

Садыков Шамиль Фанисович

СИСТЕМА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ТАССР)

В данной статье рассматриваются система и методика преподавания обществоведческих дисциплин в конце XIX - начале XX века в ТАССР. Описаны методы и формы обучения в негосударственных конфессиональных учебных заведениях, объединявших в себе национальный, общеобразовательный и религиозный компоненты образования, и единой трудовой школе с государственным обеспечением первого десятилетия советского периода. Показано влияние передовых достижений отечественной и зарубежной дидактики на становление обществоведческих дисциплин.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2014/12/29.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2014. № 12 (90). С. 103-107. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2014/12/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUTH IN CONDITIONS
OF MODERN REGIONAL MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES AND LABOR MARKET****Ryzhkov Sergei Ivanovich**, Ph. D. in Political Sciences**Bogdanova Vera Andreevna***Northern (Arctic) Federal University**sergryzhkov@mail.ru; verab.bogdanova@yandex.ru*

This article analyzes the modern Russian market of educational services on the basis of students' professional self-determination and demand for national universities graduates in labor market. The authors focus on the analysis of the discrepancies of graduates' and employers' mutual expectations, as well as on the analysis of the proposals of the Russian market of educational services.

Key words and phrases: market of educational services; labor market; youth; professional orientation; undergraduate studies; MA course.

УДК 37; 372.83; 37.02

Педагогические науки

В данной статье рассматриваются система и методика преподавания обществоведческих дисциплин в конце XIX – начале XX века в ТАССР. Описаны методы и формы обучения в негосударственных конфессиональных учебных заведениях, объединявших в себе национальный, общеобразовательный и религиозный компоненты образования, и единой трудовой школе с государственным обеспечением первого десятилетия советского периода. Показано влияние передовых достижений отечественной и зарубежной дидактики на становление обществоведческих дисциплин.

Ключевые слова и фразы: кадимизм; джадидизм; медресе; методы преподавания; светское образование; обществоведение.

Садыков Шамиль Фанисович, к. пед. н.*Институт истории им. Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан, г. Казань
mergen777@mail.ru***СИСТЕМА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ТАССР)[©]**

Изучение обществоведческих дисциплин в системе национального образования у татар можно встретить в конце XIX века в кадимистских учебных заведениях, которые играли роль центра общественно-политической жизни народа. Старая кадимистская система ориентировалась в основном на средневековую традицию среднеазиатских и восточно-мусульманских духовных училищ, однако и в этих учебных заведениях преподавались не только религиозные дисциплины, но и некоторые светские науки, необходимые, по мнению богословов, для усвоения основ мусульманского права и религии. В этом плане в татарских медресе выделяется наука «улуму-ль-аклия», или «аклият» – то есть «умственные» науки. Шакирд переходил к наукам «аклият» на четвертый год обучения. Освоение наук группы «аклият» начиналось с изучения «мантыйка» (логики), а позже – «хикмата» (философии).

Науки «аклият» переносили шакирда в сферу высших понятий, хотя они не могли проложить ему путь к истинному знанию, так как эти знания, благодаря средневековой арабской схоластике, сохранились в форме мертвых догматов. Схоластическая философия и ее катехизисная система требовали от шакирда полного напряжения умственных способностей, мелочность ее рассуждений не могла содействовать развитию силы критического анализа, а богатство всевозможных научно-философских понятий давало возможность более или менее свободно оперировать отвлеченной мыслью.

При изучении «мантыйка» (логики) проводились специальные философские диспуты (моназара) с приглашением шакирдов из других медресе. На этих состязаниях шакирды учились свободно высказывать свои мысли, доказывать свою точку зрения, убеждать других. Все диспуты обычно завершались не победой наиболее искусного их участника, а волей учителя, который разрешал спор, высказывая свое «верное» мнение.

Татарские просветители (Ш. Марджани, Ш. Культияси), не порывая с религией в целом, отстаивают права науки и философии на самостоятельное существование, решительно выступают против тех, кто их опровергает, считая единственной истиной религиозные догмы. Они указывают на большое значение науки и философии в жизни общества и выступают их проповедниками [1, с. 78, 84].

В кадимистских медресе преобладают традиции методов тадрис (лекционный метод преподавания, основанный на толковании текстов) и моназара (диспуты). Что касается организационной формы, то ее можно

назвать индивидуально-групповой. Шакирдов распределяли на небольшие группы, при этом в одной и той же группе оказывались шакирды разных возрастов и разного уровня знаний. У каждой группы был свой наставник – хальфа. Хальфа проводил общие занятия со своей группой, но больше всего работал с каждым шакирдом поодиночке, при этом ученики старших классов помогали младшим. Организуя процесс обучения, медресе исходило из того, что дети наделены различными способностями, и поэтому подход к каждому шакирду был индивидуальный.

В старометодном медресе расписания как такового не было. Занятия продолжались с утра до вечера, с перерывами на молитву, обед и полуденный отдых.

Бесплатность обучения или небольшая символическая плата за учебу позволяла получать элитарное образование и представителям самых бедных слоев, даже детям-сиротам. Кадимистские медресе в своем большинстве были консервативным. Однако и среди них имелись медресе («Касымия»), где наряду с религиозными предметами преподавали и светские науки, правда, в ограниченном количестве.

Все это вызывало негодование среди татарских просветителей (Ш. Марджани, К. Насыйри, Х. Файзханов, З. Бигиев и др.), которые выступали с резким осуждением оторванности татарских школ и медресе от современных достижений науки и практики. Сильному возражению подвергались и методика преподавания в татарских школах и медресе, а также распространение в них бухарских порядков. Просветители подвергают критике схоластические споры (моназара) как форму учебы в старой татарской школе, подчеркивая при этом их абсолютную бессодержательность и оторванность от жизни. Участники этих споров, пишет Ш. Культяси, много шумят о небытии, делят его на несколько категорий, думают о первопричине, ищут начало и конец мира, но «не видят середину, т.е. наше собственное положение» [цит. по: Там же, с. 171].

Действительно, основным методом обучения в кадимистском медресе был катехизический (вопросно-ответный). По нему были построены многие учебники, в которых после заданного вопроса следовал готовый ответ. В этих условиях от ученика требовалось только заучивание готового ответа, подобное механическое заучивание было очень распространено и мало способствовало глубокому пониманию и усвоению изучаемого предмета.

Однако необходимо признать, что в старометодных медресе использовались специфические методы и формы обучения и воспитания. Индивидуальный характер обучения, ориентация на самостоятельное освоение материала, необходимость запоминания большого количества источникового материала характеризуют применение в медресе репродуктивного метода (сущность – в неоднократном воспроизведении усваиваемых знаний, умений и навыков). Ориентированность на репродуктивность проявляется не только в запоминании объема информации, но и в том, что старшим шакирдам вменялось объяснение усвоенного материала младшим в процессе взаимного обучения.

Еще один метод, который широко применялся в кадимистском медресе, – эвристический (при этом методе способ поиска решения проблемы определяет учитель, но сами решения отдельных вопросов находят учащиеся). Этот метод обеспечивает самостоятельность движения к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, но вместе с тем он требует больших усилий и много времени для получения этих результатов. Наиболее ярко данный метод проявлялся в диспутках (моназара). На это обращает внимание и Я. Д. Коблов: «Уроки в мусульманских школах, если перевести на язык научной дидактики и методики способы преподавания в них, ведутся обыкновенно по двум методам: катехизическому и эвристическому» [7, с. 42].

В конце XIX века появляются новые типы образовательных учреждений – джадидистские медресе, отличающиеся от кадимистских не только содержанием, но и организацией системы образования в целом, и образовательным процессом в частности.

В джадидистских мектебе и медресе начинают преподавать общеобразовательные предметы. В расписание медресе «Мухаммадия», «Иж-Буби», «Галия», «Хусания» были включены обществоведческие предметы, такие как этика, психология, философия, логика, которые в структурном и содержательном плане отличались от аналогичных изучаемых предметов в старометодных медресе. В новометодных медресе были введены четкое недельное расписание и программа обучения, определяющая объем изучаемых предметов. Стали изучать учебные предметы, а не отдельные книги, ввели специализацию мугаллимов: каждый учитель преподавал только свой предмет или предметы (обычно не более двух или трех). Стали проводиться регулярные проверочные работы и экзамены (имтихан). Была введена практика выдачи аттестатов после окончания обучения. Необходимо подчеркнуть, что в эпоху джадидизма широкое развитие получают татарские книги и учебные пособия. В эти годы были изданы книги на татарском языке по логике (Г. Махдуми), этике (К. Насыйри, Г. Салимов, И. Сулеймани) [2].

В борьбе между новометодистами и кадимистами по вопросу обучения в школах и медресе царское правительство занимало позицию показного невмешательства. Но когда влияние нового метода стало внушительным, оно открыто встало на путь преследования его последователей и начало устраивать в новометодных школах погромы. Несмотря на репрессии царских властей и сопротивление реакционного духовенства, движение за новую школу среди татар развивалось, особенно сильный толчок ему дала революция 1905-1907 гг. Так, к 1912 году число школ достигло 1088 (в 1895 г. их было 647) [1, с. 185]. Все это говорит о возросшем значении национального образования в Казанской губернии и его востребованности среди мусульманского населения.

Пройдя несколько этапов своего развития, татарская национальная система образования в конце XIX – начале XX века превратилась в стройную систему.

Однако с приходом советской власти татарские школы и медресе претерпели серьезные изменения. Они попадали под действие декретов новой власти, запрещавших совмещение светского и религиозного образования.

Проведение в жизнь принципа светскости школы оказалось непростым, особенно среди мусульман. Ломка вековых традиций и переход к новой школе проходили для населения болезненно.

На мусульманских съездах постоянно выдвигались требования не ограничивать вероучение стенами мечетей, разрешить использовать специальные здания под школы, не ограничивать возраст и состав учащихся, программу, разработанную ЦДУМ (Центральное духовное управление мусульман).

Однако в религиозных школах Татнаркомпрос до выработки специальной программы разрешил преподавание лишь иттикад и Корана, т.е. тех пунктов, которые не вызывали особых разногласий [9, д. 1008, л. 6]. Преподавание истории ислама, мусульманской этики и других предметов, на которых настаивало Духовное управление, не допускалось.

Кроме того, властью резко осуждался лекционный метод (запись шакирдом в тетрадь), который предлагалось заменить чтением, так как первый угрожал опасностью обхода устной программы, как это показал прошлый опыт старых татарских школ, существовавших при царизме («Бобинская», «Галия», «Хусания», «Мухаммадия») [Там же, л. 117]. С одной стороны, конспектирование расценивалось как обучение письму, т.е. запрещенному в религиозных школах предмету. С другой, была опасность, что преподаватель отступит от плана лекции и затронет какие-либо другие, «контрреволюционные» темы. Чтение же как предмет (обучение навыкам чтения) подразумевало просто чтение строго установленной, разрешенной литературы без комментариев к ней.

Существование религии не вписывалось в осуществление планов грандиозного социалистического строительства и формирования человека нового типа.

Произошедшие после революции преобразования и нововведения затронули и систему школьного историко-обществоведческого образования.

В первые годы советской власти в стране отсутствовали единые учебные планы и программы, поскольку, по мнению работников Наркомпроса, нормативные документы, данные сверху, ограничивали педагогическое творчество и инициативу учителя.

Отсутствие рабочей книги, учебных пособий по обществоведению педагога пытались компенсировать различными методами и формами работы. Кроме того, необходимо признать, что в 20-е гг. XX века учебник немного отходит на второй план, и лозунгом школы становится высказывание «от жизни к книге, а не от книги к жизни». В эти годы роль учителя – первостепенная, он всегда может подкрепить этот лозунг делом. Реальная жизнь приобретает статус основного метода изучения природы и общества, становится лабораторией, в которую переносится центр учебной работы с детьми, делая из них маленьких «исследователей».

В 20-е гг. XX века начали внедряться новые методы школьной работы.

Большое влияние на этот процесс оказал опыт западной школы, а именно инновации ученых (А. Лай, Д. Дьюи, В. Рейн, Г. Винекен, Е. Паркхерст, Ф. Гансберг и др.), которые работали в то время в области реформирования и модернизации общего образования.

Возможность индивидуализировать обучение при новой организации детской среды дало введение в 1920-е гг. в российские школы Дальтон-плана, пришедшего из Америки и Англии. Дальтон-план нашел широкое применение при обучении детей 10-14-летнего возраста.

В отличие от принудительного классно-урочного преподавания с жестким расписанием, новая система строилась на произвольной и творческой работе детей в лабораториях. Задания составлялись в трех вариантах: для сильного, среднего и слабого ученика. Это помогало учащимся выбрать свой вариант и темп работы.

Разработанные на основе Дальтонского лабораторного плана адаптированные формы (бригадно-лабораторная, звеньевая) отличались коллективной направленностью освоения учебного материала и по своим образовательным потенциалам не уступали зарубежным аналогам. Новые методы косвенно помогали разрушить стереотипы традиционного школьного образования, изменить подходы к построению системы обучения в сторону его гуманизации.

Наиболее широкое распространение получил метод проектов, выдвинутый в 1920-е гг. американским философом и педагогом Дж. Дьюи. Его идея заключалась в том, что учащиеся ограничивались лишь практическим выполнением специальных заданий (проектов). Теоретические знания давались при этом бессистемно, в объеме, необходимом лишь для выполнения данного проекта. Многие, что совершенно справедливо, назвали этот метод антинаучным.

В 1920-е гг. вопрос о методах школьной обществоведческой работы стоял исключительно остро: не было установлено понятие метода, не имелось точной и четкой классификации методов, была очень разнообразна методическая терминология. Однако имелись две основные точки зрения, касающиеся главного метода обучения в школе. Представители воспитательно-трудового направления в методике обществоведения таким методом признавали трудовой, при котором учащимися не только была усвоена теория, но они были подведены к участию в жизни. Представители реально-образовательного направления в методике обществоведения основным методом считали исследовательский (лабораторный) [11, с. 17].

Профессор С. П. Сингалевич считал, что лабораторный метод направлен только на изучение жизни, а не на преобразование ее. Он блестяще разрешал проблему «активного познания», но почти ничего не давал в смысле выработки навыков «активного действия». Поэтому единственно приемлемым в условиях трудовой школы С. П. Сингалевич признавал трудовой метод, охватывающий учебную, программно-теоретическую работу и связанный с ней воспитательный процесс. Этот метод не только открывал возможности изучения жизни, но и позволял связать школьную учебу с практикой и очередными задачами строительства жизни [Там же, с. 18].

К. Тагиров также, наряду с лабораторным методом, самым действенным для достижения цели считал трудовой. Вместе с ним педагог предлагал использовать метод показа и экскурсий [12, с. 50].

Г. Байки в качестве форм работы опирался на такие основные методы как наблюдение, беседа, проверка, домашнее задание, экскурсия [5, с. 49].

Лабораторный метод, считавшийся одним из передовых в преподавании обществоведения в то время, требовал оснащения учащихся достаточным количеством учебных пособий. В отсутствие должной литературы на помощь приходила экскурсионно-исследовательская работа, направленная на накопление и изучение окружающей действительности. Отдельно методу экскурсий посвящена статья К. Аюпова «Метод экскурсии в изучении обществоведения». Он предлагает для школ I-й ступени три вида экскурсий: экскурсия-прогулка, экскурсия-задание и экскурсия по сбору материала [4, с. 50-55]. Некоторые педагоги предлагали достаточно широко развернуть работу с газетой, материал которой возможно связать с большинством обществоведческих вопросов современности. По мнению К. Аюпова, газеты позволяют сделать урок жизненно современным, быть в курсе всех изменений и нововведений в общественной жизни [3, с. 43-46].

Одним из наиболее распространенных методов было использование рассказа-беседы. По мнению И. Е. Мерзона, беседа расширяет кругозор ребенка и поднимает его интерес к общественно-политическим жизненным явлениям. Особенно актуальным такой метод он считает при представлении материала, не содержащегося в учебнике [8, с. 66-67].

Кроме того, педагоги отмечали и важность межпредметных связей, в частности, роль литературы на уроках обществоведения. Статьи С. Даулета [6, с. 48-49] и Г. Сагди [10, с. 10-23] подчеркивают необходимость рассмотрения вопросов обществоведения через призму художественной литературы. Они рекомендуют конкретную художественную литературу, раскрывающую особенности общества в определенный период.

Таким образом, почти каждый вопрос курса мог быть проработан учителем при помощи разнообразных способов и приемов обучения. Беседа с детьми, рассказ преподавателя, чтение статьи по хрестоматии, письменная работа, самостоятельное наблюдение детей, зарисовка, моделирование, прогулка, экскурсия, проектирование, лабораторные занятия, иллюстративный прием, эксперимент – все эти виды и формы занятий предусматривались на первой ступени образования и широко освещались на страницах периодической печати, то есть были более или менее известны преподавателю.

Как видим, система преподавания обществоведения конца XIX – начала XX века охватывает весьма разнообразные по экономическим и социально-политическим условиям этапы истории. Каждый новый этап требовал кардинального изменения всей прежней методической и содержательной структуры, однако определенная преемственность все же прослеживается. Конфессиональной школе присуще сочетание светского образования и религиозного воспитания. Первое десятилетие советского периода характеризуется самостоятельным поиском общественности в области образования, соединением новых западноевропейских и традиционных методов.

Применение в национальной школе таких методов как индивидуальный и контактно-групповой типы обучения, техника взаимного обучения, катехизисные способы изложения материала, эвристические методы, индивидуальный темп прохождения программы, диспуты сегодня вполне актуально и может стать альтернативой классно-урочной системе.

Список литературы

1. **Абдуллин Я. Г.** Татарская просветительская мысль. Казань: Иман, 2002. 305 с.
2. **Амирханов Р. У.** Глубокие корни наших учебников // Казан утлары. 1989. № 8. С. 162-172.
3. **Аюпов К.** Использование газет при изучении обществоведения // Магариф. 1928. № 10. С. 43-46.
4. **Аюпов К.** Метод экскурсии в изучении обществоведения // Магариф. 1926. № 6-7. С. 50-55.
5. **Байки Г.** Изучение края на уроках обществоведения // Магариф. 1928. № 2. С. 46-50.
6. **Даулет С.** Необходима серия художественной литературы, соотнесенной с программой обществоведения, в школах повышенного типа // Магариф. 1928. № 12. С. 47-51.
7. **Коблов Я. Д.** Конфессиональные школы казанских татар. Казань, 1916. 120 с.
8. **Мерзон И.** Рассказ-беседа на уроках обществоведения в начальных классах // Магариф. 1932. № 7-8. С. 65-70.
9. **Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ).** Ф. 3682. Оп. 1.
10. **Сагди Г.** Вопросы соотнесения обществоведения и татарской литературы, методика ее преподавания // Магариф. 1926. № 8. С. 10-23.
11. **Сингалевич С. П.** Основные вопросы методики обществоведения. Казань: Красный печатник, 1928. 22 с.
12. **Тагиров К.** Изучение обществоведения в комплексной системе // Магариф. 1926. № 11-12. С. 45-51.

**SYSTEM AND METHODS OF TEACHING SOCIAL SCIENCE DISCIPLINES
AT THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY (BY THE EXAMPLE
OF THE TATAR AUTONOMOUS SOVIET SOCIALIST REPUBLIC)**

Sadykov Shamil' Fanisovich, Ph. D. in Pedagogy
Sh. Mardzhani Institute of History of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan

mergen777@mail.ru

The article considers the system and methods of teaching social science disciplines at the end of the XIX – the beginning of the XX century in the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic. The author describes the methods and forms of studying at non-state confessional educational establishments combining national, comprehensive and religious components of education, and in the unified labour school with state provision of the first decade of the soviet period. The influence of the latest achievements of domestic and foreign didactics on the formation of social science disciplines is shown.

Key words and phrases: cadimism; jadidism; madrassas; teaching methods; secular education; social science.

УДК 82.0:801.6

Филологические науки

В работе ставятся вопросы, предшествующие созданию типологии смеха. Предлагается считать смех амбивалентным не по содержанию, а по качеству (умение сочетать в характере смеха трагическое и комическое, как, например, в «Господах Головлевых» М. Е. Салтыкова-Щедрина). Даны некоторые критерии, по которым будет определяться тип смеха (по характеру эмоций, по содержанию, качеству, функции). Приводятся и аргументируются суждения о функциях смеха, например, об относительности критериев этих функций (стремление к одновременному обличению и воспитанию в творчестве Н. В. Гоголя).

Ключевые слова и фразы: односторонний смех; амбивалентный смех; природа смеха; функции смеха; комический эффект; иллюзия просветителей.

Склеинис Галина Альфредовна, д. филол. н., доцент
Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)
frigg@maglan.ru

ТИПОЛОГИЯ СМЕХА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)[©]

Проблема смеха, его свойств и функций, остается в настоящее время актуальной и малоизученной. Конечно, в учебниках и учебных пособиях, в словарях литературоведческих терминов существуют определения смеха как реакции на комическое, являющееся, в свою очередь, категорией эстетики; предлагаются и виды комического (юмор, сатира, фарс), и виды художественной образности (гротеск), и виды идейно-эстетической оценки явлений действительности (ирония, сарказм) [1; 7]. Однако в силу ограниченности объема в них почти не нашлось места для выстраивания типологии смеха, определения его критериев и функций. Создать типологию смеха, определить соответствующих ему представителей – **сверхзадача**, требующая, по меньшей мере, цикла статей.

Цель настоящей статьи – прокомментировать некоторые суждения о типах смеха, аргументировать на примере творчества великих писателей-сатириков неоднозначность его функций.

Леонид Ефимович Пинский сделал интересные наблюдения над природой смеха, юмором, комическим в работе «Магистральный сюжет» (разделы «Комическое», «Юмор», «Новая концепция комического») [6, с. 339-366]. Он предложил различать «по характеру эмоций, сопровождающих комическое», «смех презрительный, любовный, трогательный, жестокий, едкий, или саркастический, трагикомический, язвительный, утонченный, грубый, здоровый, больной и т.д.» [Там же, с. 343]. Теоретико-литературные определения кратко иллюстрируются примерами, взятыми почти исключительно из зарубежной литературы.

Изо всего обилия типов смеха в двух статьях, написанных нами два года назад и посвященных творчеству русских классиков – Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, М. Е. Салтыкова-Щедрина [8; 9], мы предложили различать смех односторонний (Гоголь в «Ревизоре») и амбивалентный (Ф. М. Достоевский и М. Е. Салтыков-Щедрин). К термину «амбивалентный» мы пришли независимо от наблюдений и дефиниций Л. Е. Пинского и вкладываем в него иное значение. Так, автор указанной работы (вероятно, вслед за М. М. Бахтиным) считает, что амбивалентным смех является *по содержанию* и означает «фамильное сочетание в тоне смеха... хулы и хвалы» [6, с. 341] (*здесь и далее – курсив наш*). Мы же полагаем, что амбивалентным смех является *по качеству* (насколько оно высокое) и означает умение сочетать в характере смеха трагическое и комическое, что *не всегда* означает сочетание хулы и хвалы. Приведем примеры.