

МИНБАР

ИСЛАМСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

MINBAR

ISLAMIC STUDIES

Информация об издании:

Научный рецензируемый журнал. Основан в 2008 г.
Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-33940 от
01.11.2008 г.
Периодичность издания – два выпуска в год.
Перепечатка материалов без согласия редакции
не допускается.

Учредитель и издатель:

Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Российский исламский университет»
420049, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Газовая, д. 19.

Редакция:

420049, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Газовая, д. 19.
Тел.: (843) 277-64-06; (843) 277-57-95.

Главный редактор:

Мухаметшин Р.М. – доктор политических наук, профессор, член-корреспондент Академии наук Республики Татарстан, ректор Российского исламского университета, Казань, Россия

Редакционная коллегия:

- Адыгамов Р.К.** – кандидат исторических наук, Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, Российский исламский университет, Казань, Россия;
- Закиров Р.Р.** – кандидат филологических наук, Российский исламский университет, Казань, Россия;
- Ислаев Ф.Г.** – доктор исторических наук, Институт развития образования Республики Татарстан, Казань, Россия;
- Седанкина Т.Е.** – кандидат педагогических наук, Российский исламский университет, Казань, Россия;
- Хайрутдинов А.Г.** – кандидат философских наук, Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ;
- Шагавиев Д.А.** – кандидат исторических наук, заведующий отделом общественной мысли и исламоведения Института Истории Академии наук Республики Татарстан, Российский исламский университет, Казань, Россия.



ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

МУХАМЕТШИН Р.М.

Исламоведение и исламское богословие в Татарстане:
история и перспективы развития 5

ГИЛЬМУТДИНОВ Д.Р.

История эпонима Бухары как схоластического центра ислама
в России (1850-1990-е гг.): перипетии взаимоперехода
религиозной и национальной догм..... 13

НАСИБУЛЛОВ К.И.

Общественная аккредитация в сфере мусульманского
образования: путь к открытости..... 25

ТЕОЛОГИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ШАГАВИЕВ Д. А.

Богословские труды поздних ханафитских ученых в защиту
ханафитского мазхаба 43

ШАНГАРАЕВ Р. Р.

Религиозно-просветительские труды Гатауллы Баязитова 49

ФАИЗОВ Р. Р., ФАИЗОВА А. М.

Значение тафсиров татарских авторов в процессе
подготовки теологов на современном этапе 57

ИСЛАМ И КУЛЬТУРА МУСУЛЬМАНСКИХ НАРОДОВ

ГИМАЗОВА Р. А.

Некоторые дополнения в историю семьи
Нигматуллиных-Буби (дореволюционный период)..... 63

ЗАКИРОВ А.А.

Ишанизм в трудах татарского богослова и просветителя
Габдуллы Буби (1876-1922)..... 70

ЗЯБИРОВ Р.М.

Кризис общества: взгляд татарских интеллектуалов конца
XIX – начала XX вв. 80

ХАЛИТОВА Р. Х.

Вклад ислама в развитие культуры и цивилизации..... 89

ШИГАБИЕВА Г. Г.

Ислам – правильная система жизни 92

ГАРАЕВА Д. М.

Ислам, его роль в жизни человека и общества 97

САМИГУЛИН М. Г.

Новые факты о последнем дневнике Г. Баруди 101

Содержание

ГИЗЗАТУЛЛИНА Н. А.

О внесении изменений в Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» 105

СЕДАНКИНА Т. Е.

Экзистенциальный взгляд на проблему терроризма..... 110

ФАЙЗУЛЛИН Г. Г., МИТКИН В. А., ГУБАЙДУЛЛИНА А. А.

О роли международного права и национального законодательства по минимизации угроз терроризма и экстремизма в современном социуме..... 118

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

САГИТОВА Р. Р.

Технология подкастинга в обучении иностранным языкам при формировании самообразовательной деятельности студентов вуза 127

СИБГАЕВА Ф. Р.

Роль лингвокультурологической компетенции в становлении двуязычного индивида..... 135

ФАЗЛЫЕВА З. Х.

Особенности перевода фразеологических единиц 140

ФАЙЗУЛЛИНА Э. Ф.

Языковые особенности религиозного стиля 146

ШАНГАРАЕВА Л.Ф., БЕЛОВА Е.А.

Национально-культурная специфика фразеологических единиц с компонентом цветообозначения (на материале английского и турецкого языков) 150

ШАРАФУТДИНОВА Л.Р.

Сравнительный анализ фразеологических единиц с соматическим компонентом в татарском и турецком языках 162

ШАФИГУЛЛИНА Л.Ш.

Грамматические категории современного турецкого языка: методические особенности преподавания на начальном этапе обучения 174

ШЕЛЕСТОВА О.В., ЗАГИДУЛЛИНА А.И.

Применение метода дискуссии для формирования коммуникативных навыков на уроках иностранного языка .. 183

ШЕЛЕСТОВА О.В., КАНАЕВА Е.А.

Потенциал подкаста как средства обучения иностранному языку 194

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
АРАБСКОГО ЯЗЫКА****ШАЙХУЛЛИН Т.А.**

Дидактический потенциал арабских паремий 202

ШЕЛЕСТОВА О.В., САЛДАЕВ А.И.Психолого-педагогические особенности внедрения
аутентичных видеоматериалов в ход урока

иностранного языка 214

Мухаметшин Р.М. (РИИ, Казань)

ИСЛАМОВЕДЕНИЕ И ИСЛАМСКОЕ БОГОСЛОВИЕ В ТАТАРСТАНЕ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье проводится краткий обзор основных этапов развития исламоведения и мусульманского богословия в Республике Татарстан в дореволюционный, советский и пост-советский периоды.

Ключевые слова: академическое исламоведение, миссионерское исламоведение, исламское богословие, религиоведение, ислам, конфронтационность, ханафитский мазхаб.

Islamic Studies and Islamic theology in Tatarstan: history and perspectives

Abstract: The article gives a brief review of the development of Islamic Studies and Muslim theology in the Republic of Tatarstan in the pre-revolutionary, Soviet and post-Soviet periods.

Key words: Academic Islamic Studies, Islamic missionary Studies, Islamic theology, religion studies, Islam, confrontation, the Hanafi mazhab.

Ислам как одна из традиционных конфессиональных общностей в России играет все более заметную роль в ее общественно-политической жизни. Будучи фактором формирования

общественного сознания, а так же и поведенческих стереотипов, ислам оказывает существенное воздействие и на ход политических событий, включая и имеющие место в некоторых регионах России конфликты. Это свидетельствует об универсальности ислама как этноконфессионального фактора, который в различных ситуациях может проявить себя по-разному. А это, в принципе, вполне естественно, поскольку и сложившиеся в течение многих веков местные традиции проецируются в современных процессах, и общественно-политическая ситуация в регионах вносит свои коррективы в общую ситуацию возрождения ислама в России. Поэтому при исследовании различных проявлений исламского фактора, особенно в изучении его роли в общественном сознании, нужно исходить из того, что в России ислам не представляет собой единого социокультурного монолита. Исламские традиции в различных регионах проявляются по-разному, имеют множество оттенков. Необходимо учитывать и то, что наряду с выявлением общих тенденций функционирования ислама в России, большое значение имеют исследования, анализирующие ситуацию в конкретных регионах, особенно многоконфессиональных. В этой

связи религиозная ситуация в Поволжском регионе представляет огромный интерес. Не только потому, что с этнической точки зрения среди мусульман России на первом месте по численности находятся народы тюркского языкового корня (татары, башкиры, ногайцы и др.) и татары в стране по численности занимают второе место. И не только потому, что мусульмане Центральной России, в основном, являются суннитами ханафитского мазхаба и в большей части проживают именно в этом регионе. А в первую очередь потому, что именно среди мусульман этого региона ислам в течение многих веков проявил многие свои потенциальные и интеллектуальные возможности и, без преувеличения, внес свой вклад в становление российского полиэтнического и поликонфессионального общества и российской государственности.

Изучение ислама в России всегда шло по двум направлениям. Во-первых, это – исламоведение, имевшее академическое и миссионерское направления. Во вторых, непосредственно мусульманское богословие, имеющее свою многовековую историю.

Мусульманское богословие в дореволюционный период в регионе представлен исследованиями самих татарских

ученых, труды которых можно рассматривать как важнейшую источниковедческую базу для изучения мусульманской богословской мысли в целом, а также истории ислама среди татар. Эти исследования во многом определили так же характер становления мусульманского богословия и внутренние закономерности формирования мусульманского сообщества у татар с его многовековыми ханафитскими традициями. В частности, труды Абдулнасра Курсави, Габдрахима Утыз-Имяни, Шигабутдина Марджани, Мусы Бигиева, Зии Камали, Габдуллы Буби, Галимджана Баруди, и др. стали основополагающими в определении основных направлений татарской богословской мысли и, соответственно – идеологической основой формирования национального самосознания и определения места ислама в структуре общественного сознания.

Дореволюционные научные исследования казанских исламоведов так же представляют большой интерес. Правда, они в основной массе были написаны миссионерами-исламоведами. Тем не менее, для выяснения особенностей мусульманской общины региона, образа жизни татарского духовенства, основных направлений и религиозной нацио-

нальной политики на местах исследования Н. Ашмарина, П. Знаменского, Н.И. Ильминского, Я.Д. Коблова, Е.О. Малова, А. Машанова, А. Можаровского, Н.П. Остроумова, Н.А. Фирсова и других содержат много ценного фактического материала и, что очень важно, дают возможность обозначить основные направления исследований в российском исламоведении в целом и в одном из крупнейших миссионерских центров Казани.

Рассматривая особенности российского исламоведения дореволюционного периода, иногда утверждают, что главное отличие российского исламоведения от западных исламоведческих школ – это его неконфронтационный характер.

Такая точка зрения, не полностью характеризует действительное положение вещей. Действительно, академическое исламоведение было нацелено, в первую очередь, на выявление объективных закономерностей тех или иных явлений в области ислама и мусульманской уммы. Что касается казанской школы исламоведения, которая в своей основе была миссионерской и поэтому элемент конфронтационности, безусловно, в трудах представителей этой школы присутствует. Независимо от

содержания исламоведческих исследований, мусульманское богословие и исламоведение были совершенно самостоятельными направлениями. Точек соприкосновения между ними нельзя сказать, что не было. Точки соприкосновения, в первую очередь, были в области объектов исследования, а не методологии.

Правда, к середине XIX в. ситуация несколько изменилась, о чем свидетельствует деятельность Ш.Марджани, Х.Фаизханова, которые поддерживали связи с российскими востоковедами, правда, больше историками и филологами, чем исламоведами. Но ситуация в сфере исламоведческих исследований в регионе, тем не менее, в дореволюционный период кардинально не изменилась.

Прежде чем говорить о конкретных публикациях советского периода, необходимо обозначить основные тенденции, которые были присущи в этот период исламоведческим исследованиям. Можно утверждать, что в данный период в отечественном востоковедении традиционно существовали два подхода к изучению ислама. Во-первых, исследователей ислам привлекал как важнейшая составляющая общественно-политической жизни мусульманских государств, без научного ос-

мысления которого невозможно было проводить продуманную внешнюю политику советского государства в том или ином регионе мусульманского Востока. Поэтому было написано очень много трудов по истории и духовной культуре отдельных мусульманских государств, регионов (Ближнего Востока, Юго-Восточной Азии, Центральной Азии и др.), где исламский фактор рассматривался как важнейший элемент общественно-политической жизни. Во-вторых, появлялись труды, продолжавшие лучшие традиции европейского и отечественного исламоведения. Однако по установившейся в мировом востоковедении традиции, исследователи ограничивались преимущественно классическим исламом и практически не рассматривали период Нового и Новейшего времени. При этом в основном исходили из того, что тюркский мир, тем более Поволжье, является периферией мусульманской цивилизации и поэтому не представляет большого интереса для изучения классического ислама.

Если эти тенденции проецировать на изучение российского, особенно «поволжского» ислама, то можно увидеть, что ни с точки зрения формирования «большой» политики, ни в плане изучения различных

аспектов классического ислама он не привлекал внимания специалистов. Поэтому вполне естественно, если не считать атеистических исследований, в бывшем Советском Союзе ислам изучался в приграничных с другими мусульманскими государствами зонах (Средняя Азия, Кавказ), а центральные регионы страны практически оказались за пределами научных интересов исламоведов. Поэтому не случайно, что практически единственным исследованием, полностью посвященном исламу в России, можно назвать книгу Л. Климовича «Ислам в царской России» (М., 1936), которая хотя и входит в разряд атеистической литературы, тем не менее, используя многочисленные источники, архивный материал, раскрывает основные формы проявления религиозной политики государства по отношению к исламу.

Тем не менее, за годы советской власти появился ряд исследований, которые для изучения данной темы представляют значительный интерес. Среди публикаций советского периода особо необходимо выделить относящиеся к 1920-30-м годам, когда в условиях развернувшейся атеистической пропаганды появились книги татарских авторов, которые, реализуя идеологические установки партии

и правительства, писали свои «обличительные» трактаты. Эти авторы, будучи когда-то или представителями духовенства, или зная татарское мусульманское общество изнутри, в своих книгах приводили много фактического материала. Немаловажно и то, что они, еще не до конца освоив марксистскую методологию, довольно часто занимали «объективистскую» позицию. По крайней мере, не идеологическая оценка данная ими исламу, а подача фактического материала свидетельствует об этом. Среди наиболее интересных исследований можно выделить труды Галимджана Ибрагимова, З. Музаффарова, Б. Ишемгулова, А. Аршауни и Х. Габидуллина и др. Особо следует выделить фундаментальное исследование Джамалутдина Валиди «Очерки истории образованности и литературы татар» (М.-Пб., 1923), где автор раскрывает основные вехи функционирования ислама среди татар, дает разностороннюю характеристику татарской конфессиональной школы кадимистского и джадидистского толка, крупнейшим татарским богословам и общественно-политическим деятелям XIX – начала XX веков.

В 1950-80-е годы среди исследований практически отсутствуют труды, специально

посвященные исламу. В виде исключения можно выделить работы Р.Г. Балтанова, З.А. Ишмухаметова, Р.Б. Тагирова, где приводятся интересные социологические (у Р.Г. Балтанова, Р.Б. Тагирова) и историко-религиоведческие (у З.А. Ишмухаметова) сведения. Правда, нужно признать, что в этот период в литературоведческих, исторических, историко-педагогических и этнографических исследованиях можно найти очень много фактического материала, имеющего непосредственное отношение к формированию этноконфессионального сознания татар, месте конфессиональных учебных заведений в системе народного образования и др.

Одной из заслуживающей внимания тенденцией обществоведческих исследований в Татарстане в 70-80-е годы можно назвать становление нового направления истории татарской общественной мысли. Труды татарских ученых К.Ф. Фасеева и Р.И. Нафигова стали первыми исследованиями в этом направлении. Правда, только начиная с конца 70-х годов оно приобретает довольно четкую историко-философскую направленность с религиоведческим уклоном. Можно сказать, что труды Я.Г. Абдуллина заложили основу этому направлению в Та-

тарстане.

В постсоветский период в обществоведческой науке произошли кардинальные изменения. В исламоведении также наметились новые тенденции. Одна из них – попытка синтеза классического исламоведения с современными исследованиями, стремление преодолеть известную ограниченность, выражавшуюся в рассмотрении религии как замкнутого феномена, мало подверженного внешним воздействиям, в том числе и политическим. Возрос интерес к российскому исламу. Правда, видимо, еще рано было говорить о том, что методологические стереотипы, идеологические и психологические предубеждения, сложившиеся за годы советской власти по отношению к исламу, окончательно преодолены. Ислам в России, превращающийся в важнейший фактор ее внутренней и внешней политики, сегодня изучается, в основном, историками и политологами. Поэтому пока преобладает выявление характера мусульманского фактора в общественно-политической жизни того или иного региона или государства в целом. Анализ ислама как этноконфессионального и культурного феномена в истории России и ее мусульманских народов еще не стал заметным явлением в отечественном исламоведении.

Если первая половина 1990-х годов стала периодом осмысления новых процессов и освоения новых методологических подходов, то начиная со второй половины 90-х уже появились серьезные исследования, которые открыли новую страницу в российском исламоведении.

В 1990-е годы заметно активизировались социологи и этнологи, которые рассматривают ислам в контексте этнической мобилизации и идентичности, выявляя многие его потенции, которые по-разному могут проявить себя в тех или иных ситуациях. С этой точки зрения данные исследования имеют и большое прикладное значение для прогнозирования всевозможных проявлений мусульманского фактора.

В постсоветский период и в Татарстане появились исследования, предпринимающие попытки по-новому осмыслить исламский фактор в истории общественной жизни татар. Правда, сразу нужно оговориться, что в постановке многих ключевых проблем, дающих возможность выявить особенности ислама в татарском обществе, до сих пор преобладают традиционные методологические подходы. Такие явления как джадидизм, кадимизм, татарский мусульманский реформизм все еще нуждаются в серьезных иссле-

дованиях.

Татарские ученые, воспитанные на традициях казанской школы истории общественной мысли, рассматривают ислам, в основном, в контексте развития прогрессивной философской мысли, не анализируя татарское традиционное общество, которое во многом формировало общественное сознание.

Тем не менее, труды татарских исследователей 1990–2000-х годов являются шагом вперед в изучении ислама в регионе. Работы Я.Г. Абдуллина, Г.Р. Балтановой, Р.М. Амирханова, Р.Н. Мусиной, Д.М. Исхакова, А.Н. Юзеева, Ф.М. Султанова, Л.В. Сагитовой, Р.Ф. Мухаметдинова, Р.М. Мухаметшина, И.К. Загидуллина, Д.М. Усмановой, А.Ю. Хабутдинова, Р.Р. Салихова, А.И. Ногманова и др. в плане постановки проблем, и в использовании новых источников и фактического материала представляют значительный научный интерес.

В 2000-е годы в России среди новых тенденций в научно-образовательной сфере можно назвать и признание теологии как светского направления. Отношение к теологии в научной среде является неоднозначным, даже больше негативным, чем позитивным.

Но в сфере научных исследований, тем не менее, эта проблема нашла свое своеобразное проявление: появилось целое поколение мусульманской интеллигенции, которое используя исламоведческий инструментарий, исследовало те или иные богословские проблемы. Они могли проявить себя как мусульманские богословы только в узкой сфере, в основном при написании учеб-

ников для религиозных учебных заведений. А в области академических исследований они позиционировали себя как исламоведы, воспринимающие объект своего исследования через призму своей религии. Этот феномен очень наглядно свидетельствует о возрождении традиций мусульманского богословия с одной стороны, а с другой – о новом этапе исламоведческих исследований.

Гильмутдинов Д.Р. (ЦИИ АН РТ, Казань)

ИСТОРИЯ ЭПОНИМА БУХАРЫ КАК СХОЛАСТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ИСЛАМА В РОССИИ (1850-1990-Е ГГ.): ПЕРИПЕТИИ ВЗАИМОПЕРЕХОДА РЕЛИГИОЗНОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ДОГМ

Аннотация: В данной статье анализируется изменение восприятия «бухарского» исламского образования татарами-мусульманами, превращение его в синоним отсталости и закостенелости. Формирование в качестве нации псевдонационального государства привело к выдвижению на первый план политические лозунги секуляризации, научности и материализма, что составило линейную прогрессивную схему истории татарского народа.

Ключевые слова: метод, Бухара, татары, исламское образование, «джадидизм».

The formation of Bukhara's eponym meaning scholastic center of Islam in Russia (1850-1990-ies): the vicissitudes of mutual transition of religious and ethnic dogmas

Abstract: This paper analyzes the changing in the perception of the Tatar Muslims of 'Bukhara' Islamic education, turning it into

a synonym of backwardness and inflexibility. Formation as a pseudo-national nation state led to the highlighting of the political slogans, such as secularism, materialism and scientism, which composed a linear progressive scheme of the history of Tatar people.

Key words: method, Bukhara, Tatars, Islamic education, «Jadidism.»

Судя по современным социологическим оценкам (П. Бурдьё, М. Фуко и др.), образование – это насилие над сознанием, пропаганда. Соответственно, исламское образование не может быть ничем иным, кроме формирования (или выработки) догматического религиозного мировоззрения. В советское время появилось мнение об отсталости мусульманских регионов, воплощением (эпонимом) чего рассматривалась бухарская образовательная система. Ущербность виделась в ее неэффективности. Однако, за многие столетия там сформировалась особая система образования, имеющая свою традицию преподавания, курсы обучения. Для чего это образование было взято за объект интеллектуального «пережевывания» со стороны светских общественных деятелей, в том числе из числа татар? Этапы, причины и ход подобного яв-

ления мы рассмотрим ниже.

Начало подобному подходу положил Ш. Марджани. По мнению Ш. Шарафа именно критика Марджани очень сильно повлияла на татар: «После выхода произведений Марджани наш народ узнал не-исправность бухарских порядков и стал вынужден искать источники знаний в Стамбуле, Египте и других местах» (15, с. 38). Однако такой взгляд на среднеазиатскую действительность укрепился только в XX веке. Он был заменен просветительно-советским интернационализмом М. Усманова (и большинства других советских татарских историков). Просветительская секулярная идеология была видоизменена в конце постсоветское время на более нейтральную – территориально-национальную (см. 5). Национальная идея также зародилась еще в конце XIX века. Одним из ее инициаторов можно считать Р. Фахретдина. Он не учился за рубежом. О Бухаре он узнал у соплеменников: «Если образование в Дагестане для нашего народа было полезным, Бухарское было не только не полезным, но в чем-то даже вредным. Это признают многие. Более подробно сказать об этом не позволяют ни время, ни события, поэтому на этом остановимся» (14, с. 239). Однако, данной «ради-

кальной» трактовки придерживались немногие богословы (Р. Фахретдин был больше историком, нежели теологом). Несмотря на изложение причин выбора Санкт-Петербурга вместо Бухары известным татарским ученым-энциклопедистом Хусайном Фаизхановым в книге М. Усманова «Заветная мечта Хусайна Фаизханова», в позднее напечатанной переписке тот говорил следующее: «На самом деле, мне кажется, полностью усвоив философские термины по бухарскому образцу, можно продолжить изучать науки в Герате и Багдаде, Мосуле и Дамаске, Египте и Стамбуле. Однако, человек заботится о своем теле и будет ли ему по плечу такое старание?». (13, с. 351). Примерно в этом же духе рассуждал и Мурад Рамзи, также обучавшийся в Бухаре: «Выпускники татарских медресе шли в Самарканд и Бухару для завершения образования и просвещения в высших медресе, также как закончившие наши высшие медресе ехали в Европу для завершения просвещения. Те, кто завершил образование там не были фанатиками, но были бесчувственными к братьям и татарскому народу под властью русских. Они становились врагами русских с политической точки зрения. Это было особенно заметно до

вхождения Самарканда и Бухары в состав России, то есть когда они были увлечены идеей полной независимости и идеями, предусматривающими эту сладкую цель. Из-за этого власти запретили занимать должность имама и преподавателя для претендентов, возвращающихся с учебы в Мавераннахре. Однако татары нашли легкий путь обхода этого запрета – они начали ездить в Бухару в качестве торговцев, а после получения образования возвращались и получали должность. Когда Самарканд и Бухара вошли в состав России эта возможность прервалась. Татары начали обращаться для образования в Стамбул, Египет, общаться с мусульманами Малой Азии и Африки (12, с. 192).

Казань и Бухара были городами, где шакирды были лишь «временными гражданами». Они были особенно бесправны в Казани. В Бухаре и других городах Мавераннахра они сами выбирали преподавателя («мугаллима»). Единственная преграда – стоимость комнаты и зависимость от богачей. К началу XX века происходит ментальная переориентация на территорию. По мнению У. Шамильоглу, отцом этой идеи в мусульманском мире может считаться Ш. Марджани (5, с. 365). В советское время на 70 лет территориальная

и религиозная идентичности были заблокированы, дезактуализированы. Только пора «национальных суверенитетов» 90-х гг. вновь сделала эту тему актуальной.

Бухара воспринимала казанских татар неблагодарных младших братьев. Бухарский хан жаловался об этом Османскому султану. Однако, вектор развития татар-мусульман объективно склонялся в сторону Стамбула и первым это почувствовал Ш. Марджани. В начале XX века о дискриминации татар-ногайцев подробно пишет А.-Р. Ибрагимов в своих путевых заметках в газете «Ахбар».

К началу нового времени (рубеж XVII-XVIII вв.) Казань и Бухара являлись исламскими образовательными центрами своих регионов. В Казань приезжали для получения образования со всей внутренней России – Урало-Поволжья и Сибири. Бухара была в первую очередь международным исламским торговым и образовательным центром. Религиозная этика и идентичность представляла основную ценность у жителей этих регионов. Несмотря на негативные внешние обстоятельства, «системность» периода независимости приобрела вид замкнутости и самодостаточности, которые сохранялись и усилились. Со времени Екате-

рины II до Советской власти в России существовало два системообразующих исламских проекта – государственный (в виде ОМДС и официального тюрко-модернистского, а во второй половине XIX в. российского («почвенническо-ортодоксального») ислама) и неизменного классического исламского образования, основанного на книжном обучении этическим нормам (в виде заучивания хадисов, толкований, а также работой над формулировками (логикой и грамматикой)). Другими словами, был национально-государственный и теократический исламские проекты. «Корень» последней вел в Бухару. Данные проекты пересекались – муфтии учились Бухаре, а Бухара была зависима от политики России.

По своим масштабам среднеазиатские города масштабнее Казани. Захир Бигиев и Абдурашид Ибрагим отмечают полинациональный состав населения Бухары. З. Бигиев сравнивает ее с музеем («музахане») (8, с. 187). Поэтому она «вдохновить» на создание многих национальных образовательных моделей. Казань давно потеряла государственную независимость и не могла служить образцом для остающихся независимыми ханств Средней Азии (период Золотой Орды и Казанского ханства происходил при аб-

Исламское образование в России

солютно иных исторических обстоятельствах – поэтому его анализ выходит за рамки излагаемой темы), а значит все последующее время происходило расширение древней «бухарской» системы образования. Собственный исламский проект Россия создала для борьбы с теократическим влиянием среднеазиатских ханств. Однако, в центре России был создан новый системный узел, скопированный из Бухары. Государственный проект даже фетвы издавал на персидском языке и основывался на написанных в Средней Азии книгах «Хидае» и «Казыйхане» и толкованиях к ним.

С конца XVI века Бухара из международного гегемона превращается в маленькое ханство. От «былой роскоши» остались только памятники и «нетленное» образование. А.-Р. Ибрагимов сравнивает положение среднеазиатских городов-государств Хоканда, Андаджана в начале XX века с Казанью, Ханкирманом (Касимовым) и другими татарскими ханствами за пятьдесят лет до завоевания русским войском (10, №47). После этого начинается упадок, часто связываемый с колонизацией, защитой религии. Общеизвестно, что появление богословских школ также связывается с защитой религии – они появились в от-
вет на мыслительно-богослов-

ских вызовы после смерти последнего праведного халифа. Оформление и расширение «схоластического» образования в России связано с расширением Российской империи и присоединением разных, в первую очередь мусульманских, территорий.

Религиозные догмы – это сформулированные людьми способы доказательства религиозно-мировоззренческих истин, логическая казуистика. Исламская инфраструктура Российской империи была не бухарской копией, и даже не «бледной». Это изначально была «насмешка» над Бухарой. Казань со своими окрестностями превратилась в «кривое зеркало», «зазеркалье Бухары». Имам туркестанского Яркенда Габдрахман ибн Гатаулла аль-Курсавый в своем «Трехмесячном путешествии» начала XX в. пишет о том, что один из имамов казанской округи говорит о фетве против «джадидов», выпущенной и подписанной среднеазиатскими муфтиями, однако в реальности представляла собой не имеющие никакой силы письма про Марджани и о нежелательности женского обучения (9, с.15). Таким образом, критика Бухары и представленной ею системы образования была, в первую очередь, самокритикой. Однако, дает ли самокритика основание для низ-

вержения исконной системы, «оригинала»?

Главными источниками «полевой» информации данного материала являются путевые заметки получивших традиционное («кадимистское») образование на у себя на родине Захира Бигиева и Абдурашида Ибрагимова. Однако они демонстрируют научный и религиозно-политический подходы к проблеме исламской инфраструктуры и культуры в Средней Азии рубежа веков. Записки о путешествии Габдрахман аль-Курсавый дополняют картину. Он является космополитичным «улемом», для которого «татарское» в религиозном отношении равно «безнравственное» (подход, который не далек от взглядов З. Бигиева, а также, литературных произведений Ф. Карима и Ф. Амирхана). Мнения религиозных классиков представлены цитатами из произведений и писем Ш. Марджани, Г. Баруди, М. Рамзи. (все трое учились в Бухаре), Р. Фахретдина, Х. Фаизханова. Итак, на суд читателя выносятся мнения авторитетов и наблюдения очевидцев. Естественно, последние более информативны и имеют более важную историческую ценность.

Представленные авторы бывали и учились в Бухаре (или «татарском» медресе) неодинаковое время (некоторые,

как Р. Фахретдин, вообще не учились в Средней Азии), некоторые из них жили в период издания газет, создание образовательной базы «нового метода» (хотя получали «кадимистское» образование). Эти «нюансы» часто давали очень своеобразный ментальный узор логически трудно совместимых элементов рационализма и национально-религиозного чувства.

Иностранные ученые (К. Хисао, А. Франк, М. Кемпер, Дж. Пикет, У. Шамильоглу) большое внимание уделяют описанию разницы между распространявшимся определением, названием («воображением») и реальным содержанием. Например, К. Хисао пишет, что «надо различать историческое пространство Центральной Азии от регионального определения «Средняя Азия» или «Туркестан», которые были провозглашены царской Россией для подчеркивание отсталости региона». (З, с.102). А. Франк отмечает, что имидж Бухары различался в разные периоды ее истории, связываясь, то с «шелковым путем и коммерческим обменом», то с «исламским реформизмом и рационализмом 20 века», то с «более старым образом священного города ислама» (1, с. 2). В своих рецензиях на книгу А. Франка европейские исламоведы Джеймс Пикет и

Михаэль Кемпер также говорят о несходстве реальности и слухов. Дж. Пикет пишет, что А. Франк не объяснил почему экономический упадок Бухары в первой половине XIX века привел к повышению ее престижа в воображении российских мусульман (4, с. 558). М. Кемпер пишет о том, что книга А. Франка является опорой для стимулирования размышления надо динамикой статуса и распространившихся вымыслов» (2, с. 366). Ули Шамильоглу в качестве примера радикальной, излишне схематичной оценки приводит статью М. Усманова, в которой тот называет А. Утыз-Имяни «переходной фигурой» («transitional figure») к созданию научного мировоззрения у татар. В качестве вывода он пишет: «возможно мы должны говорить о множественных «воображаемых сообществах» с конкурирующими концепциями о современной идентичности с конкурирующими личностями, газетами и политическими группами» (5, с. 365).

По мнению А. Франка, вплоть Октябрьского переворота образование в Бухаре сохраняло свой престиж среди желающих сделать религиозную карьеру. В Бухару татары начали ездить еще со времени Юнуса Иваная (XVIII в.). В известной биографиче-

ской хрестоматии Ш. Марджани «Мустафад аль-ахбар» из 183 имамов Казанского региона 50 учились в Бухаре (3, с. 103). К концу XVIII века, времени образования ОМДС, Бухара усилилась, как политически, так и богословски. Однако, в это время бухарский эмир пишет в Стамбул и просит прислать книги оттуда. То есть сама Бухара рассматривала Стамбул как «старшего брата». Тема турецкого влияния в Бухаре является темой отдельного исследования. В середине XIX века, как Стамбул признает ханства, отделившиеся Бухары, так и татары начинают, после завоевания Ср. Азии русскими, ездить в Стамбул. Почему не начали ездить в Стамбул в конце XVIII – первой половине XIX вв.? Возможно из-за завоевания Наполеоном Египта, военных действий России против Османской империи, Кавказской войны и войн с Ираном. Крымская война – переход завоеваний России в Среднюю Азию, а интерес татар начинает обращаться к Стамбулу, а также Мекке-Медине, Каиру и т.д. Кроме того, независимая Бухара обладала «шармом» учености, который начали разрушать сначала на рубеже XVIII-XIX вв. муфтий М. Хусайнов, Курсави и Утыз-Имяни, а завершил Марджани. По-видимому, Россия понимала несамостоятельность

среднеазиатских ханств и хотела избежать неожиданностей. В этом смысле стремления власти и татарских религиозных деятелей совпадали. В конце XIX века правитель Бухары спросил у З. Бигиева: «Почему Александр 3 до сих пор не завоевал Стамбул?». Комментарий автора, к этому следующий: «Эти короткие слова, сказанные правителем Бухары, демонстрирующие уровень знаний улемов и уровень политического сознания, были для меня как длинное подробное объяснение. Они были для меня слишком тяжелыми. После этого я устал посещать живых». (8., с. 192). В отличие от татар, по мнению З. Бигиева, здесь больше свободы, больше желания, больше динамизма. Однако необходим человек снаружи (8, с. 210). Г. Баруди говорит, что для их пробуждения можно использовать «русские штыки» (6, с. 41). Абдурашид Ибрагимов, наоборот, винит русскую власть в упадке Средней Азии. По мнению Ибригинова, в упадке Средней Азии невиновны предки нынешних бухарцев, жившие 100 лет назад, то есть в начале XIX в. (10, №4). Однако об упадке впервые открыто заявил Марджани, учившийся еще до завоевания, в первой половине XIX века. Поэтому русское завоевание не может рассматриваться как главный фактор падения уров-

ня образования и образованности. Татары, в отличие от среднеазиатов, стали зависимы от русской внешней политики и культуры, которые были ориентированы на Западную Европу. Они воспринимались агентами русского влияния в Средней Азии. Что это значит? Татары продолжали оставаться носителями собственной культуры, то есть этнический облик и традиционную культуру они сохранили, однако перестали быть «субъектами истории». Завоевание Средней Азии и Казанского ханства по описанию характера населения приводило к формированию одинакового типа отношения соплеменников друг к другу – зависть, обвинение в предательстве, разъединенность, но одновременно – преклонение перед чужаками, а именно – русскими. Этому сопутствовало падение нравов и общего уважения к духовно-интеллектуальной элите – духовенству.

Надо сказать, что главный поток обучающихся в Бухару лежал не в самой Казани, а в окрестных деревнях (сам Марджани поехал в Бухару, не побывав в Казани). К. Хисао объясняет это тем, что в середине XVIII века мечети и медресе сохранились в сельских районах, где культурная традиция сохранилась и была возможность защититься от рус-

ского преследования. Это, по мнению исследователя также означает большее желание получить высшее исламское образование у деревенских жителей (3, с.105). Об отсутствии грамотности у сельских жителей Средней Азии пишет А.-Р. Ибрагим. Г. Баруди говорит, что местное население вынуждено оставаться неграмотным, потому что должности мугалима и имама жестко разделяются. Имам в мечети только возглавляет молитву. В этом отношении территория внутренней России находится в лучшем положении. (6, с. 40).

Единственные инструментом оценки Захиром Бигиевым и Абдурашидом Ибрагимовым ситуации в Средней Азии является сравнение с действительностью в центре России. З. Бигиев дает «формулу отражения» казанцами бухарского знания: «в наших российских медресе всего лишь заимствование бухарского метода. Однако, если и есть различие, то оно заключается в том, что бухарские улемы больше уделяют внимание произношению сложных выражений, а наши российские дамеллы большее значение придают «искусству» спора». Главный признак умения спорить у казанцев – быстрота. В Бухаре же не так. Там споры более осмысленны, этичны. Сначала учитель говорит свое значение выраже-

ния. Затем шакирд предлагает свой вариант: «В Бухаре старание шакирда направлено на выяснение значения выражения. Это главный результат восемнадцати-двадцатилетнего обучения» (8, с. 218). Галимджан Баруди говорит, что главная проблема в методе заключалась в том, что к вопросам морфологии («сарыф») для обострения ума добавлялись философские и богословские дискуссии. (6, с. 19), то есть вместо объяснения простых, понятных и имеющихся перед глазами вещей молодое и мягкое восприятие маленького ребенка заполняется сложными, непонятными, невидимыми и непознаваемыми философскими идеями (6, с. 24).

Ему было с чем сравнивать – в своем предисловии к роману своего брата «Красавица Хадича» Муса Бигиев написал о сложных взаимоотношениях З. Бигиева к казанскому исламскому образованию. Он пишет, что Захир много лет оставался в старометодном медресе, где изучал религиозные книги и арабские науки. Например, пытался учиться в Приозерном медресе («Касыймия»). На основе этого опыта написал роман «Большие грехи» (7, с. 2). В уста своего русского попутчика Волгина в «Путешествии» З. Бигиев вкладывает обезоруживающую критику приказанских

татар-мусульман. Он говорит, что они обольщены земным богатством. На базаре обманывают (Г. Баруди о бухарских торговцах «с улыбкой» пишет, что они обманывают, но не обманываются. (6, с. 41)). Однако, когда-то у них было и дело, помимо торговли, указывая на религиозное знание. По мнению Волгина, самым главным врагом татар является их религиозный глава, начитанный устаз. Враждебность к этому сословию – главная причина их бед! Волгин говорит, что он из произведений европейских востоковедов понял глубину ислама, но не обнаруживает ее у казанских имамов и выпускников медресе. (8, с. 149). Таким образом, европейские книги являются ориентиром для этого человека, как и для автора «Путешествия в Мавераннахр». В Бухаре народ не обладает критическим мышлением (10, №4). З. Бигиев говорит, что нет ценности собственной истории, что граничит с фантазией и «легендивностью» – Большинство могил безымянные. Также как в России могоматери, в Бухаре также «находятся» могилы великих людей» (8, с. 187).

Оба говорят о слабости понимания и практики политики в Средней Азии (10, №2). Однако потенциал и готовность к реформам значительно больше здесь. Об этом неодно-

кратно говорит А. Ибрагимов: «имеющиеся в городе улемы и великие Уммы и студенты все сторонники и энтузиасты реформ», реформы здесь могут пройти гораздо легче чем везде – преград этому нет (10, №4). В другом месте он пишет: «Если все принять во внимания и проанализировать безусловно причины прогресса идут отовсюду. Бухарские и туркестанские мусульмане раньше, чем мусульмане внутренней России укрепят свои стопы для вхождения в конкурентный цивилизованный мир» (10, №6). Это подтверждает и Габдрахман аль-Курсавый: «в некоторых городах Средней Азии мектебы, медресе, читальни своим методом работы порождают надежду на плоды в будущем и радуют душу. Отсутствие надежды на реформирование мектебов казанского региона очень печалит (9, с. 20-21). В другом месте, А. Ибрагимов говорит, что эта готовность народа к реформам «врожденная» («фитрия») (10, №6). Искренность и благовоспитанность жителей также отмечает и Г. Баруди. В отличие от З. Бигиева А. Ибрагимов говорит о множестве математиков (10, №6). Российские муллы, обучавшиеся в Бухаре, заимствовали все плохое (напр., наркотики), а хорошего – ничего. (10, №8). В разговоре о Мусе Бигиеве,

собеседники А. Ибрагима из медресе «Олуг-бек» сказали, что татары очень скромничают, не позволяя ему говорить свои «радикальные» идеи. (10, №8), а Риза Фахретдинов, вместо описание русской литературы, больше внимание должен бы уделить литературе мусульман (10, №8). А. Ибрагим сравнивает уровень фанатизма: «У них если и есть религиозный фанатизм, он не смешан с шайтанским упрямством, которое есть у ногайско-татарских мулл» (10, №12). В начале XX века в Средней Азии распространяется «джадидизм». В Хоканде и Андижане большинство мугаллимов используют «звуковой метод» только на словах. В Хоканде (Фергане) студенты учатся с усердием, но, несмотря на выборы мугаллима студентами, те не допускаются к налаживанию порядка в медресе (10, №15).

Говоря о Бухаре того времени, Абдурашид Ибрагимов апеллирует к будущему. Он говорит, что когда-нибудь диспропорции в финансировании русской и мусульман-

ских частей городов в Средней Азии будут освещены в исторических трудах (10, №2). Может это имелось в виду, когда многие писали о том, что в Средней Азии есть перспектива развития образования, а в Казани – нет. В любом случае, взятые нами источники субъективны, критерий оценки у каждого ученого был свой. Исторические источники без нужной критики переходили в историографию, а реальность в воображение: от поиска лучшего метода образования к методу его оценки. А на исследователей большое влияние оказывали исторические обстоятельства. Все встает на свои места, если принять во внимание то, что бухарское образование воспринималось «умеренными» религиозными деятелями (Х. Фаизхановым, М. Рамзи) как переходная, вторая стадия образования, дающая базовое образование, инструмент, метод для специализации в Турции и арабских странах. Учитывая это, наследие Бухары трудно переоценить...

Литература:

1. Frank Allen J. Bukhara and the Muslims of Russia: Sufism, Education and the Paradox of Islamic Prestige – Leiden, Boston: Brill, 2012. – 215 p.
2. Kemper M. Book review: Bukhara and the Muslims of Russia: Sufism, education, and the paradox of Islamic prestige // Journal of Islamic Studies. – 2015. – Vol. 26, Is. 3, pp. 366-370.
3. Komatsu H. Bukhara and Kazan // Journal of Turkic Civilization Studies. – 2006. – №2, pp. 101-115.

4. Pickett J. Book review: Bukhara and the Muslims of Russia: Sufism, education, and the paradox of Islamic prestige // Central Asian Survey. – 2013. – Vol. 32, Is. 4, pp. 557-559.
5. Shamiloglu U. Ictihad or Millet?: Reflections on Bukhara, Kazan, and the Legacy of Russian Orientalism // Reform Movements and Revolutions in Turkistan (1900-1924). Studies in Honour of Osman Khoja. Haarlem: SOTA, 2001, pp. 347-36.
6. Акчура Й. Дамелла Галимжан ЭлБаруди: тәржемәи хәле. – Казан: Иман, 1997. – 76 б.
7. Бигиев М.-З. Мавэрәэннаһерга сәяхәт. – Казань, 1908. – 108 б.
8. Бигиев З. Зур гөнаһлар. Романнар һәм сәяхәтнамә. – Казан, 1991. – 382 б.
9. Габд әр-Рахман б. Гатаулла әл-Казаный Әл-Курсавый. Өч айлык сәяхәт. – Ырынбур, 1904. – 21 б.
10. Ибраһим Г. Безә гайд // Әхбар, 1906, №№17 -59.
11. Кәрим Ф. Морза кызы Фатыйма: сайланма әсәрләр. – Казан, 1996. – 414 б.
12. Рәмзи М. Тәлфик әл әхбәр вә тәлких әл әсәр фивәкаи Казан вә Болгар вә мүлүкат татар. 2 т. – Бейрут-Ливан. – 528 б.
13. Фәезханов Х.: Тарихи-документаль жыетнык. – Казань: Жыен, 2006. – 704 б.
14. Фәхретдинев Р. Болгар вә казан төрекләре. – Казан, 1993. – 287 б.
15. Шәрәф Ш. Мәржанинең тәржемәи хәле. – Казан: Рухият, 1998. – 159 б.

Насибуллов К.И. (АН РТ, Казань)

ОБЩЕСТВЕННАЯ АККРЕДИТАЦИЯ В СФЕРЕ МУСУЛЬМАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПУТЬ К ОТКРЫТОСТИ

Аннотация: В статье рассмотрены предпосылки внедрения процедур аккредитации в сфере мусульманского образования. Общественная аккредитация впервые рассмотрена как способ обеспечения «идеологического признания» мусульманского сообщества со стороны иных общественных групп. Привлечены исторические примеры использования общественной оценки образовательной деятельности в дореволюционном медресе «Хусаиния». Предложены три варианта внедрения процедур общественной аккредитации в системе мусульманского образования; проанализированы условия, которые необходимо создать для достижения этой цели.

Ключевые слова: общественная аккредитация, медресе «Хусаиния», мусульманское образование, образовательный стандарт, Булгарская исламская академия.

Public accreditation in the field of Islamic education: the path to openness

Abstract: The article describes the conditions of implementation of accreditation procedures in the field of Muslim education. For the first time public accreditation is considered as a way of ensuring «ideological recognition» of Muslim community

from other public groups. Presents historical examples of the use of public evaluation of educational activities in pre-revolutionary madrasah «Husainiya». Three options of introduction of procedures of public accreditation in system of Muslim education are offered; conditions which need to be created for achievement of this purpose are analysed.

Key words: public accreditation, madrasah of «Husainiya», Muslim education, educational standard, Bulgar Islamic academy.

С сентября 2015 года медресе Татарстана переходят на обучение шакирдов по новым образовательным программам в соответствии с утвержденными Духовным управлением мусульман Республики Татарстан (далее – ДУМ РТ) образовательными стандартами среднего профессионального религиозного мусульманского образования. Начинается совершенно новый этап развития сферы мусульманского образования в Татарстане, никогда до этого ни в Татарстане, ни в России не существовало единых образовательных стандартов для медресе.

Система профессионального образования в России, если не считать его религиозной части, «знает» об образовательных стандартах давно: уже около

четверти века вузы и ссузы России осуществляют подготовку специалистов в соответствии с государственными образовательными стандартами; в настоящее время уже введены в действие стандарты 3-го поколения (так называемые федеральные государственные образовательные стандарты, далее – ФГОС). При открытии образовательной программы в «светском» учебном заведении государственный образовательный стандарт является наиболее важным регламентом, определяющим основные ее параметры, такие как содержание обучения (формируемые компетенции, обязательные для усвоения темы, модули), сроки обучения, учебную нагрузку, присваиваемая квалификация, требования к педагогическим кадрам и многое другое.

Государство в лице Министерства образования и науки жестко контролирует исполнение требований стандартов: каждое учебное заведение регулярно проходит обязательную процедуру государственной аккредитации с привлечением квалифицированных экспертов. Образовательная организация, реализующая образовательные программы в соответствии с ФГОС, подвергается контролю выполнения государственных требований как мини-

мум дважды. Это контроль «на входе» – через процедуру лицензирования образовательной программы, которая оценивает наличие необходимых условий для реализации образовательной программы, и контроль «на выходе» (включая контроль результатов обучения) – посредством процедуры государственной аккредитации. Согласно «Закону об образовании в Российской Федерации» (статья 92, п.2): «целью государственной аккредитации образовательной деятельности является подтверждение соответствия федеральным государственным образовательным стандартам образовательной деятельности по основным образовательным программам и подготовки обучающихся в образовательных организациях, организациях, осуществляющих обучение, а также индивидуальными предпринимателями, за исключением индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность непосредственно».

Для «светских» вузов и ссузов организация образовательной деятельности в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов стало привычной, можно сказать, обыденной практикой. В то же время значительное чис-

ло мусульманских образовательных организаций вообще не имеют какого-либо опыта в использовании образовательных стандартов и прохождении аккредитационных процедур. Причин этому несколько. В соответствии с положением Конституции РФ об отделении государства и религии, государство не осуществляет регулирования в том числе и содержания подготовки в религиозных образовательных организациях. По этой же причине в России не существует государственных образовательных стандартов для сферы религиозного образования, соответственно, отсутствует и государственная аккредитация религиозных образовательных программ. Также, ввиду общей незрелости системы религиозного мусульманского образования в России сами медресе и централизованные религиозные организации до последнего времени не были готовы разрабатывать собственные версии стандартов [4, С. 99-103].

Разработка образовательных стандартов среднего профессионального мусульманского образования в Татарстане началась не так давно – в 2012 году, и была завершена в 2014 году. В разработке стандарта принимал участие широкий круг лиц: руководители и преподавате-

ли медресе Татарстана, руководители ДУМ РТ, исследователи, представители органов государственной власти, представители общественности и др. Стандарты обобщили опыт преподавания в медресе, накопленный с начала 1990-х гг., и стали определенной формой соглашения между медресе об уровнях подготовки, сроках подготовки и т.д. Также были учтены вопросы интеграции мусульманского сообщества в поликультурное общество России – в состав образовательных стандартов был включен обширный блок общегражданских компетенций, которые должны быть сформированы у будущего имам-хатыйба. При разработке образовательных стандартов был учтен опыт разработки государственных образовательных стандартов 2-го и 3-го поколений.

Таким образом, с началом внедрения образовательных стандартов в сферу религиозного мусульманского образования становится актуальным вопрос контроля выполнения медресе установленных требований. Очевидно, что в правовом поле России такой контроль может быть осуществлен только самими мусульманскими религиозными организациями или же иными, уполномоченными ими организациями: как указывалось выше, государство не имеет

полномочий вмешиваться в содержание подготовки слушателей религиозного культа. По-видимому, государственные органы могут оказывать в рамках своих полномочий лишь консультационную помощь, например, обеспечивая методическое сопровождение разработки аккредитационных процедур.

Общепризнано, что процедура аккредитации является современным и эффективным инструментом оценки качества образования, данная процедура получила широчайшее распространение в мире и имеет огромный положительный опыт его использования [8]. Поэтому внедрение механизмов аккредитации могло бы стать действенным инструментом контроля за выполнением медресе требований образовательных стандартов. Современные подходы к аккредитации акцентируют внимание на совершенстве механизмов организации образовательного процесса, таких как, достижение целей образовательной программы, выполнение установленных образовательным стандартом требований, вовлечение студентов в научную работу, трудоустройство выпускников, эффективность внутренней службы обеспечения качества и др. Таким образом, процедуры аккредитации «догматически нейтральны»:

они не определяют содержания подготовки, и, соответственно, не осуществляют какой-либо модернизации основ религиозной веры. С другой стороны, законодательство об образовании не предписывает обязательной аккредитации религиозных образовательных программ. Поэтому закономерно возникает вопрос о целесообразности внедрения таких процедур в сфере религиозного образования, в нашем случае – в сфере мусульманского образования.

На фоне пестроты образовательных программ медресе России (до сих пор не существует единообразия ни в отношении сроков подготовки имам-хатыйба, названий образовательных программ, перечня образовательных модулей и формируемых компетенций и т.п.), разобщенности и несогласованности действий централизованных религиозных организаций мусульман в области образовательной политики, принятие единых образовательных стандартов уже само по себе может считаться большим достижением. Тем более, что полноценное внедрение уже разработанных образовательных стандартов в их нынешнем виде требует значительных усилий со стороны медресе и ДУМ РТ, таких как приведение в соответствие рабочих программ дисциплин,

переподготовка преподавателей медресе с учетом новых требований и новой обязательной учебно-методической литературы, утвержденной ДУМ РТ и др. Для того, чтобы существующие стандарты «заработали», и чтобы в полной мере оценить их результативность, требуется осуществить несколько выпусков специалистов по новым образовательным программам.

Действительно, может быть следует приостановить процесс внедрения инноваций и «довести до ума» уже начатое? Возможно, следует рассматривать образовательные стандарты, возникшие в результате достижения консенсуса среди мусульманских образовательных организаций и централизованных религиозных организаций, в качестве своеобразного методического эталона при разработке медресе собственных образовательных программ и не более того? И будет достаточным для данного этапа развития сферы мусульманского образования только декларативного признания «эталонности» образовательных стандартов со стороны медресе и централизованных религиозных организаций?

Безусловно, окончательные ответы на эти вопросы должно дать само мусульманское общество. Между тем, такая

«удовлетворенность достигнутым» грозит превратиться в остановку в развитии сферы мусульманского образования. В данной статье я попытаюсь показать, что внедрение процедур аккредитации является естественным следующим шагом после внедрения образовательных стандартов.

Следует честно признать, что декларативное и добровольное следование стандарту не дает представления о том, в какой степени медресе на практике выполняет указанные требования. Централизованные религиозные организации, утверждающие образовательные стандарты, в настоящий момент оказываются без действенных механизмов контроля выполнения установленных ими же нормативов в подведомственных им медресе. Как следствие, представляющая мусульманское сообщество религиозная организация не сможет дать верующим полных гарантий получения ими образования в медресе в соответствии с установленными стандартами и заявленным уровнем качества. Внедрение обязательных и объективных аккредитационных процедур по примеру государственной аккредитации позволит медресе публично подтвердить уровень и качество реализуемых образовательных программ. Это обе-

спечит прозрачность образовательной системы для всех его субъектов. Централизованные религиозные организации получают средство контроля выполнения установленных ими требований, что немало важно с точки зрения расширения и укрепления в мусульманском сообществе взглядов соответствующей мусульманской правовой школы и вероубеждения, а также противодействия скрытому проникновению иных религиозных идеологий.

В результате прохождения процедуры аккредитации мусульмане России получают достаточно объективную оценку качества образования в конкретном медресе и будут иметь критерии для сравнения разных медресе между собой. Прохождение аккредитации позволит убедиться другим медресе, что данное учебное заведение готовит специалистов нужного качества в соответствии с заявленным уровнем и упростит процедуру взаимного признания дипломов. Прозрачность позволит усилить студенческую мобильность внутри образовательной системы России, так как студенты смогут по упрощенной процедуре переводиться на аналогичные программы в других медресе, переходить с уровня на уровень (например, обучаться в сокращенные сро-

ки по программам высшего образования после завершения обучения по программам среднего профессионального образования).

Таким образом, аккредитация позволит идентифицировать мусульманские образовательные организации по уровню качества и сделать эту информацию доступной всем заинтересованным сторонам. Однако в прозрачности и открытости мусульманского образования заинтересовано не только мусульманское сообщество. По-видимому, следует рассматривать вопрос открытости гораздо шире. Как отмечал В. Якупов, обсуждая стратегические цели мусульманского образования, «... духовное образование должно строиться на принципах открытости обществу, верующим, государству, быть современным, национальным в хорошем смысле слова, динамичным и конкурентным» [9, С. 15]. Как можем видеть, современный татарский богослов, сам являвшийся для многих примером открытости и публичности, призывал мусульманское образование в первую очередь быть открытым всему обществу, а не только мусульманской умме.

В действительности, к поддержанию подготовки мусульманского священнослужителя проявляют все больший ин-

терес и иные общественные группы. В значительной степени это связано с негативным информационным полем, возникшим в последние годы в отношении ислама. Проблема исламского экстремизма – это глобальная повестка дня, это вызов, с которым сталкиваются все общества, в которых проживает мусульманское население. Несмотря на то, что проводниками этих идей и действий являются хорошо известные экстремистские группы, к сожалению, нередко в общественном сознании связываются понятия «мусульманин» и «экстремист», «мусульманин» и «террорист». Таким образом, то о чем проповедует, и то, к чему призывает лидер мусульманской общины – имам-хатыйб, становится важным не только мусульманскому сообществу, в толерантной и миролюбивой направленности всей его деятельности заинтересовано наше общество в целом. В современной России сложились особые социальные условия, когда имам, выступающий с проповедью, становится, вольно или невольно, общественным деятелем, к словам которого приковано внимание всех общественных групп. Общество хочет знать, «на чьей стороне» выступает имам: желает ли он мирного сосуществования мусульман в едином поли-

культурном пространстве российского общества, или же, например, проповедует идеи создания исламского государства, противопоставляя его принципы принятым в России положениям Конституции.

II

Если мы обратимся к историческому опыту выстраивания отношений общества поволжских татар и мусульманского духовенства, то можем отметить, что восприятие роли имама именно в качестве публичного деятеля было во многом исторически сложившейся традицией. В.Якупов осмыслял это явление так: «После гибели Казанского ханства развитое татарское общество, хорошо структурированное, имеющее соответствующую самым передовым странам мира духовную и культурную надстройку, потеряло многие институты. И вся надстройка татарского общества сосредоточилась в духовенстве, то есть практически татарская культура, ее интеллигенция постепенно приравнялась к слою священнослужителей. Это привело к расширению функции духовенства по сравнению с другими мусульманскими странами, где духовенство продолжало занимать свою нишу наряду с другими государственными

институтами. Татарское же духовенство было долгое время практически единственной элитой из татар» [10, с. 72-73].

В системе подготовки мусульманского духовенства находили отражение все духовные интересы дореволюционного татарского общества. Тем более, что обучение в медресе было единственной, за редким исключением, возможной формой получения профессионального образования для татар. Этот концентрированный общественный интерес татарского общества выражался в обостренном внимании к проблемам мусульманского образования.

Показательным примером из прошлого для нас может служить сложившаяся практика организации обучения в авторитетном дореволюционном медресе «Хусаиния» в г.Оренбург. Как отмечает А.Ю.Хабутдинов, учебный процесс и состав преподавателей в медресе определялся попечительским советом, причем «в досоветский период медресе и его попечительский совет были центрами общественной активности мусульманских либералов Оренбурга, включая депутатов Госдумы Мухмад-Закира Рамиева (Дәрменда), Гайсу Еникеева, лидера Оренбургского мусульманского губернского бюро Ф. Карими» [6]. Медресе готовило как слу-

жителей религиозного культа, так и учителей начальных, средних и высших школ, работников культурных и хозяйственных учреждений. В «Хусаинии» не было разделения на факультеты, все слушатели обучались по единой образовательной программе [5, с. 29], – медресе строилось по идеалам единого универсального образования для всех татар.

В медресе уделялось большое внимание аттестации выпускников, существовала своего рода «общественная» аттестация, когда в оценке компетенций будущего шакирда участвовали представители разных слоев общества. Как отмечают исследователи: «При выборе религиозного служения, учащиеся должны были сдавать дополнительный экзамен муфтию. Переводные и выпускные экзамены во всех классах и разрядах в медресе проводились максимально публично, с привлечением большого числа педагогов из других школ и представителей различных слоев населения из разных городов» [3]. Их отзывы об экзамене позже публиковались в печати. [2] Как отмечает М.Ф.Рахимкулова, «... на экзаменах в 1901 году, например, присутствовало более 50 человек, среди них известные прогрессивные деятели» [5, с. 24].

Таким образом, в традиции

мусульманского образования у поволжских татар в нашем регионе уже имелись элементы публичной оценки образовательной деятельности медресе, некоторые из которых (например, публикация отзывов о результатах переводных и итоговых экзаменов) даже в наше время господства Интернета остаются образцом реализации принципа публичности. Между тем, нужно отдавать себе отчет, что в тот исторический период мотивы инициации общественного контроля были свои и, как отмечал В.Якупов, они были обусловлены особым статусом духовенства в дореволюционном татарском обществе и происходящими процессами модернизации. В наши дни статус и функции духовенства и религиозного образования в российском обществе претерпели серьезные изменения. Сейчас татары могут получать полноценное профессиональное образование в развитой системе «светского» образования, общеобразовательная школа формирует у всех граждан единое естественнонаучное представление о мире. Таким образом, медресе и мусульманский вуз занимают в этой системе ограниченную и свойственную именно им нишу – предоставление качественного образования в сфере религии и подготовка мусульманских

священнослужителей.

Как отмечалось мной выше, фокус общественного внимания к мусульманскому сообществу со стороны других, немусульманских сообществ в современной России скорее «негативный» – он связан со стремлением предотвратить проникновение в российское общество экстремистских идей под прикрытием исламской риторики. Тем не менее, постепенно утверждаются и «позитивные» общественные ожидания в отношении к деятельности имама. Например, национально-ориентированные сообщества татар нередко воспринимают имама как проводника татарской национальной культуры, особенно в регионах, где татары проживают компактно. Обсуждаются вопросы участия имама в адаптации к российским условиям мигрантов – мусульман, особенно из стран Средней Азии, в организации благотворительной помощи, социальной поддержки [1].

Так или иначе, совокупные общественные интересы в отношении мусульман и мусульманского образования уже сейчас находят свое выражение в деятельности государственных органов. Помимо органов по контролю в сфере образования, наибольшую активность в отношении мусульманского образования проявляют силовые ведомства,

чья деятельность направлена на предотвращение крайних проявлений религиозного фанатизма, выливающегося в экстремистские формы своего выражения. Между тем, как специфика решаемых этими органами государства задач, так и перечень доступных им инструментов воздействия, не может в полной мере выразить все имеющиеся общественные интересы. С этой точки зрения общественная аккредитация может стать новым широким каналом взаимодействия мусульманского сообщества и других общественных групп.

Религиозное образование по своей сущности не может быть идеологически нейтральным, и это разительно отличает его от системы «светского» образования. Рассмотренная под этим углом, общественная аккредитация религиозных образовательных программ реализует принцип «идеологического признания»: любая общественная группа получает возможность манифестации собственной идеологии как внутри, среди своих членов, так и вне сообщества, только при условии ее (идеологии) публичного признания другими общественными группами. Механизм общественной аккредитации выполняет своего рода сервисную функцию, обсуждая и реализуя формы и методы неагрессивной и неэкспансив-

Исламское образование в России

ной репрезентации сообществом собственной идеологии «для других» и закрепления ее позиций в общественном пространстве. Общественная аккредитация с точки зрения всего общества оценивает не столько качество образования, а становится легитимным и общепринятым способом манифестации собственной идеологии и ее общественного признания. Учет этой принципиальной общественной позиции религиозного образования, цель которого состоит не только в формировании соответствующих профессиональных навыков, но и воспитании определенных ценностей и убеждений, требует пересмотра и переформулирования подходов к аккредитации, сложившихся в сфере профессиональной аккредитации.

III

Как указывалось выше, система государственной аккредитации, принятая для

«светских» образовательных организаций, по юридическим причинам (требования конституционных норм) не может применяться в отношении религиозных образовательных программ. Вместе с тем, помимо государственной аккредитации, закон допускает общественную и профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ. Согласно закону, такую аккредитацию могут проводить российские, иностранные и международные организации: общественную аккредитацию могут проводить общественные организации, а профессионально-общественную – работодатели, их объединения, а также уполномоченные ими организации. Именно эти разновидности аккредитации могут стать возможными правовыми формами организации аккредитации для мусульманских образовательных организаций по образовательным программам религиозного образования.

Государственная аккредитация (РОСОБРНАДЗОР)	Профессионально-общественная аккредитация (НАЦАККРЕДЦЕНТР)
Цель – установление соответствия образовательной программы требованиям федеральных государственных образовательных стандартов	Цель – установление значительных (опережающих) достижений образовательной организации, отражающих наиболее прогрессивные тенденции мирового развития в области образования, науки и производства

В состав внешней экспертной комиссии входят российские эксперты, аттестованные Рособрнадзором и соответствующие утвержденным требованиям (наличие высшего образования и опыта работы в сфере образовательной или управленческой деятельности не менее 5 лет)	В состав внешней экспертной комиссии входят сертифицированные независимыми организациями высококвалифицированные российские и зарубежные эксперты-представители академической общественности, профессиональных сообществ, а также студенчества
Отрицательные результаты аккредитации образовательной программы (специальности) публикуются, доводятся до сведения правоохранительных органов	К аккредитации принимаются только образовательные программы высшего образования, прошедшие экспертный отбор. При отрицательном решении информация не разглашается
Обязательна для всех	На добровольной основе
Необходима для исполнения требований законодательства	Учитывается при распределении контрольных цифр приема на обучение за счет бюджетных средств

В современной России общественная и профессионально-общественная аккредитация пока еще достаточно редкое явление; в значительной мере это связано с тем, что массовое распространение получила обязательная для «светских» образовательных программ государственная аккредитация. Государственная аккредитация до сих пор является авторитетной и достаточно

сложной процедурой оценки, она охватывает практически все аспекты деятельности образовательной организации. Прохождение всех требуемых процедур подтверждения качества подготовки требует от образовательных организаций значительных временных, финансовых, кадровых и иных затрат. Общественная и профессионально-общественная виды аккредитации являются

добровольной и дополнительной (наряду с государственной) формой оценки качества подготовки. Поэтому, в прохождении такой дополнительной процедуры оценки бывают заинтересованы только отдельные образовательные организации, которые желают продемонстрировать более высокий, чем у большинства уровень собственных образовательных программ.

Тем не менее, в России уже накоплен определенный опыт проведения общественной и профессионально-общественной аккредитации, созданы и активно работают несколько центров общественной и профессионально-общественной аккредитации. Один из авторитетных аккредитационных центров России – Национальный центр профессионально-общественной аккредитации – так позиционирует собственную деятельность и ее отличия от государственной аккредитации: официальный сайт организации [7] отмечает, что государственная и профессионально-общественная аккредитации, исходя из общих интересов обеспечения качества образования, по-разному определяют цели и пути их достижения (см. Таблицу).

Таким образом, общественная и профессионально-общественная аккредитация в рос-

сийском образовании заняли определенную нишу – как правило, они оценивают образовательные программы по дополнительным критериям и отбирают наиболее успешные и конкурентоспособные. И если государственная аккредитация представляет собой массовый вид оценки качества подготовки, то общественная и профессионально-общественная аккредитации – это в определенном смысле оценка элитарных образовательных программ.

Как отмечалось мной выше, в сфере профессионального мусульманского образования полностью отсутствуют механизмы массовой оценки качества образования. Ввиду указанных мной выше особенностей и актуального состояния мусульманского образования в России внедрение процедур общественной и профессионально-общественной аккредитации должно пойти по собственному пути. Рассмотрим наиболее очевидные варианты.

Вариант 1. «Массовая» аккредитация – внедрение централизованными религиозными организациями мусульман России процедур оценивания как обязательных для всех без исключения мусульманских образовательных организаций. Можно предполагать, что главным образом будет оцени-

ваться выполнению требований образовательных стандартов религиозного мусульманского образования, как и в случае государственной аккредитации «светских» образовательных программ. В этом случае общий уровень требований с учетом низкой готовности медресе к прохождению подобных процедур будет средний и ниже среднего, ориентированный на «массовый» уровень осуществления образовательных практик. Аккредитация будет выявлять наиболее «слабые» учебные заведения, которые должны либо повысить качество подготовки, либо будут закрыты; а также те, чьи идеологические «вкусы» в сфере исламской догматики не соответствуют требованиям централизованной религиозной организации. Результатом аккредитации станет публичное подтверждение выполнения требований образовательных стандартов.

Вариант 2. «Элитарная» аккредитация – будут оцениваться образовательные программы ведущих мусульманских образовательных организаций России, которые могут стать эталонными для других. Такая аккредитация будет добровольной, направленной на формирование «пула» ведущих образовательных организаций, способных конкурировать с зарубежными

образовательными центрами. Результатом аккредитации в этом случае будет подтверждение высокого качества подготовки, требования будут высокими или выше среднего, ориентированными на выявление лучших образовательных практик.

Вариант 3. «Двухэтапная» «массовая» аккредитация. Это, возможно, наиболее приемлемый вариант внедрения. На первом этапе будут выделены ведущие образовательные организации и на них будет «обкатываться» процедура аккредитации религиозных образовательных программ. Таким образом, на начальном, подготовительном этапе, система аккредитации будет оценивать лидеров – заведомо признанные, «элитарные» образовательные программы и позволит соотнести их между собой. По итогам первого этапа будет разработана единая методика аккредитации, внесены (при необходимости) изменения в образовательные стандарты и иные регламентирующие документы. На этом этапе процедура будет добровольной, возможно будут применяться различные методы поощрения получения статуса аккредитованной образовательной организации (образовательной программы) для вовлечения образовательных организаций. На втором эта-

пе адаптированная методика аккредитации уже станет основным, массовым и обязательным способом оценки деятельности всех религиозных образовательных организаций России. Более «слабые» учебные заведения будут «подтягиваться» к среднему и выше среднего уровню, требования аккредитации снижаться не будут.

Для организационного обеспечения проведения процедур аккредитации представляется необходимым создание специализированного аккредитационного агентства в сфере религиозного мусульманского образования. На первоначальном этапе при разработке методики аккредитации желательно привлечь в качестве партнера одно из ведущих аккредитационных агентств России в сфере общественной и профессионально-общественной аккредитации. Процедура аккредитации и ее результаты должны быть признаны централизованными религиозными организациями мусульман, которые могли бы выступить в качестве соучредителей данного агентства. Для повышения авторитета аккредагентства следует привлекать к его созданию ведущие образовательные центры мусульманского образования. Также следует рассмотреть пути привлечения авторитетных обществен-

ных организаций, представляющих интересы различных общественных групп в сфере религии, и обеспечения максимальной публичности и объективности производимой оценки. В качестве основного координатора создания нового аккредагентства мог бы выступить признанный всеми мусульманскими учебными заведениями Совет по исламскому образованию России.

Насущной необходимостью при проведения аккредитационной экспертизы является наличие когорты специально подготовленных экспертов. Требования к таким экспертам могли бы включать: наличие теологического (конфессионального) и/или исламоведческого (академического) образования/подготовки; знакомство с практикой организации мусульманского профессионального образования в России и за рубежом; знание законодательства России в сфере образования; владение методиками осуществления образовательного аудита и экспертизы. Наиболее подходящим контингентом для «рекрутирования» экспертов могли бы стать руководители учебных отделов и заместители руководителя по учебной работе мусульманских образовательных организаций России. При этом потенциальные кандидаты на роль экспертов

должны пройти соответствующее обучение и сдать квалификационные экзамены. В числе экспертов обязательно должны быть представители иных общественных групп, то есть не-мусульмане. Методики оценки, в связи с тем, что оцениваются не только знания, умения и навыки, но и ценности и убеждения, могут включать социально-психологические и психолого-педагогические методы и методики исследования. Публикация материалов аттестаций в сети Интернет, публичные аттестации шакирдов с использо-

ванием видеоконференц-связи также могли бы вывести открытость мусульманских учебных заведений на новый уровень.

Наиболее перспективным представляется создание нового аккредитивного агентства совместно с создаваемой в настоящее время в Татарстане Булгарской исламской академией. В этом случае, аккредитивное агентство могло бы осуществлять оценку и отбор «элитарных» образовательных программ мусульманских вузов и медресе, выпускники которых получали бы право на обучение в

Академии. Методы и критерии оценки и отбора, осуществляемые в рамках процедуры аккредитации, стали бы мощным инструментом для выстраивания целостного образовательного кластера мусульманского образования во главе с Академией внутри уже существующей системы мусульманского образования. Наличие единого управляющего центра позволило бы обеспечить унификацию и повышение общего уровня качества образовательных программ, начиная с начального и заканчивая высшим профессиональным мусульманским образованием и подготовкой богословских кадров. Создание «ядра» элитарных образовательных программ с постепенным включением в него образовательных программ учебных заведений среднего уровня может стать путем реальной консолидации всего образовательного пространства мусульманского образования и повышения качества подготовки.

Закключение.

Реализация указанных в настоящей статье инициатив в сфере мусульманского образования зависит от сохранения и укрепления достигнутого консенсуса между образовательными организациями, мусульманским сообществом и другими общественными группами не только в отношении требований к образовательной программе, но и в отношении методов оценки

их выполнения. В этом случае общественная в полном смысле этого слова аккредитация может стать инструментом, обеспечивающим открытость образовательной системы мусульманского образования для всех общественных групп, что, безусловно, повысит уровень

доверия ко всему мусульманскому сообществу. Критерии аккредитации, адекватные имеющемуся уровню развития медресе, могут стать теми маяками, которые зададут необходимый вектор развития всей мусульманской образовательной системе.

Литература:

1. Концепция «Ислам и татарский мир». Эл. ресурс: <http://dumrt.ru/ru/concept/>
2. Медресе «Хусаиния». Эл. ресурс: http://duhobr.ru/duh/islam_doc/hus.html
3. Мишучков А.А., Бекмухамбетова Ж. Медресе «Хусаиния»: исторический экскурс и современность Эл. ресурс: <http://orenclub.info/cmspage/794>
4. Насибуллов К.И. Единые стандарты мусульманского профессионального образования в Татарстане: новый «общественный договор» мусульманского сообщества и государства/ Инновационные технологии в образовательной деятельности мусульманских учебных заведений: сб. материалов международной научно-практической конференции (Казань, 11-13 ноября 2014 г.)// под общ. ред. Р.Р.Закирова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. С. 99-109.
5. Рахимкулова М.Ф. Медресе «Хусаиния» в Оренбурге. Оренбург, «Яна Вақыт», 1997. – 254 с.
6. Хабутдинов А. Ю. Округ Оренбургского магометанского духовного собрания: роль медресе как общенационального института. Эл. ресурс: http://www.idmedina.ru/books/history_culture/ramazan/4/habutdinov.htm
7. Эл.ресурс:http://www.ncpa.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=412&lang=ru
8. Якимова З.В. Общественно-профессиональная аккредитация основных образовательных программ: международный и российский опыт // Территория новых возможностей. 2012. №5. С.110-118.
9. Якупов В. Соотношение религии и общества в духовном образовании. /Система мусульманского религиозного образования у татар: история, проблемы, перспективы. // Сборник материалов научно-практической конференции. Казань, 13 октября 2004 года – Казань, 2005. С. 14-15.

10. Якупов В. Татарское «богоискательство» и пророческий ислам. Казань: Иман, 2003. С.4. Цит. по Мухаметзянова Д.С. Кадимистская система образования в историческом и педагогическом контекстах. – Казань: Институт истории АН РТ, 2008. – 216 с.

Шагавиев Д. А.

БОГОСЛОВСКИЕ ТРУДЫ ПОЗДНИХ ХАНАФИТСКИХ УЧЕНЫХ В ЗАЩИТУ ХАНАФИТСКОГО МАЗХАБА

Для студентов исламской теологии нашего учебного заведения, которые в большинстве своем являются суннитами-ханафитами, очень важно и полезно ознакомиться с рядом трудов, написанных поздними и современными авторами в защиту ханафитского мазхаба. Эти труды необходимо внедрять по возможности в учебный процесс и изучать на практических и семинарских занятиях. На основе этих трудов выпускники РИИ и КИУ должны адекватно реагировать на критику мазхаба и нападки представителей нетрадиционных для нашего региона мазхабов. Это должно выражаться не только в виде непосредственной полемики или дискуссии на бытовом уровне в мусульманских организациях, но и в активном участии в социальных сетях и работе периодических печатных и электронных органов. Другим словом, требуется работа по реабилитации позиции мазхаба среди мусульманской молодежи, зараженной вирусом салафитской проповеди, и активной популяризации толка Абу Ханифы (да будет доволен им Аллах) через профессиональную просветительскую деятельность.

Поясним, в чем выражается проблема критики ханафитского мазхаба исламского права сегодня. Можно говорить также о стереотипах вокруг школы имама Абу Ханифы, которые необходимо перебороть, ибо они подрывают основы традиционного

ислама в местных условиях. Даже среди исламоведов распространилось мнение, что ханафитский мазхаб опирается в основном на самостоятельное суждение факыхов, а не на хадисы Пророка Мухаммада ('аляйхиссалям). Поэтому этот мазхаб якобы слаб с точки зрения сунны и исламского права. Практически мазхаб подвергся критике и нападкам со стороны противников следования мазхабам и противников самого ханафитского мазхаба. Вопрос этот не новый, и ученые ислама всегда решали его, соблюдая этикет научного спора.

После ослабления Османского государства и усиления нетрадиционных направлений исламской мысли в эпоху новой и новейшей истории мусульманского мира мы снова наблюдаем дерзкие нападки на мазхаб, чаще по незнанию и по причине поверхностного владения темой. На бытовом уровне мы сталкиваемся с ситуацией, когда невежды делают абсурдные заявления о том, что ханафиты совершают намаз как его исполнял имам Абу Ханифа, в то время как они (эти невежды) совершают его якобы как Пророк Мухаммад ('аляйхиссалям)! В некоторых университетах, исламских и неисламских, на протяжении нескольких поколений студенты, изучавшие

шариат, получали необъективные сведения о ханафитском мазхабе. Отрицание и принижение достоинств одного мазхаба в пользу другого, даже если критики не признаются в принадлежности к особому мазхабу, дело для мусульман бесполезное и ненужное, ибо ученые считают, на основе хадиса, что иджитихады имамов вознаграждаемы Всевышним. Правый получает два вознаграждения (аджран), а тот, кто ошибся в иджитихаде, одно (аджр). То есть в любом случае эти иджитихады, правильные и ошибочные, в выигрыше. Здесь не обсуждается вопрос о заблуждении или выходе за рамки основ религии, как это случается в вопросах вероубеждения. Однако все равно появляются мыслители и богословы, готовые для продвижения идей своих новых и редких мазхабов обвинять традиционные мазхабы в негодности и противоречии сунне и т.п.

Разделение факыхов на асхаб аль-хадис (приверженцы хадиса) и асхаб ар-ра'й (сторонники мнения) не связано с тем, что первые не опирались на самостоятельное суждение вообще, а вторые на хадис. Обе группы опирались на хадис как следующий после Корана источник шариата, и обе группы прибегали к самостоятельному суждению

при определенных условиях. Ханафиты назывались асхаб ар-ра'й по причине большего применения ра'й, но этот ра'й отталкивался от других источников шариата, прежде всего от Корана и сунны. Ханафитские факыхи опирались также на хадисы, но подвергали их более тщательному анализу с помощью мнения и разума. Поэтому нелогично обвинять правоведов этого мазхаба в отклонении от сунны.

Критика в наследии, если она имеет достоверные источники, в отношении асхаб ар-ра'й скорее всего основана на незнании метода иракских факыхов, или же адресована представителям еретических течений в исламе. Также и критика со стороны ранних ученых ахль ас-сунна в отношении каляма не указывает на запретность этой науки вообще. Их критика была направлена на представителей не суннитских течений ислама, в частности подвергался критике именно калям мутазилитов, с которым были знакомы ранние ученые.

Поэтому можно только приветствовать усердие ханафитских ученых последнего столетия и современности, которые научно и без апологии доказывали соответствие мазхаба Корану и сунне. Вдвойне приятно, когда подобные труды переводятся на русский

язык и становятся доступны для более широкого круга читателей.

В первую очередь, укажем на уже изданные в переводе книги, ставшие хорошим подспорьем для местных имамов. Несомненно, издание книги «Намаз Посланника Аллаха (салляллаху 'аляйхи васаллям)» муфтия Джамиля Ахмада Назири [5] стало событием для Татарстана и других регионов РФ. Практически книга послужила ответом на издание перевода книги «Описание молитвы Пророка (да благословит его Аллах и приветствует)» салафитского ученого аль-Албани [1], экземпляры которой большим тиражом заполнили полки книжных магазинов в нашей стране. Надо признать, что местные приверженцы салафитского направления в основном в вопросах намаза ссылаются на указанную книгу аль-Албани. Шейх аль-Албани по их мнению реконструировал совершение молитвы Пророком на основании многолетнего изучения хадисов. Таким образом, автор книги «Описание молитвы» намекает на то, что четыре выдающихся имама противоречили сунне по незнанию или опирались на ограниченные источники хадисов или слабые из них. Поэтому книга пакистанского муфтия «Намаз Посланника Аллаха» своев-

ременно разрушает такие утверждения. Эта книга в свою очередь на оригинале на языке урду была написана в ответ антиханафитской пропаганде в Индии со стороны приверженцев салафитской группы «ахль аль-хадис». Добавим, что издательство «Иман» выпустило эту книгу теперь и на татарском языке.

Еще один недавно изданный труд – это книга «Доказательства ханафитского мазхаба» факыха и мухаддиса Мухаммада аль-Бахляви [2], перевод с арабского языка. Свое оригинальное название книги – «Адиллят аль-ханафиййа мин аль-ахадис ан-набавиййа ‘аля аль-масайль аль-фикхиййа» («Доказательства ханафитов из пророческих хадисов в правовых вопросах»). Пояснения и оформление ссылок на хадисы сделал шейх Мухаммад Рахматаллах ан-Надави. В сравнении с предыдущей книгой тематика последней затрагивает кроме намаза и другие раздела фикха поклонения, в сумме 434 главы. Данный труд напоминает справочник, где можно быстро найти соответствующий хадис по названию главы фикха.

Следующий труд «Фикх ахль аль-‘Ирак ва хадисухум» («Фикх и хадис ученых Ирака») [4], который еще планируется издать, имеет немного другой характер. Автором

является имам Мухаммад Захид аль-Каусари (1878-1952), крупный знаток хадисов и специалист по шариатским наукам, секретарь последнего шейх аль-ислама Османского государства. С 1922 года он проживал в Египте и занимался научной деятельностью, где написал множество сочинений. Он был знаком и с татарским богословским наследием, например, положительно отзывался о книге «Назурат аль-хакк» имама Шихаб ад-дина аль-Марджани.

Книга «Фикх и хадисы ученых Ирака» является введением к знаменитому много tomному ханафитскому труду по хадисам «Насб ар-райа» («Водружение знамени») средневекового имама аз-Зайля‘и. Введение имама аль-Каусари представлено в редакции шейха ‘Абд аль-Фаттаха Абу Гудды аль-Халиди аль-Халяби аль-Ханафи (1917-1997), известного сирийского исследователя исламского наследия. Шейх Абу Гудда сделал немало для возрождения наследия ханафитского мазхаба. Ему посчастливилось учиться у знаменитых ученых, в числе которых был и имам аль-Каусари. Примечательно, что в этой книге представлен довольно длинный список хафизов (неординарных знатоков хадисов) и мухаддисов (хадисоведов) из числа ранних и

поздних последователей ханафитского мазхаба, что в свою очередь указывает на несостоятельность некоторых стереотипов, сложившихся вокруг правовой школы имама Абу Ханифы.

Также считаем важным перевести труд «Абу Ханифа ан-Ну‘ман» [3] сирийского шейха Вахби Гауджи. Дело в том, что эта книга интересна пятым разделом «Даф‘ шубухат би-хакаик» («Опровержение обвинений посредством истины») [3, с. 203-288], где рассмотрено 11 типичных обвинений со стороны некоторых оппонентов имама мазхаба. На некоторые из них автор книги отвечает лаконично, на другие довольно подробно, при этом ссылаясь на авторитетов, в том числе и других мазхабов, признавших высокий статус Абу Ханифы.

Если говорить о тех богословских трудах, которые еще предстоит перевести, хотя бы избранно и фрагментарно, то стоит отметить 20-томное произведение индийских ханафитских ученых «И‘ля’ ас-сунан» («Возвышение сунны»), которое некоторые современные мыслители ставили в один ряд с такими средневековыми трудами, как

«Ма‘ани аль-асар» ат-Тахави и «Насб ар-райа» аз-Зайля‘и [6, с. 133]. Кстати два последних сочинения сами по себе свидетельствуют о важности хадисов в ханафитском мазхабе. Книга «И‘ля’ ас-сунан» является энциклопедией, которая включила в себя все хадисы, используемые в мазхабе. Таким образом, ее авторы доказали крепкую основу мазхаба в виде Корана и сунны. Практически утверждается торжество сунны в школе, несмотря на ее именование термином «асхаб ар-ра‘й». Кроме представления хадисов и их анализа, книга снабжена рядом теоретических статей по затронутой тематике. Целесообразно изучать студентами и имамами данный труд, для чего требуется разработать специальную программу цикла курсов по ханафитскому мазхабу или методические рекомендации для самостоятельного знакомства с указанным источником.

Все эти книги в первую очередь будут полезными для студентов исламских религиозных заведений РФ. Необходимо продумать вопрос их внедрения в учебный процесс и адаптации в виде пособий и хрестоматий.

Литература:

1. аль-Албани М.Н. Описание молитвы Пророка (да благословит его Аллах и приветствует) с самого начала до конца, как если бы Вы это видели собственными глазами / пер. Н. Гайнул-

лин, Д. Хайруллин. – М.: УММА, 2004. – 270 с.

2. аль-Бахлави М.А. Доказательства ханафитского мазхаба. – Казань: 2011, 447 с.

3. Гауджи В.С. Абу Ханифа ан-Ну‘ман имам аль-аимма аль-фукаха. – Дамаск: Дар аль-Калам, 1999. – 384 с.

4. аль-Каусари М.З. Фикх ахль аль-‘Ирак ва хадису-хум. Тахкык М.С. Абу ‘Асы. – Каир: Дар аль-Басаир, 2009. – 85 с.

5. Назири Дж.А. Намаз Посланника Аллаха. – Казань: Религиозное просвещение, 2006. – 288 с.

6. Хавва С. Джунд Аллах сакафатан ва ахклякан. – Бейрут: Дар ‘Аммар, 1988. – 435 с.

Шангараев Р. Р.

РЕЛИГИОЗНО- ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ТРУДЫ ГАТАУЛЛЫ БАЯЗИТОВА

Развитие духовной культуры татарского народа в конце XIX – начале XX веков, формирование ее новых направлений способствовали выявлению в ней тех тенденций, которые во многом определили ее самобытность. Именно в этот период культура мусульманских народов Российской империи под влиянием русской и западноевропейской культуры претерпевала значительные изменения. Этот процесс способствовал формированию нового менталитета татарской интеллигенции, ориентированного на сохранение традиционных ценностей татар (религиозные воззрения, традиционные представления общества и др.), одновременно нацеленного на более продуктивное освоение и использование достижений западной цивилизации.

Ярким свидетельством формирования нового взгляда на развитие культуры и образования татарского народа, определившим в них новые тенденции, является многосторонняя деятельность просветителя, издателя и богослова Гатауллы Баязитова (1846 – 1911), продолжившего лучшие традиции татарской общественно-политической мысли в конце XIX – начале XX веков. Деятельность Гатауллы Баязитова многогранна. Он известен как крупнейший религиозный и государственный деятель, начавший служить одновременно и на религиозном, и на государственном поприще, заслуживший всероссийскую славу как талантливый публицист, плодотворный журналист, активный педагог-просветитель, мыслитель, дальновидный органи-

затор общественной активности мусульман. Каждая грань его деятельности заслуживает изучения и отдельного исследования. Принадлежащие его перу труды на русском и татарском языках представляют большую ценность для широкого круга читателей.

Одним из первых оценил труды Г. Баязитова его современник Г. Фаизханов в книге «Мухаррик ал-афкяр» (Движущие мысли) (1893), посвященной известным татарским деятелям, внесшим значительный вклад в духовную жизнь татарского народа. Г. Фаизханов, отметив огромное значение творчества Г. Баязитова в деле просвещения татарского народа, возлагал большие надежды на их автора как на примирителя религиозной культуры со светской этикой [11, с. 20]. В 1907 г. противоположную точку зрения высказал Ф. Амирхан (1886 – 1926), отметив крайнюю реакционность брошюры «Ислам и наука», написанной Г. Баязитовым, который, по утверждению писателя, ставил своей целью препятствовать распространению и развитию прогрессивных идей среди татарского народа [5, с.4]. Высокую оценку трудам петербургского имама также дали православные миссионеры Н. И. Ильминский [6], М.А. Мировпиев [8], А.В. Ам-

фитеатров и др.

Известны следующие труды Г. Баязитова на татарском языке: «Ислам китабы» (Книга об исламе) (1885), «Мөхәммәд мостафа салләллаһү галәйһи вә салләмнең дөньяга килүе вә диннең башлануы» (Рождение Мухаммеда Избранного мир Ему и благословение Всевышнего и возникновение религии), (10881) «Дөнья вә мәгыйшәт» (Мир и жизнь) (1883), «Шәраител-иман» (Основы веры) (1896) и написанных на русском языке: «Возражение на речь Эрнеста Ренана «Ислам и наука» (1883), «Отношения ислама к науке и иноверам», (1887) «Ислам и прогресс» (1898). Г. Баязитовым были созданы простые, но затрагивающие серьезные пласты мусульманского самосознания труды.

Несмотря на занятость общественными делами и государственной службой, ахунд Баязитов не упускал возможности внести свой вклад в решение проблем мусульманской системы образования. Благодаря педагогическому опыту, в том числе и в татарских медресе, он изнутри знал потребности и нужды учащихся, детей, посещающих начальные школы – мектебе. Наиболее остро стояла проблема книг для чтения на понятном для детей татарском языке. В татарских медресе

и мектебе в качестве учебных пособий в основном использовались книги религиозного содержания на арабском языке. Их приходилось заучивать, часто не понимая содержания, что конечно низводило воспитательный эффект обучения до минимума. В то время редко кто, даже из знаменитых казанских ученых, писал книги на татарском языке. Поэтому изданные Гатауллой Баязитовым на татарском языке учебное пособие по истории и этике ислама «Мөхәммәд мостафа салләллаһү галәйһи вә сәлләмнең дөнъяга килүе вә диннең башлануы» (1881), сборник поучительных историй и рассказов для детей «Дөнъя вә мәгыйшәт» (1883), катехизис по основам ислама «Ислам китабы» (1880, 1885), выглядят довольно смелым шагом и поступком, разрушающим стереотипы и являющим яркий пример для других улемов в условиях стремительно развивающегося общества. То, что первые книги Баязитова написаны на понятном основному тюрко-татарскому населению языке, имело важное значение: ведь если к такого рода духовной литературе раньше имели доступ лишь учащиеся медресе и мусульманские священнослужители, владевшие арабским или персидским языками, то с появлением доступной печат-

ной информации на родном языке, у многих появлялась возможность углублять и развивать свои духовные знания, соответственно более четко воспринимать и действительность. Это лишний раз доказывает подлинную заботу Баязитова о своем народе и понимание им нужд и потребностей рядовых мусульман.

Известность и авторитет в качестве богослова-теоретика Баязитову принесли труды, написанные им в 1880-90-е годы и получившие широкий отклик в России и за ее пределами. В этих трудах Г. Баязитов знакомит русскоязычного читателя с учением ислама, его отношением к прогрессу, образованию, социально-экономическим вопросам, другим вероучениям.

В начале 80-х годов XIX века наблюдается возрастание интереса к мусульманскому миру со стороны европейских востоковедов. Этот интерес во многом определялся политическими и экономическими интересами империалистических государств на Ближнем Востоке и Африке, а также в Средней Азии. Серьезная идеологическая атака на позиции мусульманского мира была предпринята со стороны французского ученого-востоковеда Эрнеста Ренана (1823 – 1892). 29 марта 1883 г. в Париже на собрании «Научной француз-

ской ассоциации он выступил с лекцией «Ислам и наука» [1, с. 3]. В ней он попытался продемонстрировать несостоятельность ислама в цивилизационном и богословском плане [10, с. 142]. Он говорил о неспособности мусульман к развитию и их чуждости науке. Выступление Ренана способствовало появлению знаменитого мусульманского ответа ахунда Г. Баязитова, в котором ислам, по оценке Ильминского, явился образцом «самого свободного и гуманного рационализма» [6, с. 102]. Грамотный и обстоятельный ответ представителя мусульманских подданных России развеял стереотипы и предвзятое отношение к исламу и устранил препятствия между народами, одинаково чтущими свою общую Родину.

В книге «Возражение на речь Эрнеста Ренана» Г. Баязитов поднял на новый уровень полемику, шедшую среди исследователей исламской философии. «Полемика относилась к трактовке истока философии и места в современной культуре, а также ее отношения с западной мыслью. Этот спор воспроизводил древнее столкновение сторонников разума, философии, «новшества», с одной стороны, и традиции, фикха, с другой» [12, с. 223]. Тезис Баязитова, что мусульманская фальсафа и

религия не были соединены друг с другом так, чтобы стоял вопрос о подчиненности одна другой, способствует рациональному познанию, развитию естественных наук и техническому прогрессу, что актуально и сегодня. Обоснованное возражение Баязитова свидетельствует о масштабах мышления просветителя, широте эрудиции Баязитова, о высоком интеллектуальном развитии мусульманской элиты России в XIX веке, когда 36 летний ее представитель, имам петербургского прихода первым в мусульманском мире дал достойный отпор и указал на явные методологические ошибки признанного в мире ученого Э. Ренана.

В последующем Баязитов продолжил заданную Ренаном тему в своих в двух книгах – «Отношения ислама к науке и иноверцам» и «Ислам и прогресс». В данных трудах Баязитов рассматривает стихи Корана и выдержки из хадисов относительно отношения к разуму и знаниям, приводит исторический анализ развития культуры и науки, приводит примеры достижения исламской цивилизации в различных областях науки, техники, общественной жизни. Говорит и о такой важной заслуге арабов, как сохранение, развитие и передача древнегреческой науки Европе, показывая тем

самым универсальность науки в проблемах соотношения Бога и мира, места религии в государстве. Доказывает недопустимость фанатизма в исламе, подчеркивая, что ислам нисколько не противоречит достижениям и ценностям западной цивилизации: «Было бы очень ошибочно думать, что религия ислам включает в себе дух отчуждения и вражды к христианству и его культуре» [2, с. 11]. Баязитов полагал что разум ('акл), основу которого составляет знание ('илм), является одним из системообразующих понятий религиозного знания. «Нет совершенства в вере и нет стойкости, твердости и устойчивости в религии, когда не совершенствуется человеком разум» [2, с. 16], – пишет Баязитов. Нигде шариат не выступает против требований разума и науки. Более того, он предписывает принимать рациональные меры, например, для предохранения самого себя [2, с. 20]. Да и общий характер мусульманского законодательства, вникающего подчас в сущие мелочи человеческой жизни, слишком ясно показывает, что фатализм чужд исламу.

Серьезное внимание в своих работах Баязитов уделяет труду как фактору социализации личности. Заслуживает особого внимания то, что труд

в исламе ставится в один ряд со знаниями и наукой. Ключевое значение в Коране придается, по мнению Баязитова, труду, трудовой деятельности. По словам Пророка Мухаммеда, поиск промысла обязателен для мусульманина, точно так же, как обязателен и поиск знания и учения. Труд в Коране, подчеркивал он, рассматривается как священное дело, обязанность верующего. Поощрение к труду в исламе стоит на первом плане. «Принцип ислама – предоставление права владения потрудившемуся – равно сильному государственному поощрению промышленности» [2, с. 10]. Об этом свидетельствует тот факт, что по мусульманскому праву любой, кто обрабатывал пустующую и необработанную землю в течение трех лет, становится ее собственником. «Признание Корана за трудом священного значения любопытно сопоставить с современной трудовой теорией экономистов» [2, с.10], – пишет Баязитов.

Серьезную теоретическую, методологическую нагрузку несет тезис Баязитова о нравственности в основании общественной жизни. Нравственное оздоровление общества рассматривается в Коране и хадисах, подчеркивает Г. Баязитов, как абсолютно необходимое условие искоренения

его пороков и как фактор активизации созидательной деятельности человека [3, с. 1]. А опору нравственности Пророк Мухаммед усматривал в улучшении бытовых условий жизни народа, в экономическом развитии. Следовательно, нравственность и экономика взаимосвязаны, зависят друг от друга. Нравственное оздоровление общества как обязательное условие поступательного его развития увязывается в Коране и хадисах с необходимостью трудиться, заниматься хлебопашеством, ремеслом, торговлей, с призывом к всеобщему просвещению населения, развитию науки и постижению людьми ее достижений [4].

В своих трудах Г. Баязитов отстаивает тезис о необходимости свободы мысли. Без этого условия не может быть, подчеркивает он, развития науки. Вместе с тем Г. Баязитов решительно выступает против крайностей, в особенности – невежественного толкования ислама, приписывания ему того, что никак не соответствовало его сути. Критиковал он и тенденциозных ученых за однобокость исследований учения ислама, например, за подмену системного, конкретно-исторического анализа одним лишь индуктивным методом познания.

В сочинениях Г. Баязитова

дана картина становления и развития мусульманской цивилизации с VII века по XIX век на фоне зарождения и распространения ислама. Описаны периоды его существенного прогресса в экономике, науке и образовании и периоды резкого отставания от последних достижений западной науки. Баязитов подробно останавливается на анализе причин упадка мусульманской цивилизации. Не учение ислама, согласно убеждениям Г. Баязитова, виновато в отсталости исламских стран и их народов от промышленно развитых государств Запада в конце XIX-го столетия, а отступление руководящей элиты от фундаментальных положений Корана и хадисов. Овладение науками и передача своих знаний другим ставятся выше формального выполнения ритуала. Г. Баязитовым проводится анализ процесса формирования и развития образования и науки в мусульманском мире, реализующем кардинальные установки Пророка Мухаммеда. Он утверждает, что благодаря такому отношению мусульманская наука на новом историческом витке возвратила Европе научные достижения ее предков, обогатила ее, что позитивно сказалось на дальнейшем развитии самой европейской науки.

Таким образом, письменное

наследие татарского ученого включает в себя как проблематику сугубо догматического характера, связанную с исламским вероучением, мусульманским правом, так и проблематику философского, исторического, социального и политического характера. Цель Баязитова – раскрепощение разума, контролера человеческой воли; подчеркивая внимание на рационализме, а не на запредельной понимании ортодоксии – обрести подлинно верующего. Баязитов видит основную задачу в ознакомлении татар с пророческой философией, тем самым отводя их из привычного клерикально-схоластического стереотипного мышления, базировавшегося на бездумном следовании религиозным авторитетам. Ведь по определению А. Корбэна, «Пророческая философия постулирует мышление не ограниченное ни историческим прошлым, ни буквой, фиксирующей догматическое учение, ни горизонтом рациональной логики»

[7, с. 39]. Баязитова можно причислить к последователям живой богословской традиции – приверженцев калама – рационализма. Религия без рационализма, по словам Ю. Михайлова, «есть суевение, крайний мистицизм и радикальный фундаментализм»[9]. В системе общечеловеческих ценностей всегда особое место занимали веротерпимость, толерантность, уважительное отношение ко всем религиям и их носителям, стремление поддерживать между людьми, народами добрые отношения независимо от их религиозных убеждений. Баязитов проводил мысль, что веротерпимость является одним из основополагающих принципов ислама, а цивилизованное отношение к иноверцам – один из основополагающих принципов этой религии.

Свою конструктивную роль ислам выполняет, если достигается научное раскрытие его основных положений и принципов применительно к решению современных проблем.

Литература:

1. Баязитов, А. Возражение на речь Эрнеста Ренана, сказанную в Научной французской ассоциации / А. Баязитов. – С.-Петербург, 1883. – 38 с.
2. Баязитов, А. Ислам и прогресс / А. Баязитов. – С.-Петербург, 1898. – 95 с.
3. Баязитов, А. Отношение ислама к науке и к иноверцам / А. Баязитов. – С.-Петербург: тип. А.С. Суворина, 1887. – 102 с.
4. Газизуллин, Ф.Г. К вопросу об основных принципах

соотношения ислама и науки в трудах Аятуллы Баязитова. [Электронный ресурс]. – URL: [www.m-economy.ru art.php?nArtId=800](http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=800) (дата обращения: 21.08.2014)

5. Эмирхан, Ф. «Нур» газетасы этәч булып кычкыра // Ал-ислах. – 1907. №8 – С. 4.

6. Ильминский, Н.И. Письма Н. И. Ильминского к обер-прокурору Свят. Синода К. П. Победоносцеву/ Н.И. Ильминский. – Казань, типо-литография Императорского университета, 1895. – 414 с.

7. Корбен, А. История исламской философии / А. Корбен; пер. с франц. и примечания А. Кузнецова. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – 360 с.

8. Мировпиев, М.А. О положении русских инородцев / М.А. Мировпиев. – СПб: синодальная типография, 1901. – 522 с.

9. Михайлов, Ю. Деинтеллектуализация российского ислама: почему чиновники проигнорировали «уфимские тезисы» Путина? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.regnum.ru/news/polit/1820985.html#ixzz3DagjVszI>. Дата обращения: 9.08.2014.

10. Россия и мусульманский мир: Инаковость как проблема / Отв.ред.выпуска А.В. Смирнов. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 528 с.

11. Фәезхан, Г. Мүхәррик әл-әфкәр. – Казан: Казан университеты табакханәсе, 1893. – Б. 20.

12. Фролова, Е.А. Арабская философия: Прошлое и настоящее / Е.А. Фролова. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 464 с.

Фаизов Р. Р., Фаизова А. М.

ЗНАЧЕНИЕ ТАФСИРОВ ТАТАРСКИХ АВТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ТЕОЛОГОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Коран содержит откровение от Аллаха и истинную природу откровения. Откровение пришло на языке посланника и его людей с тем, чтобы могло быть понято. Однако, неверно предполагать, что понимание Корана для того, чтобы получить в нем руководство, зависит от непосредственного знания арабского языка, поскольку существует большое количество арабоязычных людей, которые не понимают коранического послания. Скорее Коран повествует о том, что верное руководство (аль-худа) приходит от Аллаха:

«Так ведет Аллах по прямому пути. Он ведет по нему тех из Своих рабов, кого пожелает...» [Коран 6:88]

Но и понимание языка Корана, по мнению большинства исламских ученых, является предпосылкой для полного уяснения его смыслов. В связи с этим многие мусульмане стремятся изучить этот язык. Те же, кто не может или не хочет изучать арабский язык, используют переводы на их родные языки, что для них является опосредованным способом знания языка, так что они могут ознакомиться с посланием от Аллаха.

Доктор Хасан Хадия в своей книге «Арабский язык – ключ к знаниям» пишет: «Человек, который не владеет арабским

языком, не сможет достойно понимать Коран и не сможет приблизиться к тому добру, которым Аллах одарил человечество. Он не поймет повелений и запретов Всевышнего, приведенных в Его книге. Незнание красноречия арабского языка, его величия, непревзойденности делает человека нечувствительным к законам Аллаха, так как во многих коранических аятах содержится призыв к благим делам для достижения райских садов, а также призыв к отстранению от дурного для защиты от адского пламени». [3, с. 11]

В Коране имеется большое количество аятов, которые указывают всем людям на понимание и размышление. Он направляет мусульман на обязательность видения текста, обращает внимание на внутреннее состояние человека и на огромное количество знамений, скрытых от взоров.

Данное послание может быть понято всеми людьми, кто желает слушать, поскольку Коран не сложен, а прост:

«Мы облегчили Коран для того, чтобы ему следовали как наставлению. Но есть ли такой, кто помнил бы его как наставление?». [Коран 54:17]

Доктор Мухаммад аль-Худрий сказал: «Я, наверное, не ошибусь, если скажу, что существует чудотворность в понимании, опирающаяся на

неповторимость в составе коранического текста и Всевышний расположил умы и сердца к восприятию большого количества тайных и явных смыслов, вложенных Им в Его Книгу. Актуальность Корана не утрачивается, так как одна и та же информация приобретает новый смысл по истечению времени, укрепляя в сердцах людей чудотворность Корана. Его буквы, слова, предложения овладевают умами и сердцами и открывают новый смысл в изучении Книги Всевышнего». [3, с. 13]

Несомненно, знание арабского языка в какой-то мере дает понять определенные аяты, которые не требуют дополнительных знаний, например первый аят 112-й суры, в котором говорится, что Аллах – Один. Но ведь есть много аятов, которые требуют глубокого осмысления и набор определенных знаний, таких как знание времени, места и причины их ниспослания, отмененные и отменяющие аяты и так далее. В частности имам ас-Суйути в своем труде «Совершенство в коранических знаниях» выделяет пятнадцать отдельных наук, которые должен познать мусульманин, чтобы называться муфассиром и правильно толковать аяты Корана. [1, с. 76] Поэтому из покоя веков мусульмане обращались к толкованиям Корана

на, чтобы разъяснить те или иные аяты. Так как классические тафсиры написаны на арабском языке, они остаются не доступными для людей не владеющих языком. Такие люди естественно обращаются к переводам Корана на свои родные языки, что является некой попыткой понимания смыслов аятов Корана. Относительно такого пути понимания Корана имеются разногласия среди ученых различных периодов. У татар этот вопрос бурно обсуждался в конце 19 – начале 20 веков, в результате многие татарские богословы пришли к мнению, что перевод Корана на татарский язык крайне необходим.

Ибрагим Мараш в своей книге «Религиозное обновление в тюркском мире» по этому поводу приводит несколько мнений: «В статье, подписанной Ш.Х. (Шакиржаном Хамиди), говорится о том, что перевод не навредит Корану, что нет препятствий к выполнению перевода с указанием наряду с арабскими цитатами номеров аятов. Автор статьи защищает и то мнение, что перевод может выполнить и определенный Комитет». [6, с. 103] Также он добавляет следующее: «А.Буби... говорит о необходимости обучения народа исламу, переведя Коран на татарский язык. Так как, по его мнению, обязательным

условием является объяснение религии в доступной форме на языке народа, и это вызвано универсализацией ислама. Через два года в сентябре 1910 г. то же сообщение было напечатано в №17 журнала «Шура». В ответе на вопрос относительно перевода Корана, пришедший в «Шуру», редакция журнала утверждала необходимость перевода Корана на татарский и другие языки и с точки зрения универсальности, и с точки зрения передачи Корана. Известно, что эти взгляды имели место и в №2 начала 1912 г. В этой статье в определении легкости перевода по комментариям... Ризаэддин Фахреддин настаивает на необходимости распространения ислама среди не мусульман и в качестве одного из двух основных методов называет перевод Корана на языки собственно мусульман и на иностранные языки. По его мнению, с точки зрения правильного объяснения и понимания ислама это просто необходимо». [6, с. 108-109]

Следующее мнение татарского богослова крайне интересно для нашего исследования: «Точно так же Зияэддин Камали соглашается с этим. Он настаивает на том, что для решения имеющихся конфликтов и исправления мусульман, отрекшихся от веры, обязательным услови-

ем исламского мира является возможность понимать смысл Корана на родном языке, и потому требует, чтобы перевод был сделан». [6, с. 110]

Тема толкования Корана среди татар всегда была актуальной. В период религиозного возрождения для мусульман открываются новые возможности развития мусульманского образования и в частности передача смыслов Корана на своем родном языке. Тимур Олегович Батыркаев также указывает на это: «После двухвековой стагнации начинается движение за религиозно-национальное возрождение (ислах), продолжавшееся вплоть до конца 1917 года. Идеологической основой движения становится новое отношение к Корану, переосмысление коранических установок, вызванное общественно-политическими и экономическими изменениями, произошедшими в России, Европе и в мусульманских странах». [5, с. 11]

Поэтому уже в начале XVIII века появляется труд великого татарского богослова Габденнасыра Курсави (1776-1812), чью работу продолжил его ученик Нугман. И с конца XIX века по сегодняшний день татары имеют возможность узнать смыслы Священного Корана благодаря этим авторам. Также в конце XIX

века выходит в свет наиболее полный комментарий к Корану – двухтомник «Фаваид» («Полезное») Хусаина Амирханова (1814-1893). В начале же XX века увидели свет сразу несколько комментариев к Корану. Одним из наиболее значимых трудов того времени стал двухтомный трактат татарского богослова Мухаммад-Садыка Иманкулый (1870-1932) под названием «Тасхил ал-байан фи-т-тафсир ал-Кур ан» («Облегченные пояснения к комментарию Корана»). Следующим тафсиром был «Аль-Иткан фи тарджумат аль-Кур ан» («Совершенство в переводе Корана») Шайхуль-Ислама Хамиди (1869-1911). Немного позднее мусульмане познакомились с тафсирами Галимджана Баруди (1857-1921) и Мусы Бигиева (1875-1942).

Толкования Корана татарских авторов того периода имели особенность грамотного изложения, не противоречащего традиционной исламской доктрине и классическим толкованиям Корана. В частности тафсиры Нугмани и Хамиди имеют большую схожесть с классическими тафсирами, такими как Джалаляйн или Ибн Касир. Остальные татарские тафсиры пока мало изучены, но при поверхностном прочтении аятов можно также заметить, что они не отлича-

ются по содержанию от классических.

Вышеупомянутые толкования содержали в себе адекватные ответы на сложившиеся разногласия в тот период. Большинство из них служило конечной инстанцией в споре между мусульманами. Так, краевед Сармановского района Республики Татарстан Дамир Гарифуллин, в книге «Шәжәрәләр» делится своими детскими впечатлениями, что взрослые обсуждали какой-либо вопрос и в конце концов находили ответ в аль-Иткане Шайхульислама Хамиди. [2, с. 106] Г.Баруди и М.Бигиев старались интерпретировать аяты Корана, адаптируя их под современные реалии.

Жизнь и творчество татарских богословов, которые написали переводы или толкования Корана, требует тщательного изучения, переосмысления и адаптации. Жизнь каждого богослова уникальна и полна жизненных примеров (гыйбрәт), а их труды обширны, содержащие в себе глубокие знания, способствующие воспитывать мусульман в духе традиционного миролюбивого Ислама. Необходимо изучать труды наших богословов в оригинале на старотатарском языке, ведь часто так бывает, когда текст переводится на другой язык, то переводчик может передать только смысл,

который он понял сам.

«Сегодня многие татары-мусульмане испытывают трудности в понимании некоторых богословских проблем, в основном касающихся практических вопросов религии. Многие считают допустимым использование фетв зарубежных улемов, не знающих реалии нашей действительности. Только свои богословы, хорошо знакомые с местными условиями, способны выводить пригодные шариатские решения... Наши ученые, используя труды зарубежных исламских авторитетов, признанных среди суннитов, должны своевременно реагировать на нужды уммы, отвечать на злободневные вопросы в области шариата». [4]

В концепции «Ислам и татарский мир» говорится: «Сегодня внутри уммы России происходят серьезные процессы, требующие ответа на принципиальные вопросы, связанные с перспективой исламского возрождения. Мусульманское сообщество вступило в очень важный этап своего становления. Оно организационно-структурно оформилось, но все еще не определилось в богословских ориентирах и основных принципах своего функционирования. Особая значимость нового этапа заключается и в том, что сегодня необходимо при-

ложение больших интеллектуальных усилий, чтобы четко обозначить необходимые ориентиры исламского возрождения». [4] Толкования Корана

татарских авторов как раз и являются одним из векторов изучения и применения «ориентиров исламского возрождения».

Литература:

1. Ас-Суйути Джалал ад-Дин. Совершенство в коранических науках. Вып. 1: Учение о толковании Корана. – М.: ИД «Муравей», 2000. – 240 с.
2. Дамир Гарифуллин. Шәжәрәләр. 1 китап. – Яр Чаллы: Яр Чаллы типографиясе, 2002 ел. – 160 б.
3. Ильясов В.С. 0-83 Арабский язык – ключ к знаниям. – С.: ООО «Буква», 2014. – 24 с.
4. Концепция «Ислам и татарский мир». <http://dumrt.ru/ru/concept/>
5. Коран в России (с углубленным изучением истории и культуры ислама): Учеб.пособие / Т.О. Батыркаев, Н.К. Гарипов. – Казань: Магариф, 2008. – 383 с.
6. Мараш, Ибрагим. Религиозное обновление в тюркском мире (1850-1917). Пер. с турецкого. – Казань: Изд-во «Иман», 2005. – 199 с.
7. Муратов А.В. Путь к успеху. Двери в мир Корана и размышления над ним. – С.: ООО «Буква», 2014. – 24 с.

Гимазова Р. А.

НЕКОТОРЫЕ ДОПОЛНЕНИЯ В ИСТОРИЮ СЕМЬИ НИГМАТУЛЛИНЫХ-БУБИ (ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД)

Известная генеалогия семьи Нигматуллиных-Буби начинается с Халилуллы сына Усмана, имама д. Иж-Бобья Сарапульского уезда Вятской губернии. К сожалению, сведений о нем сохранилось очень мало. Известно, что он был увлечен науками. Его сын Габдулкарим, выучившись на мударриса, впоследствии сменил его в должности имама деревни. Годы жизни Х. Усмановича нам установить не удалось.

Габдулкарим Халилуллович, по сохранившимся материалам ревизской сказки д. Иж-Бобья Сарапульского уезда Вятской губернии за 1834 г. видно, что на 1816 г. ему было 40 лет, и умер в 1817 г. [1], из этого следует, что он родился около 1776 г.

У Габдулкарима Халилулловича было шестеро детей: трое дочерей – Газиза (1801-1843), Мухаиза (1802 г.р.) и Бибифаиза (1815) и трое сыновей – Джалялетдин (1807-1870), Нуретдин (1813 г.р.), Ахметзян (1811-1908). По линии Джалялетдина и Газизы продолжился род священнослужителей д. Иж-Бобья. Газизу выдали замуж за Нигматуллы Мунасиловича. Он родился в 1790 г. [2] в д. Верхняя Береска Казанского уезда Казанской губернии (ныне Атнинский район РТ) [3]. Начальное образование Нигматулла получил у муллы д. Верхняя Береска Ибрагима Бикчантая [4, с.244] и его сына Габдуррахима [4, с.301]. Обучался также в д. Маскара у дамеллы Габдуллы Яхъя

[4, с.319.]. Р. Фахретдин в своем труде «Асар» писал: «Учителями у Нигматуллы были: Абубакр Юсуф аль-Казани, Габдулла Яхъя аль-Чиртуши, Габдулкарим Халил аль-Буби» [5, с.121; 16, с.15.].

Нигматулла прославился способностью вести научные дискуссии, хорошим знанием логики и каляма, ясностью мышления и обширными научными познаниями [4, с.319.]. Габдулла Буби в своих воспоминаниях писал: «Сохранились замечания, написанные его рукой на полях таких книг, как «Таузих», «Гакаид», «Мулла Касим» и другие».

Нигматулла по воле случая оказался в д. Иж-Бобья Сарапульского уезда Вятской губернии. Приехав погостить в эту деревню его заметил местный мударрис и имам-хатиб Габдукарим Халилуллович. Ему понравилась образованность Нигматуллы, и он предложил ему место имама и выдал руководство медресе, и выдал замуж ему свою дочь Газизу (1801-1843) [4, с.121.].

На посту руководителя медресе «Буби» Нигматулла обучил множество шакирдов, из которых вышло немало мулл [6, с.15.]. Умер он 26 февраля 1845 г. [4, с.121.], похоронен в д. Иж-Бобья Сарапульского уезда Вятской губернии.

Нигматулла с Газизой вос-

питали троих сыновей и нескольких дочерей. Один из сыновей – Губайдулла (1821-?) [2, с.49об.-50.], с детства проявлявший большой интерес к учебе и отличавшийся блестящими способностями, имамом, однако, не стал, а решил заняться торговлей. Самый младший, Габдулла, получил только элементарное образование, поскольку семья стала испытывать материальные затруднения. Но желание учиться было настолько велико, он самостоятельно, зарабатывая деньги мелкой торговлей, выучил русский язык, читал прессу и различную литературу. В 20 лет, оставив торговлю, он возвратился в медресе д. Стерлибаш Стерлитамакского уезда Уфимской губернии. После стал мугаллимом этого медресе и принимал активное участие реформировании обучения и вводил в систему преподавания в медресе такой предмет, как, география. Умер 23 февраля 1920 г.

Средний сын Нигматуллы, Габдулгаллям (1834-1903), при жизни отца учился у него, а после его смерти [7] – у ишана Фазлуллы Файзуллы. Позже учился в д. Терси Елабужского уезда Вятской губернии (ныне Агрызский район РТ) в медресе Якуба Мансурова.

Родной брат Газизы – Джалалетдин (1807-1870) в 1832 г. [8] становится вторым има-

мом д. Иж-Бобья и до смерти Нигматуллы в 1845 г. совмещал должности муллы и имама, умер в 1870 г., был похоронен в д. Иж-Бобья.

19 марта 1857 г. Габдулгаллям Нигматуллович назначается имамом и мударрисом д. Иж-Бобья. Об этом Габдулла Буби писал: «В этом же году он женился на дочери имама и мударриса д. Чебенне Мензелинского уезда Уфимской губернии Иманкула Махмуда – Бадрелбанат (1839-1923), образованной, знающей арабский и персидский языки девушке» [9, лл.550-551; 6, с.16-17.]. Официальное название этой деревни – Тойгузино Мензелинского уезда Уфимской губернии. Предки Бадрелбанат так же проживали в данной деревни. Ее предки по прямой линии: Иманкул/Имангул бине Махмут бине Усеин Муллин [10].

У Габдулгалляма Нигматулловича и Бадрелбанат было множество детей, но многие умерли еще в младенчестве. Из них выросли два сына: Губайдулла (20 января 1866 г.р.) и Габдулла (9 ноября 1871 г.р.) и дочь Мухлиса (21 февраля 1869 г.р.). Начальное образование они получили от своего отца и матери. В дальнейшем Губайдулла (до 1895 г.) учился в мектебе Милкияи шахана в Стамбуле. После этого он взял псевдо-

ним Мухаммедфайзи. По этому поводу Дж. Валиди писал: «Губайдулла Мухаммедфайзи Нигматуллин, его настоящее татарское имя – Губайдулла, а Фейзиэ – это турецкая прибавка к имени (махлас). У турок каждый более или менее знатный или образованный человек имел такое добавочное имя, в то же время оно заменяет нашу фамилию. Татарские шакирды, побывавшие в Турции, тоже любили щеголять махласами» [11, с.81.]. После окончания учебы Губайдулла Буби возвращается в родное село и присоединяется к Габдулле начавшему реформу в медресе «Буби». Габдулла и его сестра Мухлиса образование получили в родном селе.

Осенью 1901 г. Губайдулла получил указ и разделил должность имама с Габдуллой.

В «Книге о числе находящихся в Вятской губернии мечетей и состоящих при них духовных лиц за 1905 г.» значится:

«Губайдулла Абдулгаллямов Нигматуллин, из крестьян, имам, хатып, мударрис, утвержден в должности 1 декабря 1895 г.

Абдулла Абдулгаллямов Нигматуллин, из крестьян, имам, хатып, мударрис, утвержден в должности 8 сентября 1901 г.» [12, с.44.].

В этом документе допущена фактическая ошибка. По сло-

вам Габдуллы Буби и это подтверждается данными взятыми из метрических книг д. Иж-Бобьи Сарапульского уезда Вятской губернии, Габдулла поступил в эту должность только осенью 1901 г. [13, лл.76об., 270об.].

Габдулла Буби женился 4 июня 1893 года (по старому стилю) на дочери односельчанина Гиззатуллы Тимерпулатовича – Хуснефатиме [13, л.240об.]. В этом браке, согласно сохранившимся метрическим книгам, родились семеро детей. Старший Габдрахман родился 5 мая 1895 года (по старому стилю) [13, л.251.], видимо он умер в 1896 г. (метрических записей умерших за этот год по этой деревне не сохранилось), так как вновь рожденный ребенок мужского пола 14 января 1897 года (по старому стилю) вновь нарекли именем Габдрахман [13, л.259об.]. Третий ребенок – Гафифа, она родилась 2 января 1899 г. (по старому стилю) [13, л.266об.]. Четвертая – Фатима-Галия, в свое время этому ребенку Габдулла Буби хотел передать дело всей его жизни – обучение детей и руководство медресе. Она родилась 1 февраля 1902 года (по старому стилю) [13, л.273об.]. Пятым ребенком, который, в последствии тоже умер, был Ахметфаик – 21 июня 1904 года рожде-

ния (по старому стилю) [13, л.279.]. Метрические книги по данной деревни сохранились не в полном объеме. В начале XX в. сохранились записи по родившимся детям и то не полно. Шестая – Ситдика, 1909 г.р. [14, л.12.]. Последним ребенком в семье был Фаик – 6 августа 1918 г.р. [15, д.59, л.60об.].

Из этих семерых выросли только трое: Фатима-Галия (1902-1978) – кандидат медицинских наук, Ситдика (1909-?) – кандидат биологических наук, Фаик (1918-1984) – инженер-авиатор.

Габдулла Буби умер в возрасте 51 года в 1922 г., Хуснефатима, пережив труднейшие годы для семьи [16], прожила до 1941 года и получала по решению совнаркома РСФСР и ЦИКа за заслуги своего мужа – Габдуллы Буби персональную пенсию.

Мухлиса Буби прожила яркую и трагическую жизнь. Она родилась 21 февраля 1869 г. (по старому стилю). В 17 лет, 12 февраля 1877 года (по старому стилю) ее выдали замуж за имам-хатыпа и мударриса мавляви д. Мастеево Мензелинского уезда Уфимской губернии Джалялетдина бине муллы Ахметзяна бине муллы Ахметшаха Кутлина. Ему было 33 года. Несмотря на возраст его брак, как и ее был первым [13, л.90,

265об.]. Джалялетдин мулла родом был из д. Атрякле Мензелинского уезда Уфимской губернии [15, д.233, л.106об.]. К сожалению, что означает термин «мавляви» раскрыть не удалось. Был ли он в дerviшском ордене Джалялетдина Руми не известно? Скорее всего этим термином он подчеркивал свою ученость. Обучался в д. Мастеево Мензелинского уезда Уфимской губернии и в Казани в Апанеевском медресе. 24 января 1885 года получил указ за №2728 на должность имамхатыба, муллы и мударриса [17]. В этом браке родились трое дочерей. Первая – Миннебибиназия родилась 2 декабря 1891 года (по старому стилю) [18]. Она умерла в возрасте 2 лет – 1 сентября 1893 года (по старому стилю) [19]. Вторая – Миннемунзия родилась 14 января 1895 года (по старому стилю) [20]. После окончания школы для девочек «Сююмбике» в Троицке она учительствовала. Умерла трагически, замужем не была. Третья дочь – Миннебибиналия родилась 4 октября 1897 года (по старому стилю) [21], но как и первый ребенок умерла в младенчестве, в возрасте 1 года 29 ноября 1898 года [22]. Насколько нам известно: Мухлисы Буби ушла от своего мужа с двумя маленькими детьми – с род-

ной дочерью Миннемунзией и приемной Назией и вернулась в родительский дом. После она совместно с братьями и их женами обучала девочек в медресе «Буби», после закрытия медресе она переехала в Троицк, где продолжила свою педагогическую деятельность. Она проработала там до избрания ее Всеимусульманским съездом в Духовное правление в качестве кадия, где прослужила до взятия под стражу в начале ноября 1937 года. Она была обвинена в «осуществлении связи с иностранными разведками» и была казнена 23 декабря 1937 г. [16].

Самый малоизученный из всех троих детей Габделгалляма Нигматуллина это самый старший сын – Губайдулла, родился 20 января 1866 г.р. Вернувшись из Турции он активно включился в процесс реформирования медресе. На его плечи легли в основном светские и языковые предметы. Губайдулла в браке с Насимой Шакирзяновной родили троих детей: Атметфидаи – родился 4 декабря 1906 года (по старому стилю) [13, л.281об.], Махмутзыяи – 13 апреля 1908 года (по старому стилю) [13, л.227] и Шафика – 18 июля 1910 года (по старому стилю) [13, л.286.]. Как сложилась судьба Шафики, к сожалению, не известно. И в воспоминаниях о ней

информации не сохранилась. Видимо она умерла еще в младенчестве. Ахметфидаи умер в Коканде в 1932 году. Махмутзяи погиб в начале Великой Отечественной войны [14, с.10.].

Род Нигматуллиных-Буби известен уже со времен первых переселенцев-мусульман из деревень Казанского уезда Казанской губернии в д. Иж-

Бобья Сарапульского уезда Вятской губернии. Их генеалогия свидетельствует: должность имама деревни передавалась по наследству, он считался одним из образованнейших представителей общества, имел огромное влияние на население; братья Буби являются потомственными муллами этой деревни.

Литература:

1. Государственный архив Кировской области. Ф.176, оп.2, д.888, л.87об.
2. Национальный архив РТ. Ф.3, оп.2, д.24, лл.49об–50.
3. Государственный архив Кировской области. Ф.574, оп.1, д.324, лл.48об–49.
4. Мәржани Ш. Мөстәфадел-әхбар фи әхвали Казан вә Болгар. –Казан, 1989.
5. Фәхретдин Р. Асар. – Оренбург, 1904.
6. Гимазова Р.А. Просветительская деятельность Нигматуллиных-Буби (конец XIX – начало XX вв.). – Казань, Печатный Двор, 2004.
7. Мәрданов Р., һадиев һ. Каберләрне зиярәт кылыгыз, ахирәтне исегезгә төшерер // Әгерҗе хәбәрләре. –2000. –13 октября; Мәрданов Р., һадиев һ. Яшәсәң дә жиһанда бер заман // Мәдәни жомга. –2001. –23 ноябрь.
8. Государственный архив Кировской области. Ф.176, оп.2, д.1837, л.809 об.
9. Государственный архив Удмуртской Республики. Ф.236, оп.1, д.195, лл.550–551.
10. ГКУ Национальный архив Республики Башкортостана. Ф.И-138, оп.2, д.755. – Л.93об.; д.100. – Л.344; д.52. – Л. 39об.
11. Валидов Дж. Очерк истории образованности и литературы у татар. –М., 1923.
12. Государственный архив Кировской области. Ф.237, оп.76, д.1363, л.44.
13. Национальный архив РТ. Ф.204, оп.12 доп., д.27.
14. Үтәбәй-Кәрим Р., Рәхимкулова М. Мәгариф тарихыбыз каһарманнары // Бертуган Бубыйлар һәм Иж-Бубый мәдрәсәсе: Тарихи-документаль җыентык. – Казан: Рухият, 1999.

Ислам и культура мусульманских народов

15. Национальный архив РТ. Ф.Р-2780, оп.1.
16. Рахимов С. «Виновной себя не признала» // Гасырлар авазы – Эхо веков. – 2000. – №№1–2. – С.218–219.
17. Национальный архив РТ. Ф.204, оп.177, д.694, л.294об.
18. Национальный архив РТ. Ф.204, оп.177, д.441, л.265об.
19. Национальный архив РТ. Ф.204, оп.177, д.456, л.180об.
20. Национальный архив РТ. Ф.204, оп.177, д.528, л.284об.
21. Национальный архив РТ. Ф.204, оп.177, д.593, л.127.
22. Национальный архив РТ. Ф.204, оп.177, д.675, л.285об.

Закиров А.А.
(Центр исламоведческих исследований АН РТ, Казань)

ИШАНИЗМ В ТРУДАХ ТАТАРСКОГО БОГОСЛОВА И ПРОСВЕТИТЕЛЯ ГАБДУЛЛЫ БУБИ (1876-1922)

Аннотация: В статье рассматривается новое явление в общественной жизни татарского народа в начале 20 века – ишанизм. Ишанизм как явление привнесенное из среднеазиатской культуры, приобрел характерные черты для жителей Поволжья и Волго-уральского региона на рубеже 19-20 вв. Прежде всего, ишанизм воспринимался прогрессивной частью населения как пережиток прошлого, олицетворение невежества и собрал в себя все отрицательные стороны традиционного духовенства.

Ключевые слова: ишан-ишанизм, духовенство, таклид, Г. Буби, «Истина».

**Ishanism in the works of Tatar theologian and enlightener
Gabdulla Bubi (1876-1922)**

Abstract: The article deals with the new phenomenon in the social life of Tatar nation in the beginning of 20th century – ishanism. Ishanism a socio-cultural phenomenon incorporated from Central Asian culture, gains its own peculiarities for the population of Volga and Volga-Urals region in the boundaries of 19-20th century. First of all, ishanism was accepted by progressive part of population as remnants of the past, embodiment of ignorance

and consists of negative sides of traditional clergy.

Key words: ishan-ishanism, clergy, taqlid, G. Bubi, «Istina».

В XIX веке в историографии татарской общественной мысли появляются такие понятия как «ишаны» и «ишанизм». Гусева Ю. Н. характеризует ишанов как наиболее консервативная часть духовенства, которая не представляет собой, по мнению чекистов, особого слоя, который бы требовал специфических форм воздействия [6, с. 34]. В этом отношении, их деятельность может быть рассмотрена в контексте общему-сульманского духовенства как неоднородное многогранное явление, инкорпорированное в существующую религиозную иерархию. Так как большинство ишанов были официально утвержденными муллами, имамами, мударрисами и тд.

Бартольд В.В пишет о том, что неизвестно время появления термина «ишан» или «ишанизм». Однако есть сведения, что в средние века этот термин употреблялся. Например, в биографии знаменитого ходжа Ахрар (ум. 1490 г.), он упоминается как «ишан». [2, с. 675]. В Средние века считалось, что ишаны являются обладателями знания, последователями тариката и они известные люди своей учено-

стью. Однако в Новое время ишаны – это чаще всего люди немудрые в отношении книжной учености. Чаще всего ишанами бывают люди простецы, пользующиеся своим положением среди невежественного народа и при помощи разных хитростей эксплуатирующие простой народ. Также упоминаются наследственные ишаны в Туркестанском крае, которые наследуют этот титул от отца к сыну [9]. Ученики ишана называются мюридами и находятся на службе у ишана до того момента, пока не получают грамоту-разрешение на ведение религиозной деятельности.

Академик В. А. Гордлевский описывает «ишана» следующим образом: «Человек, принявший новую веру – ислам, но удержавший память о старых временах, человек, сохранивший власть над поверженными богами, среди мусульманских низов заслужил благоговейное уважение. Повторяя слова мюридов, быть может искренне преданных наставникам, а быть может, заботившихся о затуманении умов, народ «почтительно говорил вместо имени шейха «они», употребляя персидское местоимение «ishan», ср. классическое «ipse» Так раскрывается культурная или национальная прослойка дервишской верхушки; так соз-

дался тип ишана, заменившего у среднеазиатских тюрок (узбеков, казахов и других), а также и у татар старого шамана» [5, 376]. Ю. Н. Гусева считает, что для официальной документации типична нерасчлененность понятий «ишан» и «мулла, имам». Нередко в документах не употреблялось понятие «ишан», что было связано с объективными обстоятельствами (многие шейхи являлись официальными имамами), а также субъективным нежеланием обнародовать этот факт [6, 30].

В этом отношении Г. Буби был одним из мусульманских реформаторов, который резко выступил против института ишанства в татарском обществе. В начале 20 века он выступил с целым рядом произведений по религиозно-философской тематике. Особо стоит отметить его философско-полемический труд «Хакыйкатъ» («Истина»), который состоит из 20 очерков, 8 из них были опубликованы в 1904-1905 гг. Девятая часть не прошла цензуру и стала основанием для обвинения Г. Буби в антиправительственной пропаганде и осуждения в 1912 году [7, с. 101]. В этих опубликованных сочинениях Г. Буби апеллировал к злободневным проблемам времени и завоевал большую популярность среди учащихся медресе Иж-Буби. Он предложил пере-

смотреть консервативную систему взглядов, которая прочно укоренилась в татарском общественном сознании и требовал возврата к первоначальным истокам мусульманского вероучения. К таким проблемам относятся дихотомии «иджитihad-таклида», «насих-мансуха», «джадидизм-кадимизма», «регресс-прогресса» и образы «просвещенных мулл и ишанов».

Г. Буби считает, что в средневековье произошел застой общественно-политической и религиозно-философской мысли, который породил невежество масс и неприсущие исламу толкования. В татарском общественном сознании укоренилось мнение, что в качестве авторитетных источников следует принимать только толкования Корана прошлых столетий, соответственно религиозно-философская мысль перестала развиваться. Г. Буби многократно повторял, что ислам – это не застывшая религия, а развивающаяся. Следовательно, каждая эпоха нуждается в самостоятельной трактовке священных текстов. В своих очерках он обращался к таким вопросам гносеологического, теологического и тд. характера как: «Где праведный путь?», «Соответствует наш путь пути Пророка?», «Каким образом следует распределять средства закята?»,

«Как понимать выражение «на пути Всевышнего» в аяте о закяте?», «Разрешается ли брак между родственниками?», «В чем разница между шариатом и религией?», «Как понимать религию?». [3, ч. 2, с. 35]. Отвечая на все эти вопросы, Г. Буби считал, что в разрешении споров и конфликтных ситуаций следует обращаться к доводам разума и находить новые решения. Однако его рационализм не выходил за рамки теологического рационализма, и его критика в большей степени была направлена на косность традиционного мышления. Согласно убеждению Г. Буби, ислам – это совершенная религия, а противоречия исходят от невежества и незнания людей: «Они не подходят к исламу со стороны разума и мудрости. Религия не принуждает своих последователей принимать только одно объяснение того или иного аята, сделанное сотнями лет назад. Наоборот, верующим нужно размышлять, искать совершенный смысл аята, исходя из достижений современной мысли, и критиковал современников, обвинявших в ереси людей, стремившихся проникнуть в смысл аятов Корана [3, ч. 4, с. 118]. Согласно Г. Буби, ислам является источником знаний и культуры и отставание мусульман от цивилизованных народов связы-

вал с засильем схоластики и талмудизма. Он указывает на то, что человеку самому необходимо изучать первоисточники ислама – Корана и сунну, чтобы иметь самостоятельные суждения и возможность действия на основе этих суждений: «Чтобы стать на правый путь, нужно знать Коран и идти по этому пути счастья. Следовательно, ответ на вопрос «Как найти путь счастья?». очень легок – можно узнать по Корану и Хадисам. Счастье надо искать не в зикре (беспрестанное повторение хором имени Аллаха), четках и уничижении, как это предлагают «ложные ишаны» [3, ч. 3, с. 95]. По мнению Г. Буби, человеку не следует отстраняться от бренного мира и мирских забот.

Г. Буби был глубоко обеспокоен тем, что на рубеже 19-20 вв. большинство мулл и ишанов не были способны к самостоятельному суждению, так как они не разбирались в религиозных источниках прошлых поколений. Он неустанно повторял: «Ложные ишаны являются источником параллельной иллюзорной религиозной действительности и необходимо освободиться от их влияния. Не распространяйте клевету на религию. Я предостерегаю людей только от ложных ишанов и не обвиняю истинно святых шейхов. Я не

называю святыми тех шейхов, которые используя сатанинские приемы, становятся ишанами. Они не угодные Аллаху святые, а исчадия шайтана, имитаторы шариатских положений и распространяют клевету на Коран. Мы бы хранили молчание, если они наносили бы вред только самому себе и занимались бы исключительно своими делами. Однако они считают себя учеными мужами, знатоками мусульманского права, проповедниками, наставниками» [3, ч. 4, с. 117].

Деление суфиев и ишанов на праведных и ложных в мусульманском мире было традиционным. Еще в средневековые мыслители резко обвиняли ложных суфиев в обмане народа, в приверженности к старым порядкам и традициям. Г. Буби яростно выступал против их проповедей, которые призывали народ к бегству от брэнного мира и предлагал вооружиться доводами разума: «Одевшись в несуразные одежды, приведя себя в неприличный вид, не выпуская из рук четок, они притворяются отшельниками, обманывают невежественный народ, искаженно толкуют шариат, выказывают пренебрежение к религиозным нормам ислама, клеветают на великий Коран и славные хадисы. Большая часть неве-

жественного народа, обманываясь их внешним [благочестивым] видом, превращают себя в их жертв. Эти [суфии] очень умело читают намаз: их тело как бы приспособлено для этого, и четки в их руках используются очень умело; и язык их без костей – пока я скажу одно [слово], они скажут сто. Хорошо бы, если оно шло от сердца. Но нет. Их поведение – тому доказательство» [3, ч. 4, с. 118].

Гимазова Р. А. пишет о том, что лидерство малограмотных мулл и ишанов, их попытки выдавать несусветный вздор за истинное знание является одной из серьезных причин, обрекающих татарский народ на отсталость и бедность [4, с. 119]. Г. Буби считал, что причиной и основой невежества в болоте фанатизма является подражание и слепое следование авторитетам прошлого: «Среди нас нет постигающих философию религии, подавно нет людей, заботящихся о ее познании. Мы без размышления продолжаем идти по пути, считающемуся старым, но возникшему после Пророка, и следуем этому другому мнению. И если наша мысль противоречит этому мнению, даже если она соответствует Корану и хадисам, отвергаем ее. Наоборот, чтобы ни говорил – правду или ложь – мнимый святой ишан, мы пови-

нуемся его словам, даже если это противоречит шариату. Так, поддавшись иллюзиям и воображениям, мы проводим всю свою жизнь, не размышлением и повинuemся скорбной привычке. Не развиваем разум, не обращаем внимания на философию, и, боясь, что народ рассердится, и не будет приносить саадака, подчиняемся старым привычкам и отказываемся от необходимого по шариату. Так мы, как обезьяны, в противовес истине ставим превыше всего таклид [3, ч. 4, с. 116]

В распространении таклида и в сохранении его в общественном сознании татарского народа, Г. Буби обвинял ложных ишанов: «Они совсем не походят к исламу с позиций разума и философии и не пользуются самыми важными из нравственных принципов шариата. Извлекая для себя пользу, вслепую распространяя таклид и, говоря, что «время иджитхада прошло», дают фетвы. Они стали настолько сильны, что смогли навязать эти фетвы мусульманам всего мира. По этой причине не осталось людей, критикующих их дела, даже если они и есть, то их очень мало. Ишаны, обвиняя своих критиков в богохульстве, унижали их, заставляя молчать» [3, ч. 4, с. 119].

М. Бигиев писал: «В исто-

рии часто мусульманских ученых считали неверующими. И сегодня в России имеет место такая тенденция, с каждым днем она распространяется все больше. Каждый неграмотный ишан и имам всякого инакомыслящего называет еретиком» [8, с. 10]. Ш. Марджани писал: «Признание невежд учеными, а распутных добропорядочными – это настоящее бедствие нашего народа... Невежды, не имеющие ни знания, ни совести, ни принципов, добиваются звания шейха и этим получают возможность усыплять людей ложными проповедями и настраивать их на преклонение перед сильными мира всего. Простодушный народ верит их проповедям, что ведет к повышению их авторитета и упрочению положения. Люди прислушиваются к ним и направляют к ним свои чувства и помыслы. В то же время подлинный ученый остается в тени и обрекается на одиночество» [1, с. 177].

Согласно Г. Буби, в начале 20 века ишанизм распространился в большей степени, чем в предыдущие поколения и стал одним из видов заработка: «Невежественные, ленивые люди, неспособные найти другие, хорошие пути существования, все стали на этот несправедливый путь. Они заучивают некоторые аяты Корана

и, обходя дома, читают их, не понимая внутреннего смысла аятов. Читают громко и на кладбищах над могилами. Их ремесло – обирание людей. Они сами не осведомлены ни в чем, у них отсутствует всякая мысль при чтении [Корана], размышление о содержании им вовсе не присуще. Совершенно не понимания содержания Корана, не получая удовольствия от имеющейся в аяте проповеди, они довольствуются извлечением из себя более приятных звуков. Их мысли – в карманах своих последователей. Но невежественные люди принимают их за святых, так как видят лишь, как они застыли в экстазе в согбенном положении и в «муракаба» [внутреннее созерцание]. Якобы очнувшись, они рассказывают мюридам, что, общаясь с покойниками, побывали и в раю, и в аду, и проводят последних в такое состояние, что те могут отдать ишану все свое имущество, и даже дочерей. Богатство своих последователей и их 14-15-и летних дочерей они считают дозволенным для себя. Они, закрываясь в свои жилища, читают Коран и «Далаилуль-хайрат», никого не наставляют прочитанным и сами не получают духовное удовлетворение. Их привычка – это издавать нетипичные звуки при чтении Корана. Для них полное прочтение

Корана – это прочтение его частями, разделив Коран на 30 частей и раздав их своим мюридам» [3, ч. 4, с. 120].

Г. Буби говорит, что он прочитал многие сочинения по вышеизложенной теме и не нашел вразумительного ответа на действия ишанов. Он считает, что ишаны не получают никакой материальную пользу от того, что они сидят часами на коленях, а возможно и получают вред. Согласно Г. Буби, духовное благо – это воспитание души и нравственности, а бездумное чтение Корана – это пустое времяпровождение. Люди получают духовные блага за любовь и близость к Всевышнему. Г. Буби порицает таких ишанов за уничтожение божественных законов. Он также сетует на то, что осталось мало религиозных деятелей, которые знают в совершенстве арабский язык. Чтение Корана превратилось в быстрое бессмысленное прочтение и чтение красивым мелодичным голосом.

Г. Буби считает, что первостепенная задача ишанов – это направлять людей на праведный путь, призывать к благому и запрещать порицаемое. На самом деле оказывается, что ишаны проводят жизнь пустословием и уделяют внимание внешней атрибутике: проводят время вместе с богачами на даче, в течение года посещают

бесчисленное количество мэджлисов и собраний, одеваются в самые дорогие одеяния, ездят на самых лучших лошадях и пребывают в благоденствии. Их мюриды выстраиваются в очередь, чтобы дать им саадাকা, предоставляют свои жилища ишанам в качестве закята и с нетерпением ждут того дня, когда их тоже посвятят в ишаны. Ишаны на пятничных проповедях не просвещают народ, часами читают авряды [суфийские молитвенные формулы] и не уделяют должного внимания обязательным положениям религии. Авторитетные из их числа проводят проповеди для менее известных ишанов, и они стимулируют друг друга в наихудших делах, замыкая порочный круг. Если мулла состоятельный, они сажают его на самое авторитетное место во время мэджлиса, невзирая на его знания. Если же наоборот, делают вид, что не замечают его и он оказывается в самом непримечательном месте. Задача ишанов – накопление богатства и материальных ценностей различными ухищрениями и ругань тех, кто не следует по их пути. Внешний вид ишанов – это одеяние в желтый чапан с замасленными рукавами и грудью. Их работа – это погружение в состояние безделья, тушение света разума и сердца, наполнение жизни людей «кираматом» [чудесами]

и «хорафатом» [заблуждениями]. Их мюриды не отставали от своих наставников, например, для того, заполучить молитву святого угодника ишана, они решаются на воровство, а потом раздают эти деньги в качестве милостыни.

Г. Буби считает, что причина невежества народа в невежестве таких ишанов и в их неспособности произвести впечатление на прихожан: «Постепенно наш народ попал под руководство слепых ишанов, искал свет в темных сердцах. А эти притеснители [ишаны] запустили свои когти в народ, обольщая их, искушали, заставляли их терпеть всякие унижения, верить в древние застывшие слова. В результате необразованный народ впал в полное невежество. Тем самым ишаны уничтожили свободу и пути спасения душ своих прихожан, и, не предоставляя им возможности даже чуть-чуть поразмыслить, не оставили им надежды на счастье и благоденствие в будущей жизни» [3, ч. 6, с. 189]. Согласно Г. Буби, выход из создавшегося положения находится в просвещении и в изучении различных наук: «Давайте возложим души и головы на путь знания и просвещения, ведущий на попрание свободы и независимости. Вынесем на обсуждение вопрос об отсутствии в шариа-

те дел, исполняемых людьми, называемыми ишанами, и основанных на представлении, что подчинение и молчание являются величием и добром. Мы очистим нашу религию от этой фальши и покажем всему миру, что это естественная и цивилизованная религия» [3, ч. 6, с. 190].

Мы можем констатировать, что Г. Буби обладал широким кругозором и обширными знаниями практически во всех областях научной мысли. Автор очерков напрямую обращается к первоисточникам и анализирует современное положение мусульманских дел и далек от стереотипного мышления эпохи. Согласно Г. Буби, стереотипное мышление является следствием незнания, фанатизма и невежества основной массы мусульман. Разум че-

ловека и его интеллектуальные способности не имеют границ, которые инспирируют дальнейшее развитие не только западного мира, но и мусульманской цивилизации, что является универсальным законом. Г. Буби считал, что ученому дозволено иметь свое суждение о Коране и Сунне и не порицал тех, кто ошибался в самостоятельном суждении [3, ч. 1, с. 6]. Данный постулат является определяющим не только в педагогической, но и в богословско-просветительской деятельности ученого. Поэтому институт ишанизма, который прочно укоренился в татарском общественном сознании был подвергнут критическому осмыслению через призму божественных постулатов, разума и с гуманистических позиций.

Литература:

1. Абдуллин Я. Г. Татарская просветительская мысль. – Казань: Татарское книжное издательство, 1976. – 319 с.
2. Бартольд В. В. Сочинения. Т.6. Работы по истории ислама и арабского халифата. М., 1966. – 675 с.
3. Буби Г. Хакыйкать. части 1–8. – Казань: Лито-Типография И. Н. Харитонов, 1904-1906. – 224 с.
4. Гимазова Р. А., Просветительская деятельность Нигматуллиных-Буби. – Казань: Печатный двор, 2004. 220 с.
5. Гордлевский В. А. Бахауддин Накшбенд. Избранные сочинения. История и культура, т. III. М.: Издательство восточной литературы, 1962. 588 с.
6. Гусева Ю. Н. Ишанизм как суфийская традиция Средней Волги в XX веке: формы, смыслы, значение, Москва: Издательский дом «Медина», 2013. – 218 с.

Ислам и культура мусульманских народов

7. Махмутова А.Х. Лишь тебе, народ, служенье! История татарского просветительства в судьбах династии Нигматуллиных-Буби. – Казань: Магариф, 2003. – 455 49 с.

8. Цит. по: Бигиев М. Рэхмэт илахия борханнары. – Оренбург, 1911. – Б. 80// Гимазова Р. А. Просветительская деятельность Нигматуллиных-Буби. – Казань: Печатный двор, 2004. 220 с.

9. <http://rus-turk.livejournal.com/402060.html> (дата обращения 11.11.2015)

Зябиров Р.М. (РИИ, Казань)

КРИЗИС ОБЩЕСТВА: ВЗГЛЯД ТАТАРСКИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Аннотация: В данной статье описаны основные аспекты анализа кризиса татарской интеллектуальной элитой конца XIX – начала XX вв. Пути решения кризиса татарского общества татарские интеллектуалы видят в возрождении социальных наук, которые были погребены на раннем этапе становления мусульманского общества. Они предлагают выйти из политической и научной изоляции и направить развитие татарского общества на расширение горизонтов познания для достижения прогресса и идти в ногу со временем, с новыми потребностями и вызовами. Также, по их мнению, важно для мусульманского общества взять интеллектуальную инициативу в свои руки, чтобы направить развитие на возрождение общественных институтов, предложив ей альтернативные цивилизационные решения.

Ключевые слова: анализ кризиса, решение кризиса, татарское общество, научная изоляция, интеллектуальная инициатива

The crisis of the society: a view of Tatar intellectuals of the late XIX-th - early XX-th centuries

Abstract: This article describes the main aspects of the analysis of the crisis of the Tatar intellectual elite of the late XIX – early XX centuries the solutions to the crisis of the Tatar society

Tatar intellectuals see in the revival of the social Sciences, which were buried in the early stage of the formation of Muslim society. They propose to withdraw from the political and scientific isolation and to guide the development of the Tatar society at expanding the horizons of knowledge to achieve progress and to keep pace with the times, with new demands and challenges. Also, according to them, it is important for the Muslim community to take intellectual initiative in their hands, to guide the development of the revival of public institutions, offering them an alternative civilizational solutions.

Keywords: analysis, crisis, solution to the crisis, the Tatar society, scientific isolation, intellectual initiative

В проявлениях кризиса и стагнации татаро-мусульманского общества, татарский историк второй половины XIX века Шихабутдин Марджани выдвигает два фактора: внешний и внутренний, которые возникли еще в эпоху первого объединения Волжской Булгарии и Руси в единую политическую систему в составе Золотой Орды [1]. В фундаментальном труде «Муставад ал-ахбар...» Марджани указал, что причинами ослабления Волжской Булгарии были опу-

стошительные походы Тамерлана и коварство его войска [2, с. 92] и тем самым «Чингизидами нанесен последний неоправимый удар по Булгарии» [2, с. 89]. Это привело к изменению политической системы и появлению нестабильности в болгарском обществе. Однако проблемы и причины упадка государства, по мнению ученого, необходимо видеть не только во внешних факторах, но и во внутренних хронических болезнях, «от которых уже не оправиться и не излечится» [3, с. 213]. Марджани заключает, что «не только в завоевателях, но и ряде внутренних причин, способствовавших ослаблению государства и окончательной гибели Булгара за которой последовала череда кровопролитных гражданских войн: отсутствие единства, гражданские войны, упадок хозяйственной деятельности и нравов, а также уменьшение роли экономических факторов в жизни общества имели основание существовать среди болгар» [3, с. 344]. В подтверждение данной позиции задолго до Марджани Шерефэддин-Булгари подробно охарактеризовал нравы болгар в последние годы Казанского ханства [4]: «Наши болгары славились своим развратом. Ученые законными уловками разрешили брать проценты, а равно было много грехов пре-

любодеев и смертоубийства; по причине же пьянства оставили «джуму», оставили обряды, употребляемые после пятикратных молитв; считали дозволенным пить бузу и пиво, говоря, что нет у нас «мисра», оставили соборное моление; порицали имама Шафии, говоря, что его слова – пустословие; также оставили «айд»: стали весьма грешны против Всевышнего Бога...» [5, с. 29-30].

Кстати, социальная проблема в татарском обществе отчетливо выражалась и в начале 20 столетия. В одной из статей петербургской газеты «День» от 23 августа 1913 года. Мусульманское население не было далеко идеальным, оно было разным. «Оренбургские мусульмане, – говорит газета, – считаются самыми религиозными до фанатизма мусульманами. Молодое поколение, напротив, малорелигиозно. Мусульманскую молодежь редко можно встретить в мечети. Излюбленным местом мусульманской молодежи стал – театр, сады, трактиры и прочие увеселительные заведения. Не соблюдает молодежь и главного поста «Уразы». Учитывая это, оренбургские муллы и человек 20 стариков объявили войну всем вероотступникам..., обратились к оренбургскому губернатору с просьбой оказать

содействие – сделать полиции распоряжение об удалении всех мусульман из увеселительных заведений на время «Уразы», а самых отчаянных гуляк отправить к муллам в мечеть на расправу. Губернатор отнесся сочувственно, полиция принялась за работу. Благоразумное мусульманское население, горячо, отвергая эту меру, рекомендовало муллам на будущее вести разумную устную проповедь. Однако муллы стоят на своем... по их убеждению, жесткая мера скорее достигнет желательных результатов» [6].

Марджани, опираясь на концепцию Ибн Халдуна о социально-экономической обустроенности общества, развивает собственное видение, объясняющее и предсказывающее подъем и упадок цивилизаций Востока и булгар. Он предложил биологическую теорию подъема и упадка наций, а его стройная общая социальная теория определяла и его подход к истории. Концепция Марджани состоит из выявления причин социального регресса в жизни татаро-булгарского народа и Востока в целом. Во-первых, ученый призывает обратить внимание на то, что «тормозом социального прогресса и причиной отсталости булгарского народа является пассивность и безразличие личности, которую

старалась привить господствующая идеология» [7, с. 177]. Во-вторых Марджани считает, что каждый должен заниматься своим делом. От халифа «до простого работника люди халифата должны стремиться развивать свою профессию и привлекать мусульман к овладению различными полезными навыками для укрепления государства, то на сегодняшний день мы имели бы умму, которая как минимум способна была производить спички и держать в руках молоток» [7, с. 69]. В-третьих, необходимо уделить особое внимание выбору справедливого монарха на основе преданности интересам народа, а не от происхождения и знатности. Он сильно подвергает критике практику назначения на духовную должность некомпетентных, а имущих и знатных людей [7, с. 177]. Однако, Марджани моралист-гуманист не призывает к свержению, существующего строя, он ратует за культурное и равномерное развитие государства. Для него «общение между народами, справедливое распределение ресурсов и учет географической среды» [7, с. 179] – есть истинный показатель социального прогресса. В-четвертых, воззрения Марджани были направлены не только против религиозных учений, придерживавшихся ортодоксальных взглядов, но

и против усиления влияния одного из направлений религиозного фанатизма – ишанизм. Он как-бы создал атмосферу альтернативы «консервативному» ишанизму» [8, с. 24]. Выдвинутые им идеи о необходимости творческой активности расшатнули суфистско-аскетический идеал, который был далек от проявления интереса к земной жизни [7, с. 177]. Он считал, что развитие религиозно-мистического учения мусульманского Востока о беспомощности и приниженности человека перед окружающей его действительностью [7, с. 177] стали причиной «ослабления арабского владычества, а вместе с ним и упадка научной деятельности «аравитян» [9, с. 10].

Марджани считает, что из-за «умаления значения экономических факторов и общественного разделения труда, низкого уровня развития науки, хозяйственное и социально-политическое развитие Казанского края шло чрезвычайно медленно» [7, сс. 181]. «Причина отчужденности народа от науки заключается в слабой материальной обеспеченности и отсутствии образованных татар, а также в их низком общественном положении, унижительной зависимости от кучки невежественных меценатов в лице богатых купцов. У нас нет стимула

к приобретению знаний. Из-за отсутствия общественных должностей, закончив учебу, человек не может обеспечить себя материально» [11, с. 13]. Эта мысль созвучна с воззрениями общественного деятеля и булгариста Гаяза Исхаки, который считал, что «прозябание сторонников прогресса в мерзлоте нищеты и зависимости от неграмотных баев приведет к полной стагнации общественной мысли, в результате чего болгарская нация прекратит свое существование» [12, с. 279].

Зыяэтдин Камали также как Марджани и Ибн Халдун уделяет особое внимание и вопросам государственности. Он считает, что государство может развиваться только в том случае, если его законы гармонируют с законами природы и миропорядка. В основе процветания общества лежит гармония законов общества и империи, в противном случае государство также продолжает свое существование, но под руководством другого более достойного общества, несмотря на религию и на его вероубеждение [12. С. 278].

«Сила побеждает истину», говорит Камали. Он утверждает, что «почти каждый божий день злодействующие и притесняющие народы совершают акты агрессии против невинных народов, отнимают

у них самостоятельность и государство, уничтожают истинную религию, попирают существующие справедливость и правопорядок. А раз так, то получается, что сила полностью поглощает правду» [12, с. 277]. ...Во всем, что составляет мир природы, идет постоянная всеобщая борьба. В этой борьбе сильные побеждают слабых, все полезное и лучшее продолжает жить в этом мире, а все бесполезное и не содержащее блага оканчивает свое существование и заменяется лучшим. ...Этот всеобщий закон, заложенный в природе, способствует активному развитию всей цепи существования. Он открывает дорогу для прогрессивного развития и человеческого познания, и образования, и ремесла, и торговли. Все цивилизации на земле появились в результате этого состояния. Весь мировой порядок и благополучие обеспечиваются благодаря этому состязанию и соревнованию. Это и есть сама справедливость. Поскольку люди обладают свободой воли, то на этом боевом поприще каждый преступает права других и нападает. Именно поэтому Господь Бог взял под свое попечение эту агрессию, ниспослав людям религию и шариат [12, с. 83]. Насилие присутствует на всей земле и является одной из движущих сил прогресса»

[13, с. 73]. «Для того чтобы государство процветало политически и экономически оно должно подвергнуть ослаблению более слабое государство» [13, с. 73], – считает Атласи. Однако ученый поясняет, что агрессивизм, насилие и воинственность генетически не свойственны людям – это лишь необходимая форма выживания человечества. Общая закономерность развития истории связана с ценностями самоутверждения культуры мира и взаимопонимания [14, с. 3].

По проблематике влияния агрессивизма и террора на процветание и падение общества на страницах газеты «Новое время» в 1907 г. была опубликована статья Мусы Бигиева «Глупость террора». В ней автор четко подмечает, что «террор жесток, но нет ли в нем некоторой доли хотя бы дьявольской мудрости, которая могла бы оправдать его в качестве политического метода?.. Разбойничество было всюду распространено, но назовите хоть одно общество, расцветшее на разбое... Без следа пропали гунны, вандалы, готы, норманны, варяги, половцы, печенеги, татары (воины Чингисхана)... В худшем случае террористы древности бывали истребляемы как дикие звери, – в лучшем, сливались с побежденными

народностями и растворялись в них... Но, даже собравшись в гигантские орды и захватив иногда врасплох величайшую империю в свете, разбойники кончают плохо. Вспомните маньчжур, завоевавших Китай, или монголов – Индию. Некоторый скоропреходящий успех тюркских и арабских завоеваний объясняется лишь тем, что, подобно грекам македонской эпохи, и тюрки, и арабы, были не совсем разбойниками, их основной промысел был все-таки скотоводство.... Весь ужас нашей эпохи в том, что именно невежество начинает делать историю... варвары, разрушившие Рим, вместо того, чтобы воспользоваться им как школой цивилизации, догадались только разрушить все до основания...» [15, с. 2].

Также Муса Бигиев четко показал, что привело к прогрессу на Западе и отставанию на Востоке: главная причина нашей отсталости – это оторванность мусульман от практики. Истинная ценность науки и религии заключается в практической пользе и общественном интересе. Сила ислама растет, когда продолжается реформа и деятельность [16, с. 67]. Освобождение мира ислама из пут экономической и политической неволи целиком в его руках, и оно возможно только его собственными силами [17, с. 96-100].

Другой причиной отсталости мусульман, по мнению просветителя, является неправильное понимание таких категорий, как «кадар» (божественное предопределение) и «таваккуль» (упование на Аллаха). Таваккуль – это полное упование на Аллаха, которое сопровождается пратическим действием верующего. Такой таваккуль стал означать только упование на Аллаха и ни на кого больше. Человеческая личность отступала на второй план, и никакой деятельности в плане предприимчивости не приветствовалось.

«Испорченность наших медресе и проповедников, – говорит Бигиев, – в которых учебный процесс длится тридцать лет, арабские и турецкие, где обучаются в течение пятнадцати лет, не дают шакирдам ничего, кроме испорченной морали и зубрежки книг по грамматике, логике, толкований по каламу и фикху. Трибуны мусульманских проповедников, которые совместно с медресе должны были быть источником придания силы разуму, убежденности душам и доносить до людей религию, мораль и Коран, стали использоваться для одурманивания мусульманской уммы. В результате такого ошибочного образования и просвещения, изливавшегося из двух священных источников религии, какими были медресе и трибуны проповедников, мусульмане были отстранены от религии и от мирской жизни» [17, с. 96-104]. Муса Бигиев критически относился к слепому подражательству Западу, которое выдавалось как единственное средство спасения [18, с. 3]. Он считал, что кризис мусульманского мира не вне человека, а в нем самом. Отсутствие внутренней собранности и внешней пассивности привели к проникновению европейских ценностей через образованных миссионеров и востоковедов Запада [19, с. 527-529]. «Как ни парадоксально русские миссионеры, – говорит Хади Атласи, – заслуживают уважения и особого почтения за их доблестные старания в области доведения христианских ценностей до и неверного народа... У них разработаны целые программы... То, что привносят миссионеры в общество не принесет ни один ишан со своим древним произведением. Труды Ильминского и подобных ему людей не могут заменить непонятные и незатрагивающие злободневные вопросы труды имама Раббани» [20, с. 676-678]. По его мнению русское миссионерство сыграло и положительную роль на сцене пробуждения восточного и татарского самосознания. «Эти миссионеры, – говорит ученый, – способствовали активизации парализованной в исламском мире мысли и самосознания. Про-

фессор Ключевский говорит о том, что татары явились причиной консолидации русских князей, теперь же русские являют собой причину объединения татарской интеллигенции. Я не могу их хвалить за то, что они служат исламу. Однако труды их похвальны в активизации татарской мысли» [20, с. 676-678].

Пути решения кризиса татарского общества татарские интеллигалы видят в возрождении социальных наук, которые были погребены на раннем этапе становления мусульманского общества.

Литература:

1. Булгар был покорен монгольским войском в 1236 г., русские княжества – в следующем, 1237 г. Золотая Орда способствовала их интеграции.

2. Марджани Ш. Мустафад ал-ахбар. – Т. 1. – Казань, 1885. – С. 92.

3. Историко-философский ежегодник. Российская Академия Наук. Институт философии. – М.: Изд-тво. «Наука», 2008. – С. 213

4. Историк И.Р. Тагиров, считает, что это утверждение не совсем обосновано и является «лишь уловкой Тимура, который хотел найти удобный повод, чтобы прибрать к рукам Волжскую Булгарию. Слишком богатой и процветающей была Булгария» (Тагиров И.Р. История национальной государственности татарского народа и Татарстана... – С. 89).

5. Шпилевский С. М Древние города и другие болгарско-татарские памятники в Казанской губернии... – С. 29-30.

6. РГИА. Ф. 821. Оп. 133. Д. 471. Л. 101.

7. Юсупов М. Шигабутдин Марджани... – С. 177.

8. Марджани о татарской элите (1789-1889) / Пер. со старотат. и примеч. А.Н. Юзеева и И.Ф. Гимадеева; (отв. ред. И.Л. Алексеев). – М.: Изд. дом Марджани, 2009. – С. 24.

9. Баязитов А. Отношения ислама к науке и к иноверцам. – СПб., 1883. – С. 10.

Они предлагают выйти из политической и научной изоляции и направить развитие татарского общества на расширение горизонтов познания для достижения прогресса и идти в ногу со временем, с новыми потребностями и вызовами. Также, по их мнению, важно для мусульманского общества взять интеллектуальную инициативу в свои руки, чтобы направить развитие на возрождение общественных институтов, предложив ей альтернативные цивилизационные решения.

10. Марджани Ш. Мукаддима. – Казань, 1883. – С. 344.
11. Исхақы Г. Вырождение двести лет спустя. Пер. с булг. – М.: Булгар Иле, 2004. – С. 13.
12. Камали З. Философия ислама: в 2 т. – Т. 1: Часть 1. Философия вероубеждения / пер., вст. сл., прим. и ком. Л. Алмазовой. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2010. – С. 279.
13. Шура. – 1910. – №19. – 604-605 б.; һади Атласи... – 2007. – 103-105 б.; һади Атласи. Сайланма әсәрләр... – 73 б.
14. Новое время. – 1907. – №11179. – 28 (11) мая. – С. 3.
15. Бигиев М. Халык назырына... – 2 б.
16. Хайрутдинов А.Г. Наследие Муса Джарулла Бигиева. Сборник документов и материалов. – Ч.1. – Казань: Иман, 2000. – С. 67.
17. Гермез М. Муса Джарулла Бигиев. – Казань, 2010. – С. 96-100.
18. Бигиев М. Хатын... – 3 б.
19. Шура. – 1910. – №17. – 527-529 б.; һади Атласи... – 2007. – 121-123 б.; һади Атласи. Сайланма әсәрләр: 2 томда. – II том: мәкаләләр, хатлар, библиография. – Казан: Жыен, 2010. – 5– 60 б.
20. Шура. – 1910. – №22. – 676-678 б.; һади Атласи. Сайланма әсәрләр: 2 томда. – II том: мәкаләләр, хатлар, библиография. – Казан: Жыен, 2010. – 65 б.

Халитова Р. Х.

ВКЛАД ИСЛАМА В РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ И ЦИВИЛИЗАЦИИ

Люди, погружаясь в изучение новых достижений науки, порой не задумываются, кто же были первые ученые, на знаниях и трудах которых базируется современная наука, кто дал толчок для изучения окружающего мира, кто был первопроходцем в неизученных дебрях физики, химии, алгебры, астрономии. Мало кому известно, что именно ученые Исламского мира были основоположниками первых и основных знаний в различных науках [3, с. 139].

Медицина. Многие века исламские ученые были впереди по глазным болезням. Это и Ибн Рушд (1126-1198) и Али бин Иса, живший в одиннадцатом столетии и написавший книгу о главных болезнях под названием «Тазкира». Эта книга столетиями оставалась единственной в своем роде примерно до середины 19-го века. Абу аль-Касим аз-Захрави (963-1013) обобщив опыт предыдущих ученых, выделил хирургию в отдельную независимую науку. На 300 лет раньше европейцев описал малый круг кровообращения Ибн ун-Нафис (1210-1288). Еще в 706 г. в Дамаске была открыта больница. В 978 г. в этой больнице трудилась группа врачей из 24 специалистов.

Математика. И в области математики у ученых-мусульман большие заслуги. Они настолько велики, что повергают в изумление современную Европу. Профессор Жан Рислер пишет: «Мусульмане-учителя математики нашего Ренессанса». Оценка другого профессора Е.Г.Готье еще выше-»Не только алгебру, но и другие математические науки Европейская культура взяла

у мусульман, Таким образом, современная западная математика, если так можно выразиться, является ничем иным как математика Ислама».

Европа переняла у мусульман цифры. Цифра «0» впервые использовал Харизми (780-850), чем положил основу алгебры. Первую книгу по алгебре написал в сокращенном виде как «Аль-Джабра». Это название затем трансформировалось в «Ал-гебра» и закрепилось повсеместно.

Астрономия. В исламских странах, почти в каждом крупном городе, имелась обсерватория. На научные труды исламских астрономов опирались западноевропейские ученые: Тихо Браге (1546-1610), Коперник (1473-1543), Галилей (1564-1642) и многие другие.

Один из старейших французских профессоров говорит: «Мусульманские астрономы оказали влияние на наш ренессанс в такой же степени, как и математики».

Первый труд по астролябии написал Машаллах (умер в 815). А новый универсальный тип астролябии, изобретенный Аз-Заркали (1029-1087), стал просто чудом того времени [1, с. 73].

О том, что земля имеет форму шара, мусульмане знали намного раньше европейцев. Бируни (973-1051) за 500 лет

до Коперника доказал, что земля круглая, вращается вокруг своей оси и вокруг солнца и т.д.

Физика. Говоря о физике, вспомним Исмаила Аль Джазари, жившем на рубеже 12 и 13-го столетия. Благодаря своему выдающемуся труду под названием «Китабуль Хиель», он, несомненно, является отцом современной кибернетики.

Ибн Хайсам (956-1051) своей работой «Горюнтюлер Китаби» положил основу одному из арзделов физики – оптике. Эта его работа была руководством для европейских ученых Бэкона, Кеплура, Леонардо и др. на протяжении 600 лет. Сферическое (шарообразное) зеркальное преломление луча было названо его именем «Аль-хазен». Ибн Хайсам был известен в Европе под этим именем.

Фараби (870-950) дал разъяснение физике звука. Ибн Карара (умер в 1100) построил первый токарный станок и т.д.

Химия. Джером Кардано (1501-1576) считает его одним из 12 великих мужей мира. Специальные лаборатории, построенные Джабиром, позволили ему проделать большое количество опытов и сделать много открытий.

Порох и снаряды впервые применили в артиллерии му-

Ислам и культура мусульманских народов

сульмане. Миномет, мортиру, гаубицу изобрел Фатих (1432-1481).

Если коротко, то можно согласиться с высказыванием Виардо: «Заслугу исламских ученых и изобретателей в области химии никак не меньше, чем в математике».

География, Поднятие статуса географии до уровня точной науки также заслуга мусульман. Христофор Колумб (1446-1506) в своих записках отмечает, что о существовании Америки он узнал от мусульманских ученых. В особенности, ему помогли книги Ибн Рушда. Бируни

(973-1051) писал о существовании Америки еще в начале одиннадцатого века.

В путешествии Васко Де Гама к берегам Индии в 1497-1499 годах, картографом и капитаном одного из кораблей был выдающийся исламский мореплаватель Ибн Маджит, фактически показавший дорогу Васко Де Гама, Ибн Маджит также ознакомил европейцев с незаменимым прибором мореплавателей – буссолью. Аль-Идриси (1100-1166) 800 лет тому назад начертил карту мира очень близко схожую с современной [2, с. 32].

Литература:

1. Дюркгейм. Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии, ч.1.-М., 1994.-С.73.
2. Радугин А.А. Введение в религиоведение: теория, история и современные религии: курс лекций. М., 2000.-С.32
3. Жданов Н.В., Игнатенко А.А. «Ислам на пороге 21 века» М.1989.- 284с.

Шигабиева Г. Г.

ИСЛАМ – ПРАВИЛЬНАЯ СИСТЕМА ЖИЗНИ

С давних пор человечество убедилось, что оно нуждается в системе, упорядочивающей дела человека, его потребности в обществе. На основании этого возникает вопрос: как и на основании чего создать эту систему?

Ответить на этот вопрос можно двояко: систему создает либо человек, либо Всевышний Аллах. Какой же ответ является правильным? Практика показывает, что человек неспособен создать правильную систему, так как его разум является ограниченным, и является объектом для разногласий и расхождений. Поэтому только Всевышний способен создать правильную систему жизнеобеспечения человека, которая соответствует его природе, упорядочивает его поведение и разрешает его проблемы.

«Разве же не знает Тот, кто сотвори, а Он – Милостивый. Сведущий» («Власть»:14).

Ради этого Всевышний Аллах ниспослал Своему посланнику Мухаммеду (мир ему) шариат (завет), построенный на доктрине, основанной на вере в Него, и представляющей собой идейное правило для всех мыслей человека и идейное управление для его поведения в жизни, и запретил людям издавать закон для себя и отказываться от Его закона.

«Не говорите о том, что описывают ваши языки лживо. «Это – дозволено, это – запрещено» – чтобы измыслить на Аллаха ложь. Поистине, те, которые измышляют на Аллаха ложь, не будут счастливы! («Пчелы»:16).

Он также постановил, что законодательство принадлежит Ему Одному, где сказал: «Решение принадлежит только Аллаху, Он повелел, чтобы вы поклонялись только Ему. Это – правая вера, но большая часть людей не ведет» («Юсуф»: 41).

«И ниспослали Мы тебе книгу для разъяснения всего». («Пчелы»:89).

Ислам не является простой духовной религией, упорядочивающей отношение человека с его Создателем и с самим собой совокупностью поклонения и нравственности, как думают некоторые люди. Наоборот, он является всеохватывающей религией и совершенной системой [4, с. 208].

Система управления. Что касается правления, то Ислам узаконил для него исключительную систему, не имеющую ничего общего с любой другой системой, ею является система Халифата. Эта система не является

теократией, где утверждается, что правитель правит от имени Бога, и у него имеются полномочия от Бога. Она также не диктатура, где правитель самовластно распоряжается властью, изданием закона, и никто его не отчитывает. И она не демократия, где народ является источником законов, систем и власти. И не монархия, и не республи-

канская система управления. Эта система является только исламской и основывается на четырех правилах:

1. Главенство принадлежит Шариату, т.е. исламский Шариат является источником систем и законов, а не народ.

2. Власть принадлежит умме, т.е. умма – есть она та, которая выбирает халифа (правителя исламского государства) для того, чтобы он замещал ее в претворении Шариата и заботе о делах уммы.

3. Назначение Халифы является обязанностью для мусульман.

4. Право принятия решений Шариата для издания конституции и прочих законов принадлежит Халифу[2, с.196].

Экономическая система. Ислам также создал исключительную экономическую систему, не имеющую ничего общего с любой системой. Она не является Исламской и только.

Эта система зиждется на основе того, что богатство принадлежит Аллаху Всевышнему. Он тот, который оставил людей своими преемниками в этом богатстве. Посредством этой общей преемственности перешло людям право собственности. И Он тот, который позволил индивидууму владеть этим богатством. Посредством этого, что требуется от человека, то это рас-

поряжаться добыванием, расхождением и использованием этого богатства только в соответствии с приказами и запретами Аллаха, путями и способами, разрешенными Всевышним Аллахом.

Ислам разделил собственность на три части: частная собственность, общественная собственность и государственная собственность. Частная собственность – это собственность, обладать и полновластно распоряжаться которой имеет право индивидуум. Общественная собственность – это собственность, в использовании вещей которой участвует все общество, подобно полям страны, минералам, которые не прекращаются, нефти и рудники. Что касается государственного имущества, то это богатство, расход которого зависит от мнения правителя государства. То, что называется национализацией, запрещено Шариатом, потому что это посягательство на людей, Сказал помощник Аллаха (Да благословит его Аллах и приветствует!): «Не позволительно человеку брать посох своего брата без его довольства».

Что касается земли, то Шариат разрешил частное владение ею. Шариат не сделал всю землю имуществом для правителя, который берет на работу на ней кого захочет и заставляет его работать на

себя бесплатно, подобно положению в феодальной системе. Владельцу земли вменяется в обязанность возделывать и эксплуатировать ее. Сказал посланник Аллаха (Да благословит его Аллах и приветствует!): «Пусть тот, у кого имеется земля, возделывает ее сам или брат. И если земля осталась без возделывания три года, то она забирается у его хозяина и отдается другому».

Что касается постоянных доходов государства, то ими являются трофеи и добыча, джизья (подушная подать), харадж (поземельная подать), закят и 1/5 часть найденных сокровищ и добытых ископаемых.

Одно из обязанностей государства – это выполнять распределение богатств между людьми, Государство не должно монополизировать имущество классом из людей, по словам Всевышнего Аллаха в делах распределения богатства: «...чтобы не оказалось это распределение между богатыми у вас». («Собрание»:7) [1, с. 79].

Социальная система. Что касается социального строя, то это строй, который упорядочивает отношение мужчины с женщиной и то, что исходит из этих отношений. Это так называемая система личных отношений. Существование этой системы

не секрет, и она применяется до сегодняшнего дня в большинстве исламских стран. Отношения между мужчиной и женщиной в Исламе строятся на следующей основе: «Женщина – это честь, которую необходимо беречь». «Женщина – сестра мужчины». «На женщине женятся из-за четырех вещей: богатства, происхождения, красоты, религиозности. Выбирай религиозную и процветай». «Верующий мусульманин не проявляет неприязни к неверующей мусульманке. Если ему не нравится одно из качеств, то он довольствуется другим». «Кто воспитывает двух дочерей наилучшим образом – они ему станут защитой от ада». Женщина – утонченное существо, требующее к себе нежного, любящего отношения. Также и женщина, в свою очередь, должна подчиняться мужу и проявлять к нему почтение и уважение.

Всеобъемлющий изучающий взгляд на историю показывает нам то, что развитие, которое осуществляла исламская умма, в то время когда она применила исламский Шариат и систему, ни один из других народов не осуществлял это развитие, и ни одно другое общество не было похожим на исламское общество, и что исламская культура была неразвитой культурой,

которую знало человечество в своей истории. Это государство было сильнейшим в мире, непобедимой считалась исламская армия. То, что государство было угнетателем, как хотят его представить некоторые люди, не является достоверным. Об этом свидетельствует тот факт, что даже после прекращения единого исламского правления, даже после упразднения Исламского государства население этих стран остается мусульманами, а их территории остаются исламскими территориями. Если бы все эти люди были насильственно приведены в Ислам и исполняли законы Шариата «из-под палки», то при первой же возможности они отошли бы от ислама и вернулись в свои верования. Однако на сегодняшний день существует более 50 стран, которые приписывают себя именно к исламским, большинство их населения считают себя правителями именно этой конфессии. Ежегодно совершают хадж (паломничество) миллионы людей со всего света, причем это совершенно разные люди, разных национальностей. Если бы Ислам принес страдания этим народам, разве бы они продолжали поклоняться Аллаху и совершали бы все эти действия? На самом же деле, Ислам, придя к их предкам, спас их от мерзости

язычества и системы жизни, кардинальным образом изменились все основные понятия [3, с.82].

жизнь, человека и Вселенную,

Литература:

1. Ислам. Проблемы идеологии, права, политики и экономики. Под ред. Г.Ф. Ким. Москва. Наука, 1985. – 113с.
2. Шахнович М.М. Религиоведение: Учебное пособие/Под ред. М.М. Шахнович. – СПб.: Питер, 2006. – 432с.
3. Основы религиоведения., Учебник., «Высшая школа», 1994.
4. О религии. Хрестоматия. – М.: Политиздат. – 1989. – 336с.

*Гараева Д.М. (ГАОУ СПО «Арский педагогический
колледж им. Г.Тукая», Арск)*

ИСЛАМ, ЕГО РОЛЬ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Аннотация: Статья посвящена определению роли Ислама в жизни человека и общества. Основные значения канонов Ислама изложены, опираясь на священную книгу – Коран. Четко изложена роль Ислама в жизни современного человека и общества.

Ключевые слова: Ислам, мусульманин, национальное самосознание, научная деятельность, правильный кодекс ценностей, толерантность, самоконтроль, свобода вероисповедания.

Islam and its role in human life and society

Abstract: The article deals with the role of Islam in human life and society. The basic values of canons of Islam are set out based on the Holy book Quran. Clearly set out the role of Islam in modern life and society.

Key words: Islam, Muslim, national consciousness, scientific activity, right code of values, tolerance, self-checking, freedom of worship.

Ислам (إسلام) араб. подчинение воле Аллаха) – одна из трех мировых религий, возникших на Ближнем Востоке в VII в.н.э. Численность его последователей – мусульман – более одного миллиарда человек. Подавляющее большинство мусульман живут в западной, южной и юго-восточной Азии и северной Аф-

рике. Мусульманские общины имеются на всех континентах [6, с.81].

Мусульманская религия занимает важное место в жизни тюркских народов России – Урала, Поволжья, Сибири, Кавказа. Все вместе они составляют (по разным данным) 15-20% населения страны. Ислам в России – второе по количеству последователей религиозное направление после православия.

За последние годы растет количество мусульман в России за счет более высокой рождаемости и миграции из стран СНГ, увеличивается социальная и политическая активность различных мусульманских субъектов [2, с.144].

Ислам является существенным фактором сохранения национального самосознания татар, башкир, других тюркских народов, а также остальных этносов, придерживающихся исламского вероисповедания.

Ислам проповедует терпимость и готовность к компромиссам. Это религия золотой середины, которой чужды крайности, экстремизм и сепаратизм. Одно из основных достоинств мусульманина – умение сдерживать гнев. Пророк Мухаммад (Да благословит его Аллах и приветствует) сказал: «Если гнев подступает к твоему сердцу, а ты стоишь – сядь; если сидишь – то ложись; если

и это тебя не успокаивает, соверши омовение холодной водой и помолись Господу, тогда гнев не прокрадется в твое сердце» [3, с.73].

Не Ислам является причиной сегодняшних проблем и жестоких столкновений во многих мусульманских регионах. Все дело в бессмысленной агрессии, максимализме и политических провокациях со стороны некоторых западных держав. Ислам же, напротив, является религией сострадания, мира и созидания. Он несет в себе только терпимость и понимание. При этом он не делит людей на белых и черных, богатых и бедных. Все равны перед Господом [7, с.1].

Священный Коран выступает за развитие научного знания, призывая людей задуматься о природных явлениях и заниматься их изучением. Для верующих мусульман научная деятельность – это действие религиозного порядка и обязанность во благо мусульманской общины.

Ислам дарит миру блестящих государственных деятелей, музыкантов, поэтов, философов и архитекторов, достижения которых вносят огромный вклад в современное состояние науки и культуры.

Почти каждый мусульманин знает хотя бы несколько фраз из священной книги ислама – Корана, хотя многие

Ислам и культура мусульманских народов

значения этих фраз не понимают. Коран произносился и записан по-арабски. В ритуальных целях он используется в арабском оригинале. Для мусульман Коран – прямая речь Аллаха, обращенная к Мухаммаду, а через него ко всем людям. В проповедях Корана и простые мусульмане, и богословы ищут ответы на вопросы частной жизни и жизни общества, текстами Корана оправдывают свои поступки.

В Коране говорится, что следование правильным действиям, покорность воле Аллаха несет в себе награду: мир, покой, удовлетворение, справедливость и счастье.

Коран не терпит насилия при распространении мусульманской религии [3, с.87].

Верующий мусульманин может лишь разъяснить основы Ислама, но наставить людей на прямой путь не в его власти. Никогда насилие и принуждение не пробудят любовь к вере, а Ислам – это религия любви и милосердия. Коран не приемлет лицемерного обращения в мусульманскую веру.

Ислам является очень широкой по охвату системой социального регулирования. Почти все стороны жизни мусульманина считаются религиозно значимыми [4, с. 201].

Ислам задает правильный кодекс ценностей. Действительно, смысл жизни состоит не только в получении как можно большей суммы наслаждения от материальных благ. Страсти и желания нуждаются в контроле и удержании, любовь, доброта, взаимопомощь это, на самом деле, хорошо, а зависть, злоба, тщеславие и гордыня – это действительно плохо. В основе Ислама лежит некое учение о развитии личности, о правильном ее воспитании.

Мусульманская религия учит следить за движениями своего эмоционального мира (как контролировать свои эмоции) и оказывать ему сопротивление, если дело касается запретных страстей.

Такая сдержанность формирует твердость характера, сильный самоконтроль.

Мусульманин также обнаруживает, что его обязанности всегда перевешивают количество времени, которое он имеет для их выполнения. По этой причине мусульманин всегда строг в использовании своего времени и организует дела так, чтобы они принесли максимальную пользу в этой жизни[1, с. 93].

Роль Ислама в жизни современного человека и общества:

1. Упорядочивает опреде-

ленным образом помыслы, стремления людей, их деятельность.

2. Объединяет общество или какие-то большие социальные группы.

3. Несет определенную полезную функцию в рамках воспитания личности.

4. Задает правильный кодекс ценностей.

5. Формирует твердость характера человека, сильный самоконтроль.

6. Формирует толерантность.

Основа религии – истинная вера (Иман), которая идет из самого сердца человека. И формальное исполнение ритуалов не имеет с ней ничего общего. К своей религии человек должен прийти самостоятельно и осознанно. Многие аяты Корана подчеркивают, что лицемеры только подрывают единение и сплоченность мусульманской уммы, а исламский призыв всегда характеризуется мудростью и человеколюбием [5, с. 32].

Абсолютное признание свободы вероисповедания в Исламе помогло сформировать культуру мира и толерантности, которая по сей день остается характерной чертой мусульманской цивилизации.

Литература:

1. Ахмедов А.В. Социальная доктрина ислама, – М. Политиздат, 1982. – 270с.

2. Гайнутдин Р. Ислам в современной России. М.: Гранд, 2004. – 313с.

3. Гайнутдин Р. Ислам, вера, милосердие. М.: ДУМЕР, 1997. – 150с.

4. Ислам: религия, общество, государство. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1984. – 231с.

5. Радугин А.А. Введение в религиоведение: теория, история и современные религии: курс лекций. М., 2000. – С.32

6. Ислам, краткий справочник, Из – во «Наука», М. 1983.

7. Левин З. Ислам: в лабиринте понятий // Россия и мусульманский мир. Бюллетень реферативно-аналитической информации. 2000. № 2.

Самигулин М. Г.

НОВЫЕ ФАКТЫ О ПОСЛЕДНЕМ ДНЕВНИКЕ Г. БАРУДИ

Одной из выдающихся личностей татарского народа конца XIX – начала XX веков, внесшей существенный вклад в формирование духовных ценностей татарского народа, в определение основных ориентиров духовно-политического развития мусульманского общества по праву можно считать Галимджана Баруди. За свою жизнь он проявил себя как видный общественно-политический деятель, богослов, выдающийся педагог-реформатор, просветитель, крупнейший представитель джадидского движения.

Сведения о Г. Баруди можно найти уже в дореволюционных источниках, самым емким из которых является книга Юсуф Акчура, написанная им в честь двадцатипятилетнего юбилея педагогической деятельности ученого. В ней Ю. Акчура дает высокую оценку деятельности Г. Баруди [1, с. 11]. Много научных работ, освещающих личность и деятельность Г. Баруди было написано в последние десятилетия, это научные статьи, диссертации, книги. Среди этих работ особо выделяется книга М.Х. Юсупова «Галимджан Баруди», в которой приводится подробная биография Г. Баруди, рассматривается его общественно-политическая деятельность.

Несмотря на возросший интерес в последние десятилетия к личности Г. Баруди его наследие, многосторонняя деятельность и взгляды до сих пор изучены недостаточно. В этой связи выявление неизвестных исторических фактов из его жизни, объективное изучение и анализ его духовного наследия является

актуальным предметом научного исследования.

Одним из малоизученных источников при исследовании общественно-политической деятельности Г. Баруди, его воззрений и идей являются его дневники, которые он вел в различные периоды своей жизни. О трех известных современным исследователям дневниках писала в своей диссертации Хисамутдинова Л.С [4, с. 16].

Наиболее объемным из упомянутых дневников ученого является его последний дневник «Хэтер дэфтэре» («Памятная книжка»), охватывающая период с июня 1920г. до ноября 1921 года. Этот дневник является ценным источником для понимания событий, происходивших в данный отрезок времени в России. С его страниц можно узнать позицию официального мусульманского духовенства, в лице муфтия Духовного управления Г. Баруди, по отношению к молодому советскому государству и его политике, найти информацию о мерах, предпринимаемых Духовным управлением для защиты и сохранения исламской религии от атеистической политики молодого Советского государства. В нем содержится информация о мероприятиях, проводимых Духовным управлением в тяжелый для мусульманской об-

щины период времени, помимо этого в дневнике есть много другой ценной информации, заслуживающей внимания со стороны исследователей.

Следует отметить, что данная рукопись уцелела и была сохранена до наших дней благодаря стараниям родственников и соратников Г. Баруди. Большую роль в сохранении данного дневника сыграл внучатый племянник Г. Баруди покойный доктор философских наук Б. Галеев. Благодаря его усилиям первая часть рукописи данного дневника была переведена на русский язык Э. Нигматуллиним и вышла в свет на страницах журнала «Казань» в 1997-1998 гг. [2, с. 3]. Впоследствии она была издана в виде отдельной книги издательством «Иман» в 2000 году.

Однако нужно сказать, что представленный в данной книге материал является лишь первой частью последнего дневника Г. Баруди, он охватывает период с 12 июня до конца сентября 1920 года (около 4 месяцев), к тому же это неполный его вариант, туда не вошли все главы, представленные в рукописном варианте дневника. При изучении оглавления к 1 части дневника (оно было переведено и напечатано полностью) видно, что в рукописном варианте данного дневника было около 210 страниц и

часть этого дневника, страницы 26-83 (около 57 страниц, примерно 25% от общего объема 1 части дневника) не были опубликованы. В этих главах, в основном, рассматриваются вопросы, связанные с религией.

Вторая часть упоминаемого дневника содержит в себе записи и воспоминания Г. Баруди, которые он делал в течение последующих 13 месяцев (с октября 1920 года до ноября 1921 года). После смерти Г.Баруди в декабре 1921 года оригинал дневника был переписан Шахар Шарафом, который при его переписывании сделал некоторые дополнения (составил оглавление, поставил некоторые знаки препинаний, указал даты многих событий и т.п.). Об этом сам Ш. Шараф написал в предисловии к переписанной им «Памятной книжке»: «1) Закончил полностью переписывание с экземпляра оригинала вторую часть «Тетради воспоминаний» (с октября 1920 г. до ноября 1921 г., период 13 месяцев). Переписывал с хорошим вниманием. 2) Наставник-хазрат не расставлял знаки препинаний, подобные точке, запятой, кавычкам, используемых для уточнения предложений и для того, чтобы они были понятнее. При переписывании я расставлял их. 3) Были оставлены пустые ме-

ста без записи дат очень многих событий, даты смертей очень многих людей не были записаны ясно. Я заполнил их...». Этот дневник состоит из 228 страниц рукописного текста, которые до настоящего времени не были переведены и опубликованы.

Впоследствии эта рукопись тайно хранилась в семье Галеевых (у потомков Салихжана Галеева, родного брата Баруди). В интервью газете «Восточный экспресс» профессор Булат Галеев (внук Салихжана Галеева) сказал: «В журнале «Казань» были опубликованы последние дневники Баруди, которые долгое время лежали у нас дома (отец хотел уничтожить их, все время боялся, что эта «бомба» попадет в чужие руки – в дневниках были довольно резкие высказывания о Советах). Сейчас эти воспоминания вышли отдельной книгой» [3, с. 161]. Позже выяснилось, что последний дневник Баруди был опубликован не полностью, осталась вторая часть упоминаемого дневника. Такое недоразумение могло произойти ввиду того, что Б. Галеев не был знаком с арабской графикой, на которой был написан дневник, и не мог проконтролировать этого. Возможно, впоследствии он почувствовал, что объем опубликованного материала не соответ-

ствовал объему рукописей, может быть, кто-то другой сказал ему об этом. В октябре 2007 года, когда профессор Булат Галеев, приглашенный на научно-практическую конференцию, посвященную 125-летию медресе «Мухаммадия» и 150-летию Г. Баруди, попросил просмотреть оглавление дневника и сверить его с опубликованным вариантом, после этого стало очевидным, что данная рукопись является неопубликованной частью последнего дневника Г. Баруди. Нужно отметить, что данная рукопись представляла собой лишь ксерокопию оригинала, сам же оригинал, по словам Б.Галеева, был передан им в аппарат президента во время одного из больших мероприятий города (возможно, это случилось при открытии мечети «Кул Шариф»), и последующая его судьба неизвестна.

Вторая часть дневника содержит 226 страниц рукописного текста (по объему примерно столько же страниц что и в первой части данного дневника), написан он на старотатар-

ском языке. В дневнике приводится ценная информация, полезная для изучения последнего года жизни Г. Баруди, исполнявшего в это время обязанности муфтия Центрального духовного управления мусульман. На его страницах он затрагивает различные актуальные вопросы, касающиеся мусульман, освещает события, происходившие в России и в татарском обществе в сложный период времени и дает им свою оценку, особое внимание он уделяет работе ЦДУМ. Помимо этого он высказывает свою позицию по различным богословским вопросам, делился своими мыслями по проблемам обучения и воспитания, описывает встречи с разными людьми и т.д.

Введение материалов, содержащихся во второй части последнего дневника в научный оборот дадут возможность к дальнейшему углублению изучения личности Галимджана Баруди и татарской общественно-политической мысли после революционного периода.

Литература:

1. Акчура Й. Дамелла Галим Галимжан Эл – Баруди. – Казан, 1997. – 76 с.
2. Баруди Г. Памятная книжка. – Казань, 2000. – 147 с.
3. Медресе «Мухаммадия»: преемственность традиций. – Казань, 2008. – 284 с.
4. Хисамутдинова Л.С. Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук: Галимджан Баруди: жизнь и общественно-политическая деятельность. – Казань, 2004 г. – 211 с.

Гиззатуллина Н.А. (РИИ, Казань)

О ВНЕСЕНИИ ИЗМЕНЕНИЙ В ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН «О СВОБОДЕ СОВЕСТИ И О РЕЛИГИОЗНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ»

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы о внесении изменений в Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях». Автор акцентирует, что обучение религии и религиозное воспитание не являются образовательной деятельностью.

Ключевые слова: лицензирование, Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

On Amending the Federal Law «On Freedom of Conscience and Religious Associations»

Abstract: This article is pointing out the changes in the Federal act of the Freedom of religion and religious institutions. The author emphasizes that religious education and upbringing cannot be considered official educational activities.

Key words: licensing, the Federal act of the Freedom of religion and religious institutions, the Federal act of education in the Russian Federation.

2012 елның 29 декабрендә «Россия Федерациясендә мәгариф турында» 273-ФЗ номерлы Федераль закон кабул ителде. Әлеге

законның 91 маддәсе тулысынча уку-укыту эшчәнлеген лицензияләүгә багышланган иде. Бер ел үтүгә тагын бер бик мөһим документ дөнъя күрде. 2013 елның 28 октябрендә дөнъя күргән 966 номерлы «Положение о лицензировании образовательной деятельности» дип исемлэнгән документ та уку-укыту эшчәнлеген лицензияләүнең төгәл таләпләрен шәрехли иде. Белгәнәбезчә, әлегә мөһим ике документ кабул ителгәннән соң, республика мәчетләрендә тикшерүләр башланды. Шул исәптән Татарстан Республикасы мөселманнарының Диния нәзарәте адресына, мөфти Камил хәзрәт Сәмигуллин исеменә шактый хатлар килде, телефоннан бик еш ярдәм сорап шалтыратучылар да табылды. Тикшерүләрнең төп сәбәбе – алда таныштырып киткән документларга кайтып кала. Әлегә документларга таянып, шәһәр, район, авыл мәчетләрендә республика, район прокуратурасы мәгариф турындагы законның үтәлешен тикшерә башлады. Шунысы аянычлы – мәчетләрдә уку-укыту процессы алып барыла дип санады алар.

Белгәнәбезчә, «Россия Федерациясендә мәгариф турында» Федераль законның 10 маддәсе мәгариф системасының структурасын

сурәтли. «Гомуми, һөнәри һәм өстәмә белем – кешегә бөтен гомере буена белем алырга мөмкинлек тудыра» дип әйтелә әлегә законның 10 маддәсендә. [2, с. 16].

Шулай ук әлегә законда «өстәмә белем»нең ике төргә бүленүен дә исәпкә алалар. «Балалар һәм өлкәннәр өчен өстәмә белем» һәм «өстәмә һөнәри белем» турында сүз бара биредә. Нәкъ менә мәчетләрдә балалар һәм өлкәннәр өчен өстәмә белем бирү алып барыла һәм ул, һичшиксез, лицензияләнергә тиеш дип санады закон тарафдарлары. Тикшерү вакытында «балалар, әби-бабайлар билгеле бер вакытта мәчеткә жыйнала, Коръән укыйлар, гарәп хәрәфләрен, фикх, гакийдә фәннәрен үзләштерәләр – бу уку процессы түгелмени?!». дигән фикерләрне закон үтәлешен тикшерүчеләр тарафыннан еш ишетергә туры килде ул вакытта.

Ел саен Милли-мәдәни үзәктә мәчет каршында дини тәрбия бирүче остазлар, дини һөнәри белем бирүче мэдрәсә, югары уку йорты укытучылары катнашында узучы зур форумда да әлегә мәсьәлә үзәк проблемаларның берсе булып торды. Белгәнәбезчә, әлегә чараны республика укытучыларының август киңәшмәсе белән тигләп була, чөнки чарада житәкчеләр, олуг

галимнәр, укытучылар дини мәгарифне үстерү юлларын эзлиләр, төрле проблемаларны уртага салып сөйләшәләр. 2014 елда узган чарада әлегә мәсьәлә турында трибуна артындагы лекторлар да, залда утырган остазлар да борчылып, әрнеп чыгыш ясадылар. Шәхсән мин үзем дә, мәчеткә лицензия алуны, урамда алма сатучы әбинең шәхси эшмәкәрлеккә лицензия алуына тиңләдем.

Билгеле, әгәр мәчет каршындагы курсларны лицензияләргә туры килсә, мәчет имамнарының түбәндәге проблемалар белән очрашачагы көн кебек ачык иде.

Беренчедән, лицензия алу өчен шактый катлаулы таләпләрне үтәү кирәк. Мәгариф министрлыгына тапшырасы документлар исемлегенә генә ни тора!

1. Лицензия алу өчен гариза;

2. Юридик затның оешуын тәгаенләгән документларның күчермәсе;

3. Лицензия алырга теләүче оешманың биналары, уку-укыту кабинетлары, физик тәрбия бирү заллары һәм спорт корылмалары барлыгын раслаган документларның реквизиитлары;

4. Уку-укыту процессының материал-техник яктан тәэмин ителеше турында справка;

5. Укучыларны тукланды-

ру, сәламәтлеген кайгыртуга шартлар булдыруны раслаган документларның күчермәләре;

6. Уку-укыту программаларының күчермәләре;

7. Биналарның, бүлмәләрнең санитар таләпләргә туры килүен раслаган санитар-эпидемиологик бәяләмә;

8. Биналарның, бүлмәләрнең янгын куркынычсызлыгы таләпләренә туры килүен раслаган бәяләмә һәм башкалар... [3].

Күз алдына китергез, ничә еллар буге һөнәри белем биргән югары уку йортлары да көчхәл белән үти алган таләпләрне мәчет үтәргә тиеш! Әле бит эш лицензия алу белән генә төгәлләнми, ә башлана гына!

Икенчедән, берникадәр вакыт үтү белән, Татарстан Республикасы фән һәм мәгариф министрлыгының хезмәткәрләре әлегә таләпләрнең үтәлешен тикшерергә килеп житәчәк. Мескен имамнан уку процессының башыннан ахырына кадәр ничек оештырылуын раслаган документлар таләп итәчәкләр алар. Мондый тикшерүләрнең ничек узуын гомуми белем бирүче уку йорты житәкчеләре дә, һөнәри белем бирүче уку йорты житәкчеләре дә бик яхшы белә. Йөрәк өянәге һәм агарган чәчләр белән беррәттән, я зур суммадагы штрафлар, я

уку йортының ябылуы белән тәмамлана алар.

Шуны ассызыклап үтәм: мәчетләр әлеге лицензияне ала алмаган булып, ә инде алган очракта, моның ахыры мэхәллә, мөхтәсибәт өчен генә түгел, республика, федерация өчен дә аянычлы тәмамланыр иде... Чөнки дини тәрбияне мәчет алып бармаса, мэхәллә халкының төрле секталарга, шикле оешмаларга берләшүен көт тә тор.

Әйткәнемчә, мәчет имамнарының ярдәм сорап мөрәжәгать итүе белән, Татарстан Республикасы мөселманнарының Диния нәзарәте житәкчелеге әлеге проблеманы чишүнең төрле юлларын эзләде.

Мөфти Камил хәзрәт Сәмигуллин «Вөждан иреге һәм дини берләшмәләр турында» Федераль законга (1997 елның 26 сентябрендә кабул ителгән, 125-ФЗ номерлы закон турында сүз бара) нигезләнеп, Татарстан Республикасы прокуроры Илдус Нәфыйковка мөрәжәгать итте. Россия гражданның дин тоту, дин тарату максатыннан, иреккә берләшмәләр булдырып, гыйбадәт кылырга, гореф-гадәтләр үтәргә, дини белем һәм тәрбия бирергә хокук булуын кат-кат раскүпсанлы каршылыкларны хәл итү ихтыяжына нигезләнә.

Әлеге утырыштан соң, кабат Россия Федерациясе Дәүләт Думасының ижтимагый берләшмәләр һәм дини оешмалар эшләре комитетына хат юлланды. Нихаять, 2015 елның 13 июлендә

лады ул. Президент Аппараты житәкчелегенә дә, әлеге мәсьәләне бергәләп хәл итәргә чакырып, хатлар юлланды, очрашулар оештырылды. Россия Федерациясе фән һәм мәгариф министрлыгына да хат һәм «Мәчет каршындагы курсларда дини тәрбия бирү программасы»жибәрелде. Барлык мөрәжәгатьләрдә дә, мәчет каршындагы дини тәрбиянең мөһимлеге, кирәккә ассызыкланды, законга өстәмә һәм үзгәрешләр кертү соралды.

6 июндә (2015 ел) «Болгар» дәүләт тарихи-архитектура музей-тыюлыгында Россия Федерациясе Дәүләт Думасының ижтимагый берләшмәләр һәм дини оешмалар эшләре комитетының күчмә утырышы узды. Утырыш кысаларында «Дәүләт дини оешмалар системасын камилләштерү» темасына багышланган «түгәрәк өстәл» эшләде. Көн үзәгенә «Сүз иреге һәм дини берләшмәләр турында»гы Федераль законга үзгәрешләр кертү турында»гы Федераль закон проекты буенча фикер алышу мәсьәләсе дә куелган иде. Утырышта билгеләп үтелгәнчә, «Сүз иреге һәм дини берләшмәләр турындагы» законга үзгәрешләр кертүнең актуальлеге хәзерге

Россия Президенты «Сүз иреге һәм дини берләшмэлэр турындагы» законга үзгәрешлэр кертү турында законга кул куйды. Элеге законда барлык дини оешмалар өчен иң мөһим маддэлэрнең берсе – 5 маддэ иде. «Религиозные объединения вправе осуществлять обучение религии и религиозное воспитание своих последователей в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, в формах, определяемых внутренними установлениями религиозных объединений. Обучение рели-

гии и религиозное воспитание не являются образовательной деятельностью» диелгән иде элеге законда[1].

Димәк, хәзерге көндә элеге законга нигезләнеп, Россия Федерациясе дини берләшмэлэре тынычлап дин сабаклары укыта һәм дини тәрбия бирә ала. Белгәнебезчә, мәчет остазлары иң зур, иң кирәкле эш алып баралар. Алар – дини тәрбиянең, белемнең нигезен салучы абруйлы, хөрмәтле остазлар. Элеге хөрмәтле кешеләр салган нигез нык һәм какшамас булсын иде...

Литература:

1. Федеральный закон от 26 сентября 1997 г. №125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» с изменениями и дополнениями от: 26 марта 2000 г., 21 марта, 25 июля 2002 г., 8 декабря 2003 г., 29 июня 2004 г., 6 июля 2006 г., 28 февраля, 23 июля 2008 г., 30 ноября 2010 г., 1 июля 2011 г., 7 июня, 2 июля 2013 г., 22 октября, 31 декабря 2014 г., 6, 20 апреля, 13 июля 2015 г. // <http://www.consultant.ru>
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // <http://www.consultant.ru>
3. Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 №966 (ред. от 27.11.2014) «О лицензировании образовательной деятельности» (вместе с «Положением о лицензировании образовательной деятельности») // <http://www.consultant.ru>

Седанкина Т. Е.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ТЕРРОРИЗМА

Не задумывались ли вы, почему в Священных Писаниях часто употребляются слова «живые» и «мертвые», которые отнюдь не всегда относятся к физической жизни и смерти. Вспомним, например притчу о блудном сыне: «Ибо тот мой сын был мертв и ожил, пропадал и нашелся»; «а о том надобно радоваться и веселиться, что брат твой сей был мертв и ожил, пропадал и нашелся» (Лука 15:24;32). Мертвые люди с точки зрения христианской и мусульманской антропологии – это не люди в могиле. Когда Христос говорит «предоставь мертвым хоронить своих мертвецов» (Матф.8:22), он явно не имеет в виду людей, которые буквально мертвы. Как могут буквально мертвые люди хоронить буквально мертвых людей? Люди в данном случае разделяются на «мертвых» и «живых» в особом смысле. Эти определения относятся к тем, которые имеют что-то живое в себе и к тем, которые не имеют этого и поэтому уже мертвы.

Считаю, что примером высшей степени мертвости человеческого духа является терроризм. Когда божественное начало в человеке затмевается настолько, что душа становится подобна безжизненной мертвой пустыне, он уже не вправе носить этого высокого звания. «Они подобны животным, даже более животных удалены от прямого пути» (Коран, 25:44), – читаем в Коране. Е.И.Рерих называет подобных существ «живыми мертвецами»: «Те двуногие – настоящие живые трупы. Они еще двигаются и спят, и произносят звуки, но уже не могут принад-

лежать к Земле. Много вреда происходит от малого знания и еще больше от омертвелого сознания» [10]. По мнению д.ф.н. Г.П.Меньчикова, между животным и нечеловеческим существом пролегает незримая черта: «Нужно признать факт, что среди нашего вида присутствуют «не-люди» – существа гораздо опаснее животных, изощренно переступающие по собственному влечению черту жизни и смерти» [6, с. 58], что доказывает существование этой черты и принципиальной разницы между человеком и не-человеком. «Терроризм – это бешенство взбесившегося духа породы другого антропологического вида, ...возникающего прежде всего в силу неизбежно ненайденного смысла бытия в мироздании и места под солнцем» [5, с. 102], – продолжает свою мысль Г.П.Меньчиков.

Каждый акт терроризма, калеча судьбы и унося жизни людей, несет в себе еще и другие страшные последствия. Становясь свидетелями такого зверского поведения, в сознании многих людей формируется мнение, что ислам становится религией извращенцев и убийц. По мнению общественной инициативной группы, занимающейся разработкой Концепции общественной безопасности – «Внутреннего Пророчества СССР», по

всему миру ведется сознательная «деисламизация» посредством антикоранической стратегии, заключающейся в целенаправленном создании образа врага, извращая самые основы ислама, расшатывая веру и подрывая все зачатки толерантного отношения к инаковерующим. Любое учение можно извратить до неузнаваемости и применять его в своих интересах. С сожалением констатируя, что в современном мире ислам приобрел «образ чего-то жесткого и жестокого» на заседании, посвященном противодействию экстремизму и нетерпимости, экс-президент РТ Минтимер Шаймиев указывал: «не ислам, а невежество опасно, а с невежеством можно бороться только просвещением» [3].

Потому главной задачей в борьбе с терроризмом считаю необходимость духовной образованности населения, чтобы не допустить возможности стать послушными марионетками в руках профессионально подготовленных экстремистских идеологов. Причем важным является осознание каждым различия между подражательным (книжным) знанием, заимствованным из различных внешних, не всегда достоверных источников и действительным знанием, приобретенным благодаря самостоятельному духовному

поиску. Различая телесное (подражательное) и религиозное (духовное) знание средневековый поэт Джалал ад-Дин Руми в своем прозаическом произведении «Фи-хи ма фи-хи» пишет: «Кто видит свет лампы или костра, тому дано телесное знание; религиозное знание дано тому, кого проглотил светозарный огонь светильника», указывая тем самым, что только путем самостоятельного духовного поиска возможно обретение духовного знания. Указывая на различие этих родов знаний в сборнике двустий «Маснави», Руми указывает, что применять подражательное знание при наличии действительного «все равно что, имея воду, совершать омовение песком. Подражательное знание – отравя для вашего духа. Оно – заимствование, а мы сидим, благодушно уверяя: «оно наше». Такое знание – поверхностное, оно заимствовано и мертво» [13, с. 256]. Будда, так же призывая к духовной образованности, восклицал: «Только к просвещению, ничем не ограниченному, призываю я вас; пользуйтесь собственным умом, развивайте его вместо того, чтоб дозволить ему тупеть. Я заклинаю вас – не уподобляйтесь диким зверям или глупым овцам. Я молю вас – будьте здоровыми мыслящими людьми, трудя-

щимися неутомимо для овладения истинным знанием, которое победит страдания» [11]. На важность обретения духовного знания неоднократно указывал и пророк Мухаммед: «Знание – свет, ниспосылаемый Богом в сердца тех, кого Он желает им одарить»; «Каждый мусульманин должен стремиться к знанию»; «Ищите знания, даже если за ним придется отправиться в Китай».

До тех пор, пока в Коране будут видеть только книгу, а не Живую Божественную Мудрость; пока направление для моления (кибла) не будет обращено вглубь самого себя; пока место поклонения Всевышнему будет ограничиваться ковриком для моления (намазлык), а не станет всей планетой; пока время для намаза будет строго предписанным и ограниченным, вместо того, чтобы вся жизнь стала молитвой, человек будет подобен рабу, так и оставшись безумным в своих духовных поисках и религиозных познаниях. До тех пор, пока знание не зародится непосредственно в сердце человека, как результат самостоятельного непосредственного видения внутреннего смысла, оно останется только тенью. Поэтому духовное знание, к которому призывает Всевышний, не постигается путем слепого

следования указаниям мулл, бездумного заучивания и бессмысленного соблюдения ритуалов, что к сожалению наблюдается довольно часто.

Далеко немногие, считающие себя мусульманами, читали Коран, оправдываясь тем, что, не зная арабского, читать Священную Книгу самостоятельно не могут, а на других языках не хотят, опасаясь возможных искажений переводов. Потому-то большинство мусульман, базируясь на авторитет своих «духовных наставников» живут под их руководством, становясь рабами «институализированной религии с ее акцентом на соблюдение ритуалов и легализованной морали» [7]. А то, что «псевдо-муллами» в их головы вбиваются искаженные до невообразимости идеи, им и в голову не приходит. «Псевдо-муллы – профессиональная корпорация идеологов, которая будет толковать жизнь со ссылками на Коран, ориентируясь на интересы своих закулисных хозяев: примерно так, как это делали талибы в Афганистане и, как это делало и делает мусульманское духовенство во всех странах» [там же]. «Много, много людей заблудилось, держась за Коран: с сим спасительным вервием в колодезь они угодили. Но не на веревке вина, о упрямец! Себя лишь кляни, когда вверх

ты не хочешь подняться», – восклицает Руми в книге двустихий «Маснави».

Работая в образовательном учреждении со студентами-мусульманами, ни раз приходится слышать: «В Коране написано...», и говорят то, чего там и в помине нет. Спрашиваю: «А вы сами читали то, что говорите?». Ответ чаще всего отрицательный, но убежденность в своей правоте безгранична, т.к. это им говорил мулла. Принеся на занятие Коран, желая показать непосредственно в Священном Тексте ошибочность их убеждений, пришлось столкнуться с тем, что брать в руки Коран, не совершив омовения нельзя, да и вообще читать Книгу, не будучи мусульманкой, оказывается, я не имею права. Не является ли изъятие Корана из общего доступа и помещение его в ранг «неприкасаемых книг» одним из средств, ведущих к невежеству и раболепному, бездумному выполнению предписанных ритуалов, тем самым, превращая ислам, в лучшем случае, лишь в обрядовую культуру, а в худшем – «в рассадник бездумных террористов – смертников»?

Не потому ли многие студенты-мусульмане, безукоризненно выполняя предписанный пятикратный намаз, вместе с тем ведут образ жизни, не

достойный истинного мусульманина, что в конечном итоге может привести к разложению подлинных устоев веры, что в полной мере соответствует общему плану деисламизации, нацеленному на «создание в мире ислама массовки для псевдоисламских фундаменталистов-радикалов». Напомним, какую нещадную характеристику «человеку массы» дал русский публицист и литературный критик Д.И.Писарев (1840-1868) в статье «Базаров»: «Масса, составленная из трех сотен тысяч неделимых, которые никогда в жизни не пользовались своим головным мозгом как орудием самостоятельного мышления, живет себе со дня на день, обделывает свои делишки, получает местечки, играет в картишки, кое-что почитывает, следит за модою в идеях и в платьях, идет черепашьим шагом вперед по силе инерции... Эта масса, желудок человечества, живет на всем на готовом, не спрашивая, откуда оно берется, и не внося со своей стороны ни одной полушки в общую сокровищницу человеческой мысли» [9]. Эту «массовку» татарский журналист и писатель Диас Валеев в своей книге «Третий человек, или Небожитель» [1, с. 233] называет «социальным пустырником – внутренне ничем, никакой идеей не на-

полненным человеком, характеризующимся «невольным и совершенно равнодушным исполнителем чужой воли, связанным по рукам и ногам, и не желающим даже развязываться; человеком полностью и абсолютно лишенным творческой инициативы», именуя ее так же «пластилиновым типом человека», являющимся основным физическим исполнителем многих драм и трагедий в мировой истории.

«Духовенство традиционно ислама, отгородилось Кораном и обрядностью от Бога, от проблем людей и обществ, живет интересами сиюминутного своекорыстия и потому политической аналитикой глобального масштаба не занимается. ...Анти-исламский сценарий, может быть сорван только инициативой людей – частных лиц и общественных организаций» [7], – заявляет «Внутренний Предиктор СССР». А для этого необходимо признать факт существования представителей «другого антропологического вида», сознательно действующих нелюдей-мертвецов, которые в книгах К.Кастанеды названы хищниками: «У нас есть хищник, вышедший из глубин космоса и захвативший власть над нашими жизнями. Люди – его пленники. Это хищник – наш господин и хозяин. ...Они взяли вверх,

потому что мы для них пища, и они безжалостно подавляют нас, поддерживая свое существование. Ну, вроде того, как мы разводим цыплят в курятнике, они разводят людей в «человечниках». Хищники дали нам свой разум, ставший нашим разумом! ...Он сделал нас покорными и беспомощными. Если мы бунтуем, он подавляет наш бунт. Если мы пытаемся действовать независимо, он приказывает нам не делать этого» [4].

Идейной основой недопущения реализации описанной выше антирелигиозной стратегии является признание осознанной необходимости удаления смертельных плевел, насаждаемых «хищниками» с пашни своей души и взращивания истинного Семени Веры, посредством духовной образованности и реализации скрытых духовных потенций, что позволит стать действительно Живым!

Человек, погруженный в жизнь, которая «...ничего больше как игра и суета...» (Коран, 6:32), не видящий ничего кроме интересов мира, власти, денег, положения и соперничества – мертв. Следует осознать, что есть только два пути: один – жизни, другой – смерти, и как же велико различие между этими двумя путями! Идущий путь смерти, страдает «неду-

гом сердца» и для того, чтобы справиться с ним и стать действительно живым, необходима внутренняя революция, переворот собственного сознания, свержение с арены жизни тщеславия, самомнения, самодовольства, самоудовлетворения, себялюбия, т.е. коренное изменение всех иллюзорных представлений о себе. «Начните с себя!», – говорит пророк Мухаммед. Тех, кто вступает на поле брани с самим собой, исправляя в первую очередь собственную натуру, отдавая для того все усилия без остатка Богу, Джалал ад-Дин Руми называет «Мечом веры». И здесь правомерно вспоминаются слова Иисуса: «Не думайте, что Я пришел принести мир на землю; не мир пришел Я принести, но меч» (Мф.10:34). Смысл этого сурового речения Христа заключается во внутреннем перевороте, в трансформации всей эгоистической психологии человека, приобретенной им в ходе суеты бренной жизни и направлении всех его мыслей, чувств, действий в завещанное изначально русло, существующее в нем как данность. Читаем далее слова Христа: «Ибо пришел, чтобы восстановить человека против его отца, и дочь против матери, невестку против свекрови; и его собственные домашние будут врагами его»

(Матфей 10:34-36). Как же понять смысл этих, на первый взгляд, безжалостных слов Иисуса? Крупный византийский богослов, архиепископ Феофилакт Охридский (XI-XII вв.) приводит следующее толкование: «Под отцом, матерью и свекровью подразумевай все ветхое, а под сыном и дочерью – все новое. Господь же хочет, чтобы Его новые Божественные заповеди победили наши старые греховные привычки и обычаи» [12]. Таким образом, все старые взгляды, мысли, идеи и мнения, все возникающие из них отношения к жизни и самому себе, которые были «отцом» или «матерью» должны измениться и быть повергнуты Мечом Христовым. Встретившись с огнем этого Мироносного Меча, в сознании совершается революция, в ходе которой человек приобретает новое мышление, мировосприятие, полностью изменяя свой взгляд как на мир, так и на самого себя, начиная думать сверх пределов того, как он думал ранее, думать совершенно по-новому о себе, о своем значении, целях и смысле жизни. Но далеко не каждый соглашается вступить в схватку с «собственными

домашними врагами», а потому выбирает для себя иной путь – путь смерти. «Вот почему в мире так много мертвых людей – практически мертвых», – сокрушается Известный индийский философ Чандра Мохан Раджниш [8, с. 88], а Аллах изрекает через Коран: «Слепой не равен зрячему, мрак – свету и тень – зною. Живые не равны мертвым» (Коран, 35:19-21).

Пусть мертвые хоронят мертвецов, а нам, дай Бог в час грозный и суровый, не брать пример ни с дедов, ни с отцов, но в новый мир идти дорогой новой. Она зовет! Немало нам дано: и ум, и кровь, и откровенье жизни, так пусть играет Новое Вино на радость обескровленной отчизне. Она юна и вечность впереди, но в грозный час огня и исправленья, отдай долги и с легкостью иди, куда влечет тебя Предназначение. Пройдут века, не сгинет род земной, и ты, мой друг, в час грозный и суровый, повенчанный с Небесною Семьей, в обители Ее вернешься снова. Вернешься ты в край пашен и лесов, где сень берез и светлых рек разливы. Пусть мертвые хоронят мертвецов, а мы живем и будем вечно живы [2].

Литература:

1. Валеев, Д.Н. Третий человек, или Небожитель. Роман-эссе. /Д.Н.Валеев. – Казань. Татарское кн. изд-во, 1994. – 638с
2. Демидов, А. Пусть мертвые хоронят мертвецов/ А.Демидов// Электронный ресурс: <http://www.poezia.ru/>

article.php?sid=78882

3. Изучая ислам Волго-Уральского региона/ ИА «Татаринформ», 2006. – 27 марта // Электронный ресурс: president.tatar.ru/news/view/11420

4. Кастанеда, К. Активная сторона бесконечности/ Карлос Кастанеда; пер. с англ. – К.: «София», Ltd., 1997. – 320с.

5. Меньчиков, Г.П. Война и терроризм/ Г.П.Меньчиков// Народ и армия в Великой Отечественной войне (1941-1945): сб. науч. тр./ Институт экономики управления и права.– Казань, 2010. – С.100-103.

6. Меньчиков, Г.П. Основы антропологии: традиции и инновации: Учебное пособие для вузов/ Г.П.Меньчиков. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 240с.

7. О стратегии национал-вождизма для России и о глобальной долговременной антикоранической стратегии Запада / Внутренний Предиктор СССР, март 2010// Электронный ресурс: http://dotu.ru/2010/03/12/20100312_thesis-interleaved-strategies/

8. Ошо, Открывая Будду. 53 медитации для пробуждения внутреннего Будды/ Ошо, – СПб.: ИГ «Весь», 2009. – 192с.

9. Писарев, Д.И. Литературная критика в трех томах. Том 1. Статьи 1859-1864 гг./ Д.И.Писарев, – Л., «Художественная литература», 1981// Электронный ресурс: http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_0220.shtml

10. Рерих, Е.И. Братство / Сайт Обретение / Е.И.Рерих// Электронный ресурс: <http://www.obretenie.info/txt/rerih/bratstvo1.htm>

11. Рокотова, Н. Основы буддизма/ Е.И.Рерих, 1926. – 107с.// Электронный ресурс: <http://www.roerich-izvara.ru/roerich/elena-roerich-foundations-of-buddhism.htm>

12. Сербский, Н. Миссионерские письма /О значении слов Христовых: «не мир пришел Я принести, но меч» / Святитель Николай Сербский// Электронный ресурс: http://azbyka.ru/vera_i_neverie/o_vere/serbskiy_missionerskie_pisma_011-all.shtml

13. Читтик, У.К. В поисках скрытого смысла. Духовное учение Руми / Уильям К.Читтик. – М.: научно-издательский центр «ЛАДОМИР», 1995. – 542 с.

Файзуллин Г. Г., Миткин В. А., Губайдуллина А. А.

О РОЛИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА И НАЦИОНАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ПО МИНИМИЗАЦИИ УГРОЗ ТЕРРОРИЗМА И ЭКСТРЕМИЗМА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Устойчивое развитие нынешней человеческой цивилизации в условиях глобального, все больше интегрированного мира, возможно лишь при мирном сосуществовании народов друг с другом. Общеизвестно, после окончания Второй мировой войны, приведшей к неисчислимым человеческим жертвам и колоссальным материальным потерям, антигитлеровская коалиция в лице стран – победителей фашизма (СССР, США и Великобритания) инициировала образование ООН с целью недопущения Третьей мировой войны. Устав ООН были принят 26 июня 1945 года на конференции в Сан-Франциско, и вступил в силу в 1945 году. По признанию правоведов, занимающихся вопросами международного права, значение Устава ООН состоит в том, что «он является конституционным документом для всех суверенных государств и регулирует жизнедеятельность международной организации по обеспечению безопасности всех субъектов международного права». Будучи общеобязательным для всех стран – членов ООН наднациональный правовой акт более 70-ти лет является основным фактором сдерживания большого

конфликта цивилизаций [2, с. 35].

С момента возникновения государства как организации политической власти всеми признано, что наиболее социально опасным для любого государствообразующего народа является терроризм. Следует отметить, что понятие «терроризм» возникло от латинского слова «terror», означающего «страх, ужас». В буквальном понимании терроризировать – держать в состоянии страха, наводить ужас. Кстати, в научной литературе дается более ста определений терроризму, что подтверждает многоаспектность этого негативного феномена. Терроризм является постоянным спутником человечества. Еще в I веке нашей эры в Иудее действовала секта сикариев (сика – кинжал или короткий меч), уничтожавшая представителей еврейской знати, сотрудничавших с римлянами. Фома Аквинский и отцы христианской церкви допускали идею убийства правителя, враждебного, по их мнению, народу. В Средние века представители мусульманской секты ассошафинов убивали префектов и калифов. В эти же времена политический террор практиковали некоторые тайные общества в Индии, Китае, а также на территориях современного Ирана, Сирии, Ирака, Афганистана и некото-

рых других стран [3, с. 171].

К сожалению, события первой декады третьего тысячелетия показывают, что, несмотря на наличие общих ориентиров мирового сообщества по обеспечению устойчивого бесконфликтного развития, мир может погрузиться в пучину военных конфликтов, способных привести к уничтожению самой цивилизации на планете Земля. В самом общем виде современной парадигмой для социума XXI века можно признать отсутствие альтернативы в культуре мира. Если так, то любой конфликт как на макро, так микроуровне должен быть разрешен путем нахождения баланса интересов конфликтующих сторон. В этом смысле правовой основой для недопущения насилия, экстремизма и терроризма учеными правоведами были признаны Устав ООН (1945) и Всеобщая декларация прав человека (1948). На них базируется международное право, регулирующее широкий спектр современной жизни всех субъектов международно-го права в лице 193 суверенных государств, входящих в ООН. При этом следует констатировать: все государства обязаны создавать национальное законодательство с неукоснительным исполнением принципа верховенства международного права над наци-

ональным законодательством. Таким образом, законодательство суверенных государств никоим образом не может нарушать права человека. Разумеется, необходимая борьба с террором и экстремизмом в современных условиях осуществляется сообща со всеми субъектами международного права на основании принципов международного права и национального законодательства.

Вопросы обеспечения безопасности индивида, общества и государства выходят сегодня на первый план. Личностная безопасность связана с качеством жизни людей, политического процесса и общества, в целом. Террористические угрозы ставят людей в условия не защищенности перед этим злом мирового масштаба, поскольку подобные нелегитимные мафиозные группы тесно взаимодействуют друг с другом в сфере наркоторговли, игорного бизнеса, заказных убийств и кибер-атак электронных систем.

В соответствии с нормами международного права и национального законодательства проблемы безопасности человека входят в компетенцию наднациональных органов (ООН, Евросоюз и тп.) и законодательства субъектов международного права, каковыми сегодня являются все 193 го-

сударства, входящие в ООН.

Главенствующим международно-правовым актом является Устав ООН. Это «инструмент мира, поскольку Организация создана в целях избавления грядущего поколения от бедствий войны и призвана стать центром согласования совместных действий государств по поддержанию и восстановлению мира и международной безопасности». Вторым наиболее значимым в исследуемой сфере нормативным актом, безусловно, является Всеобщая декларация прав человека, принятая и провозглашенная резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. В преамбуле этой Декларации Генеральная Ассамблея провозглашает настоящую Всеобщую декларацию прав человека в качестве задачи, к выполнению которой должны стремиться все государства, с тем, чтобы каждый человек и каждый орган общества, постоянно имея ввиду настоящую декларацию, стремились путем просвещения и образования содействовать уважению прав и свобод, и обеспечению, путем национальных и международных прогрессивных мероприятий, всеобщего и эффективного признания, и осуществления их как среди народов государств – членов Организации,

так среди народов территории, находящихся под их юрисдикцией. Все иные нормативно-правовые акты, принятые на различных площадках международных организаций и национального законодательства стран мира, сегодня создают свои правовые системы в соответствии с Уставом ООН и Всеобщей декларацией прав человека с учетом такого универсального принципа, как верховенства международного права в отношении национального законодательства [9].

Экстремизм за достаточно короткий срок превратился в одну из главных проблем, как в России, так и за рубежом. Его проявления разнообразны – от возбуждения гражданской ненависти или вражды до функционирования незаконных вооруженных формирований и совершения террористических актов. Рост экстремистских проявлений не только в нашей стране, но и в международном масштабе привлекает внимание юристов, политологов, социологов, психологов, политических деятелей, в целом международной общественности.

Противодействие экстремизму в качестве одного из ведущих направлений правоохранительной деятельности в связи с особой опасностью угроз экстремистского характера неоднократно признава-

лось официально: в Послании Президента России Федеральному Собранию в 2005 г., в его выступлениях на коллегиях Генеральной прокуратуры РФ и МВД России [7].

Президент России В.В. Путин в своем выступлении на заседании Совета безопасности России 20 ноября 2014 г. отметил: «Экстремизм несет угрозу национальной безопасности, способен кардинально разбалансировать политическую, экономическую и социальную системы. Наиболее опасен для общества и государства такой вид экстремизма, как национализм, религиозная нетерпимость, политический экстремизм» [5].

Одним из значимых событий в борьбе с данным элементом, разрушающим основы конституционного строя, стал законопроект о запрете признавать священные книги экстремистскими материалами, внесенный в Госдуму Президентом России 15 октября 2015 г. Законопроект предполагает внесение изменений в федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности». Он появился в результате вызвавшего широкий резонанс вердикта судьи Южно-Сахалинского горсуда Натальи Перченко, которая 12 августа по иску прокурора Билобровца признала экстремистским материалом

книгу «Мольба (дуа) к Богу: ее значение и место в Исламе». Поводом для этого стали «Аль-Фатиха» и другие суры Корана. В частности, экстремистскими были названы цитаты из Корана: «Тебе мы поклоняемся и Тебя молим о помощи» («Аль-Фатиха»), «Не взывайте же ни к кому наряду с Аллахом» («Аль-Джинн»).

Согласно документу, размещенному в базе данных Госдумы, упомянутый федеральный закон дополняется статьей следующего содержания:

«Статья 3.1. Особенности применения законодательства Российской Федерации о противодействии экстремистской деятельности в отношении религиозных текстов.

Библия, Коран, Танах и Ганджур, их содержание и цитаты из них не могут быть признаны экстремистскими материалами». В пояснительной записке к проекту закона отмечается, что Конституция РФ каждому гарантирует свободу совести, вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой. Кроме того, в документе есть ссылка на преамбулу закона «О свободе совести и о религиозных объединениях», согласно которой «именно христианство, ислам, иудаизм и буддизм составля-

ют неотъемлемую часть исторического наследия народов России». «В связи с изложенным и в целях обеспечения равного уважения к мировым традиционным религиям законопроектом предлагается установить, что Библия, Коран, Танах и Ганджур, составляющие духовную основу упомянутых религий, их содержание и цитаты из них не могут быть признаны экстремистскими материалами», – подчеркивается в документе. Отмечается, что концепция законопроекта согласована с представителями соответствующих централизованных религиозных организаций России. «Принятие федерального закона «О внесении изменения в Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» не потребует дополнительных бюджетных ассигнований из федерального бюджета», – говорится в документе.

Предложенный Путиным законопроект считают историческим шагом. В Госдуме обещали единодушно поддержать инициативу президента. Первый замглавы фракции «Единая Россия» Сергей Попов считает важным, что законопроект, запрещающий признавать экстремистскими материалами содержание и цитаты из Библии, Корана, Танаха и Ганджура, внесен в преддве-

рии Дня народного единства. «Важно, что законопроект внесен в преддверии 4 ноября – Дня единства. Думаю, все поддержим данный законопроект», – сказал Попов в пятницу в ходе выступления в Госдуме. Он отметил, что соответствующий проект закона, внесенный президентом РФ, «сам по себе достаточно небольшой, но очень емкий, мощный, который касается вопросов, связанных с противодействием экстремистской деятельности». «Мы гордимся тем, что Россия многонациональная, многорелигиозная страна, которая тысячелетиями живет в условиях этого межрелигиозного мира, и президент показывает границу, за которую нельзя переходить», – сказал Попов [1].

В контексте угрозы экстремизма для современного социума также нельзя обойти стороной современную ситуацию на Украине. Разжигание межконфессионального конфликта на Украине может обернуться катастрофой для всей Европы, считают в Русской церкви. Глава синодального Отдела внешних церковных связей заявил, что миротворческая позиция УПЦ вызывает раздражение ряда политических сил, оказывается беспрецедентное давление на руководство ее епархий и на отдельные общины «в це-

лях принудить их выступить на одной из сторон конфликта, развернута массированная кампания клеветнического характера в СМИ по дискредитации Украинской православной церкви с участием крупных чиновников и видных публичных фигур». «Пользуясь благоприятной политической конъюнктурой и поддержкой местных властей, представители раскольнической общины так называемого Киевского патриархата при поддержке радикальных элементов противозаконным, а иногда и открыто насильственным путем захватывают храмы. Уже более 30 храмов канонической Церкви захвачено раскольниками», – заявил глава синодального Отдела внешних церковных связей митрополит Волоколамский Иларион. Иерарх привел пример недавнего захвата храма в селе Катериновка Тернопольской области, когда правоохранительными органами было совершено массовое избиение верующих, при котором многим из них, в том числе женщинам и несовершеннолетним, были нанесены серьезные травмы. «С сожалением приходится констатировать заинтересованность некоторых радикальных политических сил на Украине в том, чтобы перевести гражданский конфликт в межконфессиональную плоскость.

Развитие такого сценария могло бы иметь катастрофические последствия не только для Украины, но и для соседствующих с ней стран Европейского Союза и для России» [6].

После государственного переворота, досрочных президентских и парламентских выборов в органы власти Украины прошел целый ряд лидеров радикальных националистов, а также политиков, придерживающихся и проповедующих экстремистские взгляды. Крымский кризис и военный конфликт на Донбассе показали, что украинские радикалы интегрировались в систему государственных органов страны, получив большое влияние, в первую очередь, на рычаги управления силовыми структурами (МВД, СБУ, ВСУ). Многие добровольческие военные батальоны на Украине сформированы на базе экстремистских организаций, в т.ч. запрещенных в России. Украинские СМИ активно использовали и используют язык вражды, начиная с противостояния на Майдане [4].

Современное международное право направлено на установление стандартов, приемлемых для всех государств, призванных консолидироваться вокруг базовых ценностей: демократии, защиты

прав человека, создания плюралистичности в идеологии и экономике. Следует констатировать, что в современной России созданы конституционные основы для внешне экономической деятельности и для субъектов Российской Федерации, в том числе и регулируемые посредством международно-правовых актов.

В этом контексте участие в работе международного Круглого стола на тему «Актуальные международно-правовые проблемы в XXI веке» в стенах МИД России и выступление на нем Председателя Госсовета Республики Татарстан и председателя международной комиссии Совета законодателей РФ, доктора политических наук Фариды Мухаметшина на тему «Основные принципы международной дипломатии оказались в опасности» было встречено с большой заинтересованностью. Особый акцент в обсуждении заявленных вопросов был сделан на парламентском измерении международного взаимодействия – участии представителей депутатского корпуса в системе многоуровневого парламентаризма, продвижении ключевых политических инициатив по актуальным вопросам глобальной повестки дня.

Председатель Государственного Совета РТ Фарид Мухаметшин в интервью СМИ

подчеркнул, что проблемы, обсуждаемые сегодня в рамках круглого стола, вызывают большую озабоченность у специалистов международного права. «В настоящее время основные принципы международной дипломатии оказались в опасности. И, главное, – не созданы механизмы для тех стран, которые стремятся поддерживать сложившиеся взаимоотношения вопреки сложившейся ситуации.

Необходимо использовать все площадки взаимодействия с иностранными коллегами, а также расширять контакты с сопредельными государствами – странами, которые имеют общую границу с Российской Федерацией», – заявил также глава парламента РТ.

Он подчеркнул, что Государственный Совет Татарстана активно работает в рамках межпарламентского сотрудничества с сопредельными странами. В прошлом году Казань посетили представительные делегации Великого национального собрания Турецкой Республики и Всекитайского собрания народных представителей КНР [8].

Как показывает мировая практика федеративных государств, в том числе России,

федеративное устройство является самым оптимальным для многонациональных государств. Поскольку разграничение предметов ведения и полномочий между уровнями государственной власти позволяет сохранить баланс интересов федерального центра и регионов. Подобные отношения уровни власти в постсоветской России легитимизованы Договором от 15 февраля 1994 г. между РФ и РТ и Федеральным законом «О Договорных отношениях между федеральным центром и субъектом РФ», подписанным Президентом России В.В. Путиным. По мнению многих представителей международного права, именно игнорирование отдельными руководителями, например в братской Украине, граждан, имеющих разные национальности и исповедующих различные религии, не считаясь с международным правом, приводит к тяжелым кризисам вплоть до тенденции распада самого государства.

Так, у мирового сообщества есть направленность изучать опыт национальной политики России, которая сегодня объединила более 190 народов, нации и этносов в Евразийском пространстве.

Литература:

1. В религиозном сообществе РФ комментируют законопроект о запрете признавать священные книги экстремистскими материалами. URL <http://www.newsru.com/religy/16oct2015/>

putin_zakprojekt.html

2. Вылегжанин А.Н. Международное право. – М.: Юрайт-Издат, 2009. – 1016 с.

3. Галкина Е.В. Гражданское общество в сфере глобальной тенденции противодействия терроризму и экстремизму// Аспирантский вестник Поволжья. – 2009. – №5-6. – С. 171-172.

4. Доклад «Экстремизм в украинской политике, обществе, СМИ и силовых структурах» в открытом доступе URL <http://www.cis-emo.net/ru/news/doklad-ekstremizm-v-ukrainskoj-politike-obshchestve-smi-i-silovyh-strukturah-v-otkrytom-dostupe>

5. Путин: борьба с экстремизмом – это не борьба с инакомыслием, а стремление не допустить «цветной революции» в РФ. URL <http://maxpark.com/community/politic/content/3113737>

6. Разжигание межконфессионального конфликта на Украине может обернуться катастрофой для всей Европы, заявляют в Русской церкви. URL <http://www.interfax-religion.ru/?act=news&div=60743>

7. Тамаев Р.С. Борьба с экстремизмом: необходимо международное сотрудничество // Законность. – 2007. – №6. – С.25.

8. Фарид Мухаметшин: «Основные принципы международной дипломатии оказались в опасности». URL <http://addnt.ru/farid-mukhametshin-osnovnye-principy/>

9. Эфиров С.А. Терроризм: психологические корни и правовые оценки // Государство и право. – 1995. – №4. – С. 8.

Сагитова Р. Р.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДКАСТИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В условиях интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство особенно актуальной становится задача развития самообразовательной деятельности студентов вуза. Современное высшее профессиональное образование в условиях международной интеграции ориентировано на реализацию новой образовательной парадигмы, направленной на подготовку компетентных специалистов, обладающих высокоорганизованным индивидуальным стилем самообразования, академической, социальной и профессиональной мобильностью, на формирование у обучаемых такой совокупности компетенций, которая позволила бы им быть конкурентоспособными в условиях все более глобализирующегося рынка труда. В числе ведущих факторов, активизирующих необходимость развития самообразования студентов, выступают вызовы современной цивилизации: глобализация и информатизация всех сфер человеческой жизнедеятельности, кризисные явления в финансово-экономической сфере, интеграция политического, экономического, образовательного пространства.

Роль самообразования студентов усиливается в связи с реализацией в высшем образовании основных положений Бо-

лонского процесса, предусматривающих, в частности, перевод вектора из области репродуктивного образования в область самостоятельной познавательной активности студента. Болонский процесс предполагает смену парадигмы высшего образования от «teaching» – «человека учат» к «learning» – «человек учится», заключающейся в переходе с образовательной парадигмы на самообразовательную, где самообразование должно стать реальной потребностью каждого человека [4].

Сегодня идет процесс установления многоуровневой (трехцикловой) системы высшего образования по формуле «бакалавр-магистр-доктор». Принятые на европейском уровне описания 3-х циклов образования (рамка квалификаций высшего образования) задают основные векторы, согласно которым должны формироваться требования к результатам обучения на каждом цикле программ высшего образования. В основе уровней дифференциаций между бакалавром и магистром лежат Дублинские дескрипторы, где подчеркивается, что в программах бакалавриата должен быть баланс между специальными знаниями и общими умениями с упором на самостоятельную работу, а в программах магистратуры

прописывается необходимость привития у студентов навыков к самообразованию для дальнейшего получения образования.

В настоящее время, когда открытость российского общества и его готовность вступать в диалог со всеми странами очевидна, изменилось и отношение к предмету «иностраный язык», и его роль в решении общих задач, стоящих перед обновляющейся системой российского образования. В новом тысячелетии, когда во всех сферах жизнедеятельности огромного государства происходят перемены, изучение иностранного языка приобрело важный гуманитарно-образовательный смысл.

Развитие Интернета и современных технологий открывают новые перспективы для изучения иностранного языка. Сегодня и школьные учителя, и вузовские преподаватели активно используют такие современные средства и интерактивные технологии как всемирная сеть Интернет и ее богатые ресурсы: веб-сайты, электронная почта и электронные энциклопедии, телекоммуникационные проекты, блоги, видеоконференции, подкасты, чат-сессии, форумы и многое другое. Подкасты являются одним из современных, интерактивных технологий, повышающих ак-

тивность студентов и способствующих развитию их самообразования.

Использование технологии подкастинга значительно повышает мотивацию изучения иностранного языка у студентов, способствует развитию самостоятельности в изучении иностранного языка, а также позволяет осуществлять самоконтроль.

Подкастами называют аудиоблоги или передачи, выкладываемые в сети в виде выпусков, которые можно легко скачать на MP3-плеер и слушать в любое удобное для пользователя время. Это отдельные файлы либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых по одному адресу в сети Интернет. Впервые термин «podcasting» (подкастинг) был введен ведущим канала MTV Адам Керри, который путем словосложения соединил два слова: iPod – торговая марка серии портативных медиапроигрывателей компании Apple (США) и broadcasting (радиовещание) – повсеместное широкоформатное вещание. Таким образом, «подкастинг» (podcasting) – это способ распространения звуковой или видеoinформации в Интернете [1]. Подкастинг означает одновременно производство и предложение подкастов или видеокастов. Это выгодная альтернатива

радиовещанию и телевидению, поскольку он не требует лицензирования частоты и доступен в любое удобное для слушателя время. Свои подкасты предлагают сегодня наряду с обычным вещанием радио и телестанции, печатные издания, сайты институтов, университетов, образовательных центров, а также подкаст-терминалы.

Подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. В методике обучения иностранным языкам выделяют такие жанры, как: аудиоблоги (аналог дневника), музыка, техника, комеди-подкаст, аудиокниги, образовательные подкасты, интервью, новости, политика, радиоспектакли и радио-шоу, спорт, игры. Выделяют три типа подкастов: 1) аудио-подкаст; 2) видео-подкаст; 3) скринкаст – новое явление, которое упростило обучение людей через Интернет. Суть скринкаста заключается в том, что с помощью специальной программы записываются действия на экране компьютера вместе с аудио-комментариями, что идеально подходит для объяснений по компьютерным программам. Для реализации задач обучения английскому языку особого внимания заслуживают образовательные подкасты. Говоря об образовательных подкастах, следует

обратить внимание на аудиоблоги, посвященные изучению английского языка. Основными двумя способами использования подкастов являются: слушание информации и создание собственных продуктов в учебное и вне учебное время [2]. Образовательные подкасты позволяют решить целый ряд методических задач, среди которых: формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной речи на слух; формирование и совершенствование слухопроизносительных навыков; расширение и обогащение лексического словаря; формирование и совершенствование грамматических навыков; развитие умений говорения и письменной речи.

Технология работы с подкастом практически не отличается от работы с обычным аудиотекстом и заключается: в предварительной постановке задач прослушивания; в первичной презентации материала на определенную тему, который представляет собой диалог либо монолог; в объяснении незнакомых слов и словосочетаний; в повторной презентации материала с выполнением ряда заданий для закрепления прослушанного материала. Дидактический потенциал подкастинга базируется на основных технических и дидактических характери-

стиках этой интернет-технологии, а именно:

1. Аутентичность. Подкасты могут заметно обогатить занятие по языку, т.к. они в большинстве своем представляют аутентичный материал, предназначенный для прослушивания на продвинутом этапе изучения языка. Большинство подкастов включают материал с манускриптами и сопроводительными текстами, примечаниями о степени сложности и дидактическими рекомендациями, а также заданиями к предлагаемому отрывку и могут использоваться на разных этапах изучения иностранного языка.

2. Актуальность. Система подкастинга позволяет пользователям регулярно пополнять свой архив новыми аудио- и видеофайлами с информацией об актуальных событиях в различных сферах жизни, которые могут быть использованы на занятии иностранного языка или вне его.

3. Компетентность в области медиа. Технические условия использования подкастов достаточно просты, нужно только скачать необходимый подкаст в формате MP3 на компьютер или другой медианоситель. Такое умение становится залогом огромного мотивационного потенциала: как только мы даем обучаемым понять их техническую подко-

Формирование кросс-культурной компетентности...

ванность и совместно с ними исследуем новое средство обучения, привлекательность средства и умение обращаться с техническими новинками сами по себе становятся мотивирующими к самостоятельной или групповой работе.

4. Автономность. Являясь одним из основных преимуществ интернета как обучающей платформы, автономность позволяет действовать в соответствии с потребностями в учебе, с темпами обучения и уровнем обученности. Если студенты сами могут определять условия своего обучения в аспекте принципов автономного обучения, автономная среда как фактор успешности обучения не только достойно конкурирует, но и превосходит традиционное коммуникативное занятие.

5. Многоканальное восприятие. Сервис подкастов часто предлагает учебные материалы, которые строятся на комбинации звукового ряда, фото- или видео-картинки, а также текстовых материалов. Это дает возможность использовать на одном занятии многоканальные учебные материалы, т.е. одновременно задействовать разные органы восприятия, что, безусловно, расширяет рецептивные возможности учащихся, становится важным ключом к пониманию информации на

иностранном языке, и как следствие, стимулом к устному или письменному высказыванию по теме.

6. Мобильность используемого технического средства (MP3-плеера) позволяет обращаться к материалам подкаста в любое время и за пределами учебного заведения, в этом случае принято говорить о расширении среды обучения. Доступ к такому средству, как подкаст, за пределами учебных занятий дает шанс учиться в свободное время и возможность работать в соответствии с персональными рецептивными навыками, адаптировать понимание сложного аудио-отрывка к индивидуальным особенностям восприятия информации.

7. Многофункциональность. Система подкастинга является многофункциональной, с ее помощью при обучении иностранным языкам можно развивать несколько видов речевой деятельности: наряду с классическим аудированием актуальным является совершенствование навыков устной и письменной речи, кроме того подкасты дают знания о многообразии самого языка и культуры изучаемого языка в удобной для слушающего обстановке.

8. Продуктивность. Использование воспроизведенных материалов – это одна сторона

работы с подкастами на занятии иностранного языка, создание и дальнейшее распространение собственных подкастов – другая. С точки зрения продуктивности подкастинг является сильным импульсом для занятия иностранного языка в аспекте деятельностного подхода.

9. Интерактивность. На современном этапе развития интернета интерактивность представляется главной идеей, согласно которой важным является не только прослушивание, прочитывание или просматривание информации, но и активное взаимодействие между людьми в Интернете. Интеграция подкастинга в обучение иностранному языку с его возможностями кооперативного взаимодействия как нельзя лучше способствует интерактивности учебного процесса [5].

На основе анализа педагогической и методической литературы можно выделить несколько очевидных преимуществ использования подкастов на учебных занятиях при изучении иностранных языков: во-первых – это развитие фонематического слуха и отработка фонетической стороны речи, когда обучающиеся получают возможность слушать актуальные современные аутентичные тексты различных жанров на любую интересую-

щую их тему в разнообразном исполнении; во-вторых – достижение различных целей при изучении иностранного языка, когда становится возможным изучать язык с познавательной, развлекательной, обучающей целями; в третьих – своевременное ознакомление с различными реалиями жизни страны изучаемого языка, когда информация, содержащаяся на подкасте, может касаться тех событий или явлений, которые интересны именно в этот конкретный момент, и она обновляется гораздо быстрее, чем информация в любом, даже самом современном учебном пособии или даже периодическом издании; в четвертых – развитие рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом и умений понимания иноязычной речи на слух – отделять главное от второстепенного, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи, выделять главную мысль, воспринимать сообщения в определенном темпе, определенной длительности, до конца без пропусков; в пятых – развитие самостоятельности, так как большинство заданий построены таким образом, когда обучающийся просто вынужден включиться

в работу, чтобы выполнить задание или понять смысл диалога [3].

Следует упомянуть такие незначительные недостатки использования подкастов при организации процесса аудирования как: большие расходы (оборудование компьютерных классов, закупка программного обеспечения, обучение преподавателей и студентов пользованию этими программами); отсутствие непосредственной интеракции; возможная задержка появления подкаста на сайте, а так же затрата времени на скачивание и прослушивание подкаста; не все подкасты сопровождаются печатным текстом; невозможность быстрого просмотра и прослушивания отдельных фрагментов подкаста; прослушивание подкаста требует больше времени, чем чтение, но позволяет создать атмосферу иноязычного общения на

Литература:

1.Ковалева Т.А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку / Иностранные языки в дистанционном обучении: материалы III Международной науч.-практ. конф. Пермь, 23–25 апреля 2009 г. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 48 – 55.

2.Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – №2. С. 14 – 15.

3.Рахимова А.Р. Преимущества применения компьютерных технологий при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2012. – №10. – С.56 – 60.

4.Сагитова Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов высшей школы в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дисс... канд. пед. наук. Казань. –

занятии [6]. Данные прогнозируемые недостатки несомненно компенсируются реальными преимуществами данной технологии. Эффективность подкастинга подтверждается тем, что он предоставляет больше возможностей для развития самообразовательной деятельности студентов в обучении иностранным языкам.

Таким образом, технология подкастинга позволяет решать комплексные задачи иноязычного образования. Навыки и умения, формируемые с помощью технологии подкастинга, выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках языкового аспекта. Кроме того, использование подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер, т.е. своевременное приспособление к инновационным технологиям.

2011. – 22 с.

5.Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – №4. – С. 91 – 93.

6.Ступина Т.Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство. Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 2006. – С. 22 – 23.

Сибгаева Ф.Р. (КФУ, Казань)

РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ ДВУЯЗЫЧНОГО ИНДИВИДА

Аннотация: Становление полноценного двуязычного индивида зависит не только от взаимодействия родного и изучаемого языков, но не менее значимым в этом процессе является взаимодействие двух культур. Культура каждого народа многогранна и своеобразна. Лингвокультурология собирает и систематизирует народные знания, оказывает влияние на процесс формирования личности. Помогает определять наиболее действенные педагогические средства.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, двуязычие, татарский язык, билингвокультурная личность.

The role of cultural competence in the development of a bilingual individual

Summary: The formation of a fully bilingual individual depends not only on the interaction between the native and studied languages, but no less important in this process is the interaction of two cultures. The culture of each nation is versatile and original. Cultural linguistics, gathers and organizes people's knowledge influences the process of identity formation. Helps to determine the most effective pedagogical tools.

Keyword: linguo-cultural competence, bilingualism and

Tatar language, bilinguality personality.

С каждым годом в Республике Татарстан увеличивается спрос на специалистов, владеющих двумя государственными языками. В настоящее время одним из важнейших направлений развития образования является развитие умений и навыков, связанных с применением на практике коммуникативных способностей человека, его культурных, социальных и информационных компетенций.

Однако выпускники вузов, даже те, кто хорошо знают, не всегда могут эффективно применить их в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. К этому добавляется незнание лингвокультурологических смыслов другого языка, традиций и современных особенностей развития различных народов. В связи с этим возникает необходимость воспитывать у студентов систему знаний о культуре, воплощенных в определенном национальном языке и совокупность специальных умений по оперированию этими знаниями в практической деятельности, способных выступать в качестве субъектов диалога культур, совокупности отношений между людьми. Соответственно, лингвокультурология является одним из

основных аспектов при изучении неродного языка.

В последнее время в научной литературе уделяется внимание понятию «лингвокультурологическая компетенция». Лингвокультурологические исследования имеют давнюю традицию. Европейская лингвокультурологическая традиция связана с именами Ф. де Соссюра, Р. Якобсона, Р. Барта, Т. ван Дейка. Заметный вклад в лингвистическую теорию культурно-ситуативных моделей внесли Л. Витгенштейн, Г. Гадамер, Г. Гийом, М. Хайдеггер, Н. Хомский, К. Ясперс. У истоков определения мировоззрения народов через их языки стоял В. Гумбольдт. Его идеи получили свое продолжение в трудах А. А. Потебни, а также А. Мейе, Ж. Вандериеса, Э. Бенвениста.

Сформировалось множество самостоятельных направлений, в каждом из которых складывалось свое понимание связей языка и культуры: антропологистика, этнолингвистика, социоллингвистика, психоллингвистика и др.

Знакомство с культурой изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности. Преподавание классических языков как трактовка религиозных текстов не мыслится без культуроведческого комментирования

ния. В преподавании живых языков с конца XIX века на первое место наряду с устной речью выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка.

Развитие деловых и личных контактов, расширение и укрепление экономических и культурных связей между народами выдвигают перед учебными заведениями в области обучения языкам на первый план задачу – воспитание человека, главным достоянием которого являются общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности. Эта задача непосредственно связана с проблемой взаимопонимания людей, их духовной связи и поиска общих путей осуществления прогресса.

Одним из путей решения данной проблемы может быть гуманизация образования, то есть приобщение студентов к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира.

Особая роль в этом принадлежит неродному языку, с помощью которого и осуществляется «непосредственный и опосредованный диалог культур – неродной и родной, – ставший одним из основных положений современной концепции образования» [2, с. 8].

Гуманизация содержания образования требует пересмотра целей, содержания и тех-

нологии обучения неродному языку как новому средству общения – новому способу межкультурной коммуникации и межкультурного взаимопонимания.

Поскольку целью обучения неродному языку является не только приобретение знаний, формирование у студентов навыков и умений, но и усвоение ими сведений страноведческого, лингвострановедческого и культурного, эстетического характера, познание ценностей другой для них национальной культуры, но при определении содержания обучения бесспорно встает вопрос о лингвокультурологическом компоненте.

Включение студентов в диалог культур, знакомство с достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, осознание роли родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа.

Таким образом, обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно не случайно, так как это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Именно такой подход к обучению неродному языку

во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения.

Лингвокультурологический компонент включает в себя определенные знания (языковые и культурологические), а также навыки и умения речевого и неречевого поведения. При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвокультурологического материала выделяется то, что имеет педагогическую ценность, что способно содействовать «не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка».

Особого вниманию заслуживают «национальные реалии», то есть средства, несущие отличный национальный колорит, и фоновая лексика, т.е. дополнительная национально окрашенная информация.

В современной лингводидактике языковая личность рассматривается как носитель этно-, социо- и психологических особенностей. Поэтому преподавание татарского языка как неродного предполагает учет национального и духовного самосознания лич-

ности обучаемого. В то же время, изучающий должен ориентироваться в семантическом пространстве значений, смысловых оттенков, коннотаций, многообразии стилей и текстовом богатстве языка, во многом определяющих индивидуальное и общественное языковое сознание. Включение национально-культурного компонента в преподавание языка как одного из важнейших путей трансляции национальной культуры, формирования личности, так как национальная культура несет в себе большой социально-педагогический потенциал. Как нами было отмечено, диалог культур является одной из особенностей реализации лингвокультурологического аспекта в преподавании татарского языка как неродного. Диалог культур способствует формированию и становлению двустороннего двуязычия.

Следует отметить, что на занятиях татарского языка ведется подготовка не просто лингвокультурной, а билингокультурной личности. Большое внимание уделяется сопоставлению языков на уровне языковых картин мира, которое позволяет рассматривать специфику языковых единиц в контексте особенностей образа жизни, менталитета, мировоззрения народов.

Изучение слов с националь-

Формирование кросс-культурной компетентности...

но-культурным компонентом значения, в первую очередь, фоновой, безэквивалентной и коннотативной лексики, является важным условием успешного овладения неродным языком как средства общения. Кроме того, познавательны и интересны фразеологизмы, национальные пословицы и поговорки, которые являются отражением менталитета народов изучаемого языка и предоставляют изучающим возможность судить о правилах и принципах общения народа, о ценностях, о приоритетах. Также знакомство с текстами – образцами татарской художественной литературы, по которым можно представить национально-культурные особенности носителя данного языка, сопоставление имеющихся знаний дает возможность овладевать невербальными средствами, которые помогают организовать общение с носителями изучаемого языка.

Таким образом, особое место лингвокультурологический компонент занимает при отборе языкового материала,

Литература:

1. Солтанбекова О.Т. О концепции культурологического подхода к языковому обучению // Этнодидактика народов России: Обучение и воспитание в состязательной среде. – Нижнекамск, 2008. – С. 46-47.

2. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // ИЯШ. – 1995. – №3 – 10 с.

который отражает культуру страны изучаемого языка, безэквивалентные, фоновые, коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения. Использование потенциала культурологического подхода в лингводидактических целях формирует представление об образе жизни, бытие, традициях, национальной психологии татар. Кроме этого, открывает новые возможности в сфере языкового обучения, в частности в области преподавания татарского языка как неродного, позволяет компетентно рассмотреть языковое явление, прокомментировать его с точки зрения лингвистики, обосновать принадлежность этого явления к культуре, и обеспечивает бережное отношение к слову, способствует воспитанию чувства уважения и интереса к своей культуре и культуре других народов, их обычаям, традициям, развитию национальной и этнокультурной толерантности.

Фазлыева З.Х. (КФУ, Казань)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Аннотация: Фразеологическая единица - сложнее своих составляющих и по внешней, и по внутренней форме. При нахождении соответствий фразеологизмам оригинала возникают некоторые сложности. В рамках данной статьи анализируются особенности структуры и семантики ФЕ, типы соответствий, которые может использовать переводчик.

Ключевые слова: фразеологическая единица, эквиваленты, аналоги, калькирование, описательный перевод.

The characteristic of the phraseological units' translation

Abstract: The phraseological unit is considered more complicated than its constituents are, concerning both its external and internal build. There appear some complexity in finding the correspondences to the original phraseological unit. Within the frames of this article the phraseological structural and semantical characteristics, and the phraseological corresponding types the translator might use, are being analyzed.

Key words: phraseological unit, equivalent, analogue, replication, descriptive translation.

При переводе фразеологической единицы необходимо передать не только ее смысл, но и ее стилистическую окраску, экспрессию, которая в значительной степени зависит от контекста и не всегда может быть предусмотрена словарем. Таким обра-

зом, распознавание фразеологической единицы в тексте – первый шаг к ее переводу. По мнению Н.Л.Галеевой [1, с.24-35], наиболее продуктивный путь распознавания ФЕ в тексте – это выделение в тексте противоречащих общему смыслу единиц. То есть выражение, противоречащее контексту, стоит рассматривать как возможный фразеологизм. Например, *by that time he had reached the condition to see the pink elephants*. Если перевести эту фразу дословно, то «розовые слоны» будут создавать совершенно бессмысленный контекст, отсюда и правило «розовых слонов» – вычленение в тексте необычных фраз [6]. Следует оговориться, отмечает исследователь, правило действует не всегда.

Т.А.Казакова [2, с.10] в качестве второго важного условия анализа фразеологической единицы отмечает так называемые речевые функции. Если говорить о функциональных языковых стилях, то ФЕ могут относиться либо к высокому, либо к низкому, либо к нейтральному стилю. Например, неуместно употребление выражения *betwixt and between* для передачи русского просторечного фразеологизма «середка на половинку», поскольку лексема *betwixt* как архаичная единица, уместна в речи образованных людей. Та-

ким образом, в передаче смысла требуется замена в виде, например, антонимического перевода: *a hard row to hoe* [2].

С переводческой точки зрения, английские фразеологические единицы делятся, согласно А.В.Кунину [3, с.114], на две группы: фразеологические единицы, имеющие эквиваленты в переводящем языке; безэквивалентные фразеологические единицы. Фразеологический эквивалент – образная фразеологическая единица в русском языке, которая полностью соответствует по смыслу какому-то английскому фразеологизму и основан на одном с ним образ [5, с.81]. Фразеологические эквиваленты могут быть полными, то есть совпадающими по лексическому составу и грамматической структуре, и неполными – имеющими незначительные частные лексические или грамматические расхождения:

to kill the goose that lays the golden eggs (ср. в русском языке – убивать курицу, которая несет золотые яйца).

I. Фразеологические эквиваленты могут быть двух типов:

1. полные эквиваленты, представляющие собой постоянное равнозначное соответствие, которое является единственно возможным переводом и не зависит от контек-

ста. В эту группу входя ФЕ в основном исторического, религиозного типа, или же сравнения, а также поговорки. Соответствия эти могут возникать как результат дословного перевода английских фразеологических единиц, и здесь мы говорим об эквивалентном переводе, например: *The salt of the earth* – соль земли; *time is money* – «время-деньги», *dumb as a fish* – «нем как рыба»; *habit is a second nature* – «привычка – вторая натура».

2. частичные эквиваленты, когда возможно наличие двух и более эквивалентов английской фразеологической единицы, из которых для перевода данного текста выбирают лучший или любой в том случае, если они оба или все равноценны. Такие эквиваленты называются выборочными. Например, *a baby in arms* – имеет два значения – 1) «грудной ребенок» (прямое значение); 2) «младенец» – (переносное значение). Частичные эквиваленты содержат лексические, грамматические или лексико-грамматические расхождения при наличии одинакового значения одной и той же стилистической направленности: *to be born with a silver spoon in one's mouth* – «родиться в сорочке»; *don't count your chicken before they are hatched* – «цыплят по осени

считают».

II. Фразеологический аналог – образная фразеологическая единица в русском языке по смыслу аналогичная английской ФЕ, но основанная на ином образе. Например: *A bird in the hand is worth two in the bush*. – Лучше синицу в руки, чем журавля в небе; *to get up on the wrong side of the bed* – «встать не с той ноги»;

Использование соответствий данного типа обеспечивает достаточно высокую степень эквивалентности.

III. Калькирование или дословный перевод фразеологизмов. Иногда, несмотря на наличие полного или частичного эквивалента, устойчивые сочетания слов приходится переводить дословно. Такой перевод особенно важен, когда замена фразеологического образа другим не дает достаточного эффекта. Например, *He needs a long spoon that sups with the devil* – «тому, кто собрался поужинать с дьяволом, нужна ложка подлиннее»; *zero option* – «нулевой вариант».

Вообще, как справедливо считает Т.А.Казакова, случаи калькирования «предоставляют переводчику широкое поле для творчества: например, русские выражения «поле чудес», «в стране дураков», знаковые для российской современности, можно передать

на английский язык посредством калькирования («the Land of Wonders» или «the Wonderfield», «in the country of Fools» или «in the Fool's Land»). Первый вариант тяготеет к буквальному смыслу, тогда как второй в большей степени передает фразеологичность и ассоциативную мощность исходных выражений» [2, с.23].

Калька применима лишь в том случае, если образ в исходной единице достаточно «прозрачен», и его воспроизведение в переводе позволит понять передаваемое переносное значение. Если же в оригинале употреблено фразеологическое сращение, где связь между переносным и прямым значением недостаточно ясна, то калькирование образа приведет к разрушению смысла фразеологической единицы. В таких случаях приходится довольствоваться описанием основного (то есть переносного) смысла переводимого сочетания: *To grin like a Cheshire cat.* – «широко улыбаться».

Перевод фразеологизмов также затруднен тем, что фразеологизмам, также как и словам, свойственны такие явления как синонимия, полисемия и омонимия. Например, и в русском и в английском языках есть синонимические ряды, обозначающие уход из жизни. Разброс очень широк:

от «to pass to the better world» до «to kick the bucket», которые имеют разную окраску в стилистическом плане.

ФЕ «there is no love lost between them» имеет два полярных значения: «они друга терпеть не могут» и «они друг в друге души не чают.»⁴

IV. С калькой не следует путать буквальный перевод. Тогда как калькирование – это всегда оправданный дословный перевод, то буквализм – это дословный перевод без учета смысла переводимого высказывания. Например, если дословно перевести фразеологизм «to eat crow» со значением «признавать свои ошибки», получится нонсенс. Таким образом, буквализм направлен лишь на механическое замещение единиц исходного текста, без учета смыслового аспекта.

V. Описательный перевод фразеологической единицы – сводится к переводу не самого фразеологизма, а его толкования, как это часто бывает с единицами, не имеющими эквивалентов в переводящем языке. Это могут быть объяснения, сравнения, описания, толкования – все средства, передающие в максимально ясной и краткой форме содержание фразеологической единицы. Этот вид перевода применим к пословицам и поговоркам, например: «за что

купил, за то и продаю» – I sell my goods at the price I've paid for them.

Многие описательные переводы являются рифмованными, например, «в гостях хорошо, а дома лучше» – East or West, home is best.

VI. Перевод безэквивалентных фразеологизмов затруднен тем, что фразеологический оборот часто опирается на реалии, известные только одному народу, при этом представителю другой нации, который не обладает фоновыми знаниями, весьма трудно догадаться о значении фразеологизма.

Нужно учитывать культурно-исторические особенности некоторых единиц, например, Shake the pagoda-tree – быстро разбогатеть, нажиться; pagoda (ист.) – старинная индийская золотая или серебряная монета.

Как известно, в основе ФЕ лежит национальная специфичность, и именно словосочетания с именами собственными и названиями культурных реалий наиболее часто являются безэквивалентными, например:

(рус.)

«Как Сидорову козу»

«Во всю Ивановскую»

«Ваньку валять»

(англ.)

All my eye and Betty Martin – вздор, чепуха, ахинея.

Aunt Sally – огромная бабуля, у которой длинный язык.

Такая же близкая к нулю структурно-семантическая эквивалентность наблюдается у фразеологических единиц, содержащих некротизмы (компоненты, не имеющие самостоятельного употребления как лексемы). Например:

(рус.)

«ни зги»

«бить баклуши»

«точить лясы»

(англ.)

of yore – давным давно, yore – древний, былое.

ka me ka thee – услуга за услугу, рука руку моет; ka – уст. глагол claw; thee – тебя, тебе [4].

Перевод подобных единиц требует специальных сносок, объясняющих значение этих фразеологизмов.

Также к труднопереводимым единицам относятся афоризмы и крылатые выражения, такие как, например, «рыцарь на час».

В зависимости от контекста переводчик выбирает тот или иной тип фразеологических соответствий. Однако, процесс перевода – это не механический подбор подходящего способа перевода, а сложная и вдумчивая работа, требующая учета стилистической и культурной-исторической составляющей фразеологизмов [6].

Литература:

1. Галеева Н.Л. Перевод в культуре: уточнение статуса и понятий//Критика и семиотика, 2006 вып.9, – С.24-35.
2. Казакова Т.А. Translation techniques. Практические основы перевода. – Санкт-Петербург: изд-во «Союз», 2000, – 320 с.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Дубна: Изд. центр Феникс, 1996 – 381 с.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М, 1984, – 944 с.
5. Прозоров В.Г. Основы теории и практики перевода с английского языка на русский. Петрозаводск: КГУ, 1997, – 243 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение – М: «ЭТС», 2001, – 424 с.

Файзуллина Э.Ф. (РИИ, Казань)

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО СТИЛЯ

Аннотация: В конце 20в. ученые обратили внимание на особый функциональный стиль речи – религиозный, своеобразие которого связано не только с нормами литературного языка, но и с высоким замыслом проповеди имама.

Ключевые слова: русский язык, религиозный стиль, жанры.

Linguistic peculiarities of religious style

Annotation: at the end of the 20-th century scientists turned their attention to the special functional language style – religious style, characteristic of which is connected with norms of literary language and high intention of imam’s sermon.

Keywords: Russian, religious style, genre.

В конце XX века ученые-языковеды обратили пристальное внимание на проблему, связанную с разнообразием функциональных стилей в современном русском литературном языке. Миллионы русскоговорящих граждан обратились тогда к вере, активно создавая тем самым новый вид коммуникации – религиозный, который начал свое формирование на постсоветском пространстве, а вслед за ним и ученые заговорили о новом функциональном стиле – религиозном. В учебном пособии по социальной лингвистике Н.Б. Мечковская отмечает, что обращение к высшим силам требовало речи, отличной от обиходной...» [4].

Лингвистов в первую очередь интересовали стилистические и жанровые особенности религиозного стиля. Появилось значительное количество работ, посвященных этой проблеме. В 1992 году о религиозном стиле стал говорить и писать словацкий лингвист Ю. Мистрик, который строил свои доводы с опорой на библейские тексты. В российском языкознании одним из первых о выделении религиозного стиля заговорил Л.П. Крысин, который обратил внимание на стилистические признаки духовной речи. На протяжении десятилетия появлялись работы по изучению особой стилистической разновидности языка, нашедшей свое применение в религиозной сфере. (В.А. Мишланов, И.В. Бугаева, О.А. Крылова, С.Г. Макарова, О.А. Прохватилова, М.Б. Расторгуева и др.)

Однако до сих пор существует некая неупорядоченность в наименованиях стиля: религиозно-проповеднический стиль, церковно-религиозный стиль, религиозный стиль.

Согласимся с мнением О.А. Прохватиловой, которая, называя данный стиль религиозным, считает, что именно в таком наименовании сохраняется главный его признак: сфера употребления.

Основываясь на исследова-

ниях А.К. Гадомского, определим понятие «религиозный стиль» как «стиль, складывающийся на основе литературного национального языка и языка конкретной религии» [2].

Своеобразие религиозного стиля заключается в том, что произнесенная речь должна соответствовать, с одной стороны, нормам литературного языка, а с другой – содержанию, значению, высокому замыслу проповеди имама. Значит, в первую очередь прослеживается взаимосвязь между богатством, выразительностью языка говорящего и возможностью воздействия на сердца слушающих.

Важнейшим коммуникативным качеством речи является правильность. Соблюдение литературных норм определяет культуру речи проповедника.

В тоже время яркая и образная речь создается с помощью лексических и стилистических средств. Следовательно, знание подобных средств необходимо для выработки индивидуального стиля имама.

Вместе с тем речь проповедника должна соответствовать и такому качеству, как понятность, ведь призыв имама, наполненный научными и иноязычными словами, будет не доступен пониманию широкого круга верующих (слушающих).

Язык проповеди как жанра религиозного стиля имеет свои особенности. Отметим их.

– Использование слов, выражений и образов из Корана.

– Использование специальных терминов, соответствующих теме высказывания, например: благословенные дни, творения Всевышнего, я свидетельствую, Посланник Аллаха, сахабы и т.д.

– Глубочайшее почтение к тому, о чем говорится в проповеди, а значит, строгий отбор слов и выражений, произнесенных в это время (никакой жаргонной или сленговой лексики!)

– Изложение религиозных истин должно соответствовать духовным запросам слушающих, круг которых весьма разнообразен как по социальным, так и образовательным критериям. Имам должен уметь использовать изобразительные средства (метафоры, сравнения, эпитеты), включать в текст описания, противопоставления, примеры из жизни пророков и сахабов, многочисленные риваяты, повествование современных событий. Это позволят наглядно подтвердить главную мысль проповеди. При помощи та-

ких языковых средств достигается яркость и образность речи имама, что позволит решить главную задачу проповеди – воздействовать на ум и чувства слушателей. Особенно важно помнить, что проповедь произносится сегодня, что называется «на злобу дня», поэтому важно использовать примеры прошлого для констатации фактов дня сегодняшнего.

– Использование разговорного стиля речи, что ни в коем случае не означает употребление слов и выражений, находящихся за гранью литературного языка и языковой нормы. Напротив, разговорная речь позволит слушающему быть причастным к производимому слову. Слушатель, пришедший в мечеть, должен почувствовать, что имам говорит именно с ним, а кто-то, быть может, даже удивиться, подумав, что имам знает о том, что произошло в его жизни. Способствовать этому будут риторические вопросы, личные обращения к пришедшим (Братья и сестры!), употребление местоимения «мы», а не «вы», пожелания и т.п.

– Вера проповедника в то, о чем он говорит!

Литература:

1. А.А. Волков. Курс русской риторики. – URL: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/03v/volkov/ritorika/37.html> (Дата обращения 04.04.2015)

2. Гадамский, А.К. Стилистический подход к изучению ре-

лигиозного языка [Текст] / А.К. Гадомский // Стил. – №7. – Белград, 2008. – С. 21–36.

3. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты современного русского языка / Л.П. Крысин. М.: Наука, 1989. – С. 136.

4. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. 2-е изд., испр. [Текст] / Н.Б. Мечковская. М.: Аспект Пресс, 1996. – 207с.

5. Рассуждения о профессиональном религиозном образовании. [Электронный ресурс] URL <http://www.tarihi-mechet.ru/> (Дата обращения 28.12.2014).

6. Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий: учеб. пособие / под ред. Е. В. Ганапольского; А. В. Хохлова. – СПб.: Питер, 2010.

*Шангараева Л.Ф. (КФУ, Казань),
Белова Е.А. (КФУ, Казань)*

НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация: В данной статье приведены результаты анализа фразеологических единиц с компонентом цветообозначения в английском и турецком языках. Цвет является одним из средств осмысления мира, выражения нашего отношения к другим людям, отражения самосознания народа. В английской и турецкой лингвистических картинах мира цвет входит в состав целого ряда выражений и каждый цвет вносит в них определенное значение.

Ключевые слова: фразеологические единицы, цветообозначения, семантика, ассоциации, картина мира, символизм.

The comparative analysis of the English and Turkish color idioms

Abstract: The article deals with the results of the analysis of color idioms in the English and Turkish languages. Color is one

of the means of the perception of the world, expression of our attitude towards other people and reflection of self-consciousness of a nation. In the English and Turkish linguistic worldviews, "color" components are used in a wide range of idioms and each color introduces a particular meaning.

Key words: phraseological units, color terms, semantics, associations, worldview, symbolism.

Каждый день мы сталкиваемся с десятками слов-цветообозначений, реализующихся в отдельных лексемах, словосочетаниях, идиоматических выражениях и других вербальных средствах [1, с. 34]. Они являются неотъемлемой частью языковой картины мира любого народа. По этой причине, изучение фразеологизмов с цветовым компонентом вызывает живой интерес у многих исследователей. В лингвистике и психологии было проведено большое количество исследований специфики восприятия цвета отдельными индивидами и народами в целом. В первую очередь, необходимо отметить работы такого выдающегося российского исследователя как Н.В. Серов и его западного коллеги У.Бера. Они приняли довольно успешные

попытки определения особенностей воздействия на человека тех или иных цветов как на эмоциональном, так и на физиологическом уровнях. В свою очередь, британские ученые П. Кей и Б. Берлин провели анализ цветовых представлений на материале сотни родственных и неродственных языков и пришли к выводу о существовании набора из 11 основных цветов. Остальные цвета, по их мнению, являются оттенками основных и их не следует рассматривать как самостоятельные единицы [6, с. 15]. Цветовая символика обладает способностью меняться от языка к языку, от одного языкового сообщества к другому: «Своя символика есть у каждого народа-носителя языка. С каждым языком связываются определенные представления, впечатления, чувства» [2, с. 198].

С целью выявления сходств и различий в языковых картинах мира неродственных и таких структурно различных языков, как английский и турецкий, мы отобрали фразеологические единицы, содержащие цветовой компонент.

В первую очередь необходимо дать определение понятию «фразеологическая единица». Согласно «Словарю-справочнику лингвистических терминов», фразеологическая единица – это лексически не-

делимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы. С точки зрения семантической слитности, их можно разделить на три группы:

1) фразеологические сращения (идиомы).

2) Фразеологические единства.

3) Фразеологические сочетания [4, с. 1146].

В качестве примера приведем английскую идиому *it's raining cats and dogs*, что дословно можно перевести как дождь из котов и собак. Не зная этимологии этого выражения, невозможно догадаться о его значении. В одном из своих произведений Джонатан Свифт описывал последствия сильнейшего ливня, после которого на улицах в лужах лежали трупы щенков, кошек и стоял ужасный запах разложившейся рыбы. Это произошло из-за того то, что в 17-18 веках дренажная система в европейских городах находилась в крайне плачевном состоянии и после сильного дождя содержимое канализации, включая трупы животных, выливалось на улицы [8, с. 150]. Так, предполагается, что с легкой руки писателя, в оборот вошла новая идиома, являющаяся эквивалентом русского выраже-

ния льет как из ведра.

Примером фразеологизма, содержащим цветообозначение, может послужить *like the black hole of Calcutta*. Данная ФЕ используется для обозначения сильной жары и палящего зноя и уходит корнями в далекий 1756 год, когда в Индии были пленены около двух сотен англичан, которые будучи брошенными в крошечную тюремную камеру, задохнулись от жары [8, с.156].

Известно, что у каждого народа есть своя особая цветовая символика. Сотни фразеологических единиц используются для оценки как внешних, так и внутренних качеств человека, кроме того, ФЕ описывают различные окружающие нас объекты и наше к ним отношение. Именно фразеология позволяет понять восприятие окружающего мира носителями других языков и сравнить употребление разных цветов в составе фразеологических единиц. Таким образом, в английском, турецком, русском и многих других языках посредством ФЕ с компонентом «цвет», можно описать практически все явления, происходящие с человеком и тем, что его окружает. Подобные ФЕ представляют собой наглядную иллюстрацию исторического и культурного развития народа, а также потенциала языка как способа выражения

эмоционального состояния.

Для анализа методом сплошной выборки нами было отобрано 124 ФЕ с цветовым компонентом в английском языке и 102 ФЕ в турецком языке. В составе ФЕ английского языка представлено 10 цветов: white, black, red, yellow, green, blue, brown, grey, pink, purple. В составе ФЕ турецкого языка представлено 7 цветов: kara (siyah), ak (beyaz), k rm z (k z l), sar , ye il, mavi, pembe.

Традиционно, самые распространенные в ФЕ цвета – это черный и белый. И в английском, и в турецком языках они противопоставлены друг другу. В обоих языках фразеологизмы с черным цветом приобретают ярко выраженный отрицательный оттенок и ассоциируется с тоской, неудачей, злом, печалью. Исследование показало, что во многих подобных английских и турецких идиомах фигурируют похожие образы, что дало нам возможность выделить ряд фразеологизмов-соответствий. Например, английская идиома to blacken somebody's character имеет полный эквивалент в турецком языке – birine kara sьrmek/zalmaq. Оба выражения означают «очернять, оклеветать кого-либо». Другая очень показательная пара фразеологизмов – to be as black as thunder

и kara bulut gibi gelmek. Thunder можно перевести как «гроза», а bulut как «облако, туча». Мы видим, что в обоих случаях присутствует образ грозы и бедствия, вполне естественно, что не стоит ждать ничего хорошего от человека, выглядящего «мрачнее тучи». Также в обоих языках широко используется пара kara liste – black list. Это так называемые «черные списки», в которые заносят тех, кого следует опасаться, или людей, показавших себя не с лучшей стороны. Очень трудное время в жизни кого-либо можно выразить идиомой black day, которая имеет полный эквивалент и в турецком, и в русском языках – kara gьn – черный день. Причем, kara gьn в свою очередь, может использоваться в составе другого фразеологизма – kara gьn dostu – преданный друг, друг на все времена, человек, готовый быть рядом в трудную минуту. Во втором случае, несмотря на то, что в состав входит фразеологизм kara gьn, в целом значение kara gьn dostu будет иметь положительную коннотацию. В фразеологизмах the black sheep – kara koьun, черный цвет вновь подчеркивает отрицательное отношение к человеку, идущему наперекор принятым нормам и ожиданиям, вызывая стыд или смущение окружающих.

Фразеологические единицы с компонентом черного цвета также используются для обозначения некоторых негативных явлений в области экономики. Так, например, в ФЕ *black market – kara borsa* – черный рынок, цвет несет значение «нелегальный», «неофициальный». Также в турецком языке широко используется фразеологизм *kara para aklamak* – отмыывать деньги, *to launder money*. В данном случае *kara* принимает значение «грязный, незаконный».

Черный цвет в турецком языке может принимать значение «неграмотный», например, *kara sahil* и *aktan karadan haberi olmamak* – невежда, необразованный человек. Однако в ФЕ английского языка этого не наблюдается.

Среди проанализированных английских фразеологизмов нашелся только один, несущий в себе положительное значение – *to be in the black* – быть в «плюсе», получать прибыль от предприятия. В турецком и русском языках черный цвет не несет подобной смысловой нагрузки. С другой стороны, в турецком языке в ФЕ *kara gıcızler izin*, «черный» принимает значение «прекрасный» – ради прекрасных глаз, что, в свою очередь, не наблюдается ни в английском, ни в русском языках. Фразеологизм *gıcız kara* также имеет

положительную коннотацию – неустрашимый, храбрый, бесстрашный.

В ходе исследования были также выявлены фразеологизмы, обладающие нейтральным значением. Например, в английском языке *black letter day* – ничем не примечательный день, *black swan* – большая редкость, в турецком – *kara sümle* – четыре арифметических действия, *kara da gibi* – огромный, могучий, как гора.

Второй по распространенности цвет, фигурирующий в составе фразеологических единиц – белый. В сознании носителей как английского, так и турецкого языков, белый цвет зачастую выступает в качестве противовеса черному. Во многих случаях, этот цвет символизирует качества человека, одобряемые обществом и чистоту во всех ее проявлениях. Например, английский фразеологизм *little white lie* имеет полный эквивалент в турецком языке – *beyaz yalan*. Оба передают значение «ложь во спасение», ложь, которую можно оправдать.

Что касается описания характера человека, то белый цвет передает положительные качества чаще в турецком языке, чем в английском. К примеру, в английском языке можно выделить одну, наиболее часто употребляемую

ФЕ – a white man – благовоспитанный и порядочный человек. В турецком языке их больше: aln ak – честный, ak sýt emmi – чистый, безгрешный, ak rak – привлекательный, чистоплотный, sýtten z km ak ka k gibi olmak – быть чистым, невинным.

Кроме того, было обнаружено, что и в английском, и в турецком языках белый цвет используется для обозначения ряда профессий. Например, в фразеологизме white-collar job, эквивалентом которого является beyaz i, «белый» принимает значение «квалифицированный труд».

Несмотря на то, что было бы логичным предположить, что белый цвет, являясь противоположностью черного, использующегося для передачи преимущественно негативных оттенков, будет придавать фразеологизмам исключительно положительные оттенки. Однако, значительная часть ФЕ с белым цветом все же несет в себе отрицательные значения.

К примеру, в английском языке это: bleed someone white – оставить ни с чем, обобрать до нитки. Среди ФЕ, выражающих эмоциональное состояние человека, можно выделить следующие: white at the lips и at a white heat – быть злым, быть в бешенстве, в ярости. В турецком языке:

ak sadeler giyinmek – умереть, ak göz – человек с «дурным глазом». Также, к разряду ФЕ с отрицательным значением относят пару to hang out the white flag – beyaz bayrak zekmek, значения которых полностью соответствуют друг другу. В русском языке также используется данный образ, «белый флаг», означающий перемирие, сдачу на милость врага. В английском языке часто встречается ФЕ a white feather, что дословно переводится как «белое перо». За данной ФЕ закрепилось значение «трус», соответственно to show the white feather значит «смалодушничать, струсить».

В ходе анализа был выявлен ряд ФЕ с белым цветом, встречающихся практически во всех языках, в том числе турецком и английском. Это вызвано тем, что некоторые явления являются общими для всех людей. К примеру, при сильном испуге лицо становится бледным, это отражается в ФЕ to be as white as a sheet – ka t gibi beyaz olmak – быть белым как полотно.

Красный цвет достаточно широко используется во фразеологии как русского, так и английского и турецкого языков и занимает третье место по распространенности использования в ФЕ после чер-

ного и белого. Красный цвет, обладая сильным эмоционально-экспрессивным воздействием и выделяясь на фоне других цветов своей яркостью и красотой, имеет широкий спектр переносных значений. Например, красный цвет во фразеологизмах исследуемых языков может ассоциироваться с праздником, радостью и счастьем: *red-letter day* – красный день календаря [3, с. 9]. В исследуемых языках был обнаружен ряд фразеологизмов – полных эквивалентов: *as red as blood* – *kan k rm z* – красный как кровь, кроваво-красный, а также *red man* – *k z l derili* – индеец, краснокожий.

Прилагательное красный может также фигурировать в ФЕ, характеризующих здоровье человека, что более часто встречается в английском языке. Например, *as red as a cherry*, *as red as a rose* – кровь с молоком, румяный. Кроме того, красный цвет используется для описания качеств характера человека и внешних проявлений его психологического состояния. Например, в английском языке такие фразеологизмы, как *as red as a lobster* и *as red as a turkey-cock* используются в значении «покраснеть» (от стыда или смущения). Только выражение *to turn as red as a beetroot* имеет полный эквивалент в

турецком языке – *pancar gibi k zarmak* – буквально «покраснеть как свекла».

С другой стороны, турецкие фразеологизмы, в которых фигурирует красный цвет, в отличие от английских, чаще относятся к описанию качеств характера, то есть более постоянных черт человека: *kan k rm z* – злой, свирепый, *k z l kafir* – мошенник, *k z l divane* – безумный. Также в турецком языке красный цвет используется для обозначения чего-либо недостойного, неприличного, позорящего: *k rm z gцmlek* – то, чего нельзя утаить, отсюда поговорка – *k rm z gцmlek gizlenemez* (шила в мешке не утаишь). В выражениях *k z lca k yamet kormak* – подниматься (о страшном шуме, скандале) и *k z l iblis* – сущий дьявол, сатана, красный цвет служит для усиления негативного значения данных фразеологических единиц.

Многие явления, для описания которых в английском языке используется красный цвет, не нашли отражение во фразеологии турецкого языка. К ним можно отнести ряд ФЕ, обозначающих материальные проблемы: *without a red cent* – обнищать, *to be in the red* иметь долги перед банком. Красный цвет может обозначать что-то неординарное, яркое, необычное, например,

to paint the town red – хорошо повеселиться, бурно праздновать, red herring – отвлекающий маневр, нечто сбивающее с толку.

В фразеологизме to catch somebody red-handed – застать кого-либо на месте преступления, поймать с поличным, красный цвет придает отрицательный оттенок всему выражению в целом.

В ходе исследования была обнаружена одна крайне любопытная пара – k rm z ou – black ball. В данном примере мы можем наблюдать как при описании одного и того же явления – голосовать против, бойкотировать – в турецком языке используется прилагательное «красный», а в английском языке прилагательное «черный».

Желтый цвет в фразеологических единицах исследуемых языков встречается достаточно редко, при этом, подавляющее большинство фразеологизмов наделено отрицательной коннотацией. К примеру, во фразеологии как английского, так и русского языков желтый цвет служит для обозначения бульварной, низкопробной прессы: yellow press – желтая пресса, yellow journalist – журналист бульварной прессы, папарацци. Выражение «желтая пресса» появилось в США. В 1895 г. в газете «The World» появилась серия за-

бавных рисунков, среди персонажей которых был и некий мальчик, который комментировал происходящее. Этот ребенок имел отличительный признак – он был одет в рубашку желтого цвета. Серия стала столь популярной, что и другая газета – «New-York Journal» начала публикацию аналогичной серии. Между этими двумя газетами разгорелся спор из-за авторских прав на «желтого малыша». Редактор «New-York Press» Зрвин Уордмэн, комментируя в своей передовице всю эту тяжбу, презрительно назвал обе конкурирующие между собой газеты «желтой прессой» [5, с. 250].

Желтый цвет используется при характеристике отрицательных черт человека: yellow dog – трусливый и подлый человек, в турецком языке sar z uan – упрямец, sar Yahudi – алчный человек.

При анализе фразеологических единиц мы объединили синий и голубой цвет в одну группу. В свою очередь, в английском и турецком языках совсем нет никакой дифференциации между данными цветами, оба обозначаются одним словом: в английском языке – «blue», в турецком – «mavi». В фразеологических единицах рассматриваемых языков была обнаружена лишь одна пара выражений, полностью

соответствующих друг другу: blue blood – mavi kan – «голубая кровь», аристократическое происхождение.

В английском языке прилагательное «синий» встречается в фразеологических единицах, характеризующих профессию или род деятельности. Например, blue-collar worker – «синий воротничок», производственный рабочий, blue jacket – матрос ВМФ, также blue coat – солдат, матрос, полицейский. Подобные термины происходят от голубой рабочей одежды, которую носят такие работники на предприятии (хотя униформа может быть совсем другого цвета или вовсе отсутствовать). Также, синий цвет фигурирует в английской идиоме once in a blue moon. Она дословно переводится как «однажды при голубой луне» и эквивалентна русскому выражению «после дождичка в четверг», то есть крайне редко, либо никогда.

Следующий фразеологизм также не нашел отражения в турецком языке: blue-stocking – синий чулок (уничижительное обозначение женщины, личные качества, поведение и образ жизни которой не соответствуют фемининному стереотипу о них в ее окружении. Выражение появилось в Англии в 1760-х годах в салоне писательницы Элизабет Монтегю. По одной

из версий, самым активным членом этого кружка был один ученый, который всегда носил синие шерстяные чулки вместо предписанных этикетом черных шелковых. Когда он пропускал заседание кружка, там говорили: «Мы не можем жить без синих чулок, сегодня беседа идет плохо – нет синих чулок!». Таким образом, прозвище «синий чулок» первым получил мужчина, а сам кружок стали иронически называть «Обществом синего чулка». Позднее «синим чулком» стали называть женщин, которые интересовались литературой и наукой, пренебрегая домом и семьей. [5, с. 695].

В английском языке данный цвет может использоваться для обозначения грусти, меланхолии, депрессии: to be in a blue funk, to feel blue – чувствовать себя подавленно, быть грустным.

В турецком языке синий (голубой) цвет не получил широкого распространения. Одна из немногочисленных фразеологических единиц с синим цветом – mavi boncuk da tmak – убедить нескольких людей в своей любви к ним, флиртовать со всеми.

Зеленый цвет во фразеологических единицах сопоставляемых языков как правило связывается с растительностью, с природой: to have green fingers – любить копать в

саду, заниматься растениями, green parties – ye il partiler – так называемые «зеленые» партии, делающие акцент на защиту окружающей среды. В то же время зеленый в некоторых фразеологизмах является символом чего-либо свободного, не имеющего преград: give someone the green light – ye il k uakmak – дать зеленый свет, то есть предоставить свободу действий, развязать руки.

Также зеленый цвет обозначает молодость, неопытность и наивность. Например, a green horn – зеленый юнец, легкомысленный по молодости лет человек [3, с. 10].

Что касается розового цвета, то было обнаружено только одно соответствие во всех анализируемых языках – to look through rose-tinted glasses – hayata pembe gцzlyklerle bakmak – смотреть на мир сквозь розовые очки. Точное происхождение данного фразеологизма неизвестно, но считается, что если кто-то думает о чем-то или смотрит на что-то через розовые очки, то считает это более приятным, чем это в действительности есть. Также в английском языке розовый цвет используется для обозначения определенных профессий, например, a pink-collar worker – работник сферы обслуживания.

Кроме того, в английском

языке была обнаружена фразеологическая единица to get the pink slip, турецким частичным эквивалентом которой является mavi ka t almak. Оба выражения имеют значение «получить увольнение» с той разницей, что турецкий фразеологизм имеет еще одно значение «быть исключенным (из школы)». Образованию данных фразеологизмов способствовало существование в жизни носителей исследуемых языков традиции отправлять официальное извещение об увольнении на бумаге соответствующих цветов: так, в английской ФЕ используется образ карточки розового цвета, в турецком это – письмо на бумаге голубого цвета [11].

В фразеологизмах английского языка розовый цвет чаще всего имеет положительную коннотацию, например, in the pink – цвести и пахнуть, tickled pink – быть довольным как слон, быть несказанно довольным.

В турецком языке так называемая «мыльная опера» называется pembe dizi, в то время как в английском языке не фигурируют никакие цвета – a soap opera.

Что касается других цветов, а именно фиолетового, то его использование в фразеологических единицах сопоставляемых языков, особенно в турецком языке, крайне огра-

ничено. В английском языке удалось выделить один часто употребляемый фразеологизм – purple prose – дословно «фиолетовая проза, стиль», что на русский язык можно перевести как «высокопарный слог». В турецком языке прилагательное «фиолетовый» появляется в выражении gıcızleri

mor halkalarla zevrili olmak – англ. have shadows around one's eyes – иметь темные круги под глазами.

Коричневый, как и серый цвет, также является одним из самых редко встречающихся цветов, причем в ходе исследования было обнаружено, что коричневый цвет употре-

бляется лишь в английском языке: as brown as a berry – очень загорелый, очень темный, brown someone off – надоедать; наскучить, brown study – напряженное раздумье; глубокое раздумье.

Что касается серого цвета, существует пара фразеологизмов, встречающихся и в английском, и в турецком языках: grey literature – gri yayınlar – вне издательская литература, малоизвестная или малоспрашиваемая литература. Также серый цвет зачастую несет в себе отрицательное значение – grey thoughts – мрачные мысли, to go a grey gate – быть в подавленном состоянии. Серый цвет фигурирует в выражении grey mare, так говорят о женщине, держащей своего мужа под каблуком

Общее в семантике фразеологических единиц с компонентом цветообозначения обусловлено объективной реальностью, данной человеку в цветоощущении, а также схожими чертами художественного мышления. Специфические черты, отличающие языки друг от друга, вызваны субъективной оценкой цветовой символики, отличиями в ассоциативном восприятии окружающего мира представителями различных национальностей и культур, рядом экстралингвистических факторов, а также различиями в сочетательных способностях слов [3, с. 23]. Таким образом, в исследуемых языках был выделен круг одинаковых по семантике фразеологизмов и проведены параллели между ними. Также был обнаружен ряд расхождений в реализации общих компонентов.

Литература:

1. Гак В. Г. Диалог культур в свете общей теории диалога / Россия и Запад: диалог культур. Тезисы 7-ой Международной конференции в МГУ. – М.: МГУ, факультет иностр. языков, 2000.
2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). – М.: Междунар. отношения, 1977. – 264 с.
3. Закиров Р.Р. Фразеологические единицы с компонентом цветообозначения в английском, русском и татарском языках. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Казань 2003. – 25 с.
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя.– 3-е изд., испр. и доп.– М: Просвещение, 1985. – 1212 с.
5. Серов В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: Более 4000 статей /Авт.-сост. В. Серов. – 2-е изд. – М.: Локид-Пресс, 2005. -880 с.
6. Berlin, B. and P. Kay Basic Color Terms: Their Universality and Evolution. – Berkeley:University of California Press, 1969. – 178p.
7. Вьуьк тыркзе сцзльк. – Ankara: Тырк Dil Kurumu Yay nlar , 2011. – 2523 p.
8. Fravell L. and R. Dictionary of idioms and their origins. – London: Kyle Cathie Limited, 1994. – 224 p.
9. Hinds-Howell D., M.Guilland D. The penguin dictionary of English idioms. – London: Clays Ltd, 2001. – 378 p.
10. Parker M. P. Webster's Turkish – English Thesaurus Dictionary. – Ankara: ICON Group International, 2008. – 658 p.

Интернет-источник:

1. Глобализация и национальная самобытность. Форум языков [Электронный ресурс]: Семантические преобразования цветowych прилагательных в составе фразеологических единиц английского и турецкого языков к.филол.н., ст.преп. Мифтахутдинова Л. Т. URL: <http://globkazan.narod.ru/b7.htm> (дата обращения: 13.10.2015).

Шарафутдинова Л.Р. (КФУ, Казань)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В ТАТАРСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: Данная статья посвящена сравнительному анализу фразеологизмов, содержащих части тела человека, проведенному на базе двух языков, принадлежащих к одной языковой группе: татарского и турецкого языков.

Ключевые слова: компаративный анализ, фразеологические единицы, татарский язык, турецкий язык, соматические компоненты.

Comparative analysis of phraseological units with somatic components in Tatar and Turkish languages

Abstract: The article is devoted to the comparative analysis of phraseological units, containing parts of a human body, on a base of two languages, belonging to the same language group: Tatar and Turkish languages.

Key words: comparative analysis, phraseological units, Tatar language, Turkish language, somatic components.

Фразеология является важной и неотъемлемой частью языкознания. В выбранных нами для исследования языках боль-

шая часть фразеологизмов имеет точные аналогии в другом языке. Очевидно, это связано с близостью данных языков, а также с общностью культур двух народов, ведь фразеологические единицы – это отражение культурных и национальных особенностей в языке [9]. Использование фразеологических единиц в повседневной речи придает ей яркую эмоциональную окраску и позволяют кратко, емко и точно охарактеризовать какую-либо ситуацию. Именно этот раздел языкознания наиболее ярко отражает национальную самобытность языка, народную мудрость, исторический и культурный опыт данного народа [6].

На мой взгляд, уместным будет привести слова известного татарского филолога, профессора Р.А. Юсупова: «Особый интерес представляет изучение соотношения фразеологических средств разных языков в плане выявления имеющихся в них общих черт и специфических особенностей. Это объясняется тем, что фразеологизмы, несмотря на то, что они являются наиболее своеобразными элементами лексико-фразеологической группы системы языков, обладают способностью проникать в другие языки и обогащать их» [14].

Как татарский, так и ту-

рецкий языки богаты фразеологизмами. Интересно, что большую их часть составляют фразеологические единицы, связанные с определенными органами/частями тела. Прежде всего, это голова (баш(тат.), ба(тур.)); глаз (күз(тат.), göz(тур.)); рот (авыз(тат.), а(тур.)). На мой взгляд, это связано с важнейшими аспектами жизнедеятельности человека: голова символизирует мыслительную активность, логику, ум; рука – действие, физическую активность; глаз – способность к познанию и восприятию мира; рот – речь, разговор, обмен мыслями и мнениями. Думаю, это верно не только для татарского и турецкого, но и для других языков.

Для начала мы рассмотрим и проанализируем те фразеологизмы, которые имеют одинаковый смысловой компонент. Для удобства мы распределим их по группам в зависимости от того, с каким органом/частью тела они связаны.

ГЛАЗ/КҮЗ/GÖZ

Попасться на глаза:

Күзгә керү(тат.)

Göze zarpamak(тур.)

В данном случае фразеологизмы практически идентичны, единственное отличие, которое мы можем отметить – использование различных глаголов. В татарском варианте используется глагол «керү» –

войти, влезть, втиснуться, в турецком аналоге – глагол «загрмак» – ударять, задевать, наехать.

Пускать пыль в глаза:

Күзгә көл сибү (тат.)

Gcız boyamak (тур.)

Здесь можно заметить, что в двух вариантах отличаются действия. В татарском фразеологизме в глаза не пускают пыль, а «сыплют пепел», в турецком же варианте глаза «красят, раскрашивают».

Предстать перед глазами:

Күз алдына килү (тат.)

Gcızlerinini cıñne gelmek (тур.)

Данные фразеологизмы практически полностью идентичны и могут быть буквально переведены на татарский с турецкого и наоборот без потери смысла. Небольшое отличие, которое мы можем отметить – различие в форме существительного: в татарском варианте слово «күз» стоит в начальной форме, в турецком – «gcız» используется во множественном числе, а также склонено в винительном падеже.

Скрыться с/из глаз:

Күздән язу (тат.)

Gcızden kaubolmak (тур.)

В данном случае имеется незначительное отличие в тексте фразеологического оборота. Так, в татарском варианте использован глагол «язу» – лишаться, лишиться, сойти (с ума); в турецком варианте

«kaubolmak» – теряться; пропадать, исчезать, скрываться.

Стоять перед глазами:

Күз алдыннан китмәү (тат.)

Gcızlerinini cıñnden gitmemek (тур.)

Данные фразеологизмы практически идентичны. Интересно отметить небольшое отличие турецкого и татарского оборотов от их русского аналога: если в русском языке говорится «стоять перед глазами», то в татарском и турецком «не уходить от глаз».

Косо смотреть:

Күз кыры белән карау (тат.)

Yan bakma (тур.)

Мы можем заметить, что два варианта несколько отличаются друг от друга. Так, в татарском варианте использована фраза «күз кыры», то есть «краем глаза», в турецком варианте фраза построена несколько по-другому – буквально «боковой взгляд».

Попастся на глаза:

Күзгә эленү (тат.)

Birinin gcızne ili mek (тур.)

В данном случае в двух вариантах использованы два различных глагола. В татарском варианте это «эленү» – накидываться, набрасываться; в турецком – «ili mek» цеплять[ся].

Бросить взгляд:

Күз ташлау (тат.)

Bir gcız atmak (тур.)

В данном случае оба фразе-

ологизма абсолютно идентичны.

Дурной глаз:

Каты күз (тат.)

Kem/kıץь gıץ (тур.)

Мы видим, что в данном случае фразеологизмы отличаются прилагательными, использованными для описания глаза. В татарском варианте использовано слово «каты» – тяжелый, резкий, твердый, грубый; в то время как в турецком фразеологизме возможно два синонимичных варианта – «kem» и «kıץь» – оба слова переводятся как плохой, дурной.

Закрывать глаза на что-то:

Күз йому (тат.)

Bir eye gıץ yummak (тур.)

В данном случае оба фразеологизма абсолютно идентичны.

Бросаться в глаза:

Күзгә бәреп тору (тат.)

Gıץe zarpmak (тур.)

В данном примере мы видим, что татарский и турецкий фразеологизмы схожи между собой, при этом почти не отличаясь от русского аналога. Есть небольшое различие в семантике использованных глаголов: так, в татарском варианте используется выражение «бәреп тору», то есть полностью фразу можно перевести как «бросаться, кинуться в глаза». В турецком фразеологизме – глагол «zarpmak» – ударяться, и общий смысл

фразы выходит «ударяться в глаза».

Вытаращить глаза:

Күз акайту (тат.)

Gıץleri fal ta gibi azmak (тур.)

В данном случае в татарском варианте использован глагол «акайту» – вытаращить, выпучить. Однако в случае с турецким фразеологизмом мы можем отметить отличие в структуре: здесь используется метафора – раскрыть глаза как камни для гадания (fal ta – камни различной формы и различного цвета, которые гадалки используют для предсказания судьбы).

Глаза высмотреть:

Көтә-көтә күзләр күмергә әйләнү (тат.)

Gıץleri yollarda kalmak (тур.)

Мы видим, что все три фразеологизма звучат абсолютно по-разному, хотя во всех трех говорится именно о глазах. Так, турецкий вариант можно перевести как «оставить глаза на дороге», а татарский – «превратить глаза в уголь, ожидая».

РОТ/АВЫЗ/А ИЗ

Из уст в уста:

Авыздан авызга (тат.)

A zdan a za / dilden dile (тур.)

В принципе, оба фразеологизма идентичны, однако следует отметить тот факт, что в турецком для данного фразе-

ологизма имеются два равнозначных варианта: «а zdan a za» (букв. изо рта в рот, из уст в уста) и «dilden dile» (с языка на язык).

С пеной у рта:

Авызыннан төкерек чэчэ-чэчэ (тат.)

A z ndan кцрѣkler sazarak (тур.)

В данном случае мы можем отметить, что в тексте фразеологизмов наблюдается небольшое различие: так, турецкий вариант практически аналогичен русскому – буквальный его перевод звучит как «разбрызгивая пену изо рта». Татарский же аналог незначительным образом отличается от турецкого, вместо пены используется слово «төкерек» – слюна, то есть буквальный перевод звучит как «разбрызгиваясь слюной».

НОС/БОРЫН/BORUN

Под носом:

Борын төбендэ (тат.)

Birinin burnunun dibinde (тур.)

В данном случае оба фразеологизма абсолютно идентичны.

Совать нос:

Борын тыгарга (тат.)

Bir i e burnunu sokmak (тур.)

В данном случае оба фразеологизма абсолютно идентичны.

СПИНА/АРКА/ARKA

Ударить в спину:

Аркага хәнжәр каду (тат.)

Birini arkadan vurmak (тур.)

В данном случае мы видим некоторое различие между фразеологизмами. Так, в татарском варианте есть слово, которого нет в турецком аналоге – «хәнжәр» – «кинжал», и в целом фразеологизм переводится несколько иначе – «вонзить кинжал в спину». Турецкий вариант несколько проще – буквально «ударить в спину».

ДУША/ЖАН/CAN

Душа болит:

Йөрәк эрни (тат.)

Can ac yor (тур.)

В данном случае фразеологизмы идентичны, однако тут можно отметить два интересных момента. Во-первых, несмотря на то, что в русском варианте используется слово «сердце», и татарский, и турецкий фразеологизмы используют слово «душа». В связи с этим использование глагола «болеть» становится невозможным, так как в татарском и турецком болеть в том смысле, в котором этот глагол использован в русском в русском фразеологизме, может только что-то материальное, осязаемое. Поэтому в татарском и турецком вариантах использован другой глагол, который можно перевести на русский как «ныть, щемить» – это «эрнү» и «ас так» в татарском и турецком выражениях

соответственно.

ГОЛОВА/БАШ/ВА

Ударить в голову (о спиртном):

Башка китү/менү (тат.)

Ва на vurmak (тур.)

В данной паре фразеологизмов отличаются использованные глаголы. В татарском языке возможно использование двух глаголов: «китү» – уходить, отправиться и «менү» – подняться, восходить, взойти.

Навлечь беду:

Башка бәла тагу (тат.)

Birinin ba na belv getirmek (тур.)

В данном примере, как и в предыдущем, различаются только глаголы. В татарском варианте используется глагол «тагу» – навлечь, привлечь; в турецком – «getirmek» – принести, доставлять.

Ломать голову:

Баш вату (тат.)

Kafa yormak/patlamak (тур.)

И татарский, и турецкий фразеологизмы по большому счету идентичны русскому аналогу, за исключением того, что турецкий фразеологический оборот может быть использован с двумя глаголами: первый – yormak – утруждать, утомлять, то есть в буквальном переводе фразеологизм может звучать как «утомлять голову», второй – patlamak – разрываться, взрываться, и в таком случае фразеологизм будет полностью соответствовать

русскому и татарскому аналогам.

ЯЗЫК/ТЕЛ/DİL

Проглотить язык:

Телдән язү (тат.)

Dilini yutmak (тур.)

В данной паре фразеологизмов татарский вариант звучит как «остаться без языка», а турецкий «проглотить язык».

Держать язык за зубами:

Телне тыю (тат.)

Diline sa lam olmak (тур.)

В этом случае мы можем отметить небольшое отличие в структуре фразеологизмов: так, татарский вариант можно перевести как «удержать, сдерживать язык». Турецкий же вариант отличен от татарского, его приблизительный перевод звучит как «надежно следить за языком».

Типун (тебе) на язык:

Авызыңнан жил алсын! (тат.)

A z ndan yel als n! (тур.)

В данном случае оба фразеологизма абсолютно идентичны.

УМ/АКЫЛ/AKIL

Взяться за ум:

Акылга утыру (тат.)

Akl n ba na almak (тур.)

В данном случае отличаются использованные во фразеологических единицах глаголы. В татарском варианте это «утыру» – садиться, то есть буквально – «сесть на ум». На турецком же данный фразеологизм звучит как «взять

ум в голову».

ВОЛОС/ЧӘЧ/SAZ

Рвать на себе волосы:

Чәчләрән йолку (тат.)

Saz n yolmak (тур.)

В данном случае оба фразеологизма идентичны.

ГОРЛО/ТАМАК/BO AZ

Встать поперек горла

Тамакка таш булып утыру (тат.)

Bo azda bir k l z k gibi kalmak (тур.)

Можно отметить, что основной семантический компонент в данном случае совпадает. Тем не менее, можно отметить различие между второстепенными компонентами: так, в турецком варианте (подобный вариант есть в русском языке) речь идет о кости, в то время как в татарском используется слово «таш» – камень, то есть перевод татарского варианта звучит как «засесть в горло камнем».

ГРУДЬ/ КУКРӘК/ҒЦ ЫS:

Бить кулаком в грудь:

Кукрәк сугып (тат.)

Ғц сып yumruklamak (тур.)

Можно сказать, что фразеологизмы практически идентичны. Единственное отличие – татарский аналог чуть проще, его можно перевести как «стучать в грудь», в то время как в турецком языке (как и в русском) в данном фразеологизме для усиления образа используется фраза «бить кулаком» – турецкое

слово «yumruklamak» переводится именно как «стучать кулаком».

Пригреть змею на груди:

Куенда зәһәр елан асрау (тат.)

Koynunda y lan beslemek (тур.)

В данном случае турецкий и татарский варианты фразеологизма идентичны. Тем не менее, можно отметить, что в татарском варианте, в отличие от турецкого аналога, для описания змеи используется слово «зәһәр» – ядовитый. Кроме того, можно заметить, что имеется несколько отличий от русского фразеологического оборота: в татарском и турецком варианте змею пригревают не на груди, а в объятиях. Кроме того, в обеих фразах используется отличный от русского аналога глагол – «асрау» и «beslemek» в татарском и турецком вариантах соответственно. Оба этих глагола можно перевести как «вскормить».

ГУБА/ИРЕН/DUDAK

Молоко на губах не обсохло:

Иренендә сәте кипмәгән (тат.)

A z syt kokuyor (тур.)

Данные фразеологизмы практически идентичны, за исключением использованных глаголов: в татарском варианте, как и в его русском аналоге, говорится о том, что молоко не обсохло, не высохло,

в то время как в турецком аналоге использован глагол «kokmak» – пахнуть, то есть «от губ пахнет молоком».

ЛОБ/МАҢГАЙ/ALIN

В поте лица:

Маңгай тире агызу (тат.)

Al n teriyle (тур.)

Данная пара фразеологизмов практически идентична. Интересно отметить, что основной семантический компонент отличается от русского аналога – вместо лица используется лоб. Кроме того, в татарском варианте использован глагол «агызу» – проливать, то есть фразеологизм можно перевести как «проливая пот со лба», турецкий же вариант несколько ближе к русскому аналогу и на русском языке звучит примерно как «потом со лба».

КОСТЬ/СӨЯК/КЕМİK

До мозга костей:

Жилегенә үтү (тат.)

İli ine kadar (тур.)

Данная пара фразеологизмов идентична. Интересно отметить, что и в татарском, и в турецком языке существуют отдельные выражения, которыми можно перевести русские фразеологизмы «до костей» и «до мозга костей».

В отдельную группу можно выделить фразеологизмы, имеющие разные смысловые компоненты. Здесь я не стала разделять фразеологизмы

по группам, соответствующим частям тела человека, так как зачастую в татарском и турецком вариантах использованы два разных органа, что может усложнить распределение по группам.

Попасть впросак:

Авыз пешү (тат.)

Yan basmak (тур.)

В татарском варианте буквальный перевод фразеологизма звучит как «обжечь рот». Турецкий вариант коренным образом отличается от татарского – «yan basmak» – оступиться.

Молчать, помалкивать:

Тел саклау (тат.)

A z n pek tutmak (тур.)

Можно заметить, что в татарском варианте фразеологизма используется слово «язык», тогда как в турецком – «рот». Таким образом, татарский фразеологизм звучит как «хранить/сохранять язык» (от разговора), а турецкий – «крепко держать рот».

Язык до Киева доведет:

Тел таба (тат.)

Sora sora Ba dat bulunur (тур.)

Строго говоря, фразеологизмом это является только в татарском варианте (дословно: «язык найдет»). В турецком варианте этот фразеологизм выражается пословицей, близкой по строению к русскому варианту «Постоянно спрашивая, можно и Багдад найти».

Пальчики оближешь:

Телеңне йотарсын (тат.)

Parmaklar n yersin (тур.)

В данном случае оба фразеологизма связаны с разными частями тела. Татарский вариант переводится как «проглотишь язык», турецкий – «съешь свои пальцы».

Прогнуться/склониться перед кем-то:

Тез чүгү (тат.)

Boyun e mek (тур.)

Как и в предыдущем случае, оба фразеологизма связаны с разными частями тела. В татарском варианте используется слово «тез» – колено, то есть в целом фразеологизм переводится как «преклонить/склонить колени». В турецком варианте тот же смысл передается с использованием слова «boyun» – шея, то есть «склонить шею».

Подставить ножку:

Тез астына сугу (тат.)

Aya n kayd rnak (тур.)

В этом примере мы видим различные варианты перевода. На татарском выражение звучит как «ударить под коленку», в турецком буквально «заставить ногу соскользнуть».

В поте лица:

Маңгай тире белән (тат.)

Di ten t rna ndan art rnak (тур.)

В данном случае фразеологизмы отличаются коренным образом. В татарском вари-

анте для перевода использовано слово «маңгай» – лоб, в турецком «di » и «t rnak». То есть татарский вариант можно перевести как «потом со лба», что в принципе, довольно близко к русскому выражению. Турецкий же фразеологизм отличается по смыслу и структуре, буквально его можно перевести как «[деньги], накопленные из-под ногтей и зубов».

Зарубить на носу:

Маңгайга язып кую (тат.)

Kula na кьре olmak (тур.)

Мы видим, что для выражения одного и того же фразеологизма вновь используются разные органы – «маңгай» – лоб в татарском варианте, и «kulak» – ухо в турецком. То есть буквальный перевод татарского фразеологизма звучит как «Записать себе на лоб», а турецкого – «Стать сережкой на ухо», то есть прицепиться, прикрепиться крепко-накрепко.

Бельмо на глазу:

Жан көеге (тат.)

Gcze batar gibi (тур.)

В данном случае фразеологизмы абсолютно разные. В татарском варианте используется слово «Жан» – душа, то есть фразеологизм переводится как горечь в душе. Турецкий же фразеологизм по семантике ближе к русскому, в нем используется слово «gcz» – глаз. Данный фразе-

ологизм мы можем перевести как «залез в глаз».

Из рук уплыло:

Авыздан акты, тамакка кермэде (тат.)

Elinden kaz rmak (тур.)

В данном случае мы видим, что турецкий вариант ближе к русскому, чем его татарский аналог. Турецкий фразеологизм мы можем перевести как «упустить из рук», татарский же вариант построен совсем по-другому: «уплыло изо рта, в горло не попало».

Ветер в голове:

Башында жил (тат.)

Akl tereleli (тур.)

В данном случае фразеологические обороты схожи между собой, однако имеются некоторые различия. Татарский вариант полностью совпадает с русским, в то время как турецкий имеет несколько отличную структуру – его можно перевести как «легкомысленный/ветренный ум».

Как снег на голову:

Ис итмэгэндэ (тат.)

Tereden inme gelmek (тур.)

Все три фразеологизма отличаются по своей структуре и использованным компонентам. Так, турецкий вариант можно перевести как «спускаться с макушки», татарский перевести еще сложнее. На русском он может звучать приблизительно как «не успев перевести дух». Интересно отметить, что татарский вариант

фразеологизма употребляется, чтобы описать что-то неприятное, в то время как русский и турецкий аналоги могут использоваться при описании приятного, но неожиданного события.

Гусиная кожа:

Тэн чымырды (тат.)

Tyler diken diken olmak (тур.)

Данные фразеологизмы довольно своеобразны. Так, в татарском варианте используется глагол «чымырдау», означающий легкий озноб или дрожь. На русском мы могли бы сказать «мурашки по телу». Турецкий же фразеологический оборот коренным образом отличается от татарского аналога. Основным семантическим компонентом не являются ни кожа (как в русском языке), ни тело (как в татарском), здесь используется слово «tyler» – пушок, волоски. Буквальный перевод звучит как «пушок на теле стал как иголки». Несмотря на то, что выражение кажется идентичным русскому фразеологизму «волосы дыбом встали», аналогами они не являются.

Кровь с молоком:

Чиртсэ, каны чыгар (тат.)

Uzynden kan daml yor (тур.)

Данные фразеологизмы несколько отличаются друг от друга. Буквальный перевод та-

тарского варианта звучит как «клюнь, и выступит кровь», турецкий аналог несколько отличается – «из лица капает кровь».

Валиться с ног:

Аяктан егылу (тат.)

Cans z dь mek (тур.)

В данном случае бросается в глаза разница семантических компонентов. Татарский вариант полностью соответствует русскому, в то время как в турецком используется слово «сан» – душа, и дословный перевод звучит как «упасть без души».

В заключение хотелось бы отметить, что фразеологический состав языка воплощено культурно-национальная мировидение» [12]. Наблюдения над схожими явлениями служили основой для появления одинаковых оборотов в русском и турецком языках.

С другой стороны, в ходе данной работы мы выявили и различия между фразеологическими оборотами в татарском и турецком языках. Одно и то же явление зачастую передается абсолютно по-разному, используются разные образы и метафоры. Еще более частым является использование различных глаголов в одном и том же фразеологизме.

Тем не менее, мы можем сделать вывод, что в большинстве своем фразеологизмы татарского и турецкого языков, связанные с частями тела человека, по большей части схожи между собой, несмотря на то, что достаточно часто татарский и турецкий языки для передачи одного и того же образа используют различные глаголы. Общность культуры и религии не могла не сыграть свою роль в становлении фразеологического состава двух языков.

отметить, что фразеология представляет собой универсальное явление, которое свойственно всем языкам мира, поэтому даже очень разные по всем языки имеют много общего. Естественно, что в нашем случае, когда рассматриваются языки одной языковой подгруппы, можно отметить схожесть многих фразеологических оборотов. Кроме того, определяющим фактором послужило и то, что татарский и турецкий народы имели и имеют общую культуру, религию, ведь по справедливому мнению многих исследовате-

лей «в образном содержании

Литература:

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. Дис. канд. филол. наук. М., 1984. – 221 с.
2. Байрамова Л.К. Русско-татарский фразеологический словарь языка В.И. Ленина. Дис. канд. филол. наук. Изд-во Казанского университета, 2011. – 231 с.
3. Баскаков А.Н. Большой турецко-русский словарь / А.Н. Баскаков. М. : Русский язык, 1998. – 960 с.
4. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // М.: Избранные труды: Лексикология и лексикография. М., 1977. 236 с.
5. Гатиатуллина З.З. Фразеологический словарь – Deyimler sözlüğü / З.З. Гатиатуллина, Х. Адыгюзель, Д.М. Салахова. – Istanbul : Türk Diinyasi Arastirmalari Vakfi, 1990. – 220 с.
6. Закиров Р.Р., Мингазова Н.Г. Сопоставительная типология татарского и арабского языков. Часть 2: учебное пособие / Р.Р. Закиров, Н.Г. Мингазова. Изд-во Казанского Университета, 2014. – 272 с.
7. Исанбет Н. Татарский фразеологический словарь. / Н. Исанбет. Казань: Татарское книжное издательство, 1989. – 860 с.
8. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. М.: Международные отношения, 1972. – 268 с.
9. Луговая А.Л. Английский язык: для студентов энергетических специальностей: учебное пособие. М., Высшая школа, 2009. – 149 с.
10. Сафина Г.М. Фразеологизмы с компонентами-космонами в русском, татарском, английском и турецком языках. Дис. канд. филол. наук. Изд-во Казанского университета, 2011. – 214 с.
11. Сафиуллина Ф.С. Татарча-русча фразеологик сузлек / Ф.С. Сафиуллина. Казан : Мэгариф, 2001. – 335 б.
12. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
13. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1985. – 160с.
14. Юсупов Р.А. Вопросы перевода, сопоставительной типологии и культуры речи. Казань: Татарское книжное изд-во, 2005. – 383 с.

Шафигуллина Л.Ш. (КФУ, Казань)

ГРАММАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ СОВРЕМЕННОГО ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается методика обучения грамматическим аспектам турецкого языка. Представлен обзор типичных ошибок, допускаемых студентами, при изучении того или иного грамматического явления турецкого языка. Среди грамматических особенностей турецкого языка, представленных в данном исследовании: категория принадлежности имен существительных, правила согласования турецких имен прилагательных и числительных с именами существительными, а также порядок слов в простом предложении. Указанные аспекты представлены в сопоставлении с аналогичными явлениями в русском языке. Автор статьи также информирует об умении правильно и логично выстроить процесс обучения турецкому языку, приводя анализ системы упражнений.

Ключевые слова: научность, последовательность, лингвистические основы, агглютинативные языки, морфология, имена существительные, имена прилагательные, имена числительные, глаголы, синтаксис.

Systematic peculiarities in the teaching of the Turkish language in elementary

Abstract: This study examines the methodology of the teaching of grammar peculiarities in the Turkish language. This paper presents an overview of typical mistakes made by students during the study of a particular grammatical appearance of the Turkish language. The following grammatical peculiarities of Turkish language are presented in this study such as a category of the belonging of the nouns in the Turkish language, the procedure of binding of the Turkish adjectives and numerals with nouns, as well as the word order in a Turkish simple sentence. These aspects are presented in comparison with the similar phenomena in the Russian language. The author of article also informs about ability to build the training process of the Turkish language correctly and logically, giving an analysis of exercises.

Key words: Scientific, sequence, morphology, linguistic bases, agglutinative languages, nouns, adjectives, syntax, numerals, verbs.

В субъектах России наряду с развитием государственных языков неуклонно возрастает роль иностранных, особенно восточных языков, что свя-

зано с потребностью общения, обмена опытом между народами в новых условиях. Перестройка общественной жизни в последнее десятилетие привела к расширению экономических, политических и культурных связей России с другими странами, что требует глубоких знаний, устойчивых речевых навыков, необходимых для полноценной языковой коммуникации в различных жизненных ситуациях, так как «двухязычным можно назвать того человека, который, кроме своего первого языка, в сравнимой степени компетентен в другом языке, способен со схожей эффективностью пользоваться в любых обстоятельствах тем или другим из них» [5, с. 184].

Следовательно, целенаправленное формирование двухязычия (многоязычия) в системе образования должно способствовать практическому овладению иностранным языком, в том числе турецким, предполагающему развитие навыков речевого общения в учебной деятельности, бытовой, официально-деловой и социокультурной сферах.

В связи с этим обучение турецкому языку в вузе приобретает особую значимость. При этом первоочередной задачей становится разработка содержания и системы обучения турецкому языку.

Актуальность данной статьи обусловлена недостаточной разработанностью исследований по проблеме обучения грамматическим особенностям турецкого языка, способствующих повышению эффективности обучения турецкой устной речи, которая была бы ориентирована на развитие процессуальных коммуникативно-речевых качеств личности обучающегося.

Научная новизна исследования заключается в том, что работа представляет одну из попыток решения проблемы повышения эффективности преподавания грамматических аспектов турецкого языка.

Грамматическая система в процессе обучения языку служит направляющей силой, ведущей к практическому овладению языком. Это положение получило убедительное подтверждение в исследованиях Л.В. Щербы: «...под языком мы разумею едва ли не в первую голову его грамматику» [6, с. 428]. Эти слова имеют прямое отношение и к турецкому языку.

Степень важности тех или иных грамматических явлений при отборе содержания и системы обучения турецкому языку определяется следующими факторами:

а) спецификой самой системы турецкого языка по срав-

нению с родным языком студентов;

б) степенью сходства и расхождения турецкого языка с родным языком студентов;

в) методической целесообразностью введения тех или иных языковых единиц в процессе обучения турецкому языку на начальном этапе.

Для агглютинативных языков характерно механическое и постепенное присоединение аффиксов к корню. К морфемам при этом относятся все значимые части слова. Следовательно, выделяются морфемы корневые, аффиксальные словообразующего и аффиксальные грамматического (формообразующего) значений. Аффиксы, в свою очередь, подразделяются на суффиксы (аффиксы, стоящие после корня) и префиксы (аффиксы, стоящие перед корнем). К аффиксам в турецком языке относятся морфемы, стоящие на конце слова и выражающие отношение данного слова к другим словам в составе предложения [3, с. 380].

Отличительной особенностью имен существительных турецкого языка является наличие категории принадлежности. С помощью специальных аффиксов выражается принадлежность предмета какому-либо лицу: *benim kalem-im* – моя ручка (с пером), *senin kalem-in* – твоя ручка (с

пером), onun kalem-i – его (ее) ручка (с пером), bizim kalem-imiz – наша ручка (с пером), sizin kalem-iniz – ваша ручка (с пером), onlar n kalem-i – их ручка (с пером).

В турецком языке принадлежность может выражаться:

а) синтетическим способом – с помощью аффиксов принадлежности соответствующего лица: kalem-im;

б) аналитическим способом – сочетанием личного местоимения в притяжательном падеже с существительным: benim kalem;

в) аналитико-синтетическим способом – сочетанием личного местоимения в притяжательном падеже с существительным, имеющим аффикс принадлежности соответствующего лица: benim kalem-im [4, с.87-105].

Для отработки навыка использования слов с аффиксами принадлежности можно предложить задания со следующими формулировками: 1) Допишите аффиксы принадлежности к следующим словам: benim zant....., senin okul....., onun arkada, bizim teyze..... 2) Переведите следующие словосочетания: arkada m n evi, ablam n elbisesi, annemin teyzesi, ablam n kedisi, kom umun socu u.

Сложность в обучении турецкому языку представляет

и изучение имен прилагательных. В турецком языке имена прилагательные не изменяются по родам, числам и падежам. С существительными они связываются способом примыкания: *iliteresin kitap* – интересная книга, *iliteresin dergi* – интересный журнал, *büyük evler* – большие дома, *küçük çocuklar* – маленькие дети, *tembel öğrenci* – ленивый студент. Как известно, в русском языке имена прилагательные согласуются с существительными, к которым они относятся, в роде, числе и падеже (большой город, большая сумка, большое окно). Поэтому учащиеся с большим трудом осмысливают указанную особенность прилагательных в неродном языке, не могут понять, что к существительным *sokak* – улица, *masa* – стол, *sağa* – парта можно подобрать одно и то же прилагательное *geni* – широкий.

Для закрепления навыков употребления в речи имен прилагательных можно использовать следующие задания: 1) Составьте словосочетания, используя следующие прилагательные и существительные: *güzel* – красивый, *geni* – широкий, *küçük* – маленький, *kız* – девушка, *masa* – стол, *ev* – дом. 2) Опишите своего друга, используя следующие прилагательные: *güzel* – красивый, *büyük* – большой,

uzun – высокий, tembel – ленивый, mavi – синий, sar – желтый, siyah – черный, kызьк – маленький, zal kan – трудолюбивый. 3) Переведите с русского на турецкий язык следующие словосочетания: большой дом, длинная речь, маленькая девочка, желтое платье, деревянная дверь, низкий потолок, шумный класс, яркая звезда.

Имена числительные в турецком языке также имеют свои особенности: они связываются с существительным путем примыкания, причем имена существительные обычно имеют форму единственного числа (be renci – пять учеников). В русском языке числительные имеют свои грамматические признаки: связь с существительными выражается падежными формами имени существительного единственного и множественного числа (два преподавателя, десять учебников). Поэтому для обучающихся типичным является нарушение согласования числительных с существительными. По аналогии с русским языком они употребляют при числительных имена существительные с аффиксами множественного числа. Например, словосочетание пять учеников переводят как be renciler вместо be renci.

Для закрепления практических умений и навыков по теме

«Имя числительное» можно предложить следующие задания: 1) Ответьте на вопросы: S n fta kaz tane talebe var? – Сколько студентов в классе?; Bu ailede kaz tane cocuk var? – Сколько детей в этой семье?; Senin kaz tane arkada n var? – Сколько у тебя друзей? 2) Определите слово, которое не является числительным: а) milyon – миллион; б) k rk – сорок; в) bir – единица; г) bir buзuk – полтора; д) bin – тысяча. 3) Переведите следующие словосочетания: dцrt ц renci, be defter, yirmi be cocuk, altm iki kedi, sekiz elma, on iki kalem.

Также необходимо принимать во внимание то, что в турецком языке многим русским глаголам с одинаковым префиксом может соответствовать один глагол турецкого языка. Например, таким глаголам, как приносить, приводить, привозить в турецком языке соответствует только один глагол – getirmek. Бывает и наоборот, для передачи на турецкий язык значения одного и того же русского префиксального глагола в зависимости от контекста могут быть использованы один, два и даже три турецких глагола. Например, в русском языке в словосочетаниях «качать головой», «качать насосом», «пароход качает» используется только один глагол «качать». При перево-

де же их на турецкий язык используют соответственно три глагола: «ba n sallamak», «rompa ile zekmek», «varur yalpalan yor». Поэтому при обучении турецкому языку необходимо учитывать тот факт, что многие русские глаголы полисемичны, а также принимать во внимание наличие в турецком языке большого количества устойчивых словосочетаний с тем или иным глаголом.

Проблема глагольного вида принадлежит к наиболее дискуссионным проблемам, до сих пор не имеющим своего окончательного решения. Глаголы, сочетающиеся с различными вспомогательными глаголами, можно было бы называть видовыми классами, но не видами. Они обладают видовым значением, но не образуют категории вида [3, 622с.]. При обучении турецкому языку необходимо учитывать, что некоторые префиксальные глаголы русского языка передаются на турецкий язык при помощи деепричастной формы основного глагола в соединении со спрягаемым вспомогательным глаголом. В качестве вспомогательных глаголов могут употребляться следующие глаголы: *girmek*, *z kmak* и другие. Например, глаголы с приставками, имеющими пространственное значение и обозначающими различные

направления действия, передаются сочетанием деепричастия основного глагола со вспомогательным глаголом: слететь – *uzarak inmek* (букв.: летая, спуститься), вбежать – *ko arak girmek* (букв. бегая, войти), выбежать – *ko arak z kmak* (букв. бегая, выйти) и другие [2, с. 380].

При переводе с русского языка на турецкий могут возникнуть трудности, связанные с тем, что некоторые русские префиксальные глаголы передаются на турецкий язык при помощи наречий или каких-либо других частей речи в сочетании со вспомогательным глаголом, например, подойти – *yan na gelmek*, опередить – *nyne gezmek*, исполнить – *yerine getirmek*, предусмотреть – *g z nyne almak* [1, с. 354].

Далее остановимся на сопоставительном описании синтаксических конструкций турецкого и русского языков, которые играют существенную роль при первоначальном обучении турецкому языку как неродному. При этом надо иметь в виду, что расположение членов предложения турецкого и русского языков определяется следующими факторами: построением предложений, формой выражения главных членов предложения, местом второстепенных членов предложения. Необходимо

напомнить, что порядок слов в предложении напрямую зависит от подлежащего и сказуемого. Именно они служат связующим центром для всех остальных членов. В русском языке порядок слов более свободный, чем в турецком, в результате чего при составлении предложений у студентов часто встречаются предложения типа *Ben gidiorum okula* вместо *Ben okula gidiorum* (Я хожу в школу); *Benim babam zal yor fabrikada* вместо *Benim babam fabrikada zal yor* (Мой папа работает на фабрике).

Чтобы пояснить суть типичных ошибок в речи студентов, связанных с порядком слов в турецком предложении, сначала рассмотрим местонахождение главных членов предложения – подлежащего и сказуемого – в турецком и русском языках. В обоих языках подлежащее, выраженное именем существительным, местоимением или

субстантивированной частью речи, обычно располагается перед сказуемым, выраженным глаголами изъявительного наклонения. Например: *Talebe okuyor* – Студент читает. *Ben okuyorum* – Я читаю. Сказуемое в турецком языке находится на последнем месте, перед ним располагаются те второстепенные члены, которые относятся к нему. Например, *Au e okula gidior.* – Айше идет в школу.

Сказуемое в русском языке может находиться и перед подлежащим. Обычно такое предложение начинается со второстепенных членов, которые относятся к сказуемому. Например: Сегодня начинаются каникулы. Если сказуемое выражает процесс, действие, то оно также располагается в начале предложения: Течет река Волга.

Что касается второстепенных членов предложения турецкого и русского языков, то о них можно сказать следующее:

а) в турецком языке определение всегда находится перед определяемым словом: *Bu kimin zantas ?* – Это чья сумка? *Bu benim zantam.* – Это моя сумка.

В русском языке согласованное определение ставится перед определяемым словом, а несогласованное – после него: Дует сильный ветер. Дом из кирпича;

б) в турецком языке дополнение обычно находится перед сказуемым, а в русском – после сказуемого: *Ahmet kitap okuyor.* – Ахмет читает книгу.

в) обстоятельства места и времени в обоих языках обычно занимают место в начале предложения: *Yaz n biz k yde tatil uapt k.* – Летом мы отдыхали в деревне. *Sokakta gьzel arabalar*

geziyor. – На улице проезжают красивые машины;

г) тот член предложения, который содержит в себе что-то новое, в турецком языке обычно находится перед сказуемым и имеет логическое ударение. Например: Timur eve gidiyor. – Тимур идет домой. В русском языке член предложения, имеющий логическое ударение, обычно ставится на последнее место: Дети играют на улице.

Для отработки навыков построения синтаксических конструкций можно предложить следующие задания: 1) Составьте предложения, поставив слова в правильном порядке: а) Ay e, gendi, sabah, okula; б) Fabrikada, zal yor, annem. в) Gitti, Ayhan, sinemaya; г) Ben, z kt m, erken, s n ftan. 2) В данных предложени-

ях подчеркните обстоятельства места: Evde gyzel mzik zal yor. – Дома играет красивая музыка. K n biz kcyde tatil yapt k. – Зимой мы отдыхали в деревне. Ben sinemada film seyrettim. – В кинотеатре я смотрел фильм. Cocuk sokakta futbol oynuyor. – Ребенок на улице играет в футбол. 3) Составьте простые предложения.

Таким образом, при обучении грамматическим аспектам турецкого языка на уровне морфологии особое внимание нужно уделить категориям принадлежности, именам прилагательным и числительным, не имеющим морфологических показателей, а на уровне синтаксиса – порядку слов в предложении, формам выражения членов предложения.

Литература:

1. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики. – М. – Л.: Гос.соц.экон. издательство, 1935. – 354 с.

2. Кузнецов П.И. Учебник турецкого языка // Часть 2. Завершающий курс. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2005. – 380 с.

3. Поливанов Е.Д. Избранные работы. Труды по восточному и общему языкознанию / Сост. Л.Р. Концевич. – М.: Наука, 1991. – 622 с.

4. Советкин Ф.Ф. О новых научно-методических требованиях к учебникам русского языка для национальных школ // Родной и русский язык в национальной школе / Под ред. В.В. Решетова и Ф.Ф. Советкина. – М.: АПН РСФСР, 1962. – с.87-105

5. Сигуан М., Макки Ч.Ф. Образование и двуязычие. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

7. Шакирова Л.З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. – Казань: Магариф, 1999. – 351

8. Шафигуллина Л.Ш. Дидактические условия развития иноязычной речевой деятельности студентов педагогического вуза на начальном этапе: дис. ...канд. пед. наук. – Казань: ТГГПУ, 2006. – 144 с.

Шелестова О.В., Загидуллина А.И. (КФУ, Казань)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ДИСКУССИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье рассмотрены основные аспекты проблемы применения метода дискуссии в процессе формирования коммуникативных навыков. Дано более конкретное представление о таком понятии как «коммуникативные навыки» и «коммуникативный метод обучения», также, в результате сравнения применения метода дискуссии на уроках иностранного языка и на уроках родного языка выявлены преимущества данного метода как инструмента формирования навыков свободного говорения на иностранном языке.

Ключевые слова: метод дискуссии, коммуникативный метод обучения, коммуникативные навыки, иностранный язык, навыки говорения.

Application of the method of discussion for the formation of the communicative skills on the lessons of foreign language

Abstract: The following article deals the most important aspects of the problem of application of the discussion method in order

to develop the communicative skills in students during the English lessons. Also we give clear representation of such concepts as «communicative skills» and «communicative method of teaching». Basing on the results of comparison between application of the discussion method during English lessons and native language lessons, there were described main advantages of the discussion method as the principal tool for the formation of the communicative skills while speaking English.

Key words: discussion method, communicative method of teaching, communicative skills, foreign language, speaking skills.

На сегодняшний день, во всех школах нашей страны в рамках коммуникативного метода обучения иностранному языку одной из основных целей является формирование коммуникативных навыков, иными словами развитие у ребенка способности к свободному общению на иностранном языке без ощущения каких-либо трудностей в восприятии и воспроизведении иностранной речи.

Многие отечественные методисты в своих трудах нередко обращались и обращаются к проблеме результативного формирования навыков сво-

бодной устной речи в области методики обучения иностранным языкам, поскольку актуальность этой проблемы приобретает все большую значимость на сегодняшний день.

Одной из основных причин неэффективного формирования навыков свободного общения на иностранном языке у учеников, по мнению методистов, является то, что набор речевых операций, которому обучаются дети, не отличается разнообразием. Такие стандартные виды речевых поступков как ответы на вопросы учителя по шаблону, интерпретация текста и передача его содержания своими словами загоняют ученика в определенные рамки и ограничивают развитие его коммуникативных навыков, а именно – навыка свободного общения и понимания иностранной речи. Ученикам все сложнее выражать и доказывать свои собственные мысли и мнения, они не обладают навыком ведения дискуссии, спора, аргументации, потому что владеют лишь лимитированным набором лексических единиц, применение которого оказывается неэффективным в ситуациях адаптированных или близких к реалиям культуры страны изучаемого языка. Таким образом, возникает необходимость обучения детей всевозможным разнообразным

неординарным видам речевых операций, которые лежат в основе такого метода как дискуссия.

Говоря о набирающей обороты актуальности данной проблемы, нельзя не подчеркнуть ее непосредственную взаимосвязь с процессом формирования коммуникативных навыков ученика, что, как уже было сказано, является основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе. Важность формирования практических речевых умений являлась и является основой обучения иностранному языку, а на сегодняшний день метод дискуссии представляет собой реальную и эффективную альтернативу решения данной проблемы.

Для того чтобы подробнее рассмотреть применение метода дискуссии как одного из эффективных методов формирования коммуникативных навыков, необходимо дать более конкретное представление о самом методе, о методе коммуникативного обучения и о коммуникативных навыках в целом.

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) в широко установленном смысле своего значения представляет собой процесс обсуждения того или иного вопроса несколькими людьми. Обычные разговоры

людей всегда в той или иной степени содержат в себе элемент дискуссии: разные точки зрения хотя бы двух людей на один и тот же вопрос зачастую ведут за собой возникновение разногласий, и, как результат, желание каждой стороны доказать свою правоту. В более узком восприятии дискуссия – это открытое обсуждение неоднозначного вопроса, результатом которого является приход к единому мнению с целью более точного решения данного вопроса посредством сравнения противоположных точек зрения.

Главной целью дискуссии является достижение предельно допустимого уровня согласованности между ее участниками в процессе поиска решений той или иной проблемы, иными словами, здесь важно не решить поставленную задачу, а общими усилиями найти пути решения этой задачи посредством сопоставления разных точек зрения каждого участника.

Результатом дискуссии должно быть суждение, которое в той или иной степени одобряется большинством и которого большинство ее участников придерживается. Недаром, дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу [3, с. 402].

Иными словами, решение спорного вопроса не является самоцелью, напротив, эта цель обуславливается развитием критического мышления и коммуникативных навыков учеников и реализуется в самом процессе дискуссии. В данном контексте в рамках применения метода дискуссии, нацеленность обучения носит процессуальный, чем содержательный характер. Направленность обучения здесь связана с овладением не столько фактических знаний, готовых выводов и умозаключений, сколько с усвоением умения поиска решения проблемных вопросов, анализировать и сопоставлять различные точки зрения и, что немало важно, проявлять восприимчивость к смысловой стороне противоположного мнения, снисходительность к существованию оппонентов [4, с 508].

Тем не менее, для эффективного формирования коммуникативных навыков у учеников недостаточно слепо применять данный метод в ходе уроков ИЯ, необходимо применять его, согласно неотъемлемым условиям проведения дискуссии:

1) организация деятельности группы учеников, в процессе которой каждый из них примеряет на себя определенную роль (ведущий, участники)

2) подобающая организация рабочего места, аудитории;

3) процесс коммуникации представляет собой непосредственное взаимодействие всех участников;

4) взаимодействие содержит в себе высказывания, утверждения, выслушивание, сопоставление разных точек зрения;

5) направленность на объединение и поиск общими усилиями наиболее подходящего и удовлетворяющего всех способа решения поставленной задачи.

Переходя к раскрытию сущности учебной дискуссии, необходимо упомянуть о ее проблемной природе, то есть, о том, что метод дискуссии нашел свое широкое и эффективное применение как один из методов проблемного обучения. Данный вид обучения основывается на том, что знания, умения и навыки не предоставляются учителем в готовом виде, не прилагаются алгоритмы или инструкции, следуя которым ученик сможет выполнить заурядное задание. Материал не дается, а задается как предмет поиска. И весь смысл обучения как раз и заключается в стимулировании поисковой деятельности школьника или студента [8].

Именно в данном виде обучения метод дискуссии и рас-

крывает свою результативную обучающую способность, так как предстает перед учениками как способ решения проблемной ситуации, которая задается учителем. Преподаватель предоставляет часть информации, а затем посредством наводящих вопросов побуждает учеников к самостоятельному рассуждению, инициативному поиску решения отдельных аспектов проблемы и, как следствие, часть знаний учащиеся добывают своими усилиями и стараниями. Учителю же отводится роль координатора процесса дискуссии: определить тему дискуссии, вынести ее на всеобщее обсуждение, контролировать соблюдение правил ведения дискуссии участниками. Таким образом, метод дискуссии, как один из проблемных методов, эффективно влияет на развитие и формирование собственной мысли ребенка, посредством стимулирования его активной творческой деятельности. Педагоги, уделяющие большое значение развитию творческого мышления, рекомендуют вводить метод дискуссии в урок таким образом, чтобы давать учащимся полную свободу действий: возможность самим принимать решения, самим подвергать анализу возникающие у них всевозможные идеи, и самим строить план действий в со-

ответствии с принятыми решениями. К сожалению, на сегодняшний день, многие учителя придерживаются более традиционного подхода в области применения данного метода: для них кажется невообразимым предоставление полной свободы своим ученикам, однако, это мнение ошибочно.

Далее рассмотрим подробнее понятия «коммуникативный метод обучения» и «коммуникативная компетенция». На сегодняшний день процесс обучения иностранному языку рассматривается в контексте современной модели формирования коммуникативных компетенций, которая в свою очередь, возникла в результате кардинальной смены приоритетов в процессе обучения языку: цель теоретического овладения языком уступила место его практическому овладению. Вследствие чего сменились и методы обучения иностранному языку, и на первый план вышел коммуникативный метод обучения, основной целью которого является обучение учащихся речевым навыкам и умениям. Иными словами, в настоящее время основной целью обучения иностранному языку является его эффективное применение на практике в процессе живого общения и здесь на помощь учителям приходит коммуни-

кативный метод обучения.

Таким образом, основной целью коммуникативного принципа обучения является овладение навыками свободной речи на иностранном языке. Далее, исходя из выше сказанного, мы можем сделать вывод о том, что же представляет собой коммуникативная компетенция. Согласно Е.А. Быстровой, коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию. [2, с 155] Иначе говоря, сегодня, ученик, окончивший обучение иностранному языку, в итоге должен обладать комплексом новых знаний, умений и навыков свободного общения – иметь развитую коммуникативную компетенцию.

Для более подробного рассмотрения влияния метода дискуссии на процесс формирования коммуникативных навыков у старшеклассников при обучении иностранному языку И.Г. Морозова сопоставила принцип ведения дискуссии на иностранном языке и на родном и выявила их достоинства и недостатки.

Как уже было отмечено ранее, целью учебной дискуссии на иностранном языке является формирование прак-

тических навыков и умений общения, выработка речевых штампов и актуализация языковых знаний, ранее приобретенных учениками. Языковой аспект является важным фактором при сравнении дискуссий на уроках иностранного языка с дискуссиями на родном языке [5, с. 25]. В дискуссии на родном языке грамматические ошибки в речи участников являются редкостью, но если эти ошибки появляются, то могут восприниматься остальной частью аудитории довольно враждебно. В дискуссиях как форме организации урока по иностранному языку ошибки неминуемы, и они не расцениваются остальными так критично, потому что все участники находятся в более или менее равных условиях. Иными словами, все они на одной и той же ступени изучения иностранного языка и обладают одинаковыми знаниями и умениями, ведь язык дискуссии не является их родным языком. Ошибки, будь то грамматические или лексические, являются неотъемлемой частью процесса дискуссии, а их исправление входит в непосредственные обязанности учителя и должно носить ненавязчивый характер. Согласно Бельгибаевой Д.А., речевые ошибки в процессе коммуникации на иностранном языке, особенно в процессе дис-

куссии, не только вероятны, но и допустимы. Разговорная грамматика допускает некоторые отличия от грамматики письменной. Специфичность разговорной грамматики необходимо учитывать в процессе формирования коммуникативных навыков [1, с. 24].

Выявленное Морозовой И.Г. различие в значении применения дискуссионного метода на уроке родного языка и на уроке иностранного языка заключается в совершенно другой постановке цели применения данного метода. На уроках родного языка с применением дискуссии первостепенной важностью обладает результат, к которому должны прийти ученики, а на уроках иностранного языка с применением дискуссионного метода важен сам процесс обсуждения.

Следуя из данного сравнения, мы можем выявить отдельные преимущества дискуссионного метода на уроке иностранного языка в рамках развития коммуникативных навыков: изучение иностранного языка дисциплинирует, организует, содействует активизации мыслительных процессов, прививает качество самоконтроля. Последнее очень важно, так как, в отличие от общения на родном языке, когда мы говорим сравнительно раскованно, многословно и,

поддаваясь эмоциям, можем отвлечься от темы, то общение на иностранном языке, в рамках учебного процесса, подразумевает самоконтроль, необходимость строить нашу речь согласно указанным правилам. В случае обсуждения проблемы на иностранном языке, на руку может сыграть, как ни странно, даже наличие небольшого лексического запаса, так как у говорящего нет нужды пытаться приукрасить свою речь, применив при этом какой-либо красочный речевой оборот. Говорящий уже обладает установленным набором языковых умений и средств, которые необходимо вызвать в памяти и применить по назначению. При дискуссии на иностранном языке у говорящих вероятность понять друг друга намного выше, так как они внимательно слушают друг друга с целью понять высказывание партнера. Также практически исключается возможность применения говорящими типичных приемов ведения дискуссии на родном языке, которые обычно используются с целью ввести партнера в заблуждение или сбить с толку: применение иронии или сарказма; «сведение к абсурду»; «возвратный удар»; атака вопросами; «апелляция к публике» и другие [3, с. 415]. В процессе дискуссии на родном

языке, зачастую, говорящие не слушают друг друга внимательно, так как перед ними стоит иная цель: им не нужно стремиться понять точку зрения оппонента, им достаточно лишь выслушать ее и тут же выдать свое ответное мнение.

Чтобы понять человека, говорящего на иностранном языке, надо выучить этот язык. Чтобы понять своего собеседника-соотечественника, надо научиться слушать и пытаться понять суть его высказываний [5]. Подчеркивая важность применения метода дискуссии в процессе формирования коммуникативных навыков на старших этапах обучения иностранному языку, нужно учесть тот факт, что дискуссия как один из видов речевой деятельности не стремится к поиску истины или решению проблемы как первостепенной цели. В данном случае в рамках применения дискуссионного метода с целью формирования коммуникативных навыков у учеников, процесс достижения цели обладает большей важностью, чем сама цель.

Как уже было отмечено ранее, к сожалению, современная школьная система образования не включает в себя отдельной дисциплины по развитию культуры речи ни родного языка, ни тем более иностранного. Налицо низкий уровень сформированности у

учеников выпускных классов речевых навыков и умений, неэффективная работа критического мышления: ученики не способны справиться с нетипичными задачами, которые могут возникнуть у них на пути, они теряются при малейших отклонениях от заданных условий, а все это является результатом недостаточного количества практики использования устной речи.

Недостаточный уровень подготовки к обоснованию своей точки зрения, аргументированию своих высказываний среди выпускников школ и вузов России только подтверждает тот факт, что преподаватели не знакомят учеников со структурой и основами доказательной базы в нужном объеме не только на иностранном, но и на родном языке. Причиной возникновения данных недостатков является отсутствие системы обучения данным умениям [6].

Основываясь на выводах, сделанных в предыдущей главе, мы можем с уверенностью сказать, что в данных условиях одним из наиболее эффективных способов формирования коммуникативных навыков у учащихся является организация уроков иностранного языка с введением в них метода дискуссии.

Как уже было отмечено выше, применение данного

Формирование кросс-культурной компетентности...

метода на уроках иностранного языка требует тщательной подготовки, создания условий, максимально приближенных к реалиям культуры страны изучаемого языка, в которых ученики с легкостью смогут погрузиться в процесс дискуссии. Говоря о погружении в процесс, также необходимо упомянуть о его постепенности. Прежде чем вводить данный метод в урок, более результативным будет предварительная отработка всевозможных комплексов упражнений на развитие и закрепление навыков ведения дискуссии, таких как:

Упражнение для отработки навыков перефразирования высказываний и практики применения в речи коммуникативных клише

Упражнение на проверку понимания наглядного материала, навыков его анализа и построения на его основе диалогической речи.

Упражнение для наработки аргументационной базы по различным темам, близким к реалиям культуры страны изучаемого языка

Упражнение для развития навыков спонтанной речи

Упражнение для расширения лексической базы по различным актуальным темам

Упражнение для стимулирования мыслительной деятельности учащихся и для наработки аргументационной

базы по различным темам, близким к реалиям культуры страны изучаемого языка

Упражнение для отработки навыков монологической речи или заранее подготовленного выступления

Упражнения для отработки навыков ведения формального диалога с применением вводных слов и устойчивых выражений

Упражнение на развитие навыков соблюдения речевого этикета и культуры речи

Из всего вышесказанного следует, что метод дискуссии играет важную роль не только в процессе формирования речевой культуры ученика, но и в активизации, стимулировании его мыслительных процессов, побуждая его к самостоятельному поиску решения поставленных задач, что, в свою очередь, является движущей силой познавательной деятельности. Более того, использование представленного метода в процессе обучения иностранному языку развивает у учащихся творческое мышление, создает условия, максимально приближенные к реалиям страны изучаемого языка, с целью преодоления языкового и психологического барьера в результате применения личного жизненного опыта и актуализации полученных ранее знаний для усвоения новых. Применение дискуссионного метода в про-

цессе обучения иностранному языку на старших этапах обучения в рамках формирования коммуникативных навыков увеличивает возможность подготовить глубоко мыслящего и высококомпетентного специалиста, способного подстраиваться под постоянно меняющиеся условия и готового в любой момент вступить в прямой и конструктивный диалог с партнерами не только на уровне своей страны, но и

на международном. Благодаря эффективному использованию данного метода в процессе формирования речевых навыков иностранного языка у учеников старших классов появляется реальная возможность применения данных коммуникативных навыков не только в своей карьере, профессиональной деятельности, но и в обыденной жизни, в процессе общения с представителями других культур. [7]

Литература:

1. Бельгибаева Д.А. Принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Вестник КАСУ. – 2005. – №2. – С.21-22.

2. Быстрова, Е.А. Обучение русскому языку в школе: Учеб. пособие. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.

3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г Риторика и культура речи: Учебники, учебные пособия. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 518 с.

4. Кузнецова, С. В. Использование метода дискуссии в обучении будущих экономистов иностранному языку / С.В. Кузнецова // Педагогическое образование: история, современность, перспективы : материалы I Международной научно-практической конференции, посвященной 135-летию Казанского педагогического колледжа, 30 марта 2012 г. / сост. и науч. ред. – д.п.н., проф. Маликов Р. Ш. – Казань, 2012. – С. 508-509.

5. Морозова, И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки: Теория и практика. – №1. Тезаурус, 2010. – С 24-30.

6. Мурзенко Л. В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – Вып. №121. – С. 5-9

7. Невмержицкая, Е. В. Речевые ситуации в обучении иностранному языку как способ освоения средств межкультурной коммуникации / Е. В. Невмержицкая // Мост. Язык и культу-

ра (Bridge. Language & Culture) – 2010. -.№25 – С. 56-63.

8. Дискуссия в учебном процессе: условия и правила организации дискуссии. [Электронный ресурс] Режим доступа: (<https://lib.nspu.ru/umk/026877aac75d4310/t5/ch3.html>).

Шелестова О.В., Канаева Е.А. (КФУ, Казань)

ПОТЕНЦИАЛ ПОДКАСТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной статье дано определение понятий «подкаст», «подкастинг», описаны основные характеристики подкастинга как способа обучения иностранному языку, предоставлена их классификация, описан лингводидактический потенциал данного способа обучения. Также в статье рассматривается методическая работа с аутентичными подкастами на уроке иностранного языка и ее этапы. Статья базируется на трудах ученых, исследователей, изучающих явление подкастинга как новый способ развития коммуникативно-речевых умений учащихся.

Ключевые слова: информационные технологии, компетентностный подход, подкаст, подкастинг, коммуникативная компетенция, классификация подкастов, этапы работы с подкастами, продуктивный подкастинг.

The potential of a podcast as one of the methods of teaching foreign languages

Abstract: This article is devoted to the use of podcasts in contemporary education. The definition of such terms like “podcast” and “podcasting” are given in the article. Also classifications of podcasts and linguadidactical potential of a podcast are represented here. Moreover in this article we examine the methodology of work with authentic podcasts and its stages on

a foreign language lesson. The article is based on the works of scientists and scholars who study the concept of podcasting as a new resource of the development of communicating and speech skills of students.

Key words: information technologies, competence-based approach, podcast, podcasting, communicative competence, classification of podcasts, stages of work with podcasts, productive podcasting.

Стремление к интеграции в сфере образования напрямую связано с необходимостью влиться в единое мировое образовательное пространство. Отсюда такой интерес среди многих стран мира к информационным технологиям, которые позволяют войти в это глобальное мировое пространство [4, с.144].

Современное школьное образование ориентировано на компетентностный подход. Сегодня в качестве цели обучения иностранным языкам в школе выступает не только развитие коммуникативной и социокультурной компетенций совместно с приобщением школьника к культуре изучаемого языка, но также и развитие информационной компетенции, которая предполагает возможность ориентироваться в информационной среде, возможность правильно распо-

лагать ресурсами Интернета, и возможность выстраивать общение на базе современных средств коммуникации.

Использование новейших информационных технологий в сфере образования становится все более популярным и находит большое распространение, включая в себя применение новых форм и методов преподавания наряду с использованием новых технических средств. Одной из таких технологий является подкаст.

Подкаст (на англ. «Podcast» от названия медиаплеера «iPod» и англ. «broadcasting» – ширококовещание, радиовещание) – это аудио- или видео-файл, созданный человеком и размещенный в сети Интернет, доступный для просмотра, прослушивания или распространения во всемирной сети. Впервые данное понятие использовали в 2004 году блоггеры, разместившие в Интернете вместо текстовых записей аудиофайлы с записанными заметками. Подкаст отличается от телевидения и радиовещания тем, что позволяет работать с материалами не в прямом эфире, а в любое удобное для пользователя время. Подкасты, записанные в видеоформате, получили особое название – водкасты (vodcast), а сама технология создания, распространения и использования подкастов и водка-

стов – подкастинг (podcasting) [1, с.10].

Социальный сервис подкастов предоставляет пользователю возможность скачать понравившийся материал на свой ПК, либо разместить в сети свою аудио– или видеозапись на любую тему. По длительности подкасты могут быть как короткие (несколько минут), так и объемные (до нескольких часов). В сети Интернет различают аутентичные подкасты (создаются для носителей языка) и учебные подкасты (создаются для образовательных целей) [5, с.189].

На сегодняшний день в глобальной сети Интернет присутствует большое разнообразие учебных подкастов. Разумно представить их классификацию:

1) по технической платформе подкасты делятся на:

- автономный (подкаст как отдельный аудиофайл, созданный на специальном сайте или с помощью автономной программы),
- интегрированный (создан на специализированном сайте подкастов, либо на сайте-хранилище данных файлов);

2) по режиму доступа и загрузки данных материалов:

- только с компьютера,
- через веб-приложение на телефоне,
- с помощью компьютера и веб-приложения;

3) по типу мультимедиа:

- аудиоподкаст,
- видеоподкаст (водкаст);

4) по количеству авторов:

- индивидуальный,
- коллективный;

5) по юридическому статусу авторов:

- организация (образовательное учреждение)/компания,
- честное лицо, группа авторов;

6) по авторскому составу:

- преподавательский,
- студенческий;

7) по количеству дикторов и форме предъявления:

- монолог,
- диалог,
- полилог,
- совмещающий элементы монолога/диалога/полилога;

8) по типу и целевому назначению:

- аутентичный,
- учебный,
- профессиональный (вопросы методики обучения ИЯ);

9) по конечной цели обучения:

- формирование отдельных навыков (фонетических, грамматических, лексических),
- развитие комплексных умений речевой деятельности,
- достижение специфических целей;

10) по доступности ресурсов подкаста:

- в свободном доступе,
- с платным доступом с ча-

сти ресурсов,

– полностью платный.

Касательно обучения английскому языку, исследователи делят подкасты на отдельные категории:

1. Discrete category podcasts

Данная категория подкастов специализируется на изучении отдельных аспектов языка: грамматика, фонетика, и др. (The Grammar Girl Podcasts), или видов речевой деятельности, либо на конкретных задачах обучения, например, изучение новой лексики (Just Vocabulary Podcasts, Learn Out Loud);

2. ESL-focused Podcasts

Данная категория объединяет подкасты, созданные специально для тех, кто изучает английский язык. Сайты подкастов этой категории предлагают как множество бесплатных, так и платных ресурсов (Breaking News English, The Culips ESL Podcast, The Chatter Box Podcast, Podcasts in English, etc);

3) General Audience Podcasts

К третьей категории относятся подкасты, направленные на изучение английского языка с помощью упражнений на лексику, грамматику и т. д. Здесь мы можем найти большие коллекции подкастов на самые разные темы для массовой аудитории. Следовательно, их использование в обучение возможно, если уче-

ники обладают достаточно высоким уровнем владения ИЯ (TED Talks, Pod Bean, etc);

4) ESL Superpodcasts

Большое количество свободно распространяемых учебных подкастов, которые предлагаются крупными компаниями и организациями, и содержат обширное количество материалов для комплексного достижения различных целей и задач обучения английскому языку (The BBC Learning Podcast, Learn English Podcast, The VoA News Podcast, etc) [1, с.11-12].

Подкастинг привлекает внимание многих методистов и исследователей, так как он обладает большим лингводидактическим потенциалом, который в свою очередь обуславливается:

- доступностью подкастов вне зависимости от времени и местонахождения пользователя;
- способностью прослушивать или просматривать подкасты без каких-либо количественных ограничений;
- популярностью среди молодой аудитории;
- простотой и удобством создания;
- возможностью для пользователей взаимодействовать друг с другом в ходе прослушивания (создание микроблога);
- неограниченным выбором

тематик, жанров, форматов для создания подкаста [7].

Таким образом, мы можем утверждать, что данная технология решает такие лингводидактические задачи как:

- формирование и развитие всех видов речевой деятельности (в особенности аудирования и говорения),

- развитие у школьников учебной автономии из-за увеличения объема работы для самостоятельного изучения,

- развитие рефлексии, критического мышления,

- стимулирование творческой деятельности,

- создание воображаемой ситуации погружения в языковую среду посредством использования аутентичных материалов,

- развитие информационной компетенции у учащихся, а также у педагога. [1, с.11]

Теперь мы рассмотрим методическую работу с аутентичными подкастами на уроке иностранного языка. Она состоит из 3 этапов:

1. Подготовительный;

2. Текстовый (демонстрационный);

3. Послетекстовый (последемонстрационный).

Первый этап связан с психологической готовностью обучающихся к восприятию звучащей речи от носителя языка. Преподаватель должен подготовить учащихся к рабо-

те с иноязычным материалом, сняв лексические и языковые трудности, которые могут возникнуть в процессе работы с подкастом. На данном этапе учитель может оперировать такими заданиями как: предварительное введение в тему в форме беседы; предоставление списка новой лексики, его разбор; определение тематики выбранного подкаста по его заголовку. Без сомнений, темп и объем текста, представленного в аудио/видеофайле, должен соответствовать уровню, на котором учащиеся владеют иностранным языком. Обычно тексты длительностью более 3 минут загружают кратковременную память, тем самым препятствуя процессу перцепции. Материал для прослушивания, как правило, представляется ученикам не один раз, а два, так как, не имея опыта работы с аудитивными записями, учащемуся будет сложно уловить суть текста.

Следующий этап состоит из заданий, которые выполняются во время прослушивания (While Listening). Учитель тем самым проверяет, насколько хорошо учащийся может ориентироваться в звучащем тексте.

Последний этап (After Watching) включает задания, которые подводят итог тому, насколько правильно обучаемый понял содержание просмотренного подкаста [2, с.3-

4].

В качестве примера покажем, как данная технология используется на занятиях по практике речи английского языка на первом курсе ИФМК КФУ. Подкасты записаны на диск, который является приложением к учебнику Speakout уровня Upper-Intermediate. Благодаря этому их использование очень удобно, как в аудитории, так и дома. В зависимости от наличия технической возможности студенты могут выполнять данные задания в оборудованной компьютерами аудитории под руководством преподавателя, либо на персональном компьютере с дисководом дома. Во втором случае на занятии только контролируется правильность выполнения заданий.

Подкаст является итоговым заданием раздела, поэтому введение лексики, беседа, чтение текста и упражнения по теме подкаста проводятся на предыдущих занятиях. Непосредственно для работы с подкастом даются задания следующего формата: дискуссии (например: Watch the video podcast. Do young people move away from their families and share flats together in your country? Whose opinions about flatmates do you agree with most?), подбор соответствия (например: Look at the people below (photos) and read

the habits 1-7. Then watch the video podcast from 0:27-1:16 and match the people to the habits.), лексические упражнения (Read the sentences below. Then watch the video podcast from 0:12-0:24 and delete the incorrect word; The people below talk about flat sharing and annoying habits. Read the sentences and write a word or phrase from the podcast with the same meaning as the words in brackets. Watch the video podcast from 1:19-1:55 again and check your answers.)

Можно с уверенностью утверждать, что данный вид деятельности в большой степени способствует повышению мотивации студентов при изучении иностранного языка, т.к. они всегда с интересом и с удовольствием выполняют подобные задания.

Более того, существует еще один продуктивный и интересный вариант использования технологии подкастинга в обучении – предоставление учащимся возможности самим создавать подкасты. Каждый ученик может создать личную, персональную страницу, на которой будет размещен созданный им подкаст. Эта страница также необходима для реализации возможности сетевого обсуждения данного подкаста. Создается подкаст на иностранном языке, его тематика определяется учебной программой,

время записи и формат подкаста устанавливает учитель. Ученики создают подкасты на заданном сервере. Таким образом, учитель может организовать групповое обсуждение, дискуссию на иностранном языке на личной странице одного из учеников. Подкаст, размещенный на сервере, может быть рассмотрен любым пользователем сервера, из-за этого была создана услуга закрытого доступа, которая ограничивает круг лиц, имеющих возможность просмотреть материал. Данная технология создания подкастов называется продуктивным подкастингом. Продуктивный подкастинг может проходить как в форме групповой работы, так и индивидуально.

В качестве примера стоит привести международный подкаст-проект RadioDaf. RadioDaf – это сервис подкастов, созданный студентами, учениками и молодыми ребятами разных стран, которые изучают немецкий язык по всему миру. Здесь можно найти аудио- и видеофайлы на различные тематики, посмотреть интересные интервью, познакомиться с докладами, обсуждениями, послушать чьи-то суждения и мнения на тот или иной счет. Соответственно, каждый, зарегистрировавшись, может записать собственный устный доклад или опубликовать его, но лишь после одобрения ор-

ганизаторов сайта [3].

Таким образом, при использовании учебных подкастов происходит развитие коммуникативно-речевых умений (говорение, аудирование, чтение и письмо). Следует отметить, что подкасты развивают у учеников: способность участвовать в беседе, интересоваться и обмениваться информацией, высказывать свою точку зрения, брать на себя инициативу в обсуждении той или иной проблемы, подробно/кратко пересказывать услышанное, уметь излагать факты, выявлять тему текста, его проблему, уметь обобщать услышанную информацию, определять свое к ней отношение [6, с. 109].

В заключение, важно отметить, что развитие перечисленных умений соответствует требованиям современного образовательного стандарта. Таким образом, мы можем сделать вывод, что внедрение сервиса подкастов в процесс обучения иностранному языку способствует достижению основных целей обучения. Технология подкастинга развивает у ученика не только коммуникативную компетенцию, но и совершенствует социальные и психологические качества школьника: уверенность в себе, творческое мышление, умение работать в коллективе и прислушиваться к чужому мнению; также данная технология соз-

дает благоприятную атмосферу для обучения и выступает как средства интерактивного подхода. Кроме того, взаимодействие и тесная работа с данным интернациональным социальным сервисом развивает не только способности к аудированию и говорению, но и учит школьников уважению к культуре изучаемого языка,

учит критически мыслить и быть толерантным по отношению к другим странам и национальностям. Ребенок может почувствовать себя посредником между культурами, следовательно, происходит формирование межкультурной компетенции, что и является одной из основных целей обучения иностранному языку.

Литература:

1. Дугарцыренова В. А. Подкастинг в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2013. – №3. – С.9-16
2. Карева Н. В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Науковедение. – 2014. – №3(22). – С.1-8
3. Ковальская Е. П. Подкастинг как средство интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2012/ped33.html>
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
5. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2014. – №2(26). – С. 189-200.
6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. №2. 2008. – 100-110с.
7. Salmon G. Podcasting for Learning in Universities / G. Salmon, P. Edirisingha. – Maidenhead, England: Open University Press, 2008. – 248 p.

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», **NHDIRA** – «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.Вергазов 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 упражнениях 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: ANBIRHŇH 'AN TA'AM LH TATASABBABU 'ANHU ASQHŇ? AJHBAT: AL-MA'DA BAYTU DHIN, WA HIMYATU RASU DAWHIN, WA ASLU KULLI DHIN TUKHMATUN. Спросили у ученой женщины: «Какая еда не является причиной болезней?», она ответила:

«Желудок – это вместилище недугов, 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 пословицы 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, личностно-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-JANLA MITHLAKA. QḤLA ZIB: WA MHZḤ QḤLA L-'ULAMḤU? QḤLA: GHALḤZU T-TAB'I YAKḤNU BA'ḤDAN MINA L-'AQLI QARḤBAN MINA L-JANLI. 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-NAMḤZIJYYA LIT-TIBḤ'A WA N-NASHR. SAYDH. – BAYRḤT. – 2000. – 326S.

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

Шелестова О.В., Салдаев А.И. (КФУ, Казань)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ХОД УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье были рассмотрены важнейшие аспекты влияния использования аутентичных видеозаписей на восприятие учебного материала, повышение мотивации обучающихся. Также были отмечены преимущества аутентичных видео над другими видами учебных материалов, их недостатки, особенности психофизиологических механизмов восприятия зрительного и слухового материала учащимися. В статье рассматривается процесс проведения учебного занятия по иностранному языку с использованием аутентичного видеоматериала, его этапы. Статья базируется на работах ученых, исследователей, практикующих преподавателей, использующих рассматриваемую методику в своей деятельности.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, медиаобразование, мотивация, принцип наглядности, эмоциональное воздействие, психофизиологические механизмы восприятия.

Psychological and pedagogical peculiarities of adaptation of authentic video materials into the process of a foreign language lesson

Abstract: This article deals with the most important aspects of use of authentic videos' impact on perception of educational materials and increase of motivation in the learning process. The article also studies the benefits of original videos over other types of learning materials, their weak sides, peculiarities of students' psycho-physiological mechanisms of perception of visual and auditory information. This work also shows all the stages of building an ESL lesson with the use of authentic video material. The article is based on the works of scientists, scholars, educators interested in a search for new ways of teaching foreign languages, teachers practicing the use of original videos in their work.

Key words: authentic video materials, media education, motivation, principle of visualization, emotional impact, psycho-physiological mechanisms of perception.

Процесс обучения иностранному языку в первую очередь направлен на формирование у обучаемых языковых и речевых знаний, умений и навыков, что подразумевает под собой развитие всех видов речевой деятельности одновременно: говорение, чтение, письмо, аудирование. Требования к наглядности учебного

материала постоянно растут, и традиционные методы обучения, к сожалению, не всегда способны их удовлетворить, что ведет к снижению мотивации учащихся, а впоследствии и к трудностям в достижении целей обучения. Добавление аутентичных видеоматериалов к привычным учебникам и рабочим тетрадям способно помочь преподавателю привнести разнообразие в учебную деятельность и вернуть ученикам интерес к изучению иностранного языка.

Исследователями выделяются несколько критериев для классификации видеозаписей, применяемых в ходе учебного процесса и освоения иностранного языка. Один из них – это категория людей, для которых они предназначены. Это могут быть носители языка или иностранцы, изучающие данный язык. Аутентичные видеоматериалы изначально созданы именно для людей-носителей языка. Это продукция телевизионных каналов страны изучаемого языка. Иностранная речь используется в реальных условиях, которые освещают экстралингвистическое поведение и культурные особенности иностранцев. Аутентичные видеозаписи требуют лучшей систематизации и адаптации к уровню сформированности речевой компетенции учащихся, но дают возможность обо-

гатить пассивный/активный вокабуляр и запас грамматических конструкций элементами разговорного иностранного языка, присущего людям-носителям. Корректно подобранная видеоподдержка урока открывает многочисленные возможности для дискуссии, межкультурного сравнения и повышения уровня информированности учеников о культуре как своей страны, так и страны изучаемого языка. Аутентичные видеоматериалы рекомендуется использовать при условии, если учащиеся уже владеют набором необходимых грамматических конструкций и правил, лексических единиц, необходимых для осознания и анализа происходящего на экране.

Давно известно, что просмотр видеороликов задействует сразу несколько каналов восприятия ученика, и, при правильном введении со стороны учителя, все вышеперечисленные виды речевой деятельности активно вовлекаются в учебный процесс. Безусловно, повышается и активность учащихся, создаются новые варианты организации их самостоятельной работы.

Однако, поскольку методика обучения иностранному языку и в частности навыкам устной речи с помощью аутентичных видеозаписей нуждается в доскональном анализе

влияния видеоматериала на ход педагогического процесса по иностранному языку, определено, существенной деталью является рассмотрение его роли в ходе изучения иностранного языка с точки зрения психологии и педагогики.

В этом случае для начала следует затронуть понятие «медиакультура». Это совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человеком в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности [7, с. 31]. Беспрерывное ее развитие, особенно аудиовизуальной медиакультуры (ТВ, видео, кино и т.п.) с каждым годом все активнее оказывает влияние на сознание общественности, в частности подрастающего поколения, как мощное информационное, культурное и образовательное средство, как фактор развития творческих качеств личности.

Такие отрасли из системы педагогических наук как дидактика и педагогическая психология всегда изучали и продолжают изучать педагогические функции средств медиакультуры, особенности их внедрения в ход образовательного процесса и их влияние на процесс усвоения материала.

Основная задача медиаобразования (направления в

педагогике, изучающего закономерности средств массовой коммуникации) заключается в подготовке подрастающего поколения к жизни в условиях современного информационного общества. Безусловно, необходимо осознавать последствия их воздействия на психику, владеть способами коммуникации, основанных на невербальных формах общения при помощи технических средств [7, с. 32].

По мнению И.А.Гончар [3, с.170], видеоматериал как ни одно другое средство способен на создание красочных образов и конкретизированных представлений об изучаемом материале. Все исследователи процесса обучения иностранному языку с привлечением аутентичных видеозаписей особенно отмечают их невероятный мотивационный потенциал, ведь аутентичный видеоматериал является особенно привлекательным для обучающихся, создающим дополнительный стимул к иноязычному высказыванию, особенно на более продвинутом уровне владения языком.

Студентов действительно интересует иностранное телевидение, они заинтересованы и смотрят аутентичные видеоматериалы из интереса, можно даже сказать любопытства.

К тому же, аутентичные видеоматериалы снижают не-

которые негативные аспекты обучения:

- стресс, часто сопровождающий обычные аудиторские занятия (так называемая «анонимность» зрителя, даже в условиях внедрения учебных аутентичных видеоматериалов дает ему возможность более спокойно воспринимать аутентичную видеoinформацию, несмотря на ее немалую плотность и объем)

- включение эффекта «принудительной концентрации внимания», при котором в атмосфере общей заинтересованности даже не самый примерный ученик становится более внимательным, а коллективность восприятия материала приводит к появлению эффекта, известного в психологии как явление «коллективного внимания». Таким образом, обладая эффектом внушения, аутентичные видеоматериалы способствуют непроизвольному запоминанию информации [6, с.223].

Говоря об обучении навыкам устной иноязычной речи, исследователи выделяют три типа мотивации, существующих в ходе решения методических задач, с применением аутентичного видеоматериала:

1. мотивация к говорению: предполагает способность аутентичных видеоматериалов побуждать учеников к спонтанному эмоциональному высказыванию;

2. внутренняя коммуникативная мотивация, под которой понимается потребность понимать, говорить и общаться на изучаемом языке, как носители этого языка – потребность, порождаемая и подкрепляемая осознанием того, что ученики изучают язык на постоянно обновляющихся актуальных материалах;

3. лингвопознавательная мотивация, реализация которой возможна через стимулирование поисковой деятельности студентов при работе с аутентичными видеозаписями [1, с.7].

Показ аутентичных видеороликов во время учебного занятия является примером действия принципа наглядности в обучении, который опирается ко всему прочему и на механизмы памяти человека. Исследователи не перестают утверждать, что наглядный показ предметов, явлений, либо их изображений, отмечаемых словами и выражениями иностранного языка, способствует более эффективному узнаванию, воспроизведению лексических и грамматических единиц, а также образует условия для качественно более надежного запоминания через создание связей между вербальным и наглядно-чувственным образом реальности.

Едва ли какое-либо другое учебное пособие в процессе об-

учения иностранному языку по силе эмоционального воздействия на учащихся способно поспорить с аутентичным видеоматериалом. Формирующаяся приятная атмосфера занятия, как утверждают психолингвисты, будет облегчать ход достижения целей педагогического процесса по иностранному языку в более сжатые сроки. Материал, наглядно переданный при помощи видеоподдержки, откладывается в сознании учащихся легче, т.к. связан с положительными эмоциями, пережитыми в ходе его усвоения, например, при просмотре художественного фильма с оригинальной звуковой дорожкой. Все это не может положительно не сказаться на эффективности образовательного процесса [8, с.144].

Исследователи, занимающиеся данной проблемой, отмечают особую роль изображения в аудио-визуальном материале, используемом для обучения иностранному языку. Оно:

1) является условным символом речи;

2) связывает словесное выражение с планом действительности, т.е. с реальной ситуацией;

3) облегчает акустическое запоминание [6, с.225].

Действительно, тождественность видимого и слышимого

го в таких средствах как аутентичные видеозаписи не оправдана для всех этапов обучения: усвоение учебной единицы не может проходить только на уровне восприятия образа и слова. Важна, к тому же, и степень представления. Кроме того, не для всех языковых знаков возможно сопоставление с обозначаемыми ими объектами и явлениями, так, общее, основное не всегда доступно естественному, чувственному восприятию человека, объективно оно возможно только в знаковой форме. Принцип «слышу то, что вижу» требует исключения этих языковых знаков из отбираемого лексического минимума. Это ограничение делает устную речь неестественной, т.к. в ней всегда присутствуют слова в большей или меньшей степени конкретные и абстрактные. Важность использования именно аудиовизуальной поддержки при обучении иностранному языку подтверждает взаимосвязь зрительной и слуховой наглядности через систему взаимосвязи внутренних образов.

Именно в этих условиях сознанию индивида не является необходимым тратить усилия на вспоминание и мысленное воссоздание звукового эквивалента выражения или слова при его зрительном восприятии и наоборот. Объединение

зрительного и звукового рядов включает в себя несколько основных значений: семантическое, локальное, темпоральное и квантитативное. Важнейшим из них является семантическое значение, согласно которому аудио и видео ряды в фильме синтезируются по одному из трех принципов: идентичность (полное совпадение изображения и звукового ряда), контраст (когда на экране не показывается совсем не то, о чем говорится) и контрапункт (когда видео- и аудиоряд развиваются самостоятельно).

В аутентичных видеозаписях встречается два вида связи изображения с местонахождением источника речи:

1. речь в кадре (монологическая и диалогическая речь действующих лиц), в данном случае исследователи говорят о «синхронном звуке»;

2. говорящий находится вне кадра, слышна лишь его речь за пределами изображаемого на экране (описательная речь повествователя). Такой вид связи называют «асинхронным звуком» [6, с.225-226].

Значимой практической и теоретической проблемой является взаимосвязь и возможное сращение друг с другом слухового и зрительного каналов и, соответственно, звуковой и видеоинформации. Синхронная работа обоих каналов

может привести к тому, что два вида информации будут либо дополнять, либо мешать друг другу при анализе и воспроизведении содержания аутентичного видеоматериала [2, с.21].

В целом в памяти лучше сохраняются визуальные образы, а не вербальные. Все событие запоминается лучше, а, соответственно, впоследствии его и легче воспроизвести устно, если аудио- и видеокomпоненты тесно связаны, как в том случае, когда видеоряд иллюстрирует слова диктора. Когда взаимосвязь менее очевидна или когда и аудио- и видео-фрагменты вызывают в памяти зрителя различные ассоциации, то страдают и понимание новой информации, и ее последующее воспроизведение. Особенно интересным представляется случай, когда аудиоматериал сопровождается эмоционально насыщенными кадрами, которые часто сопутствуют выпускам новостей, репортажам с места событий. Такое сочетание оказывает комплексное воздействие на память, при этом интенсивный эмоциональный образ трагедий, жертв, разрушений в действительности вытесняет из памяти вербальную информацию, представленную до этого кадра. Тем не менее, материал, поданный во время или сразу после яркого образа,

запоминается так же или даже лучше, чем материал, не сопровождаемый ярким визуальным образом. С когнитивной точки зрения интенсивный эмоциональный образ прерывает повторение информации в рабочей памяти, непосредственно ему предшествующей, он сам по себе очень хорошо запоминается и может служить организационной схемой для построения в памяти представления о событиях [4, с.63-64].

При всем этом, исследователи выделяют минус работы с аутентичным видеоматериалом: опасность пассивности учебной группы, появление тенденции к пассивному наблюдению. Конечно же, данная проблема решается грамотной организацией активной языковой и мыслительной деятельности учащихся.

Процесс декодирования (распознавания и интерпретации) текстов средств массовой коммуникации состоит из многих психофизиологических процессов, например, механизмы прерывного восприятия, узнавания, припоминания, внутренней речи и вероятностного прогнозирования, протекающие в формирующем дополнительные затруднения естественном темпе речи, включает в работу мыслительную деятельность, требует подключения запаса приобретенных ранее знаний и умений.

Методические аспекты преподавания арабского языка

К тому же, именно воздействие визуальной и звуковой составляющих видеозаписи влияют на активность всех психических функций реципиента, в нашем случае обучающегося.

Известно, что в основе восприятия информации лежит работа и взаимодействие систем зрительного и слухового анализаторов: рецепторы принимают информацию и направляют ее в головной мозг. Стоит добавить, что в ход естественного восприятия вмешиваются и ассоциативные восприятия чувственных органов, играющие большую роль в процессе понимания материала. Таким образом, информация, полученная при помощи чувственных органов, активизирует упомянутые выше мыслительные процессы, и, следовательно, возникает естественная связь между внутренними и внешними характеристиками восприятия видеоматериала, что является основой для повышения активности группы учащихся [5, с.152-153].

Конечно, при использовании аудио- и видеоматериалов преподавателю необходимо, прежде всего, формировать слухопроизносительные навыки учащихся и их речевой слух с опорой на живой язык носителей. В данном случае именно аутентичные видео-

материалы дают возможность ученикам слышать речь носителей языка, в которой находят отражение актуальные реалии страны изучаемого языка, различные аспекты национальной культуры. Бесспорно, аутентичный видеоматериал будит познавательный интерес учащихся, их стремление к обсуждению проблемы, а значит, способствует росту их мотивации к познанию иностранного языка. Действительно, если ученик смог понять речь на иностранном языке, а затем воспроизвести ее, либо дать, например, словесную оценку увиденному и услышанному, то он начинает осознавать, что все старания, ушедшие на постижение иностранного языка, прошли не зря [9, с. 106.].

Несмотря на то, что некоторые преподаватели предпочитают использование в ходе занятия полнометражных фильмов на языке оригинала, большая часть все же отдает предпочтение работе с небольшими по длительности видеороликами, так как считают, что в таком случае ученики будут в большей степени вовлечены в активный просмотр. Данное мнение имеет под собой определенные основания. Небольшая длительность аутентичного видеоматериала дает возможность выполнить предложенные учителем

упражнения в течение одного урока даже при условии неоднократного просмотра [5, с.152-153].

Безусловно, необходимо отметить, что работа с видеозаписями и данными техниками на уроке иностранного языка не имеет в своих целях привлечение обучающихся. Приемы и упражнения работы с видеоматериалом должны служить достижению поставленных целей и задач обучения на определенном этапе и требуют максимальных усилий и серьезного отношения как учителя, так и учеников. Таким образом, работая над структурой видеоурока, учитель должен помнить о том, что перед демонстрацией видеозаписи важно предусмотреть такие задания, которые настроят учащихся на просмотр, вызовут интерес к занятию и помогут с пониманием увиденного. Задания, выполняемые по ходу демонстрации, должны быть направлены на повышение активности учащихся во время просмотра видео, а также дополнять содержание видеоматериала для его лучшего понимания. Задания, выполняемые после демонстрации, в аудитории или дома, должны иметь четко выраженный коммуникативно-креативный характер.

Проанализировав некоторую методическую литературу по теме и рассмотрев точки

зрения практикующих педагогов на построение структуры урока иностранного языка, включающего в себя работу с аутентичными видеозаписями, мы разработали и превратили в жизнь план занятия, посвященного теме «Job Interview». В ходе занятия использовался отрывок из художественного фильма «View from the top» 2003 года, режиссера Бруну Баррету.

Стоит отметить, что выбранный эпизод был дополнительно смонтирован в целях адаптации материала к показу на уроке. При этом мы учитывали приблизительный уровень коммуникативной компетенции учащихся, их возраст, дополнительные экстралингвистические знания, которые могут иметься у учащихся среднего и высокого уровня подготовки, на которых и рассчитано занятие (10-11 класс). Например, была вырезана реплика, не играющая большой роли в понимании сюжета, но включающая слово, обозначающее частную американскую сеть ресторанов. Для правильного понимания данного высказывания необходимы были бы особые лингвострановедческие знания, владение которыми уровень языка учащихся средней школы не предполагает.

Перед занятием мы приняли следующие шаги:

1. Выбрали тип, жанр видеоподдержки и определились с самой видеозаписью. Можно порекомендовать использовать такие популярные сервисы, как Youtube и Vimeo с обширной базой видео и удобным поиском, специализированные ресурсы, такие как блог WarmUpsFollowUps, видеозаписи в котором разбиты по тематикам и дополнены методическими советами по их использованию на уроке, также предусмотрена функция скачивания. Интересным кажется и сайт movieclips.com, где собрано огромное количество отрывков из художественных фильмов на английском языке, с поиском по определённому жанру, теме, актерам и т.д, что делает процесс использования ресурса крайне удобным.

Если необходимо, видеофайл возможно отредактировать для адаптации к целям урока. Мы воспользовались простой в работе программой «Киностудия» от Microsoft и редактирование видео заняло не больше 20 минут.

2. Заранее подготовили весь дополнительный материал, который будет использоваться на уроке. Это, к примеру, достаточное количество раздаточного материала с текстом разговора, в котором пропущены некоторые слова. То, сколько именно и насколько слож-

ные слова вырезаны, зависит от уровня владения языком учебной группы. По данной теме возможна подготовка советов для успешного прохождения собеседования, словаря с лексическими единицами по теме, перечня типичных вопросов на собеседовании.

Подготовили учебный материал:

а) видеофрагмент из фильма «View from the top» с английскими субтитрами;

б) видеофрагмент из фильма «View from the top» без субтитров;

в) раздаточный материал.

Эпизод из фильма: три подруги (Donna, Christine, Paige) проходят собеседование на должность стюардессы в одну из лучших авиакомпаний страны. По окончании собеседования двое из них получают работу.

Подготовительный этап.

В ходе организационного момента следует поинтересоваться у учеников, проходили ли ученики когда-либо собеседование, знают ли они, чего ожидать от него.

После этого стоит раздать на листочках, либо вывести на интерактивную доску список типичных вопросов, задаваемых на собеседовании, и обсудить их с классом. Можно, к примеру, попросить учеников придумать и озвучить дополнительные вопросы, уместные

для проведения собеседования.

Если тема не была изучена ранее, то имеет смысл также ввести новую лексику, при помощи которой ученики смогут рассказать о себе и своих способностях, умениях на собеседовании. Слова и выражения подаются с раздаточным материалом, ученики знакомятся с лексикой, переводят незнакомые слова с помощью учителя.

Для закрепления новой лексики и продолжения активизации навыков устной речи разделяем учеников на пары (интервьюер и интервьюируемый) и просим разыграть ситуацию собеседования. Для этого раздаем роли и даем пояснения:

А) Для интервьюеров: You are the interviewers for a position of a flight attendant at American Airlines. You need the best flight attendants in the country. The most important features for the job are confidence, tranquility, ability to solve emergency problems, friendliness, politeness and commitment. Ask necessary questions to decide whether the candidate suits for the position.

В) Для интервьюируемых: You are applying for a position of a flight attendant at American Airlines. It is your dream job. Your qualities are the following: you are very polite, committed, eager to start working as a flight attendant.

However, you are a bit anxious and do not work very well under pressure. Don't lie to the interviewer, but try to convince him that you are simply perfect for the position.

На это задание ученикам дается около 3-4 минут, в это время преподаватель подготавливает видеозапись к просмотру. Когда ученики закончили интервьюировать друг друга, преподаватель интересуется, тяжело ли далось им это задание, кем, по их мнению, тяжелее быть: работодателем или работником.

Демонстрационный этап.

Перед показом видеозаписи нужно кратко дать ученикам понять, о чем пойдет речь в видеофрагменте. Т.к. они только что прошли мини-собеседование со своими товарищами, можно спросить учеников: What difficulties do you think will heroes of the video have to face?

Преподаватель включает видеозапись с субтитрами, заранее позаботившись о том, чтобы видео воспроизводилось без проблем, с достаточным уровнем громкости. Применяется техника классической демонстрации, так же можно применить функцию стоп-кадра, остановив видеозапись на кульминационном моменте и спросив учеников: What has just happened? What, do you think, will happen next? Дан-

ный прием поможет акцентировать внимание учеников на социокультурных особенностях обозначения эмоций, жестов, реакции, настроения носителями языка. После высказывания учениками предположений, просмотр продолжается до конца видеозаписи.

По завершении демонстрации стоит задать ученикам несколько вопросов, например: «How did you like the video?», «Do you think those girls succeeded in applying for a position of flight attendant?», «Can we say that this was a perfect job interview?», «Was everything clear to you?», «We've heard a nice expression in the last part of the video, can you repeat it?», «Does anyone know what the expression «the way the cookie crumbles» means?». и т.п. Также стоит указать на важность применения в своей речи междометий и паралингвистических высказываний, таких как «Oh well», «you know», «I believe» и т.д. для того, чтобы уменьшить количество пауз в речи и сделать течение разговора более плавным и непринужденным.

После этого преподаватель выводит на экран список советов на английском языке по тому, как вести себя во время собеседования. Ученики знакомятся с ними в течение некоторого времени, затем пре-

подаватель заканчивает показ советов и просит учеников воспроизвести наиболее понравившиеся из них. Возможно, кто-то из учащихся сможет добавить свой совет к списку. После этого следует вопрос для обсуждения: «According to these rules, can you say what the girls did wrong during the interview?»

После указания недостатков данного интервью, преподаватель раздает дополнительный материал: текст видеозаписи с пропущенными словами и выражениями, объявляет задание: «To fill the blanks while watching the video for the second time» и включает видео во второй раз, но уже без субтитров, с целью выполнения учениками задания. Для проработки фонетических навыков учеников, преподаватель должен воспользоваться функцией паузы после некоторых произнесенных реплик, слова из которых пропущены в тексте, для их воспроизведения учениками. Данное упражнение также повысит внимательность учеников и их сконцентрированность на аудиовизуальной информации видеозаписи.

Последемонстрационный этап.

Закончить дискуссию по теме видеотрекка можно, обсудив с учениками такие вопросы, как:

1) Which of three candidates performed best during the interview? Why?

2) How about the interviewer? Were his actions and questions appropriate?

3) Would you like to apply for this position? Would you be suitable for it? Why/ why not?

Завершая занятие, стоит спросить у учеников мнение об уроке, выделить самых активных, выставить оценки за урок. В качестве домашнего задания хотелось бы предложить, если имеется такая возможность, небольшой проект в группах по 2-3 человека, а именно: разыграть ситуацию, подобную увиденной (собеседование), записав это на видео для совместного просмотра и обсуждения на следующем занятии. Учитель может самостоятельно предложить некоторые варианты сценария и ролей, главное условие: использование новой лексики. При совместном просмотре результатов такого домашнего задания учитель сможет оценить качество усвоения форм языка, общего уровня коммуникативной компетенции учащихся, а также показать, как особенности артикуляции учащихся влияют на произношение. Безусловно, собственные видеозаписи учеников смогут послужить отличным стимулом к дальнейшему совместному обсуждению с разбором достоинств и недостатков, вы-

бором лучших посредством, например, голосования, что, конечно же, заметно активизирует использование учениками навыков устной речи.

Проанализировав методическую литературу, описывающую способы внедрения аутентичных видеоматериалов в ход занятия по иностранному языку, мы заметили, что исследователями редко затрагивается вопрос использования субтитров в работе с аутентичными видеозаписями. Тем не менее, мы включили в ход урока их использование для облегчения понимания видеоролика во время первого просмотра, т.к. аутентичные материалы изначально не предназначены для учебных целей, и важной задачей преподавателя мы считаем адаптирование видеоматериала под выполнение целей конкретного урока и соответствие психолого-педагогическим требованиям. Адаптированию материала так же послужил и монтаж видеозаписи. Иногда преподаватели находят данный процесс сложным и отнимающим много времени, но однажды освоив азы работы с видеоматериалом, его обработка начинает приносить удовольствие и рождает множество идей дальнейшего использования аутентичной видеоподдержки в своей работе. Современные подростки, конечно же, также не отстают от использования

информационных технологий, а зачастую, владеют ими даже на более высоком уровне, чем преподаватели. Поэтому, для повышения мотивации и заинтересованности обучающихся в изучении языка и развитии своих речевых навыков, в качестве самостоятельной работы мы предложили мини-проект с использованием ви-

деотехнологий. В этих целях может быть использован даже мобильный телефон, поэтому его выполнение не должно доставить много сложностей, но действительно может разнообразить ход учебной деятельности, повысить интерес учеников, что положительно скажется на достижении целей учебного процесса.

Литература:

1. Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство повышения мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С.31-37
2. Верисокин Ю.И. Учебное кино на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 2000. – №5 – С.34-36
3. Гончар И.А. Речевые ситуации как основа учебного сюжетного художественного видеофильма: Дис_канд. пед. наук. СПб. 1996
4. Глухова Ю.Н. Перспективы использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку// Филологические науки. – 2013. – №10. – С.61-65
5. Даниленко Р.М. Савицкая Н.С. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – №2. – С.152-153
6. Качалов Н.А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку// Вестник Томского государственного университета. – 2006. – №291. – С.221-227
7. Кириллова Н.Б. Медиакультура. – М: Академический проект, 2006. – 448с.
8. Михайлова С.В. Михайлова О.В. Использование видеоматериала как средства формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №10. – С.143-146
9. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 192 с.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
МИНБАР
ИСЛАМСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

MINBAR
ISLAMIC STUDIES

2014, Т. 7, № 2

Выпускающий редактор Р.Р. Закиров
Технический редактор Р.Р. Ильясов
Корректор Р.Р. Закиров
Верстка Р.Р. Ильясов

Подписано в печать 15.12.2014 г.
Формат 70х108/16 Печать офсетная.
Усл. печ. л. 5,4
Тираж 100 экз.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предостав-
ленного оригинал-макета в типографии РИУ