподавателю, организующему подобное развивающее обучение пословицам, должны предъявляться высокие требования. Немецкий педагог Ф. Дистервег замечал, что «наставник побуждает искать истину путем собственных размышлений... Следует помнить и придерживаться старинного правила, что плохой учитель преподносит истину, хороший учитель учит ее находить» [4, с. 49]. Итак, мы пришли к выводу, что содержание текстов некоторых арабских пословиц способствует развитию мыслительной деятельности, познавательного интереса и творческой активности. Удачно подобранная вопросно-ответная форма пословицы в учебном процессе стимулирует активное мышление обучающихся, у них возникает положительное отношение к учению, формируется познавательная потребность. Именно чувство удовлетворения, удовольствия, радости отличает умственную деятельность, выполняемую на основе познавательной потребности от познавательной деятельности, направляемой другими потребностями. Интерес, с точки зрения С.Л.Рубинштейна, определяется содержанием предмета, характером необходимой умственной работы, склонностями учащихся, реальностью выхода в практическую деятельность. Интерес в оценке ученого осмысливается как «мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [13, с. 112]. Активная работа учащегося в процессе деятельности возможна только при существовании серьезной мотивации. По данным психологов, успехи обучающихся почти на 70 % обусловлены именно мотивацией; на долю способностей приходится лишь 30 %. Описанное выше проблемное обучение, использующее пословицы, расширяет границы познавательной деятельности, развивает творческое мышление, воспитывает способность как к эффективному усвоению знаний, так и к самостоятельному овладению новыми знаниями.

Таким образом, обучающая функция арабских паремий, уxo-

дящая своими корнями в далекое прошлое, не просто отражает ментальность арабского народа, но и способствует изменению структуры мышления, которая характеризуется целенаправленным отбором фактов, их анализом, соотносением известного и неизвестного, выдвижением гипотезы, составлением плана решения гипотезы, доказательством и соотносением результатов с гипотезой. Увлеченность самим процессом получения знаний обусловлена неискоренимой для человека потребностью в самоутверждении и реализации своей личности.

#### Литература:

1. Баранов Х. К. Арабско-русский словарь / Х. К. Баранов. Ташкент: «Камалак», 1994. 912 с.
2. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. / В.М.Вергасов – Киев: Вища школа, 1985. – 175 с.
3. Гарунов М.Г. Проблемное обучение и возможности его применения в вузе / М.Г. Гарунов, В.З. Пустовит. – М.: Отд. науч. информации НИИ ВШ, 1977. – 56с.
4. Горностаев П.В. От Конфуция до наших дней: проблема развития учащихся / П.В.Горностаев // Педагогика. 2002. №7. С. 40-48.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. / Дж.Дьюи. М.: Лабиринт, 1999. 189с.
6. Коржуев А.П. Познавательные затруднения в учении школьников / А.П.Коржуев // Педагогика. 2000. №1. С. 27-32.
7. Кругляк М.И. Знание и мышление / М.И.Кругляк // Народное образование, 1970, №1. – С. 135-137.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972, – 208 с.
9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И.Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
10. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И.Махмутов. – М., Педагогика, 1975. – 368 с.
11. Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации / М.И.Махмутов. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
12. Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В.Носонович Р.П.Мильруд // Иностр. языки в школе. – 1999. – №2. – С. 6-12.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /

С.Л.Рубинштейн – СПб.: Питер, 2003. – 720с.

14. Щепилова А.В. Когнитивный принцип обучения второму иностранному языку / А.В.Щепилова // Иностр. языки в школе. 2003. №2. С. 4-11.

15. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746с.

16. ALF LAYLA WA LAYLA. AL-JUZ ATH-THḤNH. DḤRU N-NAMḤZIJIYYA LIT-TIBḤ'A WA N-NASHR. SAYDḤ. – BAYRḤT. – 2000. – 326S.

17. ALF LAYLA WA LAYLA. AL-JUZ ATH-THḤLITH. DḤRU N-NAMḤZIJIYYA LIT-TIBḤ'A WA N-NASHR. SAYDḤ. – BAYRḤT. – 2000. – 320S.