

16+

ISSN 2413-4481

ВЕСТНИК

Алтайского
государственного
педагогического
университета

2020

4 (45)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

ИССЛЕДОВАНИЕ

ПРОБЛЕМАТИКА

ИННОВАЦИИ

ПОДГОТОВКА К УРОКУ

ТРАДИЦИИ

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА

РЕФЛЕКСИЯ

ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОДИКА

РЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА

СОЦИАЛИЗАЦИЯ

ПЕДАГОГ

ВОСПИТАНИЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ

КОМПЕТЕНТНОСТЬ

ISSN 2413–4481

**ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2020

•4 (45)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

• 2020 • 4 (45) •

Главный редактор	Лазаренко И.Р. , доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)
Зам. главного редактора	Матвеева Н.А. , доктор социологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)
Отв. секретарь	Аверина Н.Г. , кандидат философских наук (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционная коллегия выпуска

Веретенникова Л.А. , кандидат педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	Крайник В.Л. , доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Веряев А.А. , доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	Никитина Л.А. , доктор педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Визель Т.Г. , доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	Скопа В.А. , доктор исторических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Демин М.А. , доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	Труевцева О.Н. , доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Колмогорова Л.С. , доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	Холодкова О.Г. , кандидат психологических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
	Щеглова Т.К. , доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционный совет

Лазаренко И.Р. , доктор педагогических наук, профессор, председатель (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия);	Нурғалиева А.К. , доктор педагогических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
Антилогова Л.Н. , доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);	Отепова Г.Е. , доктор исторических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
Ван Жуй , доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);	Потапова М.В. , доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия);
Виерегг Х. , Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);	Смышляева Л.Г. , доктор педагогических наук, доцент (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);
Дорожкин Е.М. , доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);	Тухтасинов И.М. , доктор педагогических наук, доцент (Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Узбекистан);
Каракозов С.Д. , доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);	Чен Куонинг , Ph.D. (Тайваньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);
Коротков А.М. , доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);	Шарипов Ш.С. , доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)
Маъмуров Б.Б. , доктор педагогических наук, доцент (Бухарский государственный университет, Узбекистан);	
Мокрецова Л.А. , доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия);	

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-62181 от 26 июня 2015 г.

Журнал включен в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук (редакция от 18.07.2019 г.) по специальностям: 07.00.02 – Отечественная история (исторические науки), 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология (исторические науки), 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки).

Статьи журнала включаются в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), доступный в Интернете по адресу: <http://elibrary.ru>.

Журнал распространяется по подписке, подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» 80817.

Цена свободная.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

- Аветисян А.Г.
НЕОБХОДИМОСТЬ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ 7
- Суриков Ю.Н.
«ТЕОРИЯ РИСКОВ» КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА
В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ 14
- Шалаев В.П.
ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ГЛОБАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ КАК ПРОБЛЕ-
МА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ 19

Теория и методика профессионального образования

- Козина О.В., Меркулова Е.Н.
ТАКСОНОМИЯ БЛУМА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕН-
ЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА 24
- Репринцева Г.А.
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ТРАКТОВКА, СТРАТЕГИЯ РАЗ-
ВИТИЯ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ 29
- Шелепаева А.Х.
АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО
ЗАВЕДЕНИЯ 36

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология

- Бокова О.А., Парфенова Г.Л., Холодкова О.Г.
РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД 45
- Мальхина Е.В.
ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ КОМ-
ПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
РЕЧИ 52
- Устинова О.А.
ДИАЛОГ С КУКЛОЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ «ОБРАЗА – Я» И «ДРУГОГО» У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬ-
НОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРО-
СТРАНСТВЕ 57

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

- Аблажей Н.Н.
УНИФИКАЦИЯ УЧЕТА СПЕЦПОСЕЛЕНЦЕВ В СИБИРИ В КОНЦЕ 1940-х гг. 63
- Ерёмин И.А.
СИБИРСКОЕ КАЗАЧЬЕ ВОЙСКО В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 70

Мавлютова Г.Ш. КОМСОМОЛ НА ПЕРЕДОВОЙ ЛИНИИ БОРЬБЫ С РЕЛИГИЕЙ В ТЮМЕНСКОМ КРАЕ В 1920-е ГОДЫ	75
Рыгалова М.В. ФОРМИРОВАНИЕ СЕТИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ОКРАИННЫХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 1880–1910 гг.	82
Скоробогатов С.Б. РОЛЬ АВИАЦИИ ДАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В ПЕРИОД КРЫМСКОЙ ОСВОБОДИТЕЛЬНОЙ ОПЕРАЦИИ 8 АПРЕЛЯ – 12 МАЯ 1944 г.	90
Этнография, этнология и антропология	
Гучинова Э.-Б. ДЕПОРТАЦИЯ КАЛМЫКОВ В СИБИРЬ (1943–1956 гг.): УСТНЫЕ РАССКАЗЫ КАК МЯГКИЕ ФОРМЫ ПАМЯТИ	95
Ильина А.А. НАЦИОНАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАЗАХОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ НА РУБЕЖЕ XX–XXI вв.	101
Корусенко М.А., Тихонов С.С. ТЕНДЕНЦИИ В ИНТЕГРАЦИИ АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОГРАФИИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОМСКОЙ ГРУППЫ ЭТНОАРХЕОЛОГОВ).....	108
Издано в АлтГПУ	115
Сведения об авторах.....	117
Информация	118

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-7-13

А.Г. Аветисян

Российско-Армянский университет, г. Ереван, Армения

НЕОБХОДИМОСТЬ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ¹

В статье рассматриваются предпосылки, необходимые для формирования цифровой экономики, и тенденции изменения спроса на труд, вызванные цифровой трансформацией. На основе статистического анализа показателей рынка труда и цифровой готовности стран Евразийского экономического союза выявляются расхождения в спросе и предложении услуг труда, делается вывод о необходимости пересмотра и трансформации формы и содержания современной системы высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, рынок труда, цифровая экономика.

A.G. Avetisyan

Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia

IMPORTANCE OF HIGHER EDUCATION TRANSFORMATION IN THE FRAMEWORK OF DIGITAL ECONOMY FORMATION

The goal of the paper is to explore the main preconditions for the formation of digital economy and the trends in demand for labor force in the framework of digital transformation of economy. Statistical analysis of the indicators of digital readiness and labor market in the member countries of the Eurasian Economic Union reveals the discrepancy between demand and supply of labor force. The discrepancy indicates that there is a need to transform both the content and the format of the higher education system in place.

Key words: higher education, labor market, digital economy.

Стремительно развивающиеся технологии, постепенно охватывающие все сферы жизнедеятельности современного человека, формируют новую реальность, трансформируя привычные основы производства, потребления, управления и даже общения. Происходящие процессы глобальной трансформации экономист К. Шваб охарактеризовал термином «Четвертая индустриальная революция» (известная также как «Индустрия 4.0») [1]. Речь идет о следующей волне развития общества, об очередном переломном моменте, который является беспрецедентным по своему масштабу и глубине грядущих изменений.

В этой связи целью представленного в статье исследования является изучение особенностей

формирования цифровой экономики и выявления готовности современной системы высшего образования к цифровой трансформации всех основ экономической деятельности.

На основе поставленной нами цели формируются задачи, подлежащие решению в рамках данной статьи:

- изучение основных аспектов и особенностей четвертой индустриальной революции и формирования цифровой экономики;
- выявление особенностей влияния формирования цифровой экономики на рынок труда;
- выявление основных показателей оценки степени готовности стран ЕАЭС к цифровой трансформации и анализ состояния рынка труда

¹ Статья подготовлена в Российско-Армянском (Славянском) университете за счет средств, выделенных в рамках субсидии МОН РФ на финансирование научно-исследовательской деятельности университета.

и образовательных услуг в рамках стремительного внедрения и распространения цифровых технологий.

Тенденции развития современной мировой экономики отражают переход на качественно новый этап: формируется беспрецедентно новый формат функционирования экономики, в основе которого лежит цифровая трансформация. Переход человечества от одного типа общества к другому каждый раз в истории сопровождался структурными изменениями, затрагивающими те или иные аспекты социальной и экономической жизни общества, в первую очередь это отражалось на состоянии рынка труда. Переход от аграрного общества к индустриальному сопровождался двумя промышленными революциями, первая из которых была следствием изобретения паровой машины и использования угля в качестве источника энергии, а вторая была вызвана открытием новых источников энергии – электричества, газа и нефти. В итоге это обернулось массовым вытеснением человеческого труда машинным, что стало причиной существенного роста безработицы с соответствующими экономическими последствиями. Следующий этап, или же, согласно Тоффлеру [2], «третья волна» развития общества», стал следствием развития компьютерных технологий и распространения Интернета. Таким образом, начало третьей индустриальной революции принято отсчитывать с середины XX века – через столетие после второй [3]. Примечательно, что временное расстояние между первыми двумя революциями также было примерно равно одному столетию. Компьютерные технологии, стремительно развивающиеся с середины прошлого века, привели к возникновению нового производственного ресурса – информации. В конечном итоге переход от индустриального общества к постиндустриальному характеризовался сдвигом от сферы производства к сфере услуг. В современном мире информация является отдельным ресурсом, меняющим структуру производства. Одновременно с развитием и распространением компьютерных технологий стала возрастать необходимость в знаниях – ресурсе, необходимом для дальнейшего развития технологий. Таким образом, постиндустриальное общество стало стремиться к развитию новой экономики – экономики знаний. На всех отмеченных этапах развития общества трансформировалась роль рабочей силы в процессе производства, соответственно, менялась структура спроса на рабочую силу. Переход от аграрного общества к индустриальному, а затем к постиндустриальному, сопровождался постепен-

ным сдвигом спроса от неквалифицированной рабочей силы к высококвалифицированной.

Спустя почти сорок лет после третьей индустриальной революции специалисты заговорили о начале четвертой, наиболее масштабной и беспрецедентной по своему характеру и последствиям. В отличие от предыдущих, этот переломный этап является логическим продолжением предыдущего – цифровые технологии, меняющие современную реальность, являются следствием развития компьютерных технологий. Скорость технологических изменений определила и скорость наступления следующего переломного момента – расстояние между двумя революциями сократилось почти вдвое. Опираясь на достижения третьей промышленной революции, приведшей к электронизации и оцифровыванию производства, четвертый этап стремится к размытию границ между физическим, цифровым и биологическим пространствами [4, с. 64]. Беспрецедентность происходящих процессов заключается в том, что, в отличие от предыдущих, эта революция, по прогнозам специалистов, затронет абсолютно все сферы жизнедеятельности человека, включая межличностное общение. Как позитивное явление индустриальная революция, способствующая формированию цифровой экономики, должна привести к существенному сокращению затрат на производство, повышению качества производимой продукции и в широком смысле повышению уровня жизни населения. Однако, по аналогии с переходом от аграрного к индустриальному обществу, тенденция к массовому оцифровыванию и механизации приведет к вытеснению человеческого труда с рынка. Повсеместное применение искусственного интеллекта, роботизация и автоматизация станут причиной резкого роста безработицы. По оценкам Бостонской консалтинговой группы, к 2025 г. произойдет существенная трансформация спроса на рабочую силу [5], что приведет к росту структурной безработицы.

В связи с этим четвертая промышленная революция и формирование цифровой экономики заставляют пересмотреть также и основы современного высшего образования. В условиях стремительного технологического развития происходит структурное изменение спроса на товары и услуги, вызывающее следом соответствующие изменения на услуги труда. Таким образом, концепция «Образование 4.0» возникла и развивается в ответ на вызовы «Индустрии 4.0», учитывая особенности процесса обучения в современных условиях. Получение знаний сегодня стало возможным в любом месте и в любое время – вне-

дрение дистанционного образования позволило раздвинуть временные и географические рамки образовательного процесса. Из этого преимущества вытекает следующее – персонализация обучения, возможность выбора образовательных дисциплин и очередности их прохождения. Вместе с тем отличительной чертой современного образования является его прикладной характер – все больше курсов дополнительного образования нацелено на обучение конкретным, достаточно узкопрофессиональным навыкам, позволяя в короткие сроки приобрести минимально необходимую квалификацию для соответствия требованиям рынка труда в конкретный момент времени. С течением времени меняется и роль преподавателя в этом процессе: от человека, передающего знания, он превращается в человека, сопутствующего и руководящего процессом получения знаний. В связи с этим выделяют несколько ключевых цифровых навыков для преподавателей будущего, в их числе умение создавать интерактивный медиаконтент, креативные презентации, цифровые портфолио и ряд других навыков [6, с. 94]. В целом, в новой парадигме теряют свою силу формальные подтверждения образования, на первый план выходят фактические навыки и умения.

Каковы же навыки и специальности будущего? Одна из наиболее известных в области трудоустройства платформа LinkedIn, обобщая количество объявлений на замещение вакантных должностей, опубликовала список наиболее востребованных в США вакансий, среди которых большинство – специалисты в области современных цифровых технологий [7]. Этот список уже является сигналом меняющейся тенденции спроса на труд. В связи с этим меняется также и перечень наиболее востребованных навыков, среди которых в настоящее время наиболее популярны те, что связаны с искусственным интеллектом, облачными расчетами, разработкой приложений для мобильных телефонов и ряда других сфер в области цифровых технологий и анализа больших данных [8]. В этот перечень включены те навыки, которые не могут быть заменены искусственным интеллектом, в первую очередь креативное мышление, командная работа, управление временем и человеческими ресурсами. Следует отметить, что список профессий будущего существенно отличается от списка наиболее престижных профессий, отмеченных аналитиками Всемирного экономического форума по состоянию на 2018 г., к которым относятся врачи, инженеры, юристы, полицейские, учителя и ряд других профессий [9].

Таким образом, для сохранения конкурентоспособности экономики с ориентиром на требования экономики будущего необходимо создавать среду, способствующую развитию и внедрению инновационных продуктов и решений, делая акцент на образование и науку. В современном обществе именно симбиоз образования и цифровой экономики является ключом к успеху, в связи с чем некоторые специалисты выдвигают тезис о развитии креативной экономики, которая должна прийти на смену экономике знаний [10, с. 53]. Предполагается, что студенты будущего должны творить, становиться участниками создания образовательного процесса с помощью существующих цифровых решений.

Таким образом, возможности повышения конкурентоспособности во многом зависят от степени вовлеченности страны в мировые процессы распространения цифровых технологий. Очевидно, что цифровая революция может привести к углублению поляризации между странами: выиграют те, кто в большей степени имеет доступ к информационным технологиям, наоборот, отстанут от мировых тенденций те страны, в которых уровень цифровизации не настолько высок. Вместе с тем экономисты Всемирного банка считают, что степень воздействия цифровых технологий на экономический рост определяется рядом факторов, основными из которых являются наличие и развитие инноваций, а также степень вовлеченности экономических агентов в процессы цифровизации [11, с. 8].

Система образования в условиях формирования цифровой экономики

Первым и одним из основных показателей наличия и возможности цифрового развития является доступ к Интернету, что измеряется численностью интернет-пользователей в стране в общей численности населения. Так, например, по данным Всемирного банка, в Армении этот показатель составляет 65 % (2017 г.), в Беларуси – 79 % (2018 г.), Казахстане – 79 % (2018 г.), Кыргызстане – 38 % (2017 г.), России – 81 % (2018 г.) [12]. В связи с новизной исследуемой тематики в литературе и на практике наблюдается недостаток интегральных показателей и систем оценок степени цифровизации экономик. Данное исследование опирается на несколько наиболее исчерпывающих показателей, разработанных аналитиками Всемирного экономического форума. В этом контексте следует отметить корректировки, внесенные в соответствии с происходящими изменениями: в докладе глобальной конкурентоспособности за 2019 г. представлен новый индекс глобальной конкурентоспособности под названием

Global Competitiveness Index 4.0, который учитывает возможности и угрозы процессов глобализации и четвертой индустриальной революции. На основе показателей, описывающих степень распространения и использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), аналитиками был рассчитан Networked Readiness Index, который по состоянию на 2016 г. составил для Армении – 4,3, Казахстана – 4,6, Кыргызстана – 3,7, России – 4,5 (максимальная величина индекса – 7 баллов) [13]. Однако позже создатели данного показателя углубили и обновили исследуемую тематику, опубликовав в 2019 г. доклад под названием «The Network Readiness Index 2019: Towards a Future-Ready Society» [14]. Индекс рассчитан для 121 страны на основе 62 показателей, описывающих уровень сетевой готовности экономики. По данным 2019 г., Россия оказалась на 48-м месте с величиной индекса, равной 54,98, Казахстан – на 60-м месте с индексом, равным 50,68, следом за ним в рейтинге стран расположились Беларусь (60,34) и Армения (49,84). Кыргызстан оказался на 91-м месте с величиной показателя 39,72 [15]. Следует отметить, что методика расчета индекса в 2019 г. существенно отличается от 2016 г. и представляет более глубокое видение состояния цифровизации экономик. Индекс оценивает четыре компонента, определяющих эффективность внедрения и распространения цифровых технологий: «Люди», «Управление», «Влияние» и непосредственно «Технологии». Компонент «Технологии» оценивает уровень развитости и содержание информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также степень готовности к новым трендам, таким как искусственный интеллект и Интернет вещей. Компонент «Люди» оценивает степень применения ИКТ на трех уровнях: население, бизнес-среда, государство. «Управление» основывается на оценке степени восприятия безопасности (доверия), государственного регулирования и обеспечения инклюзивности вне зависимости от пола, уровня физических возможностей и социально-экономического статуса. Четвертая составляющая индекса – «Влияние» – направлена на оценку влияния цифровых технологий на экономику в целом, качество жизни, а также на достижение целей устойчивого развития.

Более детальную картину, связывающую воедино цифровую экономику и систему современного образования, можно увидеть при рассмотрении некоторых составляющих индекса глобаль-

ной конкурентоспособности. В целом по всем индикаторам Кыргызстан существенно отстает от остальных стран, тогда как Россия лидирует по всем параметрам. Величина индексов, описывающих показатели, касающиеся рынка труда, позволяет сделать ряд выводов о системе образования (в частности, высшего) стран ЕАЭС (см. рис. 1).



Рис. 1. Некоторые показатели рынка труда и цифровых навыков в странах ЕАЭС¹

Индикаторы, приведенные на графике, отражают следующее [16, с. 619–620]:

- доступность квалифицированных работников (easy of finding skilled employees) – предполагает ответ на вопрос: «В Вашей стране насколько легко компаниям находить работников с навыками, соответствующими вакансиям?» (1 – совсем нелегко, 7 – очень легко);
- критическое мышление в обучении (critical thinking in teaching) – предполагает ответ на вопрос: «Как Вы оцениваете стиль преподавания в Вашей стране?» (1 – основано на запоминании материала, 7 – поощряет креативное и критическое мышление);
- качество профессиональных тренингов (quality of vocational training) – предполагает ответ на вопрос: «Как Вы оцениваете качество профессиональных тренингов в Вашей стране?» (1 – очень плохое, одно из худших в мире; 7 – очень хорошее, одно из лучших в мире);

¹ Составлено автором на основе данных Глобального индекса конкурентоспособности (2019). URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport2019.pdf.

• навыки выпускников (skillset of graduates) – представляет собой средневзвешенную величину ответов на два следующих вопроса: «В какой степени выпускники со средним образованием владеют навыками, необходимыми бизнесу?» и «В какой степени выпускники с высшим образованием владеют навыками, необходимыми бизнесу?» (1 – совсем не владеют, 7 – в значительной степени владеют);

• цифровые навыки активного населения (digital skills among active population) – предполагает ответ на вопрос: «В какой степени в Вашей стране активное население владеет основными цифровыми навыками (компьютерные навыки, основы кодирования, цифровое чтение)?» (1 – не владеет совсем, 7 – в значительной степени владеет).

Максимальный балл каждого из индексов равен 7, тогда как максимум, зафиксированный среди стран ЕАЭС, по показателю «Цифровые навыки активного населения» не достигает и 5. Остальные индикаторы оценены на уровне чуть выше и чуть ниже среднего, что свидетельствует об отставании рынка труда от потребностей современного рынка и недостаточно адекватной требованиям рынка системе образования. Такова оценка текущей ситуации со стороны потенци-

альных работодателей – ведь индекс глобальной конкурентоспособности является «гласом представителей делового сообщества» [16, с. 633].

Очевидно, что с ростом степени вовлеченности в процессы цифровизации будет меняться структура спроса, а затем уже и предложения на рынке труда, где существенную роль играет и система образования. В настоящее время для многих стран актуальна проблема несоответствия выпуска «продукции» системы высшего образования требованиям рынка труда. Как показывают индексы, приведенные выше, выпускники вузов во многом не владеют навыками, необходимыми в бизнес-среде. Вместе с тем абитуриенты выбирают специальности, не ориентируясь на будущие перспективы трудоустройства. Учитывая данные по технологически развитым странам, структура спроса на труд существенно изменилась, однако ситуация с выбором профессии в странах ЕАЭС остается прежней (см. табл.). На примере данных за 2018/19 учебный год по Армении, Беларуси и России можно убедиться, что среди населения по-прежнему наиболее востребованы экономисты, юристы и ряд других, не связанных с цифровыми технологиями специальностей.

Прием студентов в вузы и общая численность студентов вузов по профилю образования, в процентах к итогу, 2018/19 уч. год¹

Беларусь	
Коммуникации. Право. Экономика. Управление. Экономика и организация производства	29,2
Педагогика	10,1
Техника и технологии	21,9
Сельское и лесное хозяйство. Садово-парковое строительство	9
Здравоохранение	6,3
Прочие	23,5
Армения	
Экономика и право	19
Образование	8
Искусство, филологические, гуманитарные и социальные науки	26
Информационно-коммуникационные технологии	9
Здравоохранение	8
Прочие	30
Россия	
Экономика и управление; юриспруденция	29,5
Инженерное дело, технологии и технические науки	31,4
Гуманитарные и социальные науки	11,7
Образование и педагогические науки	10,5
Прочие	16,9

¹ Составлено автором на основе данных статистического комитета Республики Армения (URL: https://www.armstat.am/file/article/soc_vich_2018_6.pdf cnh/, с. 220), Национального статистического комитета Республики Беларусь (URL: <https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/eef/eef2ad012db2ea8aaf4d4bea2647d5a90.pdf>, с. 39), статистического сборника «Образование в цифрах» (URL: <https://www.hse.ru/data/2019/08/12/1483728373/oc2019.PDF>, с. 53).

Избыток же юристов, экономистов и прочих специалистов, ежегодно выпускающихся по странам, аналогичным образом проектируется на рынок труда. Министром труда и социальной защиты населения Казахстана было отмечено, что структура спроса на труд в стране начинает меняться: в связи с развитием соответствующих отраслей растет спрос на специалистов в области информационно-коммуникационных технологий, а также в области туризма. Вместе с тем данные электронной биржи труда показывают, что в стране наблюдается избыток юристов, техников-программистов, техников-технологов, экономистов, финансистов, учителей и других специалистов [17, с. 17]. Тем не менее в списке дефицитных профессий отсутствуют специальности, связанные со сферой ИКТ. В этом списке лидируют такие вакансии, как охранник, воспитатель, официант, продавец-кассир и ряд других [18, с. 16]. Чрезмерное предложение услуг труда юристов наблюдается также и в России. По данным РБК, большим спросом пользуются такие профессии, как охранник, продавец, квалифицированные работники сельскохозяйственной отрасли [18]. По данным российской компании HeadHunter, по итогам 2019 г. более всего возрос спрос на труд в таких сферах, как добыча сырья, государственная служба и транспортно-логистическая [19]. Аналогичная ситуация наблюдается и в Армении. По состоянию на декабрь 2019 г. большая часть спроса приходилась на рабочих, не имеющих квалификации, на квалифицированных рабочих в сфере промышленности, строительства, транспорта, связи, геологии и разведки недр, а также на работников сферы услуг, жилищно-коммунальных хозяйств и торговых организаций [20, с. 95]. При этом, согласно официальной статистике, спрос на рабочую силу намного превышает предложение [20, с. 91], а в стране наблюдается достаточно высокий уровень безработицы – 18 % по итогам третьего квартала 2019 г. [20, с. 80]. Отсюда опять же следует вывод о том, что рабочая сила по своим навыкам и квалификации не соответствует требованиям рынка труда, даже при условии отсутствия влияния цифровых технологий.

В этом контексте следует отметить также и длительность получения образования. Скорость возникновения новых технологий меняется,

стремительно сокращая временные промежутки между каждой следующей и предыдущей инновациями, а скорость получения высшего образования не меняется уже который год. Скорость обновления кадров существенно отстает от скорости обновления технологий: нынешний период обучения по программам бакалавриата позволит получить новых специалистов с навыками, соответствующими требованиям современного рынка труда, только через четыре года. Официальная статистика свидетельствует, что перед странами ЕАЭС стоит задача расширения цифрового покрытия экономик, максимального внедрения новых технологий, как в сфере предоставления государственных услуг, так и в бизнес-среде и среди населения. Особое место в данном вопросе занимает система образования, где все более необходимым является расширение возможностей получения непрерывного образования как по форме, так и по содержанию. Содержание образования требует пересмотра вне зависимости от влияния цифровых технологий. Статистика по навыкам выпускников, приведенная выше, показывает, что современная система образования во многих странах, в том числе и в странах евразийского интеграционного блока, не ориентирована на обучение навыкам и адаптацию этих навыков к меняющейся конъюнктуре рынка, она лишена существенной доли креативности. Знание статично, а познание динамично, в связи с чем более целесообразно обучать студентов процессу познания, нежели давать им статичные и быстро устаревающие знания. Только в этом случае будет обеспечена гибкость подготовки кадров и их скорейшая адаптация к постоянно меняющимся требованиям рынка труда. Для определенного ряда профессий стимулирование различных узкопрофильных курсов в рамках непрерывного образования позволит всем желающим специалистам в любой момент времени пройти необходимые курсы и получить конкретные навыки, позволяющие решить вопрос трудоустройства. Таким образом, скорость развития и внедрения во все сферы жизни цифровых технологий делает необходимым пересмотр формы и содержания современного классического высшего образования для тех специальностей, которые будут направлены как на создание новых технологий, так и на их применение и обслуживание.

Библиографический список

1. Schwab K. The Fourth Industrial revolution. World Economic Forum, 2020. URL: <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab> (дата обращения: 05.06.2020).

2. Тоффлер Э. Третья волна. М.: Изд-во АСТ, 2009. 800 с.
3. Meak L. The Fourth Industrial Revolution: Changing how we live and work, Cisco`s Technology News site. 2020. URL: <https://newsroom.cisco.com/feature-content?type=webcontent&articleId=1999882> (дата обращения: 23.05.2020).
4. Vasin S., Gamidullaeva L., Shkarupeta E. Emerging Trends and Opportunities for Industry 4.0 Development in Russia // *European Research Studies Journal*. 2018. Vol. XXI. Issue 3. P. 63–76.
5. Boston Consulting Group. Man and Machine in Industry 4.0. BCG Analytics. 2020. URL: <https://www.bcg.com/industries/engineered-products-infrastructure/man-machine-industry-4.0> (дата обращения: 19.06.2020).
6. Hussin A. Education 4.0 Made Simple: Ideas for Teaching // *International Journal of Education & Literacy Studies*. 2018. Vol. 6. Issue 3. P. 92–98.
7. Pattabiraman K. LinkedIn's Most Promising Jobs of 2019. LinkedIn official blog, 2019. URL: <https://blog.linkedin.com/2019/january/10/linkedin-s-most-promising-jobs-of-2019> (дата обращения: 20.06.2019).
8. Petrone P. The Skills Companies Need Most in 2019 – And How to Learn Them. LinkedIn the Learning Blog, 2020. URL: <https://learning.linkedin.com/blog/top-skills/the-skills-companies-need-most-in-2019--and-how-to-learn-them> (дата обращения: 04.07.2020).
9. World Economic Forum. These are the world's most respected. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/these-are-the-world-s-most-respected-professions/> (дата обращения: 27.06.2020).
10. Atlass P., Wiebe S. Re-imagining Education Policy and Practice in the Digital Era // *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. 2017. Vol. 15. Issue 2. P. 48–63.
11. Группа Всемирного банка, Евразийская экономическая комиссия. Цифровая повестка Евразийского экономического союза до 2025 года: перспективы и рекомендации. URL: <http://www.eurasiancommission.org/ru/act/dmi/SiteAssets/%D0%9E%D0%B1%D0%B7%D0%BE%D1%80%D0%92%D0%91.pdf> (дата обращения: 17.07.2020).
12. The World Bank. Individuals using the Internet. URL: <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS> (дата обращения: 06.07.2020).
13. WEF Networked Readiness Index. URL: <https://reports.weforum.org/global-information-technology-report-2016/networked-readiness-index/> (дата обращения: 18.05.2020).
14. Networked Readiness Index: Benchmarking the Future of the Network Economy. Portulans Institute. URL: <https://networkreadinessindex.org/#our-story> (дата обращения: 14.07.2020).
15. The Network Readiness Index 2019: Towards a Future-Ready Society. Portulans Institute. URL: <https://networkreadinessindex.org/wp-content/uploads/2020/03/The-Network-Readiness-Index-2019-New-version-March-2020.pdf> (дата обращения: 14.07.2020).
16. The Global Competitiveness Report 2019. Switzerland: World Economic Forum; 2019. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf (дата обращения: 23.06.2020).
17. Министерство труда и социальной защиты Республики Казахстан. Спрос и предложение рабочей силы на электронной бирже труда за 3 квартал 2019 года. URL: <https://iac.enbek.kz/ru/node/719> (дата обращения: 11.05.2020).
18. Эксперты назвали невостребованные в России профессии. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5d329be59a794740d4ec2d05> (дата обращения: 15.05.2020).
19. Группа компаний HeadHunter. Что происходит на рынке труда: итоги-2019. URL: <https://hh.ru/article/26045> (дата обращения: 22.05.2020).
20. Статистический комитет Республики Армения. Социально-экономическое положение Республики Армения в январе-декабре 2019 г. URL: https://www.armstat.am/file/article/sv_12_19r_141.pdf (дата обращения: 28.05.2020).

УДК 371:351.851

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-14-18

Ю.Н. Суриков

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

«ТЕОРИЯ РИСКОВ» КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

В статье рассматривается возможность реализации в управленческой модели современного образовательного учреждения «теории рисков». Конкретизированы шесть базовых источников профессиональных рисков с учетом специфики педагогической профессии; представлены факторы, возможные проявления в реальном педагогическом процессе и последствия данных источников. Предложены конкретные методы управления с учетом содержательной специфики источника профессионального риска педагогической профессии.

Ключевые слова: «теория риска», профессиональный педагогический риск, источник риска, модель «опережающего управления», современная образовательная парадигма, инновационное управление.

Yu.N. Surikov

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

“RISK THEORY” AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR AN INNOVATIVE APPROACH TO THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The article considers the possibility of implementing the “risk theory” in the management model of a modern educational institution. Six basic sources of professional risks are specified, taking into account the specifics of the teaching profession; factors, possible manifestations in the real pedagogical process, and the consequences of these sources are presented. Specific management methods are proposed, taking into account the content specifics of the source of professional risk in the teaching profession.

Key word: “risk theory”, professional pedagogical risk, source of risk, model of “advanced management”, modern educational paradigm, innovative management.

Система образования XXI века, ориентированная на идеи современной образовательной парадигмы, предъявляет качественно иные требования как к личностно-профессиональным компетенциям учителя, так и к организации (в рамках конкретного образовательного учреждения) принципиально иной модели педагогического менеджмента – управленческой модели, способной не только своевременно реагировать на социокультурные, научные и иные вызовы и тренды, но и ориентированной на создание для самого педагога комфортной профессиональной среды.

Действительно, если мы посмотрим на результаты исследований Московской школы управления «Сколково», представленные в «Атласе новых профессий» (2014 г.), и согласимся с тем, что ведущими характеристиками образования в недалеком будущем станут индивидуальные образовательные траектории и активные среды обучения (в том числе в онлайн и в дополненной реальности), то мы поймем, что решить эти задачи возможно лишь при инновационном

подходе в управлении образовательным учреждением, подходе, ориентированном на создание для конкретного учителя среды (пространства и конкретных ситуаций) развития [1].

Мы разделяем позицию М.Е. Вайндорф-Сысоевой, К.Т. Пазюк, Н.Н. Балабанова и считаем, что основой для организации в образовательном учреждении комфортной профессиональной среды (как пространства развития педагога) могут выступать профессиональные риски педагогической профессии (в силу их объективного характера).

Профессия педагога исторически всегда находилась (и продолжает находиться) в самой серьезной зоне профессионального риска. Напомним, что с позиций методологического осмысления профессиональный риск – это любое профессиональное событие, любая активная деятельность в отношении профессионального опыта работы [2, с. 46]. Таким образом, любое профессиональное событие сопряжено с риском, так как в противном случае участникам процесса становится

скучно и неинтересно: сам реальный педагогический процесс превращается для всех его субъектов в занудный и стереотипный процесс вынужденного взаимодействия.

Рассматривая профессиональный риск педагога как источник (основу) современного педагогического менеджмента, отметим, что в науке теория рисков, зародившаяся еще в XIII в., наиболее изучена в тех научных областях, которые позволяют объективно рассчитать процент успеха (например, в экономике). В контексте педагогического преломления теория рисков начинает развиваться только лишь со второй половины XX века, когда происходит формирование базового принципа «педагогической теории рисков»:

для эффективного педагогического управления понимание и знание профессионального риска выступает основой принятия решения, т. е. сам учитель прекрасно знает и понимает профессиональные риски; на основе знания способен их минимизировать и принять окончательное решение (необходимое в той или иной реальной педагогической ситуации).

Конечно, есть области рисков (внешние), на которые мы – с позиции педагогического управления – повлиять не можем, но риски, включающие в себя преподавателя, ученика и педагогические (образовательные) технологии (так называемые внутренние риски), знать, понимать и учитывать возможно (см. табл. 1).

Таблица 1

Области профессионального риска педагогической профессии

Система ценностей (общественных). Политическое устройство. Государственный строй	Собственные ценности. Социальная среда. Собственные цели	Семья. Социальная среда. Собственные цели	Подготовленность ППС. Подготовленность ученика/ студента. Техническое обеспечение. Техническое сопровождение
	Преподаватель	Ученик/слушатель	Технологии, методы, формы
Внешние риски		Внутренние риски	

При этом успешность управления образовательным учреждением во многом зависит от понимания особенностей шести базовых источников риска педагогической профессии. В таблицах 2–6 представлена характеристика данных источников: конкретизированы факторы риска, их проявления

в реальном педагогическом процессе, возможные последствия и наиболее предпочтительные методы педагогического менеджмента. Отметим, что на первом месте среди всех возможных источников профессионального риска в педагогической деятельности стоит сам педагог (см. табл. 2).

Таблица 2

Педагог как источник профессионального риска

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Не владеет педагогической технологией	Является ведущим и не сотрудничает	Отсутствие знаний по предмету	Профессиональная система ПК по запросу
Не умеет организовать обратную связь / педагогическую рефлексию	С опозданием отвечает на вопросы	Отсутствие интереса / мотивации к предмету	Непрерывная методическая поддержка
Отсутствуют новые навыки	Обратная связь не реализуется с использованием интернет-технологий	Бесполезное времяпровождение	Непрерывное самообразование
Не способен перестраиваться	Не владеет технологией организации обучения	Низкий уровень профессионализма	Изменение философии образования
Не умеет передавать / «делегировать» полномочия	Документ, что уже все знает; не спрашивает Система оценивания остается закрытой		Сообщество Digital Learning

Анализ современной литературы показывает, что наиболее часто встречающийся фактор риска в данной группе – это предметная подготовка

самого учителя: зачастую мы как педагоги рассказываем о том, что знаем сами, а не о том, что необходимо нашим учащимся [3]. Педагог стано-

вится источником риска еще и тогда, когда он не способен организовать обратную связь, не умеет мобильно перестраиваться в силу изменяемых внутренних и внешних обстоятельств, сопровождающих реальный педагогический процесс, не может «переступить через себя» и боится «делегировать» свои полномочия как ведущего и главного субъекта самим учащимся. Все это и приводит к тем негативным последствиям, которые мы наблюдаем в образовании, преодолеть которые возможно только через осознанное (и активно принимаемое самим учителем) погружение педагога в систему повышения квалификации; изменение самой философии образования.

Конечно, *ученики и студенты* – тоже серьезные источники риска (см. табл. 3). Педагоги часто забывают, что у учащихся уже есть достаточно богатый предыдущий опыт образования: педагоги забывают, что они могли что-либо пропустить, забыть или не знать; что до вступления в педагогическое взаимодействие они были в иной среде общения и иной системе педагогических требований и т. п. Понимание факторов риска учащихся (как источников профессионального риска) накладывает на педагогов обязанность постоянной грамотной диагностики уровня подготовленности обучающегося и постоянной педагогической рефлексии в целом.

Таблица 3

Учащийся как источник профессионального риска

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Предыдущий опыт обучения	Перенос старого опыта	Отсутствие знаний по предмету. Ненаучное толкование содержания дисциплины. Неэффективная коммуникация	Введение в новые технологии. Организация постоянной обратной связи для поддержки обучения. Обучение методам организации самостоятельной работы
Неприятие современных технологий	Нежелание использовать новые технологии		
Завышенная самооценка	Всезнайство с отсутствием результата		
Неумение самостоятельно работать	Невыполнение домашних заданий		
Иные ценности и особенности восприятия учебного материала	Новые формы проявления собственного «Я»		

Особое место среди источников профессионального риска в педагогической профессии занимают такие источники, как *обилие информации* и *современные технологии* (см. табл. 4–5).

Действительно, обилие информации и достаточно большое количество современных технологий (т. е. той информации и того инструментария, которые педагогам не удается усваи-

вать) – прекрасный демотиватор в педагогике. Современному учителю необходимо научиться выбирать правильные ресурсы, а облегчить выбор нужного (полезного, качественного и необходимого) ресурса поможет опыт коллег и наставников. При этом важен и формат подачи информации, который необходимо обговорить с учениками и студентами.

Таблица 4

Обилие информации как источник профессионального риска

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Быстрое старение инноваций	Прочтение аннотации, а не текста полностью	Поверхностные знания. «Околонаучные» знания. Недостоверность информации	Обучение постановке цели, работе с текстом, поиску необходимой информации, профессиональному выбору. Изучение компонентов «шума» информации
Ошибки в оценке возможностей	Постоянное потребление информации		
Ошибки в постановке задач	Использование отрывков текста без контекста		
Ошибки в оценке достоверности	Прослушивание «без авторства»		
Ошибки в выборе источников информации			

Таблица 5

Современные технологии как источник профессионального риска

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Несовместимость технологии с целью учебного процесса	Использование «модных» ресурсов	Отсутствие положительных результатов обучения.	Курсы ПК по обучению выбору технологии согласно целям обучения.
Ошибки в постановке задач, в оценке необходимых ресурсов, в оценке возможностей	Непродуманное использование	Поверхностное использование ресурсов	Курсы ПК по использованию конкретных технологий. Послекурсовая поддержка. Повышение методической грамотности
Неправильный путь реализации			
Отклонение от учебного плана	Использование по требованию администрации		
Подготовленность учителя/ученика	Запреты на использование		

Следующая группа источников профессионального риска особо важна в реалиях современного XXI века. Речь идет о таких источниках, как *массовые открытые (доступные) онлайн-курсы (МООС/МООС)*, когда велик риск выбрать продукт не высокого качества, и *здоровье педагога* (см. табл. 6).

Рассматривая здоровье педагога как источник профессионального риска, отметим, что по тяжести труд учителя и преподавателя можно отнести к категории ПА – труд умеренной тяжести (к данной категории относятся работы, связанные с постоянной ходьбой и требующие физического напряжения с затратами энергии в пределах 150–200 ккал/час). При этом к показателям тяжести труда педагога относятся: повышенные статические и динамические нагрузки на опорно-двигательный аппарат; ненормированный график ра-

боты и общественные нагрузки; эмоциональная нагрузка; высокая степень сенсорной нагрузки на органы зрения и слуха.

Стоит ли удивляться тому, что в практике реального общения педагога с учащимися мы нередко наблюдаем (со стороны педагогов) факты раздражительности, нервозности и банальной усталости. Современная статистика говорит о том, что большинство современных учителей «условно здоровые»:

- практически здоровых людей среди педагогов всего 14,8 %;
- попадающих в группу риска с возможным развитием заболевания – 13,9 %;
- нуждаются в обследовании – 69,1 %
- в пределах функциональной нормы находятся только 10,4 % учителей [4, с. 135–138].

Таблица 6

Здоровье педагога как источник профессионального риска

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Голосовая нагрузка (40 %)	Тревожность (40 % – высокая)	Профессиональное выгорание. Хронический стресс. Потеря интереса к работе. Домашние проблемы	Применение здоровьесберегающих технологий; технологий ораторского искусства; технологий педагогического мастерства
Зрительная нагрузка	Напряжение органов зрения		
Постоянный самоконтроль	«Переносчик» инфекции		
Эпидемические контакты	Остеохондроз, радикулит, потеря голоса. Нарушение обмена веществ		
Малая двигательная нагрузка			
Отсутствию стабильного режима дня			
Непрерывная ответственность			

Исследования Л.Е. Надеиной и Е.И. Белолобской [4, 5] показывают достаточно общую картину по заболеваниям педагогов вне зависимости от места их проживания и профессиональной деятельности:

- поражения верхних дыхательных путей – 26 %;
- болезни органов кровообращения – 18 %;
- проблемы с пищеварением – 15 %;
- заболевания ЦНС и органов чувств – 12 %;
- болезни инфекционного и паразитарного характера – 12 %;
- постоянно испытывают психологический дискомфорт во время работы – 60 %;
- находятся в постоянном стрессовом состоянии – 85 %.

Понимание (со стороны руководства образовательным учреждением) того факта, что педагогическая профессия стоит на первом месте по напряженности работы и наличию на рабочем месте вредных факторов, способствует реализации в управленческой модели образовательного учреждения методов, соответствующих здоровьесберегающим технологиям. Так, например, учет динамики индивидуальных биологических ритмов педагогов при составлении расписания учебных занятий обеспечит профилактику нарушений нервно-психического здоровья учителей и минимизирует риск соматических заболеваний (ишемической болезни сердца, язвы желудка, гипертонии, сахарного диабета). Организация для педа-

гогического коллектива специальных занятий, направленных на овладение педагогами технологий ораторского искусства и техник педагогического мастерства, будет способствовать предотвращению миопии (профессионального снижения зрения), хронического ларингита (а у половины профессиональных педагогов возникает охриплость, слабость голоса) и афонии (полной потери звучности голоса).

Конечно, в формате данной статьи мы не раскрыли специфику всех источников профессионального риска педагогов и их возможности в реализации инновационного педагогического менеджмента. С позиции теории рисков [6] современному руководителю не стоит забывать и о таких источниках риска педагогов, как просвещение, цель обучения, обилие информации, обратная связь и личностный профессиональный опыт педагога.

Однако рассмотренные нами факторы, проявления, последствия и методы управления базовыми источниками профессионального риска в педагогической профессии имеют определяющее значение при формировании инновационной модели управления конкретным образовательным учреждением (вне зависимости от его типа и вида) и позволяют в реальном секторе перейти к качественно иному подходу к организации управления образовательным процессом – модели опережающего управления.

Библиографический список

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Педагогический потенциал инновационной деятельности в образовании: монография. М.: Изд-во МГОУ, 2007. 130 с.
2. Рыхтикова Н. А. Анализ и управление рисками организации: учеб. пособие. М.: Инфра-М, 2015. 128 с.
3. Вайндорф-Сысоева М. Е. Система профессионального роста // Качество образование. 2009. № 4. С. 56–61.
4. Надеина Л. Е. Анализ профессиональной заболеваемости педагогов // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 2. С. 134–140.
5. Белолобская Е. И. Педагогические основы обеспечения здоровья учителя: автореф. ... канд. пед. наук. Якутск: ЯГПУ, 2006. 36 с.
6. Антонов Г. Д., Иванова О. П., Тумин В. М. Управление рисками организации: учеб. пособие. М.: Инфра-М, 2018. 48 с.

УДК 378

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-19-23

В.П. Шалаев

Поволжский государственный технологический университет, г. Йошкар-Ола, Россия

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ГЛОБАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В статье с критических позиций анализируются феномены глобализации и общества потребления как доминанты развития современной истории, рассмотрены сущность общества потребления, под которым автор понимает симбиоз мирового по своим масштабам массового производства товаров и услуг и столь же масштабного массового потребления. В статье критически рассмотрены социальные последствия западного проекта глобализации и общества потребления, их влияние на развитие современного человека и общества, в том числе на сферу образования и высшую школу в частности. Автор приходит к выводу, что современная высшая школа (университетское образование) под влиянием западного проекта глобализации и общества потребления превратилась в фабрики по производству массовой образованной рабочей силы и столь же массового усредненно образованного потребителя, с унифицированными потребностями и подвластным внешним манипуляциям сознанием.

Ключевые слова: глобализация, общество потребления, глобальное производство, глобальное потребление, массовое сознание, трансформация высшей школы, университеты как фабрики массового человека.

V.P. Shalaev

Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia

TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN A GLOBAL CONSUMER SOCIETY AS A PROBLEM OF NATIONAL SECURITY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article critically analyzes the phenomena of globalization and consumer society as dominants in the development of modern history. The article examines the essence of a consumer society, by which the author understands the symbiosis of the world-wide mass production of goods and services, and equally large-scale mass consumption. The article critically examines the social consequences of the Western project of globalization and the consumer society, their impact on the development of modern man and society, including the education sector, and higher education in particular. The author comes to the conclusion that modern higher school (university education), under the influence of the Western project of globalization and consumer society, has turned into factories for the production of a mass educated labor force and an equally massive average educated consumer, with unified needs and consciousness subject to external manipulations.

Key words: globalization, consumer society, global production, global consumption, mass consciousness, transformation of higher education, universities as factories of a mass person

Первым тезисом нашего анализа станет утверждение того, что глобализация в ее нынешней форме является своеобразным Левиафаном (пожирающим человека и общество чудовищем) глобального производства и глобального потребления, противоречивая, разрушительная роль которого для человека и общества очень близка образу «Герники» П. Пикассо. Как известно, «Герника» была написана великим художником в 1937 году и исполнена в манере кубизма, в черно-белой

гамме, как художественное воплощение разрушительных последствий гражданской войны в Испании (1931–1939 годов).

«Герника» и «Левиафан» (Т. Гоббс) западной формы глобализации и связанного с ней общества потребления – это наша констатация противоречивости и невозможности разрушительных последствий, которые они принесли для культуры и цивилизации, сложившихся во всей предыдущей человеческой истории и игравших важнейшую

организирующую, поддерживающую и развивающую роль в жизни человека и общества. Тезисно приведем важнейшие, на наш взгляд, свойства западной глобализации и общества потребления.

Понятие западной глобализации (Globalization) невозможно без понимания ее геополитического значения в современном мире. В XX веке осуществлены два проекта глобализации: западный и советский. Западная глобализация и общество потребления характеризуются как *глобальная экономическая колонизация мира*: борьба за природные и человеческие ресурсы и рынки сбыта, подчинение западным интересам (западному капиталу и политике) природных, человеческих ресурсов иных стран и народов [1–3].

Западная глобализация и общество потребления являются *глобальной культурной колонизацией мира*. Происходит культурная деидентификация народов, замена традиционных национальных и этнических культур на вне- и над-национальные глобальные идентичности. Западная культурная колонизация выступает условием создания управляемой массовой рабочей силы (армия труда) и массового потребителя (армия потребления) [1–4].

Западная глобализация и общество потребления выступают предпосылкой *глобального социального разрушения мира*. Прежде всего, воздействие направлено на факторы национальной самоорганизации и безопасности общества: традиционные социальные институты, традиционную мораль, религию, традиционные формы семьи и брака, национальную историческую память и т. д.

Западная глобализация и общество потребления проявляются в тенденциях *демократизации и либерализации*, как «мягкая» сила (softpower, англ.) деидентификации и диффузии традиционных культур и идентичностей и фактор западификации (расширение подчинения стран и народов глобальному обществу потребления).

Западная глобализация и общество потребления характеризуются *симбиозом глобального производства* (общество всеобщего труда – society of general work, англ.) и *глобального потребления* (общество потребления – consumer society, англ.). Это единство – важнейшее условие глобальной экономики и глобальной прибыли.

Западная глобализация, образно выражаясь, является *глобальным социальным хищником*, Левиафаном современного общества и человека (Т. Гоббс). Глобальное производство и глобальное потребление предполагает агрессивные формы потребления природы, человека и культуры как ингредиентов развития капитала и бизнеса.

Западная глобализация и общество потребления являются *предпосылкой, катализатором гистололиза (ускорения) общественного развития*, при котором одновременно возрастают риски социальной энтропии (социальной дезорганизации) и социально-природных бифуркаций (катастроф).

Западная глобализация и общество потребления спровоцировали *цивилизационную индукцию* развития. «Не запад» быстро научился у Запада рациональности и ускоряется в своем развитии. Нарастает конкуренция и борьба за человеческие и природные ресурсы новых глобальных аттракторов (Китай, Индия, мусульманский мир, африканский мир, латиноамериканский мир, евразийский проект России) [3, 4].

Западная глобализация и общество потребления предполагают *двойную эксплуатацию человека и общества* со стороны капитала. Двойное отчуждение человека проявляется, во-первых, в эксплуатации человека как массовой рабочей силы, во-вторых, в эксплуатации человека как массового потребителя. При этом функции науки и образования существенно деформируются, они становятся инструментами глобального производства и глобального потребления, фабриками по производству лояльной массовой рабочей силы и лояльного массового потребителя.

Глобальное производство и глобальное потребление задали новые качества социального лидера. Новые лидеры энергичны, прагматичны, эгоистичны (нарцисстичны). С другой стороны, западная глобализация и общество потребления сопровождаются ослаблением креативности, развитием протестных субкультур и бегством личности от западной цивилизации (дауншифтингом). В этих условиях нарастает потребность в новых духовно ориентированных лидерах, способных на альтруизм, справедливость, ответственность и служение обществу. Мир, обогащенный опытом западной глобализации и общества потребления, находится в ожидании нового мировоззрения, новой идеологии, основанной на духовной морали, ответственности, справедливости и альтруизме [2].

Рассмотрим, что произошло и происходит с университетским образованием под влиянием названных характеристик западной глобализации и общества потребления.

Как нам представляется, прежде всего, следует зафиксировать реализованную логику развития мирового образования от классической консервативной прусской системы (сквозные предметы на всем протяжении обучения, принципы всесто-

ронности и фундаментальности образования) к либеральной англо-американской системе (выборность предметов, индивидуальные образовательные траектории, дефундаментализация образования). Вершиной этих процессов в Европе можно считать идущий Болонский процесс, уже подвергшийся резкой критике.

В основе этих процессов лежит институциональная деформация развития общества. Происходит качественная трансформация от традиционных социальных институтов, в центре которых интересы общества как интересы личности, к новым либеральным социальным институтам, в центре которых интересы личности как интересы общества. Происходит переход от традиционных форм институционального развития (традиционные семья, религия, мораль, духовные ценности, служение идеалам, кровное родство, коллективизм, свободное творчество, альтруизм, служение, общественный долг, героизм во имя общего блага) к новым либеральным формам социальных институтов (новая либеральная семья, новая религия и мораль как инструменты личности, абстрактный индивид, свобода личности, индивидуализм, материальное потребление, купленный труд, оплаченный креатив, прагматизм, деньги, успех) [2, 4].

Близка к содержанию этих процессов и логика развития философской мысли. Происходит цивилизационный сдвиг актуальной повестки философской мысли от проблематики общества как высшей ценности к темам личности, индивидуальности как высшей ценности общества. Динамика философской мысли легко прослеживается: от Платона (учение об «идеальном государстве»), Т. Кампанелло («город Солнца»), Т. Мора («остров Утопия»), К. Маркса (идеи коммунизма), А. Грамши («Тюремные тетради»), Л. Мэмфорда («Мегамашина»), Э. Фромма («Бегство от свободы»), к идеям Аристотеля, Макиавелли, Ж.-Ж. Руссо, К. Поппера («Открытое общество»), экзистенциализму Ж.-П. Сартра и А. Камю, психоанализу З. Фрейда и К.Г. Юнга, Г. Маркузе («Одномерный человек»), Ж. Элюля («Общество всеобщего опосредования»), Ж. Бодрийяра (постмодернизм, «Общество потребления») [5].

Влияние этих институциональных и духовных процессов, сформированных стремлением к западной глобализации и обществу потребления, на современное высшее образование выражается, на наш взгляд, в следующих тенденциях [1, 2]:

- дефундаментализация образования (вымывание фундаментальной компоненты образования);
- прикладнизация (ориентация на прикладные профессиональные знания и навыки);

- технологизация (направленность на конструирование искусственной реальности в сфере образования: информатизация, виртуализация, кейсовый дистанцизм);

- дегуманизация образования (человек как объект образования выпал из учебного процесса, учебный процесс теперь не ради человека, а ради формально зафиксированных компетенций);

- деэтизация и прагматизация образования (концептуально выражено в идее «хорошо и истинно то, что полезно» («По ту сторону добра и зла», «Сумерки богов» Ф. Ницше);

- индивидуализация образования (построение индивидуальных траекторий в образовании на основе личных предпочтений, конъюнктуры, майнстрима, а не глубинных интересов человека и общества);

- специализированность образования (узкие по охвату знаний профили и программы образования, мелкотемье в подготовке квалифицированного специалиста);

- коммерциализация образования (параметры оценки вузов по совокупному экономическому доходу вуза от бюджета и внебюджета, нацеленность на быстрый практический эффект и финансовый результат как высший критерий эффективности);

- дистанцированность образования от реальной экономики (либо существенное отставание в преподаваемых знаниях и технологиях, либо чрезмерное внешнее заимствование у Запада);

- сервисизация образования (превращение образования в сферу услуг, а преподавателя в наемную обслуживающую рабочую силу);

- потребительство и нарциссизм, эгоизация студенчества (гипертрофированное самомнение личности, приоритет личных интересов, нацеленность на быстрый успех, личное потребление и благополучие);

- либерализация образовательного процесса (условные переводы, возможность второго года в обучении, чрезмерный рост роли мнения студента о деятельности педагога, содержании и результатах обучения);

- деформации организации процесса обучения (борьба за сохранность массового контингента как показатель успешности вуза, борьба за ставки на кафедрах);

- снижение качества абитуриентов (массовые внебюджетные наборы, рост бюджетных мест в вузы, не связанный с реальными потребностями общества как обесценивание статуса высшего образования);

- искажение основных социальных функций высшего образования (доминирование социаль-

ной функции государства – занятости молодежи, которое теперь обеспечивает образование; вузы как фабрики по производству массовой исполнительской рабочей силы и развитого потребителя на рынке товаров и услуг);

- деидеологизация образования (уход государственной идеологии из системы воспитания профессиональных кадров);

- «окукливание» научно-педагогических кадров (разрушение системы повышения квалификации кадров высшей школы);

- дефицит и старение научно-педагогических кадров высшей квалификации (резкое сокращение численности аспирантур, диссертационных советов);

- разрушение системы планирования подготовки профессиональных кадров (уход государства из научно и экономически обоснованного планирования подготовки кадров и их распределения в экономику.

Закономерно, что под влиянием названных тенденций существенно деформируется социальное качество подготовки специалистов. С нашей точки зрения, наибольшими по своим разрушительным воздействиям стали следующие последствия внедрения глобализации и общества потребления в современное высшее образование:

- падение фундаментальности в подготовке молодых специалистов, поверхностное владение ими профессиональными знаниями;

- утрата творческих способностей и мотивов у молодых специалистов;

- нарастание потребительских мотивов, неоправданная ориентация выпускников вузов на быстрый карьерный или финансовый результат и успех;

- утрата у выпускников готовности к трудовой повседневности, к труду через преодоление трудностей, через поступательный профессиональный рост;

- тенденция к утрате моральной ответственности выпускников в труде (деэтизация труда);

- утрата общественно ориентированной системы ценностей в сознании молодых специалистов (нарциссизм, карьеризм, потребительство, смысловой пауперизм, «нищета философии»);

- неготовность молодых специалистов к крупным начинаниям, ведению крупных дел, управлению коллективами людей (менеджеры, но не организаторы, должностные лица, но не деятели и не общественные лидеры);

- утрата общественного типа человека (общественно ориентированного в своих ценностях и интересах, служителя обществу в профессии и управлении людьми);

- формализация молодых лидеров (ориентация на формальные правила и нормы, но не на практическую деятельность);

- конъюнктурность социальной активности молодых специалистов (волонтерство, общественная работа как способ достижения личных благ);

- уход образованной молодежи в виртуальное пространство (психологическая компенсация неудовлетворенности реальной жизнью.

Наряду с этим следует выделить и наметившиеся положительные тенденции в динамике общественных потребностей в сфере высшего образования, ставшие реакцией на негативные последствия глобализации и общества потребления. К ним мы относим следующие:

- рост экономического запроса общества на специалистов в области фундаментального знания (математики, физики, химии, биологии, качественные учителя-предметники, высококласные инженеры, врачи);

- рост потребности в общественном типе специалиста, руководителя, деятельность которого основана на ценностях, моральной ответственности, служении и созидании;

- рост потребности различных отраслей экономики в реальных, а не формальных организаторах дела (менеджеры и специалисты по знаниям, умениям и навыкам, а не по факту наличия диплома);

- рост потребности общества в творчески мыслящем и действующем специалисте как антитезе специалисту исполнителю, «ксероксу»;

- рост потребности общества в междисциплинарных специалистах, владеющих смежными профессиями, знаниями и навыками;

- рост потребностей общества в проблемно подготовленных, проблемно ориентированных специалистах, готовых работать в условиях неопределенности, многозадачности;

- наметился процесс переосмысления примитивной цифровизации: растут потребности общества в информационно подготовленных специалистах, где информационные знания и навыки являются дополнительными, а не главными ресурсами образования и профессии;

- рост потребности общества в «мягких» знаниях и технологиях в подготовке специалистов, в специалистах, владеющих социальными и гуманитарными знаниями, играющих важную роль в работе в коллективах и с коллективами.

Таковы лишь основные маркеры развития современного российского высшего образования. Они во многом когерентны процессам на Западе, которые сегодня регистрируются экспертным сообществом. Но сегодня выявленные проблемы,

скорее, находятся на этапе постановки вопросов, которые надо начинать решать на уровне государства и общества. На наш взгляд, в этом могут помочь технология социальной инженерии, которая заключается в том, чтобы двигаться от понимания, планов и проектов первого, более общего порядка к пониманию, планам и проектам, более конкретным и значимым для обеспечения национальной

безопасности России и ее устойчивого развития в быстро меняющемся, все более конкурентном и все более близком к своему экстремуму мире западной оси мировой истории. Нет сомнений в том, что западный формат глобализации кончается, зарождается совсем другой мир. Понять его и означает сохраниться и продлиться в нем. Роль высшего образования в этом деле принципиальная [1].

Библиографический список

1. Шалаев В. П. Глобализация как западофикация и колонизация мира и эпилог западной оси мировой истории // SocioTime = Социальное время. 2015. № 2. С. 50–59.
2. Шалаев В. П. Осторожно мутация: человек и общество перед вызовами глобализации, западофикации и потребления: противоречия нарастают // SocioTime = Социальное время. 2015. № 3. С. 48–57.
3. Шалаев В. П. Между западофикацией и собственным путем: нелегкий выбор нашего времени (опыт философского анализа) // SocioTime = Социальное время. 2018. № 3 (15). С. 26–36.
4. Петрушков М. Г., Шалаев В. П. Гибридные войны и национальная безопасность Российской Федерации // SocioTime = Социальное время. 2019. № 4 (20). С. 37–47.
5. Шалаев В. П. Человек и общество в глобализированном мире: метаморфозы, вызовы, перспективы. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. 288 с.

Теория и методика профессионального образования

УДК 378.016:81

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-24-28

О.В. Козина, Е.Н. Меркулова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ТАКСОНОМИЯ БЛУМА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с организацией эффективного процесса обучения иностранному языку в вузе. Рассматривается система некоторых заданий с использованием таксономии Блума, развивающих критическое мышление, способствующее формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза.

Ключевые слова: иностранный язык, задания, учебный процесс, вуз, критическое мышление, иноязычная коммуникативная компетенция.

O.V. Kozina, E.N. Merkulova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

BLOOM'S TAXONOMY IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

The article is devoted to topical issues on the organization of effective process of teaching a foreign language at a university. The article is devoted to topical issues related to the organization of an effective process of teaching a foreign language at a university. Using Bloom's taxonomy the authors consider the system of some tasks, developing critical thinking, contributing to the formation of foreign language communicative competence of university students.

Key words: foreign language, assignments, educational process, University, critical thinking, foreign language communicative competence.

Востребованность владения иностранным языком как средством общения, в том числе и профессионального, привело к появлению множества методических исследований, занимающихся проблемами эффективного обучения иностранному языку. Перед современным педагогом стоит задача выявить наиболее оптимальные из них, мотивирующие, формирующие иноязычную коммуникативную компетенцию у студентов вуза. Проблема обучения и воспитания критически мыслящего, находившего оригинальные, нестандартные пути достижения цели будущего специалиста все еще существует в современном образовательном процессе. При подготовке специалиста нового формата со знанием иностранного языка развитие критического и творческого мышления является главным стратегическим направлением эффективного процесса обучения. Под эффективным процессом обучения понимается обеспечение каждому обучающемуся активной практики говорения, предоставление возможности размышлять,

анализировать, решать проблемные ситуации, критически мыслить. Данный подход помогает обучающимся сконцентрироваться на собственном высказывании, в центре которого находится мысль, а речь является средством, способом формирования этой мысли.

Поскольку основной целью обучения иностранному языку в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, применение способов развития критического мышления, влияющего на формирование данной компетенции, является актуальным направлением.

Многолетний опыт работы в вузе свидетельствует о возникновении противоречия между высокими требованиями, предъявляемыми к качеству формирования иноязычной коммуникативной компетенции, и низким уровнем развития умений иноязычного говорения у обучающихся в вузе [1]. Следовательно, возникает необходимость поиска решений по организации эффективного процесса обучения, способствовавшего развитию критического мышления, как неотъем-

лемого компонента в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза.

Проблемам иноязычной коммуникативной компетенции посвящено большое количество исследований, как отечественных, так и зарубежных. Вопросы сущности, структуры, условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции рассматривались в работах М.З. Биболевой, И.Л. Бим, Е.И. Пасова, В.В. Сафоновой, Lee McKey, Lewis и др.). В.В. Сафонова определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, дающий возможность обучающемуся коммуникативно целесообразно выстраивать свое речевое поведение [2].

Под иноязычной коммуникативной компетенцией в рамках данной статьи понимается приобретенная в ходе эффективно организованного учебного процесса обучения иностранному языку способность личности к реализации коммуникативных клише иноязычного речевого поведения в различных, как стереотипных, так и спонтанных речевых ситуациях, в результате которых обучающиеся показывают уровень развития критического мышления в достижении коммуникативных целей на иностранном языке.

Проанализировав исследования как российских, так и зарубежных ученых, занимающихся вопросами критического мышления, выяснился тот факт, что растущий интерес к понятию «критическое мышление» среди российских педагогов наметился сравнительно недавно, хотя данная проблема исследовалась в работах таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Выготский. Современные психологи и педагоги, такие как Дж.А. Браус, Д. Вуд, Д. Халперн, Т. ДеЛечче, предлагают разные определения этого термина. Так, Дж.А. Браус и Д. Вуд предлагают следующее определение критического мышления: разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. В работе Д. Халперн «Психология критического мышления» данный термин рассматривается как направленное мышление, которое отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Автор отмечает, что для критического мышления характерно использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения результата. Согласно Т. ДеЛечче, критическое мышление – это такое мышление, которое подразумевает принятие обоснованных суждений, которые являются логичными и хорошо продуманными. Это способ мышления, при котором обучающийся не просто принимает все аргументы и выводы, с которыми сталкивается, а занимает позицию,

предполагающую сомнение в таких аргументах и выводах. Кроме того, такое мышление требует от студента стремления увидеть, какие доказательства используются для обоснования определенного аргумента или вывода [3–6]. Таксономия Б. Блума является эффективным методом внедрения технологии критического мышления.

Для развития данных качеств возникает необходимость создания банка заданий с использованием таксономии, содержащих систему, позволяющую развивать у обучающихся все формы мыслительной деятельности – от узнавания и запоминания до творческого подхода в решении поставленных задач.

В данной связи педагог играет важную роль в процессе становления компетентной личности, так как его первостепенная задача – позволить обучающемуся учиться, проявлять любознательность, выходить за рамки учебного материала. Педагог выступает в роли наставника, помощника, между субъектами учения складываются доверительные, фасилитирующие отношения, которые возможны при появлении элемента фасилитации в их общении. В процессе фасилитирующего общения, благодаря определенной системе методов, приемов, способов межличностного взаимодействия, происходит развитие самого педагога, развитие обучающихся посредством эффективного дидактического коммуникативного воздействия с учетом принципа диалогичности, преемственности и интеграции.

Кроме того, для педагога важно умение правильно формулировать цели обучения. В 1956 г. Б. Блум, американский педагог-психолог, создал таксономию образовательных целей [7]. Таксономия – это классификация различных мыслительных умений, которые автор распределил в соответствии с их уровнем сложности: от самого простого умения к самому сложному. Выбор уровня зависит от способности студента работать на том или ином уровне. Данная классификация призвана помочь педагогам формулировать цели обучения таким образом, чтобы планирование учебных программ и оценочных материалов было более простым и эффективным. С момента своего создания в 1950-х годах и пересмотра в 2001 году благодаря таксономии Б. Блума у педагогов появился единый словарь с обозначением конкретных навыков, который помогает соотносить уровень мыслительных способностей студента с необходимым навыком для выполнения того или иного задания.

Таксономия представлена шестью уровнями, каждый из которых представляет собой различные категории учебных целей в когнитивной области. Нижний уровень – это уровень знания, а высшие – уровни «критического мышления».

Идея, лежащая в основе этой теории, заключается в том, что студенты не могут успешно справиться с заданиями высшего уровня классификации, не освоив задания начального уровня.

Необходимо помнить, что цель образования – создать мыслителей и созидателей. Таксономия Б. Блума дает возможность обучающимся пройти путь от приобретения элементарных знаний и навыков до того уровня, где они могут творчески мыслить по предложенной теме занятия и решать поставленные задачи. Поэтому при планировании занятий преподавателю необходимо научиться включать все уровни структуры с целью создания эффективного процесса обучения, а также эффективных результатов.

С целью изучения процесса развития критического мышления, способствующего формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов бакалавров первого курса Алтайского государственного педагогического университета, авторами статьи был предложен ряд заданий в рамках изучаемых тем на занятиях по иностранному языку (английскому). В наблюдении участвовали 2 группы студентов гуманитарного профиля.

Согласно таксономии Блума, на уровне **запоминания (remembering)**, который раньше назывался уровнем знаний, вопросы используются исключительно для оценки того, помнит ли студент то, что он узнал. Это нижний уровень таксономии, потому что работа, которую студенты выполняют при запоминании, является самой простой.

Запоминание обычно представлено в форме вопросов типа «заполни пробел», «верно или неверно» или «множественный выбор». Задания могут быть использованы для определения того, запомнили ли обучающиеся активную лексику за определенный период времени, могут ли они вспомнить основные идеи занятия или могут определить термины. Например, в рамках изучения темы “English-speaking countries” после изучения текстового материала студентам предлагались следующие задания:

Task 1. Complete the following sentences according to the text:

1. Canada is made up of 10 provinces and ...
2. Australia has large deserts, New Zealand ...

Task 2. Say if the sentences are true or false:

1. Toronto is the largest city with about 2.3 million students.
2. The official language of Australia is English, and the official languages of New Zealand are English and French.

Task 3. Answer the questions:

1. What is the symbol of Canada?
2. What is the landscape of Australia? How does it differ from New Zealand's one?

Task 4. Discuss with a partner, your definition of...

Уровень **понимания (understanding)** таксономии Б. Блума позволяет студентам немного продвинуться от запоминания фактов к пониманию представленной информации. Раньше это называлось пониманием. Уровень понимания достигается путем объяснения, определения, описания, формулирования, демонстрации. В рамках понимания учащиеся сталкиваются с вопросами и заданиями, в которых они интерпретируют факты, а не излагают их.

Например, задание, содержащее вопросы о предоставлении информации общего характера, позволяет проявить уровень эрудиции у обучающихся в рамках той же темы:

Task 5. Think and say: *What do you associate Australia with? Make a list. (For example, kangaroos. ...)*

Task 6. Illustrate what you think the main idea of this text was.

Уровень **применения (applying)** подразумевает применение или использование приобретенных студентами знаний или навыков. Их могут попросить использовать информацию, которую они получили, чтобы создать эффективное решение проблемы. В рамках данного уровня студентам предлагались такие задания.

Task 7. Work in pairs. What are the most-visited attractions in (some English-speaking country) natural or man-made? Are they being damaged by tourism? Is anything can be done to preserve them? What could you invent to solve this problem? Try to find the solution.

Task 8. Form a panel to discuss views, e.g. “Learning at University”.

Task 9. From the information given, can you develop a set of instructions for parents about using digital devices by children?

На уровне **анализа (analyzing)** этой таксономии обучающиеся демонстрируют, могут ли они выявить закономерности для решения проблем. Они различают субъективную и объективную информацию, чтобы анализировать и делать выводы, используя свои лучшие суждения.

Преподаватель английского языка, желая оценить навыки анализа студента, может спросить о проблеме, поднимаемой в (тексте), статье. В рамках данного вида заданий от студентов требуется проанализировать причины возникновения проблемы и прийти к выводам, основанным на сочетании этого анализа и их собственных рассуждений. Например:

Task 10. Imagine, that someone from Belfast ask you to help organize a Pop / Jazz / Rap Festival? Work in small groups and discuss the advantages and disadvantages of this idea. ...

На уровне **оценки (evaluating)**, ранее известном как синтез, обучающиеся используют предложенные в учебном материале факты для создания

новых теорий или предсказаний. Этот уровень предполагает, что студенты могут применять понятия и навыки из разных областей и уметь синтезировать эту информацию, прежде чем прийти к какому-либо выводу. Следовательно, данный уровень формируется при использовании заданий, ориентированных на составление, сочинение, воображение, построение и изобретение. Например:

Task 11. Evaluate the Bill of Rights and determine which is the least necessary for a free society? ...

Task 12. Attend a local play of some English-speaking country. Write a critique of the actor's performance. ...

Самый высокий уровень таксономии Б. Блума называется созданием, **творчеством (creating)**, ранее известный как оценка. На данном уровне студенты должны продемонстрировать способность формулировать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме, изученному материалу, о новых фактах, ставить вопросы, давать прогнозы.

Данный уровень ориентирован, прежде всего, на самостоятельную интеллектуальную деятельность и требует умения резюмировать, критиковать, делать выводы. Вопросы и задания на этом уровне могут быть направлены на умение оценивать студентами объективность или необъективность точки зрения автора предложенного высказывания или текста или умения обосновать свое мнение по обсуждаемой теме и привести соответствующие доводы. Следовательно, создавая задания, студентам предлагается выявить проблемы и придумать для них решения (новый процесс, предмет и т. д.). Например:

Task 13. Make a presentation on some English-speaking country. Do some research and prove why you would prefer to travel around some country.

Task 14. Prepare a case to present your view about changes needed at secondary general education.

Проанализировав большое количество аутентичных как российских, так и зарубежных учебных материалов, авторы статьи пришли к выводу, что только некоторые учебники и учебные пособия содержат задания с элементами развития навыков критического мышления как компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза.

Существует много причин для педагога, чтобы таксономия Блума была под рукой, но первостепенное значение имеет ее применение при проектировании обучения. Эта иерархическая структура четко определяет тип мышления и действий, на которые должны быть способны обучающиеся для достижения цели обучения.

Чтобы использовать таксономию Б. Блума, необходимо сформулировать цели обучения для занятия, сначала соотнося работу обучающихся

с каждым уровнем. Эти уровни можно использовать для того, чтобы решить, какие типы мышления и рассуждений педагог ожидает от обучающихся, чтобы те делали в начале занятия, и какие типы мышления и рассуждений обучающиеся должны уметь делать по завершении занятия.

Эта система помогает включить все уровни критического мышления, необходимые для полного понимания, не пропуская ни одного критического уровня развития. Планируя вопросы и задания, нужно помнить о намеченной цели каждого уровня.

На уровне проектирования вопросов и заданий необходимо проанализировать, готовы ли студенты уже думать об этом самостоятельно? Если ответ «да», они готовы анализировать, оценивать и создавать. Если «нет», то построение заданий должно быть больше направлено на запоминание, понимание и применение.

В этой связи возникает необходимость использования возможности сделать работу студентов более значимой за счет привнесения личного опыта и подлинной цели в вопросы, на которые студенты отвечают, и задачи, которые они выполняют. Например, с помощью определенных заданий можно попросить их вспомнить имена важных фигур из местной истории или создать решения проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся в их учебном заведении. Например, рубрики являются важными инструментами для обеспечения справедливой и точной классификации по всем направлениям.

Ниже приводятся **ключевые слова и фразы** для разработки эффективных вопросов на занятиях по иностранному языку для каждого уровня мышления.

Bloom's Taxonomy Key Words

Level Keywords:

Remembering: who, what, why, when, where, which, choose, find, how, define, label, show, spell.

Understanding: demonstrate, interpret, explain, extend, illustrate, infer, outline, relate, rephrase.

Applying: apply, build, choose, construct, develop, interview, make use of, organize, experiment with.

Analyzing: analyze, categorize, classify, compare/contrast, discover, dissect, examine, inspect.

Evaluating: build, combine, compose, construct, create, design, develop, estimate, formulate, plan, predict, propose, solve/solution, modify, improve, adapt.

Creating: choose, conclude, critique, decide, defend, determine, dispute, evaluate, judge, justify, measure, rate, recommend, select, agree, appraise, opinion, interpret, prove/disprove, assess.

В результате наблюдений за группами, где на занятиях по английскому языку студентам предлагались задания с использованием таксономии

Блума, можно сделать следующие выводы и предположения.

Во-первых, критическое мышление помогает студентам посмотреть на вещи под другим углом. Задания, направленные на формирование критического мышления, способствуют тому, что студенты будут вынуждены выйти из своей зоны комфорта, подвергнуть сомнению предвзятые или даже ошибочные представления об объектах, фактах, событиях и создать новое, более информативное представление.

Во-вторых, критическое мышление также оказывает влияние на межличностные навыки студентов. Критически мысля и видя ситуацию с разных точек зрения, студенты становятся более открытыми и чуткими, более коммуникабельными, склонными к сотрудничеству со своими сверстниками, а также к восприятию и обсуждению их идей. Более того, критическое мышление способствует развитию их творческой стороны, что позволяет мыслительному процессу протекать свободнее, осваивая больше возможностей. Оно позволит им принимать взвешенные решения, а использование заданий, построенных на принципах таксономии Б. Блума, поможет стимулировать мыслительные процессы и развивать навыки критического мышления.

Большинство студентов показали лучшие результаты: самостоятельность и гибкость мышления; умение аргументировать свою позицию на иностранном языке; умение принимать рациональные и нестандартные решения, подкрепленные доводами и фактами. В процессе наблюдения происходило взаимодействие всех участников учебного процесса. В целом у студентов в экспериментальных группах повысилась мотивация к активной деятельности на занятиях, что способ-

ствовало активизации выражения личного мнения по проблемным ситуациям на занятиях по иностранному языку.

Результаты наблюдений подтвердили предположения авторов статьи о том, что процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции тесно связан с развитием критического мышления будущих специалистов, где иностранный язык в данном случае является и целью, и средством обучения, и должен осуществляться на всех этапах обучения в вузе.

Авторы статьи пришли к выводу, что внедрение системы заданий в процесс обучения иностранному языку в вузе нацелено на развитие способности у обучающихся строить собственное высказывание или логическую цепочку высказываний по определенным темам на основе информации и знаний, полученных в пройденном материале.

Таким образом, приведенные примеры заданий характеризуются структурностью и иерархичностью, основываясь на таксономии Блума. Достоинствами внедрения таксономии в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза являются: принцип движения от простого к сложному; системность; вариативность большого количества заданий по различным темам.

Использование таксономии Блума на занятиях по иностранному языку в вузе поможет развить у будущих специалистов навыки критического мышления, способствующие формированию иноязычной коммуникативной компетенции, а обучение запоминанию, пониманию, применению, анализу, оценке и творчеству принесет им пользу как в бытовом общении на иностранном языке, так и в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Федеральные государственные образовательные стандарты: сайт. URL: <http://www.fgosvo.ru> (дата обращения: 09.09.2020).
2. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 239 с.
3. Козина О. В., Майер А. А. Активизация иноязычной коммуникативной компетентности в условиях фасилитирующего общения // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7 (19). С. 272–275.
4. Браус Дж., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах / пер. с англ. М., 1994. 103 с.
5. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000. 512 с.
6. Tatsumi A. Teaching critical thinking in the languageclassroom. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/04/04/teaching-critical-thinking/#:~:text=Take%20for%20instance%20the%20definition,logical%20and%20well%20thought%20out> (дата обращения: 05.10.2020).
7. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. URL: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf> (дата обращения: 07.09.2020).

УДК 373.3.016

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-29-35

Г.А. Репринцева

Белгородский институт развития образования, г. Белгород, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ТРАКТОВКА, СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

В статье предпринята попытка описать концептуальные основы мониторинга функциональной грамотности младших школьников. Автором предложена модель развития функциональной грамотности младших школьников и соответствующий диагностический инструментарий. Описаны три этапа мониторинга функциональной грамотности младших школьников, каждый из которых включает в себя изучение социально-коммуникативного, физического и художественно-эстетического, речевого и познавательного развития детей. Обосновывается ведущая роль педагогического наблюдения и командной работы педагогов школы в ходе сопровождения становления функциональной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, младший школьник, стратегия развития, диагностическая модель, формирующее оценивание.

G.A. Reprintseva

Belgorod Institute of Education Development, Belgorod, Russia

FUNCTIONAL LITERACY OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT: INTERPRETATION, DEVELOPMENT STRATEGY AND DIAGNOSTIC TOOLS

The article attempts to describe the conceptual foundations of monitoring the functional literacy of primary school children. The author proposes a model and the corresponding diagnostic tools for the development of functional literacy of primary schoolchildren. Three stages of monitoring functional literacy of primary schoolchildren are described, each of which includes the study of social and communicative, physical and artistic-aesthetic, speech and cognitive development of children. The leading role of pedagogical supervision and teamwork of school teachers in the course of accompanying the formation of functional literacy of younger students is substantiated.

Key words: functional literacy, primary school student, development strategy, diagnostic model, formative assessment.

В современной психолого-педагогической литературе обсуждается проблема определения содержания понятия «функциональная грамотность младших школьников». Авторы единодушны в том, что функциональная грамотность младшего школьника соотносится с уровнем овладения общеучебными умениями (ключевыми компетенциями) и определяется возрастными возможностями обучающихся (М.И. Губанова, Е.П. Лебедева, 2009 [1]; Т.Н. Коренькина, 2009 [2]), а необходимыми условиями становления функциональной грамотности младших школьников выступают, прежде всего, личностно-ориентированное взаимодействие и реализация компетентностного подхода в образовании (А.А. Штец, 2007 [3]; Н.В. Кузнецова, С.В. Маслова и др., 2018 [4]). Перечень условий развития функциональной грамотности включает также критериальное

(Л.М. Чалапко, Л.А. Белобородова, 2015 [5]) или формирующее оценивание (В.С. Басюк, Г.С. Ковалева, 2019 [6]).

Составляющие функциональной грамотности определяются исследователями в соответствии с тем или иным направлением познания и практической деятельности; так, например, разрабатываются понятия функциональной грамотности в области родного языка (Е.А. Ермакова, 2012 [7]), функциональной грамотности чтения (И.Б. Лашкова, 2017 [8]), функциональной грамотности в сфере безопасного и здорового образа жизни (И.С. Артюхова, 2017 [9]), а также общекультурной функциональной грамотности младших школьников (О.О. Петрашко, 2017 [10]) и социальной функциональной грамотности (А.В. Молокова, 2019 [11]). В пособии «Функциональная грамотность младших школьников» (2018), под-

готовленном для педагогов начальной школы авторским коллективом под руководством Н.Ф. Виноградовой, описаны виды функциональной грамотности школьников (читательской, математической и естественно-научной), которые рассматриваются как целевые ориентиры в работе с младшими школьниками [12]. Структурированная по видам деятельности модель функциональной грамотности младшего школьника, сопровождающаяся описанием психолого-дидактических условий ее становления, является эффективным руководством для педагогов начальной школы. Однако в аспекте психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности воз-

никает потребность в средствах психолого-педагогического мониторинга становления функциональной грамотности младших школьников как интегративного явления. В данной статье представлены концептуальные основы мониторинга функциональной грамотности младших школьников и ее диагностическая модель.

Отталкиваясь от трактовки функциональной грамотности, предложенной Н.Ф. Виноградовой [12], определим ее ключевые компоненты психолого-педагогического плана (см. табл. 1) с акцентом на роль опыта самостоятельной практической деятельности детей и преемственные задачи уровней начального и основного общего образования.

Таблица 1

Структура функциональной грамотности (по Н.Ф. Виноградовой) и ее психолого-педагогическое содержание применительно к младшему школьному возрасту

Компоненты функциональной грамотности (по Н.Ф. Виноградовой)	Психолого-педагогическое содержание компонента функциональной грамотности
1. Готовность человека к успешному взаимодействию с изменяющимся миром	Мотивация компетентности младшего школьника и его включенность в деятельность, соответствующую возрасту
2. Возможность решать учебные и жизненные задачи, конструировать алгоритмы осуществления деятельности	Опыт преодоления трудностей – академическая и жизненная компетентность младших школьников
3. Способность строить социальные отношения в соответствии с нравственными нормами	Опыт взаимодействия и сотрудничества, гармоничная структура ученического коллектива
4. Наличие рефлексивных качеств, обеспечивающих стремление к образованию и духовному развитию	Рефлексивный опыт сообразно возрастным возможностям младших школьников, «перспективный концепт начала подросткового возраста»

Такая трактовка компонентов функциональной грамотности младших школьников нацеливает педагогов на решение соответствующих задач психолого-педагогического сопровождения в логике личностно-ориентированного взаимодействия, компетентностного подхода и перспектив образовательной практики. Цели образования следующего десятилетия, сформулированные в рамках международного проекта «Будущее образования и навыков: Образование 2030» (Future of Education and Skills: Education 2030), включают «систему знаний, умений, отношений и ценностей, создающих основу образовательных результатов; компетенции как способность мобилизовать знания, умения, отношения и ценности, проявлять рефлексивный подход к процессу обучения и обеспечивать возможность взаимодействовать и действовать в мире; стратегии поведения, демонстрирующие способность действовать в различных внеучебных ситуациях» [цит. по: 6, с. 19]. Именно стратегии поведения в аспекте сформированности функциональной грамотности школьников выступают ведущим показате-

лем. Эту мысль проводят авторы инновационного проекта Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: «На практике функциональная грамотность проявляется в действиях обучающихся, а оценка сформированности функциональной грамотности может осуществляться через оценку сформированности определенных стратегий действий, поведения обучающихся, которые они могли бы продемонстрировать в различных ситуациях реальной жизни» (Басюк, Ковалева, 2019) [6, с. 19].

Таким образом, ключевым инструментом оценки функциональной грамотности младших школьников должно быть педагогическое наблюдение в естественных, привычных для ребенка условиях. Специфика дошкольного и младшего школьного возраста – опора в обучении и педагогической диагностике на диалогические формы и наблюдение в естественной для ребенка деятельности (преимущественно предметно-практического плана). Недаром читательская грамотность, как основа дальнейшего обучения в средней и старшей школе, оценивается у четвероклассников – выпускников

начальной школы, ведь смысловое чтение требует грамотной пропедевтической работы по формированию опыта практической деятельности и наблюдения явлений окружающего природного и социального мира. В свою очередь математические способности дошкольников и младших школьников берут свое начало в сенсорном опыте и освоении предметно-пространственных представлений (освоение схемы тела, ориентировка в пространстве, координация в системе «глаз – рука», освоение движений и действий (общефизическое развитие) и т. д.). Способность к решению практических задач развивается в процессе накопления опыта социально-бытовой деятельности с учетом расширяющегося круга общения и появления у ребенка определенных обязанностей. Чем шире кругозор и опыт общения у ребенка, тем выше вероятность эффективного разрешения им тех или иных жизненных ситуаций.

Итак, функциональная грамотность младшего школьника – это психолого-педагогический фе-

номен, цель и результат психолого-педагогического сопровождения младшего школьника, который включает в себя готовность ребенка к обучению под руководством учителя в ученическом коллективе и подразумевает сформированную «внутреннюю позицию школьника», мотивацию компетентности, способность к сотрудничеству со сверстниками и к установлению гармоничных взаимоотношений в ученическом коллективе, соответствующие возрастной норме академическую и жизненную компетентность, рефлексивные качества личности.

Модель развития функциональной грамотности младших школьников, представленная на рисунке 1, в качестве «базовой» составляющей включает компоненты готовности к обучению в школе: социально-коммуникативное развитие (уровень социализации); физическое и художественно-эстетическое развитие (самовыражение, включая организацию игр); речевое и познавательное развитие (мотивация компетентности).

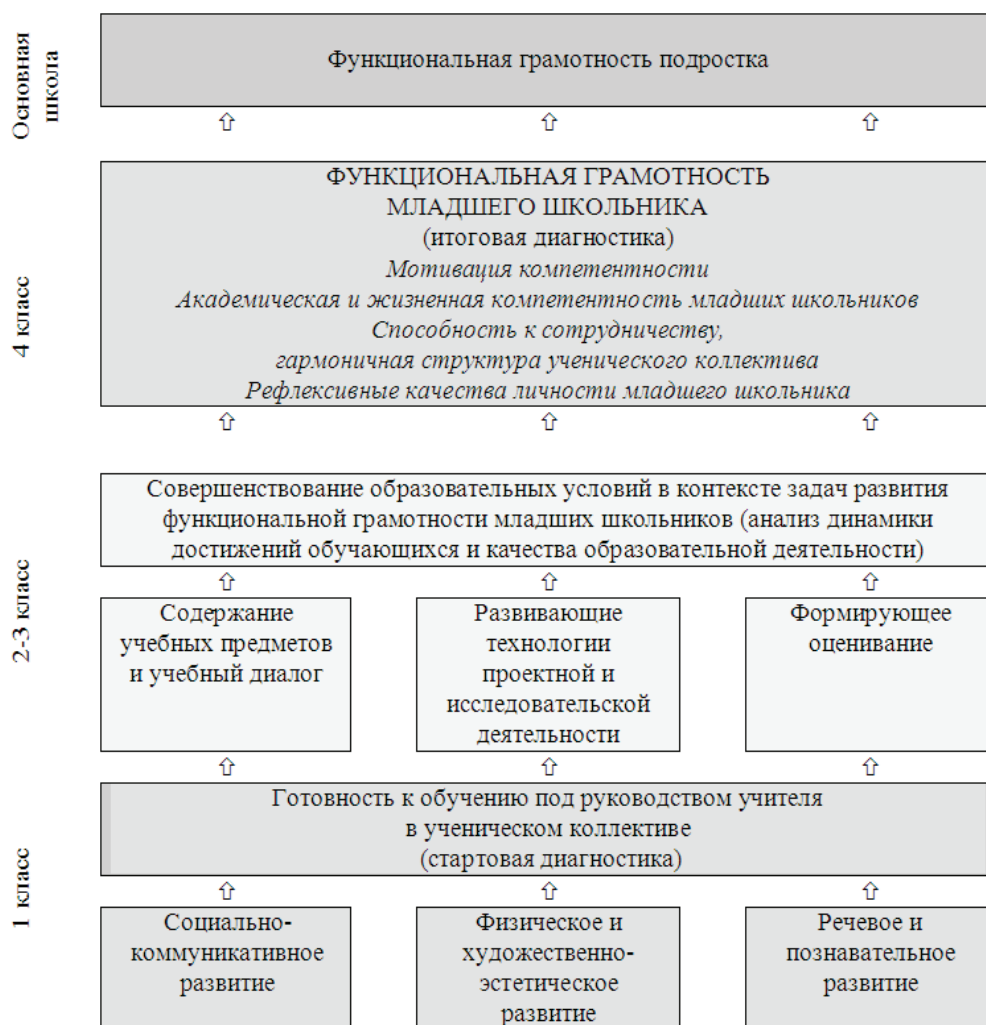


Рис. 1. Модель развития функциональной грамотности в начальной школе

Соответственно, эти направления должны быть «в поле зрения» педагога, работающего с младшими школьниками.

При разработке заданий для диагностики предпосылок функциональной грамотности детей младшего школьного возраста необходимо учесть ряд психолого-педагогических положений:

- учебная самостоятельность подростка как «психологический фундамент функциональной грамотности личности» является продуктом интеграции компетенций, формирующихся на более ранних возрастных этапах в процессе освоения общения с близкими и значимыми для ребенка людьми (круг общения постепенно расширяется и при правильной организации образования включает в себя учителя, одноклассников, детей из параллельных классов и других школьников, товарищей по секции/кружку и т. д.), предметно-практической деятельности (обеспечивает орудийную умелость (комплекс умений, обеспечивающих успешность в быту, умение пользоваться традиционными для определенной культуры предметами быта или орудиями труда), способность к самообслуживанию, компетентность в бытовых вопросах (сообразно возрасту), опыт экспериментирования, запас знаний об окружающем мире, любознательность, опыт преодоления трудностей, настойчивость в достижении цели и т. д.), игровой деятельности (опыт совместной деятельности, кооперации, опыт реализации детских проектов, развитое воображение, социальные компетенции (сообразно возрасту), опыт решения конфликтных ситуаций, нравственные нормы и правила, опыт взаимопомощи и т. д.);

- функциональная грамотность младшего школьника «базируется на расширении и углублении практического опыта» [12, с. 18];

- тестирование с помощью компьютера, применяемое в исследованиях PISA при работе с 15-летними подростками, нецелесообразно в отношении детей младшего школьного возраста в виду возрастных психофизиологических ограничений;

- среди методов педагогической диагностики наиболее востребованными в аспекте оценки предпосылок функциональной грамотности младших школьников являются методы формирующего оценивания, а также мониторинг сформированности универсальных учебных действий и «портфель достижений» обучающихся;

- достижения школьников при выполнении заданий, требующих применения комплекса знаний и надпредметных компетенций, коррелируют с личностными конструктами самооценки (самоэффективности в PISA, уверенности и образа «Я» в TIMSS) [13].

Целям стартовой диагностики предпосылок функциональной грамотности младших школьников (с учетом описанной выше модели) отвечают материалы, предложенные К. Бартом (2006) для раннего выявления трудностей в обучении младших школьников [14, с. 194–197]. Они позволяют на основе результатов педагогического наблюдения оценить сформированность социально-коммуникативного компонента предпосылок функциональной грамотности младших школьников: способность контактировать с детьми и взрослыми в образовательной деятельности, особенности выражения несогласия в ситуации взаимодействия с теми или иными субъектами образовательной деятельности (конфликтность поведения), способность к кооперации и самообладанию, концентрации внимания и проявлению выдержки, умение работать в группе под руководством взрослого, эмоциональная стабильность и любознательность. Показатели и критерии, описанные в книге К. Барта «Трудности в обучении: раннее предупреждение», целесообразно дополнить изучением освоения детьми навыков самообслуживания и личной гигиены (в связи с тем, что у современных младших школьников эти навыки не всегда сформированы на достаточном уровне, и возникает потребность в соответствующих коррекционно-развивающих занятиях для достижения планируемых результатов начального общего образования в части обеспечения регулятивных универсальных учебных действий).

В аспекте физического и художественно-эстетического развития представляется целесообразным оценить развитие крупной и мелкой моторики, сформированность движений и действий (схемы тела, ориентации тела в пространстве, координации движений «глаз-рука») и эстетическое чувство. Для диагностики крупной моторики (равновесие, координация тела) были использованы критерии и показатели К. Барта (2006); для оценки сформированности умения ориентироваться на образец и точно его копировать, выявления особенностей координации «глаз-рука» и уровня развития тонкой моторики руки в начальной школе традиционно используется методика «Домик» (автор Н.И. Гуткина [15]).

Для диагностики мелкой моторики и способности к самовыражению в художественно-эстетической деятельности младших школьников целесообразно организовать мини-проект, например по изготовлению открытки для мамы или бабушки (предполагается самостоятельная работа ребенка по изготовлению открытки-подделки (аппликации) на уроке технологии или в рамках

какого-либо другого занятия под наблюдением учителя); в этом же проекте можно проверить перенос ребенком навыков письменной речи в практическую ситуацию опосредованного общения с мамой или бабушкой.

В аспекте речевого и познавательного развития важно изучить следующие предпосылки функциональной грамотности младших школьников: познавательная инициатива, способность принимать разные точки зрения, рассуждать и аргументировать свою точку зрения. В рамках стартовой диагностики для этих целей может быть использована методика «Кто прав?» Е.В. Чудиновой [16]. Методика позволяет увидеть, способен ли ребенок допустить существование разных, но равнозначных точек зрения, оценок одного и того же предмета или для него существует безусловность одной правды в любой ситуации.

Промежуточный этап диагностики предпосылок функциональной грамотности может проводиться в период обучения младших школьников в 3-м классе. В этот период изучаются способности младших школьников контактировать с детьми и взрослыми в образовательной деятельности, особенности выражения несогласия в ситуации взаимодействия с теми или иными субъектами образовательной деятельности (конфликтность поведения), способность к кооперации и самообладанию, концентрации внимания и проявлению выдержки, умения работать в группе под руководством взрослого, эмоциональная стабильность и любознательность, навыки самообслуживания и личной гигиены. На этапе промежуточной диагностики схема педагогического наблюдения (по К. Барт, 2006) дополняется проективной методикой «Школа зверей» (С. Панченко [17]), которая проводится педагогом-психологом школы с целью диагностики наличия и характера трудностей, которые возникли у младших школьников в процессе учебной деятельности. Начала функциональной грамотности в аспекте академической компетентности изучаются в экспериментальных ситуациях решения проблемно-игровой ситуации по восстановлению «сказочных часов» (цель: диагностика умения ребенка выявлять скрытые закономерности, использовать знаний о десятичной системе счисления в новой ситуации, применять академические и жизненные компетенции в пользовании часами) и выполнения проекта «Украшаем елку» (цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества).

Диагностика достижений обучающихся 4-го класса предполагает изучение тех же инвариант-

ных предпосылок функциональной грамотности обучающихся, что на предыдущих этапах диагностики (стартовом и промежуточном), а также мотивации компетентности, академической и жизненной компетентности младших школьников, способности к сотрудничеству, структуры учебного коллектива (социометрия), рефлексивных качеств личности младшего школьника. Характер отношения к учебной задаче, рефлексивные способности и уровень инициативности младших школьников во взаимодействии со взрослым диагностируются с помощью методики «Рукавички» (Г.А. Цукерман, 2000 [16]). Мотивация компетентности, рефлексивные умения младших школьников и в целом критическое мышление диагностируются с помощью методики «Всегда-иногда-никогда» (Г.А. Цукерман, 2015 [18]). Для изучения структуры учебной группы (класса начальной школы) и выявления степени гармоничности коллектива обучающихся на выходе из начальной школы используется социометрический тест М.Р. Битяновой [19]. Дополнительно для изучения речевого и познавательного развития младших школьников разработана методика «Карта интересов», которая представляет собой творческое задание и процедуру его обсуждения с ребенком (цель: выявление вовлеченности ребенка в деятельность, соответствующую возрасту, и сформированности собственной позиции в выборе того или иного вида деятельности).

Описанный в статье диагностический инструментарий разработан и апробирован в рамках реализации регионального проекта «Формирование функциональной грамотности младших школьников» (руководитель проекта – Л.В. Серых, заведующий кафедрой дошкольного и начального общего образования ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования») в 2019 году на базе 26 образовательных организаций Белгородской области, выборка составила 2 301 человек.

В аспекте социально-коммуникативного развития по методике К. Барта были изучены следующие предпосылки функциональной грамотности младших школьников: способность контактировать с детьми и взрослыми в образовательной деятельности, особенности выражения несогласия в ситуации взаимодействия с теми или иными субъектами образовательной деятельности (конфликтность поведения), способность к кооперации и самообладанию, концентрации внимания и проявлению выдержки, умение работать в группе под руководством взрослого, эмоциональная стабильность и любознательность,

навыки самообслуживания и личной гигиены; в аспекте физического и художественно-эстетического развития – развитие крупной и мелкой моторики, схемы тела, ориентация тела в пространстве и координации движений «глаз-рука», эстетическое чувство; в аспекте речевого и познавательного развития – познавательная инициатива, способность принимать разные точки зрения, рассуждать и аргументировать свою точку зрения. Обучающимся первых классов было предложено выполнить диагностические задания по методике «Домик» Н.И. Гуткиной и по методике

«Кто прав?» Е.В. Чудиновой; обучающимся третьих классов – задание «Сказочные часы» Г.А. Репринцевой и методика «Школа зверей» С. Панченко; обучающимся четвертых классов – методика «Всегда-иногда-никогда» Г.А. Цукерман, «Карта интересов» Г.А. Репринцевой и социометрия. (Содержательное описание указанных авторских методик требует отдельной публикации.)

Статистические данные показателей функциональной грамотности младших школьников по итогам стартовой диагностики приведены в таблице 2.

Таблица 2

Статистические данные показателей функциональной грамотности младших школьников

Класс	Количество респондентов	Средний балл	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Первоклассники	707	72,10113	16,50000	108,0000	13,35069
Третьеклассники	852	77,02711	29,50000	106,6000	16,03073
Четвероклассники	742	89,92615	29,00000	132,3000	17,88556

Распределение показателей сформированности предпосылок функциональной грамотности первоклассников представлено в виде гистограмм на рисунках 2–4.

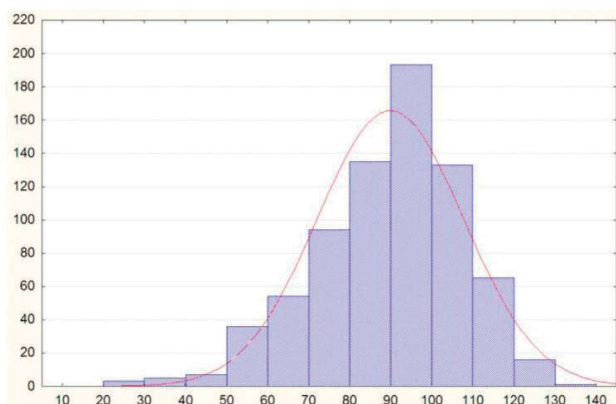


Рис. 2. Гистограмма показателей функциональной грамотности обучающихся в 1-м классе

Анализ результатов апробации диагностического инструментария показал, что распределение показателей функциональной грамотности младших школьников соответствует нормальному распределению, отражает среднестатистическое повышение уровня функциональной грамотности с увеличением опыта учебно-познавательной деятельности детей младшего школьного возраста.

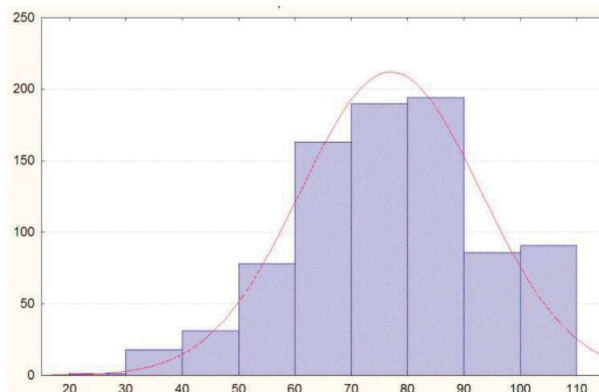


Рис. 3. Гистограмма показателей функциональной грамотности обучающихся в 3-м классе

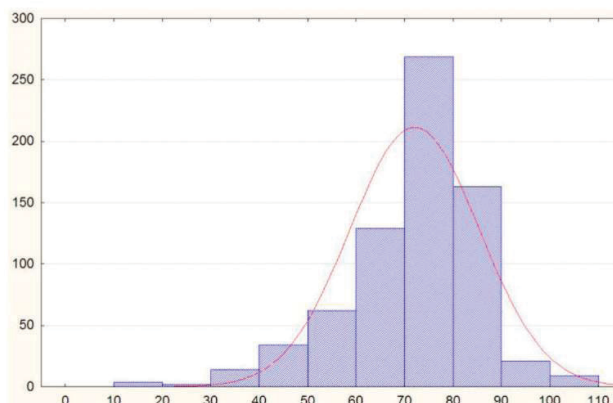


Рис. 4. Гистограмма показателей функциональной грамотности обучающихся в 4-м классе

Основные выводы данного исследования: ведущим инструментом оценки функциональной грамотности младших школьников должно быть педагогическое наблюдение в естественных, привычных для ребенка условиях, при этом предмет наблюдения должен быть комплексным, а диагностика – командной деятельностью, объединяющей учителя началь-

ных классов, учителя физической культуры и педагога-психолога образовательной организации. Диагностическое исследование должно носить перспективный, развивающий характер и предоставлять педагогам информацию о приоритетных задачах по устранению тех или иных дефицитов функциональной грамотности младших школьников.

Библиографический список

1. Губанова М. И., Лебедева Е. П. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования // Начальная школа плюс: До и После. 2009. № 12. С. 65–68.
2. Коренькина Т. Н. Формирование общеучебных умений у младших школьников «группы риска» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 98. С. 137–143.
3. Штец А. А. Функциональная грамотность в личностно развивающем образовании // Начальная школа плюс: До и После. 2007. № 8. С. 69–72.
4. Практическая реализация компетентностного подхода в процессе обучения младших школьников / Н. В. Кузнецова, С. В. Маслова, О. И. Чиранова, А. А. Кадомцева // Начальное образование. 2018. Т. 6, № 5. С. 13–19.
5. Чалапко Л. М., Белобородова Л. А. Критериальное оценивание как способ формирования функциональной грамотности // Наука и мир. 2015. Т. 2, № 9 (25). С. 103–106.
6. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13–33.
7. Ермакова Е. А. Становление функционально грамотной языковой личности младшего школьника при изучении русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2013. 26 с.
8. Лашкова И. Б. Функциональная грамотность чтения как средство социализации младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2017. Т. 8, № 1. С. 171–175.
9. Артюхова И. С. Содержание и дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности младших школьников в сфере безопасного и здорового образа жизни (во внеурочной деятельности) // Журнал педагогических исследований. 2017. Т. 2, № 5. С. 70–83.
10. Петрашко О. О. Формирование общекультурной функциональной грамотности младших школьников // Начальное образование. 2017. Т. 5, № 5. С. 3–7.
11. Молокова А. В. Особенности формирования социальной грамотности младших школьников в информационно-образовательной среде // Вестник ТГПУ. 2019. № 3. С. 18–26.
12. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. В. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др.; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М., 2018. 288 с.
13. Lee J. Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA / J. Lee, L. Stankov // Learning and Individual Differences. Vol. 65. July 2018. P. 50–64. DOI: 10.1016/j.lindif.2018.05.009.
14. Барт К. Трудности в обучении: раннее предупреждение: учеб. пособие / пер. с нем. Н. А. Горловой, А. А. Михлина; науч. ред. русского текста Н. М. Назарова. М., 2006. 208 с.
15. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 2000. С. 82–83.
16. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига, 2000. 224 с.
17. Панченко С. Перспективная методика «Школа зверей». URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200001209> (дата обращения: 27.05.2020).
18. Цукерман Г. А., Митина О. В. Диагностика критического мышления // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 15–30.
19. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. М., 2005. 32 с.

УДК 378

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-36-42

А.Х. Шелепаева

Пермский военный институт войск национальной гвардии, г. Пермь, Россия

АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается возможность поэтапного формирования понятий при обучении курсантов высшего учебного заведения с использованием информационного подхода в качестве методологической основы. Навыки оперирования понятиями позволяют сформировать теоретические знания, являющиеся залогом качественного образования. Предложенный алгоритм может быть использован на разных ступенях обучения. Цель исследования – на основе анализа сложившихся подходов в области формирования понятийного мышления выявить функционально-операционные элементы деятельности. В рамках исследования проведены эксперименты по измерению уровня обучаемости при использовании алгоритма формирования понятий.

Ключевые слова: информация, знание, информационный подход, информационное взаимодействие, понятие, мышление, междисциплинарность.

A.Kh. Shelepaeva

Perm military Institute of National Guard troops of the Russian Federation, Perm, Russia

ALGORITHM FOR FORMATION OF CONCEPTS WHEN TEACHING COURSES OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

This article discusses the possibility of the gradual formation of conceptual thinking of higher educational institution cadets. A methodological basis for description is the information approach. Skills of operating with concepts allow forming theoretical knowledge, which is the key to quality education. The proposed algorithm can be used at different stages of learning. The purpose of the research described in the article is based on the analysis of the existing approaches in the field of the formation of conceptual thinking to identify the functional and operational elements of activity. As part of the study, experiments were carried out to measure the level of learning using the concept formation algorithm.

Key words: information, knowledge, information approach, information interaction, concept, thinking, interdisciplinary connections.

По мере развития общества, с увеличением информационного потока, информация становится стратегическим ресурсом, который требует к себе пристального внимания всех исследователей вне сферы их деятельности, т. к. уже приходится иметь дело с большими объемами данных, умелое оперирование которыми и будет определять трудовую и иную эффективность жизнедеятельности человека. Качественное внешнее манипулирование данными определяется уровнем сформированности понятийного мышления и информационной культуры. Практика показывает, что система школьного образования уделяет недостаточно внимания данному аспекту развития школьников, поэтому студенты и курсанты высших учебных заведений сталкиваются со сложностями при изучении теоретического материала ввиду отсутствия необходимых навыков при работе с информацией.

Процесс формирования понятий затрагивает различные сферы научной деятельности. В философском плане описываются общетеоретические вопросы преобразования чувственного опыта в понятия как результат его осмысления, а психология фиксирует особенности данного перехода и представляет результат в категориях понятийного мышления. Оба направления могут стать теоретической подпоркой для постижения этапов формирования понятий, т. е. универсальных приемов работы, позволяющих формировать необходимый тип мышления. Соответственно, механизм или механизмы формирования понятий предполагают использование междисциплинарного подхода, чтобы получить эффективные приемы обучения.

Формирование понятийного мышления в литературе рассматривают по отношению к дошкольникам и школьникам младшего класса, хотя исследования [1, с. 57] доказывают, что понятийное

мышление начинает формироваться лишь с 12 лет, а до данного периода можем говорить лишь о допонятийном и псевдопонятийном мышлении. Актуальность рассматриваемой проблемы отражена во многих исследованиях, которые предлагают формальные подходы их решения. В одних работах предлагают раскрытие содержания понятий через структуру определения [2, с. 70], в других – использование интегративных понятий для развития диалектического мышления [3, с. 152].

За последние 25–30 лет практически не рассматриваются вопросы развития понятийного мышления [4, с. 385], т. к. практически все исследования лежат в рамках концепции Л.В. Выготского. Понятие последовательно формируется от этапа чувственного восприятия предмета к этапу формирования внутреннего представления через использование внешнего знака. И схватывание смысла возможно лишь в процессе самостоятельного овладения словом [5, с. 109]. Впоследствии Н.А. Менчинская отмечала, что данный подход имеет ограничения. Необходимо выделять динамические взаимоотношения между мысленным и предметным действием, чтобы понять особенности формирования понятий [6, с. 12].

Исходя из вышеизложенного, можем предположить, что способы манипулирования данными (информацией), как во внешнем, так и во внутреннем плане, имеют информационную природу. Информационную концепцию интеллекта развивал в основном Дж.Р. Андерсон. Проводя параллели между способами обработки информации в памяти компьютера и человека, он допускает, на наш взгляд, существенные ошибки. Если компьютер и искусственный интеллект могут действовать в рамках программ, написанных человеком, то связка информационных объектов в мышлении человека происходит на осознаваемом и неосознаваемом уровнях. Мы вынуждены согласиться с мнением Л.А. Ясюковой, что «до сих пор психологией не освоено философское определение (понятийного мышления) и не осмыслена специфика его формирования» [1, с. 389].

Объектом исследования является процесс формирования понятий в аппарате мышления человека.

Предмет исследования: этапы формирования понятий в процессе учебной деятельности.

Гипотеза исследования: учет психолого-педагогических условий формирования понятийного мышления позволит повысить обучаемость курсантов высшего учебного заведения.

Для реализации проблемы исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Выявить логико-семантические основания построения понятий.

2. Выделить этапы формирования понятий в процессе эволюции языка.

3. Проанализировать основные подходы при формировании понятийного мышления и выявить функционально-операционные элементы деятельности.

4. Обосновать возможность использования этапов формирования понятий в учебном процессе.

5. Оценить эффективность использования алгоритма формирования понятий для повышения уровня обучаемости курсантов института.

В работе использовались следующие методы исследования:

- Теоретические: системный анализ отечественной и зарубежной философской, психолого-педагогической научной и методической литературы.

- Эмпирические: наблюдение, проведение педагогического эксперимента.

В качестве исходной точки рассуждений будем считать, что внешнее проявление развитого понятийного мышления будет отражено в информационной культуре человека. В широком понимании информационная культура рассматривается как совокупность правил поведения человека в современном обществе, способы и нормы общения с информационными системами и умелое использование новых информационных технологий. Информационная культура также включает в себя способность осознанного восприятия информационной картины мира и умение свободно ориентироваться и адаптироваться в цифровом обществе. Одной из важнейших составляющих информационной культуры человека является умение адекватно пользоваться понятиями как одной из форм мышления. Поэтому и необходимо сначала разобраться с термином «понятие».

Понятие есть форма мышления, которая на основе наиболее существенных свойств, связей и отношений выделяет объекты в некоторый класс. В формальной логике принято свойства и отношения называть признаками. Средствами выражения понятий выступают слова или словосочетания, а для формирования понятий пользуются логическими приемами анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения. Тогда поэтапное формирование новых понятий осуществляется следующим образом:

- выделяются признаки составных частей предмета;

- затем осуществляется сборка частей предмета или его признаков в единое целое;

- устанавливаются сходства или различия предметов по существенным и несущественным признакам;

- выделяются одни признаки и отбрасываются другие;

- затем происходит объединение отдельных предметов в некотором понятии.

Рассмотренные этапы формирования понятий характерны для развития научных понятий и отражены в некоторых методиках обучения, например в методике внеконтекстных операций с базовыми понятиями [7]. Использование интуитивных представлений при отработке знаний по математике встречаются в работах Т.С. Маликова [8]. Описанные выше логические операции не являются специфичными для развития понятийного мышления, они влияют и на другие типы мышления. Л.С. Выготский выделяет две основные операции, которые характеризуют понятийное мышление, – это способность выделять существенные признаки объектов и отношения между объектами (на данном этапе рассмотрения не будем различать родовидовые и причинно-следственные отношения).

Дальнейшее изложение будет затрагивать вопросы формальной логики, чтобы проследить суть наших суждений.

Любое понятие характеризуется объемом и содержанием. Объем отражает весь класс однородных предметов, мыслимых в понятии, а содержание включает в себя всю совокупность существенных признаков предмета. Понятие может быть классифицировано по объему и по содержанию. Нас будут интересовать лишь понятия, характеризующиеся по содержанию. Одним из оснований для деления понятий является характер объекта отражения: либо рассматривается сам объект, либо его признак. Такие понятия называют соответственно конкретными и абстрактными.

По отношению к фундаментальным явлениям такая классификация не столь уместна. Получается, что явление существует как объект, но может быть выделено из остальных объектов действительности лишь как признак. В этом случае подобные понятия относятся к абстрактным, но их определения более широкие, нежели рассматриваемые в логике, и более узкие, чем определяются в философии.

Существует много гипотез возникновения слов и понятий, но ни одна из них на сегодняшний день не является общепринятой. Мы будем придерживаться той, которая считает язык элементом коллективной предметно-практической деятельности. Понятийный аппарат возник вме-

сте с языком в той же предметно-практической деятельности. По словам А. Лурии, на начальных этапах развития языка слово носило «симпрактический характер», т. е. «первичное слово имело неустойчивое диффузное значение, которое приобретало значение только из контекста непосредственной практики» [9, с. 25].

В дальнейшем слово было отделено от практики, т. е. речь стала самостоятельной единицей деятельности человека в связи с возникновением всех необходимых средств для обозначения предмета и выражения мысли. От симпрактического контекста слово перешло к синсемантической системе, т. е. системе знаков, связанных друг с другом по значению и образующих систему кодов, которые можно понимать, даже не зная ситуации.

При этом «каждое слово, – поясняет А. Лурия, – не только обозначает вещь, не только выражает признаки. Оно обобщает вещи, относит их к определенной категории, иначе говоря, несет сложную интеллектуальную функцию обобщения» [9, с. 25]. Слово стало обладать обобщающей функцией. Именно приобретенная функция слова стала позволять формировать понятия, причем многие современные понятия приняли нынешние очертания только благодаря участию науки.

О.В. Маслиева продолжает мысль А. Лурии: «Материал истории языка наглядно демонстрирует, что формирование понятий причинности в сознании человека происходит именно в практической деятельности...» [10, с. 17]. Существование естественного объекта является абстрактной предпосылкой теории, а конкретным основанием является практическая деятельность, которая способствует переводу абстрактного объекта в знаковую форму.

Индивид в онтогенезе повторяет развитие рода в филогенезе, т. е. исследование формирования речи и мышления человека от рождения до взросления может помочь выделить необходимые действия для целенаправленного формирования понятийного мышления. Сначала речь ребенка носит ситуативный характер, т. е. смысловое содержание может быть понято только исходя из конкретной ситуации, в которой находится ребенок. По мере развития ребенка формируется контекстная речь, адекватность речевого оформления мысли рассматривается с позиции понятности для слушателя. В процессе коммуникации используется или ситуативная речь, или контекстная. Последняя является основой для формирования письменной речи. На ранних этапах усвоения письменной речи для ребенка существенным является формирование двигательных

навыков письма, лишь позднее происходит осознание, что письменная речь служит средством выражения мысли. Вследствие того, что письменная речь является грамматически организованной развернутой структурой, поэтому она используется не только для передачи готового сообщения, но и для уточнения собственной мысли.

Значение слова обобщено в понятии, но в сознании человека значение любого слова постоянно и меняется с его развитием. Слово активизирует в сознании человека весь комплекс ассоциативных связей заданного слова. Поэтому смысл слова, другими словами, его образ, является динамическим сложным образованием. Понятие включает в себя устойчивую систему обобщений, являющихся одинаковым для большинства людей. В процессе развития сознание постепенно меняет свое смысловое и системное строение, последовательно переходя от наглядно-действенного отражения окружающего мира к вербально-логическому мышлению. Весь процесс имеет стихийный характер, поэтому является малоэффективным. Поэтому мы настаиваем на необходимости обращения пристального внимания на проблему формирования понятий.

В связи с нарастанием информационного потока можно говорить об информационном кризисе в системе научных понятий. «Причем, – считает Д.И. Блюменау, – это не характерное только для современного этапа развития системы научных коммуникаций, а является имманентным (т. е. присущим природе самого предмета) состоянием научных коммуникаций на всех этапах их эволюции» [11, с. 96]. И всегда возникал механизм саморегуляции, порождавший новые средства и формы, которые компенсировали кризисные явления. Решение проблемы на современном этапе возможно с использованием свертывания информации. Д.И. Блюменау предлагает в качестве решения формализацию обзорно-аналитической деятельности: аннотирование, реферирование, фрагментирование.

Анализ научной литературы в различных областях (философии, формальной логики, языкознания и психологии) позволил выделить логико-семантические основания построения понятий. Краткие выводы, позволившие разработать алгоритм формирования понятий, таковы:

1. Существуют объекты, которые мы можем непосредственно созерцать, осязать, ощущать и т. д., но объективная действительность характеризуется не только наглядными, непосредственно чувственно-воспринимаемыми объектами. Действительность такова, что мы сталкиваемся с явлениями, суще-

ствование которых выведено теоретическим путем, являющимися не наглядными, а опосредованными понятиями. Именно к таким явлениям относится, например, и понятие «информация». Информация характеризует фундаментальное явление, наравне с веществом и энергией, и является системообразующим понятием всего курса информатики. Понимание смысла столь сложного абстрактного понятия позволит адекватно формировать системно-информационную картину мира, понять характер развития информационного общества и позволит использовать информацию в качестве средства осознанного формирования понятийного мышления. То есть «информация» может служить объектом изучения и средством формирования одновременно. Если следовать данной логике, то в любой предметной области существуют ключевые или базовые понятия, отражающие абстрактные понятия, и использование термина «информация» может рассматриваться как один из возможных примеров.

2. В традиционной дидактике процесс обучения рассматривается как формирование знаний, умений и навыков. Объясняется это тем, что данные качества легко подвергаются внешнему контролю. Более адекватным, по мнению А.В. Хуторского, представлением о процессе обучения следует считать интерпретацию его как процесса освоения различными видами деятельности [12, с. 10]. Деятельность более широкое понятие, т. к. включает в себя мотивационную, оценочную и другие аспекты обучения. К анализу деятельности есть два подхода: психологический и методологический. Психологический подход базируется на работах школы А.Н. Леонтьева и деятельность рассматривается как атрибут индивида, т.е. считается, что субъект осуществляет деятельность [13, с. 77]. И образование с точки зрения психологии есть система сменяющих друг друга деятельностей. При методологическом подходе деятельность сама является субъектом познания. Для осознанного усвоения понятий необходимо учитывать оба подхода, что позволяет организовать деятельность субъектов образования с учетом психологических особенностей обучаемого и методических особенностей предмета.

3. Любая методика должна строиться из потенциальных возможностей курса. Формирование понятий возможно при изучении любых дисциплин, т. к. на любом учебном материале можно развивать навыки систематизации, классификации и обобщения. Данные мыслительные операции, возникшие как практические операции, затем стали использоваться в качестве приемов теоретического мышления. Любой мыслительный процесс, являясь актом деятельности, будет проявляться в действии

при решении определенной задачи. Для запуска мыслительного процесса необходима постановка проблемной задачи, т. е. в учебной деятельности необходимо подвести курсанта к такому состоянию, когда он хочет что-либо понять и не имеет для этого готовых средств решения, чтоб осознал собственные дефициты познания. Мышление, при отражении объектов действительности, которые недоступны непосредственному чувственному восприятию, обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, а также с противоречия.

4. Развитие мышления происходит в нескольких планах: действенном, образном и речевом. Именно развитие действенного и образного плана является предпосылкой и результатом развития речевого плана. Являясь компонентами единого механизма развития, они взаимодействуют друг с другом и взаимопроникают. С развитием речевого мышления под его воздействием продолжает развиваться и практическая деятельность индивида. Речь всегда отстает от достигнутой ступени развития мышления, т. к. при формировании нового знания оно не может быть словесно оформлено. Данное содержание мысли фиксируется в наглядных образах.

5. Для познания окружающего мира необходимо придать объекту познания знаковую форму, наделив его определенным значением. Перестройка индивидуального тезауруса возможна, лишь когда поступающий сигнал извне будет узан системой и будет в некоторой степени новым для данного тезауруса, что влечет за собой изменение, перестройку тезауруса, становясь при этом внутренним знанием субъекта.

Логика развития слов в процессе эволюции языка шла от познания конкретных к абстрактным понятиям. Отработанные механизмы описания от наглядно-чувственных представлений к знаково-опосредованным объектам не формируют адекватного образа используемых понятий, т. е. существующие приемы формирования понятий базируются на следующих ошибочных, на наш взгляд, идеях:

1. Псевдопонятийное и понятийное мышления формируются по-разному и не оказывают существенного влияния друг на друга.

2. Для описания понятийного мышления достаточно формальных параметров, отражаемых во внешней деятельности человека.

3. Для формирования понятий достаточно использование логических приемов анализа текста.

В чем ошибочность? Попытаемся кратко сформулировать основные идеи.

Оба типа мышления формируются под внешним влиянием и не могут замещать друг друга без

специально организованной деятельности. Любое представление о чем-либо необходимо переводить на осознаваемый уровень, чтобы понятие с житейского уровня представления перешло на научный уровень, т. е. обучаемый должен осознавать, что он понимает под этим словом и что под этим понимают другие.

Что касается формальных параметров учебной деятельности при формировании понятий. Специфика образования курсантов высших учебных заведений предполагает наращивание объема знаний за счет запоминания без осмысления, и это приводит к неспособности переносить имеющиеся знания на освоение новых понятий, а также нет навыков проецирования способов работы с различными информационными объектами на новое содержание. Это означает, что при работе с понятиями необходимо обращать внимание на формирование способов деятельности и в процессе обучения не только применять, но и акцентировать внимание курсантов на том, что мы делаем, и почему мы так делаем.

Основными показателями умственного развития являются, с одной стороны, большой запас знаний, с другой стороны, степень их системности и уровень овладения рациональными приемами (способами) умственной деятельности. Если в процессе учения курсант не только накапливает знания, но и овладевает осознанными способами оперирования ими, тогда снимается противоречие между процессами учения и творческим развитием, т. е. способностью переноса отработанных умений и навыков на решение новых задач. Для этого необходимо решение нескольких задач:

- развитие саморегулирования учебной деятельности;
- наращивание знаний различными способами;
- формирование системы знаний.

Что это означает? Возможность осмысленной и целенаправленной деятельности обеспечивается наличием достаточного количества знаний. Чем больше знаний, тем выше уровень регуляции деятельности, но количество знаний не гарантирует оптимальное решение проблемы, необходимо, чтобы знания были упорядочены в систему знаний, а это возможно лишь при развитости разных способов оперирования знаниями.

Анализ существующих подходов позволил построить функционально-операционную модель интеллектуальной деятельности при работе с понятиями:

- 1) обучение происходит в процессе интерпретации предыдущих знаний и представлений;

2) реконструкция знания возможна при индивидуальной мыслительной деятельности;

3) активизация мыслительной деятельности возможна в коллективной деятельности и при нагрузке речевого аппарата.

Таким образом, алгоритм формирования и развития понятийного мышления состоит из трех этапов, каждый из которых включает несколько циклов:

1 этап: знакомство с особенностями усвоения понятий на примере какого-либо ключевого понятия курса или дисциплины, чтобы в дальнейшем использовать данный объект в качестве средства описания особенностей мыслительных операций; выделение приемов работы с информацией с детальным описанием последовательностей действий и постоянной рефлексией.

2 этап: включает действия при работе с любыми новыми понятиями:

- актуализация смыслов, т. е. что обучаемый понимает под тем или иным словом;
- раскрытие содержания понятия через формулировку собственного определения;
- сопоставление разных определений для выявления основных признаков рассматриваемого объекта;

3 этап: совместная формулировка итогового определения.

Как это происходит на практике? В рамках изучения любого курса идет объяснение того, какие информационные процессы протекают в аппарате мышления человека. Для наглядности используется семиотический треугольник Пирса, который позволяет увидеть взаимосвязь между объектом, знаком и образом (интерпретантой). Коммуникация осуществляется не только на уровне понятий, но и на уровне образов. При несовпадении образов (представлений) о чем-либо у коммуникантов происходит непонимание, а порой и конфликты,

когда каждый считает свое мнение единственно правильным. Поэтому и необходимо объяснять, что нет неправильного знания, есть знания, соответствующие данному уровню развития.

На втором этапе есть только различия в первом пункте, когда понятие может быть абсолютно новым или уже есть представление об этом объекте на житейском уровне. В первом случае будем работать с ассоциациями, во втором – с определениями.

При регулярном использовании данного алгоритма курсанты начинают осмысленно работать с понятиями. Данный алгоритм формирования понятийного мышления предполагает использование групповых форм работы, что оказалось проблематичным при работе с курсантами. Организация учебного процесса предполагает повышенный уровень формализованных отношений, что не способствует групповой форме работы. Только после отработки навыков совместной работы в различных формах групповой деятельности смогли успешно решить проблему работы с понятиями.

Экспериментальная часть работы включала два этапа: осуществление среза на начальном этапе усвоения блока (уровень обучаемости) и в конце усвоения (уровень обученности), часть результатов представлена в таблице.

Обучаемость рассматривается с позиции готовности респондента к обучению и измерялась по алгоритму, предложенному П.И. Третьяковым. После изучения материала дается проверочная работа, после трех-четырех сданных работ собираются остальные работы и оцениваются по пятибалльной системе. Подсчет осуществляется по формуле:

$$F(x) = (\text{кол-во «5»} + \text{кол-во «4»} * 0,64 + \text{кол-во «3»} * 0,36 + \text{кол-во «2»} * 0,16) / \text{кол-во обучаемых.}$$

При определении обучаемости оценки в журнал не выставляются.

Результаты уровня усвоения материала, в %

Темы	2015–2016 гг.		2016–2017 гг.		2017–2018 гг.	
	Обучаемость	Обученность	Обучаемость	Обученность	Обучаемость	Обученность
1 тема	53,76	64,48	43,52	52,32	49,44	62,56
2 тема	57,12	71,16	51,36	54,56	53,12	63,04
3 тема	64,48	76,16	52,32	69,28	59,36	69,6

Практика показала, что через полтора года у курсантов начинают проявляться устойчивые признаки формирующегося понятийного мышления. Курсанты третьих курсов демонстрируют лучший прогресс, нежели курсанты первого и

второго курсов, возможно, из-за более быстрой адаптации к новым форматам обучения.

Представленные результаты исследования затрагивают широкий спектр вопросов: от теоретико-аналитических выкладок и практической

реализации. Широта используемых источников объясняется сложностью и многогранностью рассматриваемой проблематики и желанием привлечь внимание, как исследователей, так и практиков.

Предложенный алгоритм формирования понятий прошел апробацию в течение 20 лет, как в средних образовательных учреждениях, так и в системе высшего образования. Через полтора-два года осмысленная деятельность по работе с понятиями позволяет не только оперировать заученными определениями, но и осуществлять осмысленные действия с ними. Регулярное исполь-

зование алгоритма формирования понятийного мышления способствует росту уровня обучаемости от 20 до 30 %, что качественно отражается и при усвоении других предметов.

Данный подход был предложен и учителям-предметникам на курсах повышения квалификации в условиях реализации ФГОС основного и среднего общего образования в течение пяти лет. Учителя проявляют готовность использовать новые подходы в обучении, когда понимают внутренние механизмы освоения материала, которые хорошо демонстрируются с использованием информационного подхода.

Библиографический список

1. Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб: ГП ИМАТОН, 2005. 256 с.
2. Дрянных Н. В. Формирование базовых понятий в курсе обществознания // Педагогические измерения. 2019. № 2. С. 69–71.
3. Калинина С. Б. Формирование интегративных понятий как способ развития диалектического мышления курсантов военного вуза // Гуманитарные проблемы военного дела. 2019. № 1. С. 152–156.
4. Ясюкова Л. А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2010. Сер. 12, вып. 3. С. 385–394.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избр. психол. тр. М.: Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 511 с.
7. Певцова Е. А. Актуальные вопросы методики преподавания юриспруденции: учеб. пособие. М.: Изд-во Международного юридического института, 2010. 272 с.
8. Маликов Т. С. Интуиция в формировании математических понятий // Science Time. 2015. № 1 (13). С. 320–324.
9. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Московского университета, 1979. 320 с.
10. Маслиева О. В. Становление категории причинности. Л.: Наука, 1980. 105 с.
11. Блюменау Д. И. Информационный анализ/синтез для формирования вторичного потока документов. СПб.: Профессия, 2002. 240 с.
12. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2000. 320 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 130 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Педагогическая психология

УДК 159.922

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-45-51

О.А. Бокова, Г.Л. Парфенова, О.Г. Холодкова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД¹

Постановка проблемы касается актуальных вопросов перспектив проектирования работы с одаренными детьми в образовательном пространстве Алтайского края. Предполагается формирование института менторства; повышение квалификации педагогов края для работы с одаренными детьми; рекламная деятельность о ресурсах педагогического университета в сфере системной деятельности по развитию одаренности личности разного возраста; деятельность педагогического университета по сопровождению одаренных детей, педагогов, работающих с данным контингентом, родителей одаренных детей; профориентационные мероприятия по привлечению в педагогический университет одаренных абитуриентов.

Ключевые слова: одаренность личность, социальная реализация одаренной личности, проектирование, перспективы.

O.A. Vokova, G.L. Parvenova, O.G. Holodkova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

RESOURCES FOR DEVELOPMENT OF PERSONAL APTITUDE: PROJECT APPROACH

The formulation of the problem concerns topical issues of the prospects for designing work with gifted children in the educational environment of Altai Krai. The project is aimed at the formation of the institute of mentoring, at advanced training of teachers of the region to work with gifted children; at advertising activity on the resources of the pedagogical university in the field of systemic activities to develop the giftedness of individuals of different ages; the activities of the pedagogical university to support gifted children and teachers working with this contingent, parents of gifted children; career guidance activities to attract gifted applicants to the Pedagogical University.

Key words: gifted person, social realization of a gifted person, projecting, prospects.

Существующие в образовании и мировом обществе противоречия по проблеме одаренности обуславливают необходимость создания специальной образовательной структуры, осуществляющей направляющую, координирующую, научно-исследовательскую, пропагандирующую, сопровождающую функцию в работе с одаренными детьми [1]. Вместе с тем анализ отечественных публикаций показывает, что работа с детской одаренностью, на наш взгляд, недостаточно разнообразна и преимущественно рассматривается через пространство образовательных возможностей детских центров или психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в ДООУ [2, 3]. Одновременно развиваются и отдельные инновационные формы: детский университет как научный центр по развитию одаренности детей

средствами неформального образования; выявление и поддержка одаренных школьников в условиях университетской образовательной среды; инновационные комплексы в образовании как реализация определенных сценариев [4–6]. Проектирование, если судить по публикациям отечественных исследователей, используется преимущественно в контексте подготовки обучающихся к олимпиадам различного уровня как фактор развития одаренности на основе реализации определенного проекта или проектирование дополнительной общеобразовательной программы для детей с признаками одаренности [7, 8]. Зарубежные исследователи, по нашему мнению, не проявляют исследовательский интерес к одаренности в контексте проектирования [9–11]. Однако, по нашему мнению, проектный подход

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках научного проекта № 19-413-220005.

является оптимальным средством организации той или иной деятельности и используется нами для создания Центра исследования и решения проблем развития одаренности.

Цель проекта: создание и реализация университетского Центра управления системой работы с одаренными детьми на основе проектного подхода.

Задачи проекта:

1. Систематизировать работу с одаренными детьми посредством реализации мероприятий и проектов подразделений, функционирующих на данный момент в педагогическом университете (Школа будущего учителя, Палитра цифровых технологий, Школа словесности, профориентационные мероприятия Центра по работе с абитуриентами, университетские олимпиады для школьников, виртуальный лицей, экспериментальные площадки, кружковая деятельность университета для одаренных школьников и т. д.).

2. Модернизировать и обеспечить развитие системы работы с одаренными детьми в рамках реализации проектов и мероприятий подразделений, функционирующих на данный момент в педагогическом университете.

3. Создать профильные педагогические классы в образовательных организациях региона и организовать процесс разработки технологий реализации индивидуальных траекторий развития одаренности детей на базе педагогического университета.

4. Интегрировать деятельность университета по работе с одаренными детьми в международное и всероссийское образовательное и научное сообщество (образовательный центр «Сириус», проект «Открытая школа» и т. д.).

5. Обеспечить продвижение проектов по работе с одаренными детьми в СМИ и сети Интернет (сайт, контент и т. д.).

Область апробации результатов проекта

Учреждения: образовательные (вузы, СОШ, ДООУ, УДО, детские дома, комитеты по образованию края), медицинские и социально-культурные учреждения.

Охват возрастных категорий: дошкольники, младшие школьники, подростки, молодые люди юношеского возраста, в том числе студенты; взрослые (родители и педагоги).

Сферы деятельности: научная, образовательная, прикладная психолого-педагогическая, рекламно-просветительская, консультационная, издательская и др.

Взаимодействие – внутрисистемное и межведомственное.

Результатом данного проекта может стать новая структура педагогического университета – Центр управления системой работы с одаренными детьми внутри образовательного пространства высшей педагогической школы. Эта структура позволит его реальным или потенциальным участникам (будущим педагогам и психологам, одаренным детям, их педагогам и родителям и др.) реально и систематически взаимодействовать; осуществлять комплексное психолого-педагогическое и научное сопровождение одаренных детей и всех участников образовательного пространства; управлять процессами самореализации одаренных личностей разного возраста.

Формы участия студентов АлтГПУ могут быть различными и выходить далеко за рамки вышеназванной структуры. Это может быть осуществление педагогического наблюдения или прохождения педагогической практики в классах и школах, где учатся школьники с необычно высоким уровнем способностей; написание курсовой работы об одаренных детях и их особенностях; дипломное исследование проблем обучения, воспитания, развития одаренного школьника, проблем реализации его потенциала. Это может быть участие студентов в семинарах, тренингах, встречах с одаренными педагогами и психологами, выросшими не одно поколение одаренных учащихся; присутствие на консультациях для родителей, педагогов и детей. При необходимости возможен опыт курирования и менторства отдельных одаренных детей и оказание им индивидуальной психолого-педагогической помощи и поддержки. Организация в центре клубной деятельности для одаренных детей и деятельности научно-практических лабораторий, исследующих актуальные проблемы одаренности, повысит уровень компетентности будущего учителя по выявлению и развитию способностей учеников.

Проектирование Центра управления системой работы с одаренными детьми позволяет заниматься теоретической и практической разработкой современных подходов, содержания и форм деятельности по выявлению, поддержке, сохранению и развитию одаренности той части детей и молодежи, которая составляет потенциал человеческого ресурса нашего города, края, страны. Организация Центра управления системой работы с одаренными детьми в условиях образовательного пространства высшей педагогической школы значимо и имеет ряд преимуществ:

1. Данная структура может играть важную роль в осуществлении теоретических и практи-

ческих научных исследований современных проблем одаренности силами ученых края.

2. Результаты исследований Центра можно мобильно и эффективно внедрять в структурные звенья системы образования, в том числе в обычную массовую школу – важное звено выявления и сохранения детской одаренности. Особое внимание следует уделять школам, находящимся в небольших городах края, и сельским школам. Они нуждаются в поддержке центра в связи с ограниченностью возможностей психологически грамотной поддержки развития личности и способностей одаренных детей на местах.

3. Центр управления системой работы с одаренными детьми может являться базой педагогической и психологической практики для студентов.

4. Тесная внутривидовая связь с факультетами и кафедрами университета позволит на ранних стадиях выявлять и целенаправленно развивать общую и специальную одаренность школьников и студентов, что будет способствовать их грамотному профессиональному выбору.

5. Создание диагностических схем, банка диагностических методик и инструментария позволит на базе центра научно обоснованно и квалифицированно осуществлять выявление способностей и одаренности, с последующим составлением рекомендаций по сопровождению ребенка, родителей, педагогов, с учетом результатов психодиагностического обследования.

Под руководством преподавателей и научных работников университета возможна организация и проведение семинаров, конференций, курсов повышения квалификации для педагогов, психологов, административных работников ДООУ, школ, учреждений дополнительного образования Алтайского края по актуальным проблемам одаренности детей, школьников и молодежи, относящихся к категории одаренных; их педагогов и родителей.

Благодаря координационно-организующей деятельности Центра управления системой работы с одаренными детьми возможна широкая апробация интересных идей и программ поддержки и психологического сопровождения одаренных детей.

Создание научно-практических лабораторий при Центре управления системой работы с одаренными детьми обеспечит целенаправленный практико-ориентированный характер исследований одаренности в регионе; обеспечит составление специальных психолого-педагогических программ сопровождения одаренных детей, направленных

на сохранение и реализацию одаренности личности в разные периоды ее возрастного развития.

С целью профилактической и просветительской психологической деятельности по решению проблем одаренности представители центра могут осуществлять тесное равноправное сотрудничество со всеми образовательными учреждениями и движениями, занимающимися этой проблемой в городе и крае (движение «Озарение», педагогическое движение «Одаренный учитель – одаренный ученик»; «Будущее Алтай»; всероссийское движение «Шаг в будущее» и др.). Этим же цели подчинена деятельность Центра управления системой работы с одаренными детьми по организации публикаций об одаренных детях г. Барнаула и Алтайского края, их успехах и достижениях, особенностях личности, позволяющих реализовать свой потенциал.

АлтГПУ входит в систему педагогического образования края. Это позволит центру сотрудничать со средними специальными педагогическими учебными заведениями края (в Славгороде, Камне-на-Оби, Рубцовске) по вопросам координации учебных планов (относительно подготовки будущих педагогов к работе с одаренными детьми) и разработки специальных курсов, направленных на изучение психических особенностей одаренных детей и подходов к развитию способностей и одаренности ученика. Центр управления системой работы с одаренными детьми может разрабатывать и издавать учебные и учебно-методические материалы для студентов вуза, педагогических колледжей, для педагогов и психологов школ по теоретическим, методическим и практическим вопросам психолого-педагогического сопровождения одаренности в детском и школьном возрасте.

Приведенные рассуждения являются обоснованием идеи создания психолого-педагогического Центра управления системой работы с одаренными детьми в условиях образовательного пространства высшей педагогической школы.

Принципы деятельности Центра управления системой работы с одаренными детьми:

1. Принцип комплексного сочетания педагогических и психологических подходов к проблеме одаренных детей, базирующийся на основных положениях и разделах Концепции одаренности (1998), Федеральной целевой программы «Одаренные дети», краевой и городской программ «Одаренные дети», ФГОС и др.

2. Принцип единства теоретического, методического и практического аспектов проблемы одаренности; адекватного сочетания теоретической и практической направленности.

3. Принцип гуманистического и акмеологического подхода к одаренному ребенку, его педагогам, психологам и родителям.

4. Принцип индивидуализации и личностно-ориентированного подхода по отношению ко всем участникам процесса психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка.

Направления деятельности Центра управления системой работы с одаренными детьми:

1. Формирование компетентной профессионально-личностной позиции психологов и педагогов, работающих с одаренными детьми с учетом их психических и психологических особенностей.

2. Создание комплексной системы психологического просвещения, психологической диагностики, психологического консультирования и тренингов для психологов и педагогов различных звеньев образования, работающих с одаренными детьми.

3. Содействие организации деятельности психологов и педагогов школ города и края по созданию комплексной, научно обоснованной и эффективной системы психологического сопровождения одаренных детей.

4. Создание психолого-педагогических условий (система семинаров, тренингов, конференций, клубов, консультационных пунктов, практикумов) для развития профессионально-личностных качеств педагогов в контексте их работы с одаренными детьми и для психологической поддержки одаренных детей.

5. Учет особенностей контингента учащихся (их возраст, состояние здоровья), специальное внимание специфическим группам одаренных детей: детям-инвалидам, детям-сиротам.

6. Организация деятельности по обмену опытом педагогического и психологического сопровождения одаренных детей для:

- педагогов и психологов массовых школ;
- студентов педагогических вузов;
- педагогов и психологов специализированных школ и классов «для одаренных детей»;
- ученых, работающих по проблемам, связанным с обучением, развитием, воспитанием одаренного ребенка.

7. Расширение учебно-методической базы для исследования проблем одаренности:

- пополнение литературных источников;
- составление каталогов книг, статей по проблемам одаренности (по темам, по подходам и т. д.);
- создание и пополнение банка видеуроков и видеозаписей об одаренных детях; видеоподдержка с одаренными детьми, их родителями;
- разработка и публикация специальных психологических программ для работы с одаренными детьми;

- видеозаписи консультаций психологов с детьми, родителями, учителями по проблемам одаренности и т. д.

8. Организация и участие в работе районных, региональных, краевых психолого-педагогических семинаров, конференций, курсов по проблемам одаренности.

9. Организация психологического сопровождения одаренных детей в процессе их участия в выставках (художественная и техническая одаренность); конкурсах, концертах (интеллектуальная, литературная и музыкальная одаренность) и т. д.

10. Осуществление сотрудничества (взаимодействия) с педагогическими и психологическими факультетами вузов края по вопросам наиболее современных и актуальных исследований детской одаренности.

11. Оказание психологической помощи (просветительской, консультативной, профилактической, диагностической и др.) родителям и другим членам семьи одаренного ребенка

12. Создание системы психологической помощи и сопровождения для одаренных детей (система тренингов, психологических уроков, консультаций, психологических клубов и пр.).

13. Внедрение специальных психологических программ, способствующих самореализации, преодолению личностных противоречий одаренного ребенка, развитию его «Я-концепции».

14. Содействие продвижению идей, реализуемых в проектах одаренных детей.

Структура Центра управления системой работы с одаренными детьми будет уточняться, но на данный момент она нам видится состоящей из таких компонентов, как службы, клубы, отделы, лаборатории.

Ключевым компонентом Центра управления системой работы с одаренными детьми является научно-координационный отдел. Он планирует, направляет, координирует деятельность всех подразделов центра «Альма-матер»; осуществляет научно-методическое руководство их деятельностью. В этой подструктуре функционально находится руководитель Центра и руководители всех служб, отделов, клубов, лабораторий.

В структуре Центра необходимо выделить такие службы:

1. Психодиагностическая служба. Ее функции распространяются на выявление одаренностей человека в разном возрасте; исследование особенностей развития личности одаренных детей и особенности реализации их потенциала; составление рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению одаренного ребенка с

учетом полученного психологического диагноза и ведущим видом способностей ребенка.

2. Служба психопрофилактической деятельности и психологического просвещения. В ее функции входит: знакомство и анализ с новыми теоретическими и практическими исследованиями одаренности в отечественной и зарубежной науке; подготовка семинаров и конференций, участие в мероприятиях по проблемам одаренности в городском и краевом масштабе; сотрудничество со средствами массовой информации; обучение молодых психологов и организация повышения квалификации опытных психологов по вопросам психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и развития уровня их психологической культуры. К этой службе относится библиотечно-методическая подструктура, цель которой – создание литературно-методического фонда и информационно-технического обеспечения по проблематике исследования и развития одаренности.

Примерные темы семинаров Центра управления системой работы с одаренными детьми для учителей и психологов:

- Школьная психологическая служба и одаренные дети.
- Пути сохранения, развития и реализации детской одаренности.
- Психолого-педагогическое сопровождение личности одаренных детей на разных этапах их взросления.
- Детерминанты одаренности, их учет в процессе психолого-педагогического сопровождения личности одаренных детей.
- Становление психологической культуры одаренных школьников.
- Особенности воспитания, обучения и развития детей с признаками одаренности.
- Почему одаренный ребенок плохо учится?
- Формы проявления одаренности и их характер. Скрытая одаренность. Дисгармоничное развитие личности одаренного человека.
- Выявление одаренных детей, их обучение и развитие. Идентификация одаренных учащихся как педагогическая проблема.
- Детская одаренность и формы организации учебной деятельности (ускоренное, обогащенное, углубленное обучение и др.).
- Психологический тренинг для выявления одаренности.
- Виды детской одаренности.
- Проблемы обучения и развития детей с общей одаренностью.
- Проблемы обучения и развития детей со специальными видами одаренности.

- Проблемы формирования личности одаренных детей.

- Особенности личности и профессиональной квалификации специалистов для работы с одаренными детьми.

- Особенности образовательных программ и технологий, направленных на развитие одаренности школьников.

- Особенности одаренных детей в различные возрастные периоды их развития.

- Социальная компетентность одаренных детей.

- Эмоциональный и практический интеллект одаренных учащихся.

- Первичная диагностика одаренности учителем и родителями.

- Потенциал одаренного ребенка и проблемы его самореализации.

- Работа с одаренными детьми в ДОУ и УДО.

- Бизнес и одаренность: точки соприкосновения.

3. Психокоррекционная и развивающая служба. Основной подход, на котором основывается деятельность службы, – это реализация одаренности человека посредством повышения уровня его психологической культуры. Функции службы связаны с выявлением противоречий и проблем развития и реализации личности одаренного ребенка и одаренности. Исследование причин скрытого характера одаренности и дисгармоничного типа развития личности одаренного человека; развитие потенциала ребенка; поиск путей для наиболее глубокой и полной его реализации; разработка и осуществление коррекционных психологических и педагогических программ для оказания индивидуальной и групповой помощи детям с разными видами одаренности и уровнем проявления.

4. Служба менторства, профориентации и конкурсной деятельности. В ее функции входит: организация менторского сопровождения в системе «одаренный ребенок – одаренный студент – одаренный профессор вуза»; организация разнообразных конкурсов для развития способностей и одаренности детей разного возраста, студентов, педагогов.

Каждая служба Центра должна осуществлять организацию своей деятельности с учетом возрастных особенностей одаренных детей. Это следующие возрастные категории: дошкольный возраст, младший школьный возраст, средний школьный возраст, старший школьный возраст. С учетом этого же условия различные категории детей привлекаются к клубной деятельности центра.

Планируется организация деятельности трех клубов:

Клуб «Почемучка» для детей с признаками одаренности дошкольного и младшего школьного возраста. Цели и направления деятельности клуба: развитие индивидуальности ребенка, его творческих, интеллектуальных, (общих) способностей, мотивационных и коммуникативных возможностей; поиск и расширение интересов, мотивов, склонностей; развитие исследовательского и креативного поведения. Формирование азоров психологической культуры: интереса к собственной личности, к миру, другим людям, овладение элементами психологической грамотности.

Клуб «Ступени» для одаренных подростков. Цели и направления деятельности клуба: развитие умения одаренных школьников общаться, понимать себя, свои особенности, других людей; овладение психологическими умениями и навыками общения и взаимодействия в социуме. Развитие способностей презентовать свои идеи; управлять своими эмоциями и социальным поведением. Особое внимание в деятельности клуба следует уделять психологической поддержке одаренности девочек, которая в этом возрасте в большинстве случаев угасает или «маскируется» в результате протекающих по иному процессов социальной адаптации и конформизма у девочек. Деятельность клуба направлена и на формирование жизненных целей и ценностей, мотивации достижения успеха; на развитие творческого поведения и специальных способностей.

Клуб «Встреча» для одаренных старшеклассников. Цели и направления деятельности: расширение представлений школьников о своей личности, способностях, о возможностях реализовать их в будущем; развитие мотивации достижения успеха, социальной компетентности и способностей к социальному и профессиональному определению; формирование адекватного уровня притязаний; развитие социального, эмо-

ционального и практического интеллекта в контексте становления психологической культуры одаренных школьников. Встречи в клубе будут строиться с учетом направленности способностей одаренных школьников. Каждая встреча – это собрание учащихся, проявляющих одинаковый вид одаренности (литературная одаренность, лидерская, математическая и т. д.). Клуб – это возможность встречи с единомышленниками, имеющими такой же высокий уровень и потенциал способностей определенного вида. Это возможность общаться, взаимодействовать, строить диалог и отношения со сверстниками не по возрасту, а по способностям и интересам. В клуб будут приглашаться содержательно интересные и выдающиеся люди города, края, реализовавшие свои способности, имеющие высокие достижения.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что деятельность Центра будет направлена не только на развитие одаренности и личности ребенка, но и на повышение психологической компетентности и культуры окружающих взрослых: родителей, других членов семьи, педагогов. В перспективе в структуре центра могут выделиться отделы по взаимодействию с различными категориями взрослых, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении одаренного ребенка. Возможно создание «Родительского клуба позитивной педагогики», целью которого будет координация усилий родителей одаренных детей по эффективному преодолению тех противоречий, которые существуют в психике и личности одаренного ребенка. По нашему мнению, в Центре должен функционировать компьютерный и библиотечно-методический блоки как информационно-технологическая основа его деятельности. Научно-практические лаборатории центра необходимы для исследования и решения актуальных проблем одаренности в городе и крае.

Библиографический список

1. Парфенова Г. Л., Холодкова О. Г., Мельникова Ю. А. Комплексное научное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в социально-образовательном пространстве: обоснование модели // *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 6. С. 88–105.
2. Слободенюк Л. Г. От творчества к одаренности через пространство образовательных возможностей КГБОУ «Краевой детский центр "СОЗВЕЗДИЕ"» // *Молодежь Востока России: история и современность: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции*. Хабаровск, 2019. С. 336–342.
3. Леонтьева А. В., Афанасьева Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в ДОУ // *Повышение качества образования в современных условиях: сборник трудов V Всероссийской научно-практической конференции*. Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова. Киров, 2020. С. 77–79.
4. Шатунова О. В., Газизова Ф. С. Детский университет как научный центр по развитию одаренности детей средствами неформального образования // *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2017. № 6. С. 59.
5. Балакирева Е. И. Выявление и поддержка одаренных школьников в условиях университетской образовательной среды // *Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23, № 177. С. 145–150.

6. Кандаурова А. В., Бойкова С. В., Лаптева Н. Ю. Инновационные комплексы в образовании: из опыта реализации сценария подготовки педагогов к выявлению и поддержке одаренных детей // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 102–105.

7. Войтова И. Л. Подготовка обучающихся к олимпиадам различного уровня как фактор развития одаренности (на основе реализации проекта «Центр развития одаренных детей "МАКСИУМ" в Донском государственном техническом университете») // Одаренность: методы выявления и пути развития: сборник статей, докладов и материалов всероссийской конференции: в 2 ч. / отв. ред. А. А. Александров, В. К. Балтян. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана. 2018. С. 179–183.

8. Каменская Т. Г., Сергеева Е. С., Кузнецова Е. А. Актуальные проблемы проектирования дополнительной общеобразовательной программы для детей с признаками интеллектуальной одаренности // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы 73-й научно-практической конференции / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль, 2019. С. 237–241.

9. Ogurlu U., Yalin H. S., Yavuz Birben F. The Relationship between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children // Journal for the Education of the Gifted. 2018. Vol. 41, Issue 2. P. 193–210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0162353218763968>.

10. Stoeger H., Hopp M., Ziegler A. Online Mentoring as an Extracurricular Measure to Encourage Talented Girls in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics): An Empirical Study of One-on-One Versus Group Mentoring // Gifted Child Quarterly. 2017. Vol. 61, Issue 3. P. 239–249. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986217702215>.

11. Vance E. A., Tanenbaum E., Kaur A., Otto M. C., Morris R. An Eight-Step Guide to Creating and Sustaining a Mentoring Program // The American Statistician. 2017. Vol. 71, Issue 1. P. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1251493>.

УДК 37.015.3+376.3

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-52-56

Е.В. Малыхина

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлены результаты анализа теоретических исследований и практической деятельности, посвященных изучению особенностей создания специальной образовательной среды в группах компенсирующей направленности для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Рассматривается понятие специальной образовательной среды, ее компоненты, а также требования к их организации с целью обеспечения познавательно-речевого развития детей.

Ключевые слова: специальная образовательная среда, дети с тяжелыми речевыми нарушениями, познавательно-речевое развитие, предметно-развивающая среда, взаимодействие субъектов образовательного процесса, содержание образования.

E.V. Malykhina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

FEATURES OF CREATING A SPECIAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN COMPENSATORY GROUPS FOR PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article presents the results of the analysis of theoretical studies and practical activities devoted to the study of the features of creating a special educational environment in compensatory groups for preschoolers with severe speech impairment. The concept of a special educational environment, its components, as well as the requirements for their organization in order to ensure the cognitive and speech development of children are considered.

Key words: special educational environment, children with severe speech impairment, cognitive-speech development, subject-developing environment, the interaction of the subjects of the educational process, the content of education.

В настоящее время, когда столь велика роль социализации и адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, все большую важность приобретает деятельность по организации специальной образовательной среды. Эта тенденция распространяется на сферу специального образования в целом и коррекции речевых недостатков в частности. Особенно остро в работе с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения, обозначается проблема подготовки их к школьному обучению, что предполагает интеграцию общеобразовательных и коррекционных задач.

Для успешной коррекции речи детей необходимо организовывать такую образовательную среду, которая способствовала бы развитию их познавательных и речевых способностей. Практика показывает, что образовательная среда в группах для детей с речевыми нарушениями не всегда способствует полноценной реализации этой цели. Предметная среда не в полной мере удовлетворяет познавательные интересы детей, а значит, не может

обеспечить и реализацию их речевого потенциала, так как она не всегда продумана, многофункциональна, проблемно насыщена, системна и т. д. Взаимодействие между субъектами педагогического процесса также не всегда организуется таким образом, чтобы предоставить возможность для интеграции их усилий в коррекционной работе. Кроме того, содержание образования, реализуемое в ходе обучения, а также применяемые средства и методы не в полной мере могут обеспечить комплексный подход к развитию речи детей (в первую очередь из-за бессистемности планирования коррекционной работы, пассивности детей и т. п.). Все эти недостатки организации образовательной среды приводят к тому, что за время коррекции познавательный и речевой потенциал детей используется не в полном объеме, а значит, развитие речевых способностей не достигает того уровня, который мог бы быть достигнут при их устранении.

Таким образом, налицо противоречие между необходимостью организации специальной об-

разовательной среды в группах компенсирующей направленности для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, которая способствовала бы их познавательно-речевому развитию, и недостаточной степенью разработанности данной проблемы в теории и практике логопедии. Кроме того, учитывая тот факт, что в современных условиях появляется все большее число детей, имеющих тяжелые нарушения речи, следовательно, нуждающихся в системной коррекции развития, можно предположить, что затрагиваемая проблема является не только актуальной, но и перспективной, требующей подробной разработки.

Теоретической основой деятельности по организации специальной образовательной среды являются положения А.Н. Леонтьева о развитии личности в деятельности [1], А.В. Запорожца об амплификации детского развития [2], Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии ребенка, взаимосвязи мышления и речи [3], а также работы И.А. Баевой, Н.И. Борисенко, Н.М. Борытко, А.А. Веряева, А.С. Ковалевой, Ю.С. Мануйлова, В.А. Петровского, Н.Л. Селивановой, И.Д. Фрумина, Л.И. Холиной, И.К. Шалаева, И.Г. Шендрик, Н.В. Щиголевой, В.А. Ясвина и других о сущности образовательного пространства и образовательной среды в учебном заведении [4–16].

В соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева основной движущей силой развития являются различные виды деятельности ребенка. А поскольку речь определяется как одно из психических новообразований, то ее развитие тоже происходит в ходе организации ведущей (игра) и специальных детских видов деятельности (изобразительная, конструирование, восприятие сказки и т. д.), характерных для детей дошкольного возраста [1].

В процессе выполнения различных видов деятельности объективно целостной личности всегда противостоит объективно целостный материально-духовный мир (среда). Это положение соответствует теории амплификации (обогащения) детского развития, выдвинутой А.В. Запорожцем. Ее суть заключается в утверждении, что отдельные психические функции, в том числе и речь, развиваются не автономно, а во взаимосвязи, как свойства целостной личности ребенка. Амплификация развития, в отличие от акселерации (искусственного ускорения), предполагает максимальную реализацию возможностей детей, которые формируются в различных видах деятельности [2].

Теория амплификации детского развития может быть подкреплена идеями Л.С. Выготского о целостности психической организации, цельности

личности ребенка, о взаимосвязи речи и мышления. Сущность развития, по мнению автора, заключается в постепенном вхождении в человеческую культуру через овладение средствами познания (слова, понятия, речь), через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним [3].

Поскольку элементы окружающего мира оказывают стихийное воздействие на ребенка, то для того, чтобы становление и развитие его личности приобрело целенаправленный характер, необходимо упорядочить и интегрировать эти воздействия, придав им определенный смысл для ребенка. В результате такой деятельности может быть создана такая образовательная среда, в том числе и нацеленная на познавательно-речевое развитие, которая будет способствовать достижению максимальных результатов.

Разделяя точку зрения исследователей, посвятивших свои труды изучению сущности образовательного пространства и образовательной среды, считаем, что к понятию пространства необходимо идти от понятия среды. Среда понимается как набор медий, включающих различные связи и взаимодействия человека с окружающим миром. Медии же рассматриваются как набор сред, посредством которых человек общается. В целях осуществления образовательных функций естественная среда подвергается целенаправленным изменениям, а «соответствующим специальным образом организованные, структурированные, социализированные образовательные среды-медии, выполняющие функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры, превращаются в образовательное пространство и составляют его суть» [7, с. 6]. То есть цель формирования образовательного пространства заключается в передаче социального опыта, а путь – в переходе от естественной среды к образовательной среде, а от нее к образовательному пространству через технологизацию образовательного процесса. В связи с этим уместно дать определение педагогической технологии, которую В.И. Богословский, Г.А. Суконкин и О.Н. Шилова понимают как системный метод планирования, проведения и оценивания процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей целью оптимизацию всего процесса образования [17, с. 45].

Если говорить о речевом образовательном пространстве, то процесс его создания направлен на развитие речевых способностей детей. Анализируя вышеописанные теоретические положения, можно сделать вывод о том, что речевое развитие

должно носить системный, комплексный характер, учитывая системность личности ребенка и окружающего его пространства. Развитие речевых способностей происходит в ходе осуществления различных видов деятельности в специально организованном речевом пространстве.

Но понятие «речевое пространство» подчеркивает глобальность, масштабность данного явления. В некоем пространстве человек, присутствуя, получает возможность овладевать теми или иными знаниями, умениями и навыками. Понятие «образовательная среда» предполагает взаимодействие субъектов образования на основе конкретной информации в предметном окружении [13]. Это означает, что в образовательной среде происходит постоянное использование информации с целью удовлетворения потребностей в получении новых знаний, формировании умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционального отношения к происходящему.

В.А. Ясвин называет функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые контакты, локальной образовательной средой [16]. Он считает, что ее качество зависит, во-первых, от пространственно-предметного содержания данной среды, во-вторых, от характера социальных отношений в ней, в-третьих, от качества связей между пространственно-предметным и социальными компонентами среды.

Очевидно, что специальная среда призвана удовлетворять образовательные потребности определенной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Осуществляя коррекционную работу с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи, учитель-логопед создает специальную образовательную среду, способствующую познавательному-речевому развитию детей.

Деятельность по созданию такой среды включает в себя: построение предметно-развивающей среды, организацию взаимодействия субъектов коррекционного процесса, а также реализацию содержания образования при помощи таких методов и средств, которые способствовали бы достижению максимальных результатов в развитии познавательных и речевых способностей детей. Это обеспечивает, с нашей точки зрения, осуществление комплексного подхода к развитию речи и соответствие принципам гуманистической парадигмы образования [18].

Предметная среда в группах компенсирующей направленности для дошкольников с тяжелыми

нарушениями речи должна соответствовать определенным требованиям, главное из которых – развивающий характер, т. е. она должна предоставлять возможность для проявления речевых способностей каждого ребенка на протяжении всего дня. Это требование может быть выполнено, если при создании предметно-развивающей среды будет предусмотрено разнообразие материалов для игр и занятий с учетом возрастных особенностей детей. Среда должна предоставлять возможность для выполнения различных видов деятельности в сочетании с проявлением речевых способностей детей. Она должна быть рациональной, логичной, удобной, безопасной, эстетичной и красочной. Ее элементы должны быть многофункциональными, вариативными и проблемно насыщены. Среда, с одной стороны, гибко зонирована, а с другой стороны, носит системный характер, то есть при взаимодействии с ней в различных видах деятельности ребенок должен получать целостное представление об окружающем и иметь возможность проявлять свои речевые способности, одновременно совершенствуя их [6, 9, 15].

Для выполнения требований, предъявляемых к предметно-развивающей среде в специализированной логопедической группе, необходимо наличие разнообразного наглядного материала и дидактических игр, которые предоставляются в пользование в соответствии с запланированными лексико-грамматическими темами. Это способствует формированию системы знаний, умений и навыков у детей, которая будет осмысливаться через развитие и проявление речевых способностей. Кроме того, подобным дидактическим материалом насыщаются все зоны, в рамках которых организуется детская деятельность (игрушки, книги, картинки, раскраски, дидактические игры, материал для экспериментирования, для развития мелкой моторики, словесные игры, занятия и т. д.)

Что касается организации взаимодействия участников коррекционного процесса, то оно строится по трем направлениям: логопед – дети, логопед – воспитатели, логопед – родители. Взаимодействие по этим направлениям происходит на основе партнерских отношений. При этом логопед является их инициатором, направляющим процесс развития речевых способностей детей, обеспечивающим единство требований со стороны всех субъектов педагогического процесса. Реализуя такую преемственность, логопед проводит активную консультативно-просветительскую работу с педагогами и родителями [5, 8, 10, 14]. Для этого нужно иметь:

а) картотеки, дидактические игры, разработанные системы заданий по всем разделам развития речи (например, картотека упражнений для развития фонематического слуха; картотека картинного материала, систематизированного по лексическим темам, фонетическому признаку и т. п.), применяемых на занятиях и в вечернее время;

б) информацию для размещения в родительском уголке;

в) разработанную систему консультаций для воспитателей и родителей по различным направлениям развития речи;

г) разработанную систему рекомендаций родителям по организации деятельности по закреплению полученных знаний и умений с детьми в домашних условиях.

Психодидактический компонент специальной образовательной среды также должен отвечать некоторым принципам. Так, содержание образования должно носить развивающий, системный характер, обеспечивать интеграцию чувственного и рационального путей познания [11, 12], то есть его реализация должна быть направлена на развитие всех компонентов речи в системе через организацию различных видов деятельности. Усвоение и закрепление знаний и умений происходит в течение всего дня в форме занятий, игр, в режимных моментах, дома и т. д., главным образом, при взаимодействии со средой, сверстниками и взрослыми. Для этого составляется перспективный план, охватывающий все разделы развития речи и систематизированный по лексическим темам, рекомендованным для усвоения детьми (одна тема на неделю). За этот промежуток времени предполагается организация деятельности по развитию всех компонентов речи в рамках темы: обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи, развитие фонематического слуха и воспитание правильного звукопроизношения, формирование навыков звуко-буквенного и звуко-слогового анализа и синтеза, работа над слоговой структурой слов и общими речевыми навыками. Таким образом, в течение одной недели предоставляется возможность для систематического развития речи через комплексное изучение лексической темы. Кроме того, работа планируется таким образом, чтобы материал, изученный в рамках одной темы, закреплялся при изучении последующих (например, знания об овощах и фруктах закрепляются при изучении тем «Осень», «Продукты питания», «Сад-огород», «Профессии» и т. д.). Перспективный план конкретизируется календарным планированием.

Кроме фронтальных занятий учитель-логопед ежедневно проводит индивидуально-подгрупповые занятия с детьми по постановке и автоматизации отсутствующих звуков, закреплению полученных знаний, умений и навыков.

Для получения наиболее высоких результатов на фронтальных и индивидуальных занятиях необходимо использовать не только задания на воспроизводство учебного материала, но и задания творческого характера, в которых, с одной стороны, этот материал закрепляется, а с другой стороны, происходит одновременное развитие психических процессов (например, «Чего не стало?», «Кто спрятался на картинке?», «Что изменилось?», «Что перепутал художник?», «Найди отличия» и т. п.). Такие задания требуют проявления речевой активности и способствуют совершенствованию речевых способностей, поскольку затрагивают эмоции детей и предполагают оречевление мыслей.

Подобные игровые упражнения проводятся на занятиях как по формированию лексико-грамматических категорий, так и на занятиях по развитию фонематического слуха и воспитанию правильного произношения. Игры по развитию общих речевых навыков включаются в занятия как средство для смены вида деятельности, релаксации, отдыха детей с целью сохранения и укрепления здоровья. Обязательным во всех фронтальных занятиях является организационный момент в виде словесных игр, выполнения словесных инструкций или игровых упражнений на развитие внимания, памяти и т. д., а также подведение итогов в виде задания, систематизирующего полученные знания и умения. Все упражнения, включаемые в занятия, выполняются всеми детьми по очереди, что обеспечивает возможность усвоения учебного материала каждым ребенком.

Закрепление усвоенного материала происходит в вечернее время на занятиях воспитателя по заданию логопеда. Эти задания направлены, во-первых, на закрепление лексической темы, во-вторых, на закрепление материала, усвоенного на фронтальных занятиях, в-третьих, на автоматизацию звукопроизношения.

Для вовлечения родителей в процесс развития речевых способностей детей в индивидуальных тетрадях детей фиксируются упражнения, которые рекомендуются для выполнения в домашних условиях детьми совместно с родителями.

Подобная технология создания специальной образовательной среды в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми

нарушениями речи зарекомендовала себя как эффективная. Организация такой среды способствует повышению уровня познавательно-рече-

вого развития детей этой категории, а также повышению уровня подготовленности их к школьному обучению.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 2001.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1986.
3. Выготский Л. С. Избранные произведения. СПб, 2002.
4. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / под ред. И. А. Баемой. М., 2011.
5. Борисенко Н. И. Роль семьи в формировании дополнительного пространства личности ребенка // Построение дополнительного пространства развития дошкольников и младших школьников: интеграция современных подходов: сборник науч. статей. Барнаул, 2004. С. 125–130.
6. Борытко Н. М. Категория среды в воспитании // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сборник науч. трудов. Волгоград, 2002. Вып. 6, ч. 2. С. 20–26.
7. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме // Педагог: наука, технология, практика. 1998. № 2. С. 23–31.
8. Ковалева А. С. Технология создания толерантной образовательной среды. Барнаул, 2015. 287 с.
9. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.
10. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 100–109.
11. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2005. № 6. С. 35–39.
12. Фрумин И. Д. Образовательное пространство развития («Школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
13. Холина Л. И. Соотношение понятий «образовательное пространство», «образовательная система», «образовательная среда» // Труды НГАСУ. Новосибирск: НГАСУ, 1999. Вып. 3 (4). С. 142–146.
14. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М., 2003. 326 с.
15. Щиголева Н. В. Структура культурно-образовательного пространства. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=104207> (дата обращения: 20.10.2020).
16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.
17. Богословский В. И. О подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности с использованием информационных педагогических технологий общества // Наука и школа. 1999. № 5. С. 45–49.
18. Малыгина Е. В. Познавательно-речевое развитие детей дошкольного возраста в специальной образовательной среде. Барнаул, 2017.

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-57-60

О.А. Устинова

Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

ДИАЛОГ С КУКЛОЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ «ОБРАЗА – Я» И «ДРУГОГО» У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассмотрена проблема отношений «Я и Другой». В современном образовательном пространстве возникает необходимость появления технологий, направленных на развитие ценности отношений «Я и Другой». Система представлений о себе раскрыта в структуре «образа – Я», его составляющих: «внутреннего Я», «социального Я», «социокультурного Я». Открытие системы представлений о себе раскрывается в процессе приобщения к социокультурному миру. Социокультурный образец выступает носителем системы ценностей как мер, в отношении которых выстраивает свой путь человек. Кукла актуализирует диалог ребенка с миром культуры и духа, способствует возникновению ценности «своего» внутреннего мира и «другого».

Ключевые слова: «образ – Я», социокультурный образец, диалог, кукла – носитель духовно-нравственного смысла, образовательное пространство.

O.A. Ustinova

Novokuznetsk Institute (branch) "Kemerovo State University", Novokuznetsk, Russia

DIALOG WITH A DOLL AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF IMAGES "I" AND "THE OTHER" CHILDREN IN PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL AGE IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL SPACE

The article considers the problem of the relationship "I and the Other". In the contemporary educational space, there is a need for the emergence of technologies aimed at developing the value of the relationship "I and the Other". The system of self-representations is revealed in the structure of the "image – I", its components: "inner I", "social I", "socio-cultural I". The discovery of a system of self-image is revealed in the process of familiarizing oneself with the socio-cultural world. The socio-cultural model acts as the bearer of the system of values as measures in relation to which a person builds their path. The doll actualizes the child's dialogue with the world of culture and spirit, and contributes to the emergence of the value of "one's own" and "another's" inner world.

Key words: "Image – I", socio-cultural model, dialogue, a doll – a carrier of spiritual and moral meaning, educational space.

В современном образовательном пространстве существует множество различных технологий, которые ставят своей целью развитие коммуникации и диалога. Однако сами эти технологии часто направлены на развитие процесса общения, уходят от индивидуальности ребенка, его подлинности. Дошкольный и младший школьный этапы жизни человека самоценны тем, что в них открывается ценность отношений «Я и Другой». Для детей важно, чтобы эта система отношений к миру и к самому себе была ими открыта самостоятельно. Такие открытия могут происходить, когда в образовательном пространстве существуют особые условия, сред-

ства и смыслы, способствующие развитию детских отношений.

Период детства является особым в жизни человека. Именно в детский период жизни человеком открывается собственная индивидуальность, ценность своего «внутреннего мира» и «другого». Интегративной и структурирующей характеристикой индивидуальности нами определяется «образ – Я» [1]. «Образ – Я» раскрывается как система переживаемых представлений человека о себе самом. Система представлений о себе рассматривается во времени, в нравственных качествах, половозрастных характеристиках и т. д. Структура «образа – Я» диалогична. «Образ – Я»

включает в себя «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я». «Социокультурное Я» содержит социокультурные образцы, с которыми человек себя соизмеряет. «Социальное Я» определяется совокупностью норм и требований со стороны общества. «Внутреннее Я» выделяется в переживаниях себя как существующего в мире и отличающегося от других [1].

Развитие «образа – Я» у детей связывается с возможностью войти в мир социокультурного образовательного пространства. Социокультурное пространство детей дошкольного и младшего школьного возраста должно быть обусловлено возможностью соизмерения себя с социокультурными ценностями (добра, правды, красоты и т. д.). Первые социокультурные смыслы дети получают через тексты [2]. Важно, чтобы эти тексты стали значимы для детей, актуализированы вопросом, исходящим от самого ребенка. Поэтому в образовательном пространстве должны быть созданы эффективные условия для актуализации вопроса, связанные, на наш взгляд, с появлением феномена «вопросивости».

По нашему мнению, ход развития диалога может быть представлен на следующих уровнях: психологическом, в ходе которого происходит развитие коммуникативных навыков, возможность выделения «своего» внутреннего мира; социальном, который характеризуется развитием эффективной системы вознаграждения с целью достижения успеха «ради себя»; социокультурном, где выделены ценностность «своего» внутреннего мира и «другого», а также социокультурные ценности, наличие индивидуальной точки зрения и направленность ее на «другого».

Необходимо в диалог с ребенком включать такие средства и условия, которые востребованы в данном возрасте. На наших занятиях такой диалог ребенок осуществляет вместе с куклой. Кукла и является тем образом, «третьим» «социокультурным образцом», через который ребенок и открывает свое «социокультурное Я».

Одним из механизмов открытия себя для детей дошкольного и младшего школьного возраста является сравнение со значимыми образами, другими. Поэтому для современного ребенка важно, какими куклами он играет, кто выступает этим значимым образом, задающим социокультурный смысл.

Нами были проведены исследования с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, в ходе которых мы попросили их ответить на вопросы о предпочитаемых образах кукол. Среди кукол-героев ими были названы: «Диана-психич-

ка», выделено значимым качеством – «сумасшедшая»; «Кожаное лицо», значимым в этом образе является злость и бешенство. У образа «Барби» – красота. К сожалению, эти образцы включают в себя иные типы культур, задают ценности разрушения, самолюбования и самоутверждения, конструируют деструктивные формы поведения в отношении к себе и к другому человеку.

Проведенное нами исследование с детьми дошкольного и младшего школьного возраста подтвердило, что у современных детей произошла деформация в отношении восприятия «себя» и «другого». С помощью методики Н.И. Непомнящей «Я и Другой» мы увидели, что дети не выделяют ценностность «себя» и «другого» [3].

Например, у детей 6 лет преобладают ценности реально-привычного функционирования (83 % детей). Ценностность восприятия и осознанности другого в контексте определенной значимой для них ситуации – у 6 % детей. Третий тип отношений, характеризующийся представлением другого в реальной ситуации общения, – 4 % детей. Значимость отношения к ребенку других людей представлено у 2 % исследуемых детей. Возможность проявить себя в ситуации, когда этого захочет взрослый, представлено у 3 % исследуемых детей старшего дошкольного возраста. У 2 % детей представления о себе характеризуются одинаковой значимостью быть собой и быть другим. Не выделен высший тип универсальности ценностности отношений «быть собой» и «быть другим».

В младшем школьном возрасте (дети 8 лет) восприятие «другого», связанного с ценностностью реально-привычного функционирования, присутствует у 75 % исследуемых детей. Все показатели сходны с динамикой отношений «Я и Другой» детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования нами не была выделена у детей младшего школьного возраста универсальная ценностность отношений «Я и Другой».

Исходя из полученных показателей развития отношений «Я и Другой», нами был разработан и реализуется в течение пяти лет проект «Я и Другой» на базе МБ НОУ «Лицей № 111» г. Новокузнецка. Проект реализуется с детьми старшего дошкольного (группы предшкольной подготовки) и младшего школьного возраста. В ходе реализации проекта учитываются особенности психического развития ребенка, специфика социальной ситуации развития, ведущий вид деятельности, особенности отношений ребенка со сверстниками. Концепция проекта опирается на представления о специфике детской субкультуры и организации

образования в формах диалога. В основе проекта выделены следующие критерии и позиции отечественной психологии: возрастной периодизации, место игры как ведущей деятельности дошкольников, принципы развивающего обучения и амплификации развития, место общения в развитии ребенка, ценности детской группы, развитие личности, индивидуальности, внутреннего мира, «образа – Я» и образа «Другого», как задача образования.

В проекте «Я и Другой» реализуются программы для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Каждая программа включает 35 часов, реализуется с детьми один раз в неделю в течение учебного года. Первый блок программы «Коммуникативное пространство» направлен на развитие коммуникативного пространства детей, установление диалоговых отношений, развитие коммуникативных навыков. Большое значение в этом разделе уделяется умению слушать, слышать себя и собеседника. Критериями эффективной реализации коммуникации выступают следующие: наличие высказываний-вопросов и высказываний-ответов; направленность высказываний на «другого»; рефлексивность высказываний; наличие высказываний, обнаруживающих противоречия в диалоге; преобладание в высказываниях индивидуальных точек зрения; наличие иницилирующих высказываний; умение слушать другого, уважительно относиться к другим взглядам и т. д. Вторым разделом программы является «Открой себя». В этом разделе развивается «образ – Я», его составляющие: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я». Третий раздел программы назван «Я и Другой». В ходе этого раздела обсуждаются вопросы, связанные с ценностным самоопределением человека: о добре, правде, совести и т. д. На занятиях в формах игры, творческо-продуктивной деятельности раскрываются проблемы поступка, отношение к другому человеку и многое другое.

Особенностью проекта является то, что социокультурное образовательное пространство осуществляется через диалог с куклой. Кукла является носителем социокультурного образца как системы ценностей как мер, в отношении которых выстраивает свой путь человек (Н.Я. Большунова) [4]. Поэтому очень важно, какие образцы осваивает ребенок, какие ценности для себя делает значимыми. Кукла, с одной стороны, является носителем социокультурных смыслов, а с другой – способствует тому, что через этот образ ребенок в ходе игры (дошкольный возраст), творческо-продуктивной деятельности (младший школьный

возраст) выносит свои подлинные переживания. Диалог с куклой осуществляется через культурные тексты, одними из которых могут выступать сказки, колыбельные, потешки и т. д. [2].

Через куклу дети вносят в группу традиции, ценности, свойственные культуре, в которой они проживают. Процесс знакомства с куклой становится значимым событием. В ходе игры и творческо-продуктивной деятельности дети вводят куклу в смысловое пространство своей жизни. Кукла является активным соучастником жизни детей. С ней общаются, советуются, доверяют секреты.

В проведенном нами экспериментальном исследовании в играх с детьми дошкольного возраста и творческо-продуктивной деятельности детей младшего школьного возраста мы стали использовать куклы «Заботушка», «Добрынюшка». Кукла «Заботушка» сохраняет теплоту отношений ребенка и мамы, учит ребенка заботиться о семье, близких, друзьях. «Добрынюшка» является образом отца, стабильности, духовной защищенности ребенка в мире. Также нами используются смеховые и игровые куклы. Например, среди этих кукол открыт и назван детьми оптимистичный образ кукол «Ха-Ха» и «Хи-Хи». «Другой» в ходе игры и творческо-продуктивной деятельности детей вступает с ними в диалог, достраивает «образ – Я» ребенка. Например, «Буратино» очень хочет учиться, старается быть хорошим учеником. «Илья Муромец» помогает быть сильным, мужественным, настоящим защитником Родины. Образ «Ха-Ха» является веселым и оптимистичным, заражает всех своей радостью, стремлением справиться с разными трудностями спокойно, верить в себя.

Событийность кукол в пространстве детской группы помогает детям обрести ценности сорадования и сострадания, доверия и терпимости по отношению друг к другу; открыть ценность «своего внутреннего мира» и «другого». «Другой» в пространстве группы детей помогает актуализировать и сделать значимыми ценности детской группы, среди которых выделяются: доверие между членами сообщества, терпимость по отношению к членам группы, значимость и уместность каждого члена группы, признание компетентности каждого, забота и поддержка, а также ценности альтернативности, риска и победы, открытой и эффективной системы вознаграждения.

На наш взгляд, социокультурная и духовно-нравственная противоречивость современного мира актуализирует у ребенка его «вопросчивость». «Вопросчивость» ребенка к миру – это

прежде всего поиск ответа на свои переживания: «Есть ли Я?», «Есть ли мир?», «Принят ли я миром?», «Любим ли Я?» и т. д. Откликаемость близких помогает ребенку быть «услышанным» и «понятым» среди других, доверять миру. «Ответчивость» выражается в открытии ребенком своей «тайны», своей индивидуальности, своего «образа – Я» и «Другого» [5].

Через диалог с куклой ребенок начинает прислушиваться к голосу своей совести. Например, на проведенном нами мастер-классе «Я и моя совесть» с детьми младшего школьного возраста дети обнаружили это чувство в диалоге с куклой «Жэкой». «Жэка» никак не мог понять, почему его все время что-то мучает. «Жэка» рассказал ребятам историю о том, что однажды, когда он ехал в автобусе и сидел, зашла бабушка, она стояла рядом с ним. После того, как он вышел, его стало что-то мучить, болеть на душе. Ребята совместно с ним пытались понять, что это за чувство, ведь у каждого тоже были сходные состояния. В конце встречи «Жэка» в благодарность ребятам принес конфеты, попросив, чтобы они все вместе угостили всех присутствующих в зале. Самое интересное, что в самом конце одна из девочек, обращаясь к «Жэке» и ведущему, ска-

зала: «А вам конфет не дали» и стала протягивать свою конфету. Через простые примеры из нашей жизни, поступки ребенок и обнаруживает себя подлинного и настоящего.

Проект способствовал развитию диалога с детьми. Сам диалог, с нашей точки зрения, достиг социокультурного уровня. В таком диалоге представлена ценность «своего» внутреннего мира и «другого».

Таким образом, современное образовательное пространство предполагает необходимость реализации новых социокультурных смыслов, способствующих развитию подлинности и ценности отношений «Я и Другой». Реализация проекта «Я и Другой» с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в современном образовательном пространстве лица показала, что через диалог с куклой дети дошкольного и младшего школьного возраста отвечают на вопрос о главном: что есть добро, совесть, правда, прощение? [6] Образ куклы задает систему ориентиров в жизни ребенка. Кукла, созданная совместно с детьми, является носителем духовно-нравственного смысла, способствует построению ценности отношений «Я и Другой».

Библиографический список

1. Устинова О. А. «Образ – я» и его развитие средствами диалога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.
2. Большунова Н. Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. 372 с.
3. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: Теория и практика: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2001. 192 с.
4. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. 324 с.
5. Большунова Н. Я., Устинова О. А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения – 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов всероссийской научно-практической конференции: альманах Научного архива Психологического института. М., 2016. Вып. 8. С. 341–354.
6. Большунова Н. Я., Устинова О. А. Психологические и социокультурные смыслы прощения, развитие способности к прощению // Духовно-нравственные проблемы современной личности. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 204–225.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ



Отечественная история

УДК 94(571)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-63-69

Н.Н. Аблажей

Институт истории СО РАН, г. Новосибирск, Россия

УНИФИКАЦИЯ УЧЕТА СПЕЦПОСЕЛЕНЦЕВ В СИБИРИ В КОНЦЕ 1940-х гг.

Статья посвящена проблеме стандартизации учетного делопроизводства на депортированных в конце 1940-х гг. Анализируются итоги Всесоюзной переписи ссыльных 1949 г., приведшей к пополнению спецкартотек, формализации оформления учетных дел ссыльных и систематизации спецкомендатур. Делается вывод, что учетно-статистические мероприятия привели к унификации ссылки как режимной системы.

Ключевые слова: ссылка, спецучет, перепись населения, режим спецпоселения, Сибирь.

N.N. Ablazhey

Institute of History of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia

UNIFICATION OF REGISTRATION OF THE SPECIAL DEPORTEES IN SIBERIA IN THE LATE 1940s

The article is devoted to the standardisation of registration of deportees in the late 1940s. The author analyses the results of the 1949 All-Union Census of Exiles, which led to the replenishment of special files, formalisation of registration of the records on exiles and systematisation of special commandant's offices. It is concluded that registration and statistical measures have led to the unification of exile as a regime system.

Key words: exile, special registration, population census, special settlement regime, Siberia.

Через советскую ссыльную систему прошло более 6 млн чел., таким образом, ее масштабы в шесть раз превзошли размеры дореволюционной ссылки. Сибирь, имевшая в царские времена имидж края каторги и ссылки, вновь стала таковой в советское время. Если к концу 1920-х гг. емкость сибирской ссылки была менее 16 тыс. чел., то уже в начале 1930-х гг. Сибирь приняла около 450 тыс. ссыльных крестьян. В первой половине 1930-х гг. в Сибири оказалась сосредоточена треть всех ссыльных, а в 1940-е гг. эта доля возросла до половины. Накануне войны в регион принудительно отправили более 130 тысяч жителей Польши, Прибалтики, западных областей Украины и Белоруссии. В годы войны рост произошел за счет депортаций более 400 тысяч немцев Поволжья и 90 тысяч калмыков. Послевоенные выселения из Украины, Белоруссии, Молдавии, республик Прибалтики и Кавказа добавили еще 200 тысяч, в результате чего к концу 1940-х гг. в Сибири находилось уже более 800 тыс. депортированных. Всего за 1929–1953 гг. через сибирскую ссылку прошло 2,3–2,5 млн чел.

Первоначально перемещаемое население концентрировалось преимущественно в отдаленных

и/или северных районах, но постепенно спецпоселения распространялись и на другие территории; на рубеже 1940–1950-х гг. они были во всех регионах и автономиях Сибири. В масштабах страны в целом во второй половине 1930-х гг. режимный статус имели 1,7 тысяч трудпоселков (спецпоселков), спустя десятилетие их число выросло в десять раз.

Из вспомогательного элемента пенитенциарной системы ссылка быстро превратилась в одно из основных направлений репрессивной политики, а система спецпоселений – в составную часть ГУЛАГа. С самого начала ссылка находилась под жестким контролем ГПУ–ОГПУ, а весной 1931 г. функции расселения депортированных и организации режима в спецпоселках, прежде находившиеся в ведении властей принимающих регионов, окончательно перешли к ОГПУ. В 1933 г. спецпоселения были трансформированы в трудпоселения с особым режимом содержания под управлением ОГПУ–НКВД. В апреле 1944 г. Отдел труд-спецпоселений НКВД был трансформирован в самостоятельный Отдел спецпоселений ГУЛАГ НКВД СССР, а в середине 1950 г. стал самостоятельным 9-м управлением МГБ СССР.

В апреле 1953 г., ввиду объединения министерств госбезопасности и внутренних дел, данное Управление преобразовали в отдел «П/(поселений)» при МВД СССР. Реорганизация ведомств не повлияла на распределение сфер ответственности при реализации депортационной политики: на органы госбезопасности по-прежнему возлагалось проведение выселения, а на органы внутренних дел – конвоирование, учет и поддержание спецрежима в местах расселения. В 1950 г., после перевода системы спецпоселений из МВД в ведение МГБ, роль органов безопасности в организации режима существенно возросла. Ослабление режима началось лишь со второй половины 1953 г., но демонтаж системы спецпоселений не был таким стремительным, как лагерной, «островки» и «осколки» этой части ГУЛАГа продолжали существовать вплоть до середины 1960-х гг.

Управление ссылкой строилось по вертикали. Союзному Отделу спецпоселений подчинялись соответствующие отделы, входившие в состав региональных управлений НКВД/УНКВД, которые, в свою очередь, контролировали периферию. Низовым звеном системы были дислоцировавшиеся в местах массового размещения депортированных спецкомендатуры, под административным управлением которых находилось от одного до нескольких спецпоселков и поселений. Административный надзор здесь осуществляли коменданты, в функции которых входили регулирование режима пребывания и перемещения, пресечение побегов и беспорядков в спецпоселках, контроль за хозяйственным и трудовым устройством высланных. С начала 1944 г. районные и поселковые комендатуры получили статус подразделений НКВД, осуществляющих административный надзор и оперативно-чекистское «обслуживание» ссыльных всех категорий.

Институт политической ссылки в СССР прошел значительную эволюцию и только к середине 1940-х гг. сложился в единую режимную систему. Технология каждой массовой депортации включала несколько стадий: организационную подготовку, проведение спецоперации, этапирование, размещение в местах вселения и дальнейшее использование спецконтингента «в интересах народного хозяйства». Если первоначально имелись различия в статусе и регламенте содержания разных категорий ссыльных, то постепенно эти различия были нивелированы. Унифицировалось и управление ссылкой: если в начале 1930-х гг. каждая массовая депортация предполагала наличие значительного количества особых инструкций об организации учета и надзора, к концу 1940-х гг.

процедура выселения и обеспечения режима надзора в местах вселения достигла максимальной формализации. Несмотря на то, что состав спецконтингентов становился все более разнообразным, конфигурация репрессивного режима унифицировалась.

Контроль за насильственно перемещенным населением был возможен только при его максимально полном учете. Система учета ссыльных постоянно расширялась и усложнялась, на что однозначно указывают и нормативная документация, и статистика НКВД/МВД. На проблематику учета ссыльных так или иначе выходят все исследователи, которые занимаются историей спецпоселений. В СССР существовала разветвленная система спецучетов, но их значение не вполне оценено в контексте изучения репрессий. При изучении численности ссыльных и режима спецпоселения в поле дискуссии выносятся две проблемы: первая – достоверность ведомственной статистики и вторая – правовой статус.

В отечественной историографии сложилось и эффективно развивается целое направление, ориентированное на изучение спецссылки в СССР, при этом исследователи оказались в парадоксальной ситуации в связи с источниками. С одной стороны, уже в начале 1990-х гг. был введен в научный оборот, в первую очередь благодаря В.Н. Земскову, Н.Ф. Бугаю и П.М. Поляну, значительный комплекс документации Отдела спецпоселений, хранящийся в Государственном архиве РФ, и до сих пор именно на этом документальном массиве реализуется большинство исследований. С другой стороны, региональное делопроизводство отделов спецпоселений МВД–УМВД по-прежнему доступно крайне фрагментарно. Это ограничивает возможности анализа как ведомственной статистики, так и специфики реализации депортационной политики. Достаточно заметить, что историки до сих пор лишены возможности в полном объеме ознакомиться с приказами и инструкциями Отдела спецпоселений по основной деятельности, что не позволяет максимально полно реконструировать эволюцию института ссылки. Информация нормативного характера пополняется сегодня только за счет архивов ряда государств, входивших ранее в состав СССР, где полностью рассекречены архивы НКВД. Несмотря на обилие ведомственной статистики по насильственно перемещенному населению, проблема статистического учета ссыльных остается актуальной. Наиболее емко сюжеты трансформации учетов ссыльных отражены в серии публикаций Н.М. Игнатовой [1, 2]. Ей удалось частично

вести в научный оборот материалы Всесоюзного переучета ссыльных 1949 г., который она справедливо характеризует как перепись. Материалы этой «секретной» переписи до сих пор мало изучены, их значение недооценивается.

Следует различать собственно учет (регистрацию) высланных и статистику, характеризующую естественное и механическое движение этой части населения, а также профильную статистику (например, производственную). В начале 1930-х гг. регистрация ссыльных велась районными комендатурами НКВД, исполкомами и ЗАГСами, но довольно скоро она целиком перешла к НКВД. Регистрация позволяла выстроить систему контроля: учет был персональным и оперативным, в основу персонального учета был положен индивидуальный и посемейный картотечный учет. Объемы оперативной информации о движении ссыльного населения постоянно расширялись: за счет увеличения персональных данных о прибытии/убытии из региона, об осужденных, бежавших, освобожденных, умерших, родившихся и переданных в детдома. Именно благодаря введению карточного учета появились спецкартотеки, объем информации в которых расширялся за счет увеличения типов карточного учета спецконтингента. Картотеки персонального и посемейного учета спец- и трудпоселенцев хранились в Отделе Трудспецпоселений ГУЛАГ НКВД и его отделах, в 1941 г. они были переданы первым отделам НКВД/УНКВД, а в 1944 г. – в Отделы спецпоселений НКВД/УНКВД.

В отношении трудпоселенцев вплоть до середины 1940-х гг. доминировал посемейный учет. С 1940 г. для некоторых категорий, высланных накануне войны, ввели персональный учет, продолжавший действовать и в годы войны. Тогда же стали отдельно учитывать детей до 16 лет, но карточный учет стал для них обязательным только с 1949 г. Региональные отделы труд- и спецпоселений УНКВД вели картотеку посемейного учета, районные комендатуры осуществляли учет на основе карточек посемейного учета и личных дел трудпоселенцев, поселковые комендатуры вели книги посемейного учета. Учетные картотеки подлежали постоянному архивному хранению.

Новый виток унификации и стандартизации учетного делопроизводства на депортированных ссыльных относится к 1948–1949 гг. В конце 1948 г. МГБ СССР разработало подробные инструкции по порядку оформления учетных дел на выселение [3, с. 690–692]. Этот вид учетных документов в массовом порядке вводился впервые, и комплектация его строго регламентировалась. Дела формировались непосредственно в регионах, откуда

проводилось выселение. На главу высылаемой семьи готовили целый пакет документов: справку-меморандум (подготовительный документ к осуществлению выселения); «мотивированное» заключение, «обосновывающее» необходимость выселения и характеризующее «политический облик» высылаемой семьи; справку с указанием адреса фактического проживания, состава семьи и места работы. Учетные дела дорабатывались уже после того, как семьи отбывали в ссылку; сюда добавлялись справка об «изъятии» семьи с перечислением тех, кого, собственно, отправили по этапу, и расписка оперативного сотрудника, проводившего «подъем семьи», о сдаче ее в эшелон. Затем «дела на выселение» дополнялись материалами периода ссылки, в первую очередь запросами об освобождении и реабилитации.

Более строгие требования стали предъявляться к эшелонным спискам ссыльных. В массовом порядке эшелонные списки начали оформлять при выселении немцев Поволжья, хотя появились они уже в начале 1930-х гг. Но если в отношении немцев они имели формат эвакуационных списков, то во время последующих выселений их назначение радикально изменилось. Эшелонные списки депортированных представляли собой посемейный перечень, сформированный в алфавитном порядке на глав семей либо по эшелону в целом, либо по отдельным вагонам. Оригиналы эшелонных списков сохранились в документации конвойных войск НКВД и в региональных отделах спецпоселений. Хотя следует заметить, что списки содержат минимум персональной информации (дата рождения (или возраст), место проживания до выселения, степень родства по отношению к главе семьи, в редких случаях – национальность или категория учета, иногда – особая информация периода этапирования). Важно то, что именно «эшелонная» статистика составляет основу «расселенческих» данных. Эшелонные/повагонные списки позволяли оптимизировать прием и учет прибывшего контингента. Списки передавались вместе с актами о приеме начальниками эшелонов региональным уполномоченным по приему. После сверки контингента в пунктах прибытия эшелонов спецпереселенцы передавались по актам в ведение райотделов МВД или отдельных комендатур.

Регионы вселения были определены Центром изначально, в значительной степени с учетом экономических интересов ведомств и регионов, и корректировались редко, но все-таки случался форс-мажор, когда часть контингента, уже находящегося на этапе, перенаправляли в другой

регион, обычно соседний. Имели место и случаи межреспубликанского перераспределения. Такой случай произошел в августе 1949 г., когда план расселения депортируемых из Молдавии был изменен в связи с тем, что южные области Казахстана оказались не готовы к приему и эту часть контингента перераспределили в регионы Сибири. Во время этапирования и постановки на спецучет в районные и поселковые спецкомендатуры в местах вселения контроль осуществлялся за счет многократной проверки «наличия» и «сверки» спецконтингента. В ходе регистрации сопоставлялись эшелонные списки с посемейными справками от МГБ и контингент распределялся между комендатурами.

Получить статистическую информацию, касающуюся численности и структуры депортированных, их распределения по территориям вселения в сочетании с социально-экономическими параметрами, позволяли переучеты. С 1942 г. такие переучеты стали ежегодными: в декабре 1942 г., в октябре 1943 г. и в августе 1944 г., что было обусловлено призывом в армию детей трудпоселенцев из числа «бывших кулаков» и последующим освобождением со спецпоселения членов семей военнослужащих, а также по причине новых массовых депортаций. В октябре 1945 г. учет взрослых спецпереселенцев был организован в связи с грядущими (февраль 1946 г.) выборами в Верховный совет СССР. Ежегодные учеты позволяли упорядочить и корректировать данные картотек, зафиксировать реальную численность спецпоселенцев, проконтролировать их движение в границах районов расселения, отслеживать ситуацию с побегами и трудоустройством. Помимо всего прочего, регулярный учет позволял оперативно реагировать на многочисленные запросы, поступающие от спецорганов. Тем не менее проведенная в 1948 г. комиссией МВД СССР масштабная проверка региональных УМВД на предмет ведения картотек показала, что сведения в учетные карточки вносятся эпизодически и несвоевременно, что ведет к «неполноте» данных [1, с. 114].

Ситуацию должен был исправить Всесоюзный переучет ссыльных, который провели в марте 1949 г. Основанием к осуществлению статистических мероприятий стали приказы МВД СССР № 067 «О проведении переучета выселенцев-спецпоселенцев» от 7 февраля 1949 г. и № 00165 «Об организации персонального учета по новой системе» от 19 февраля 1949 г. [4, л. 84–101 об]. Предполагалось, что перепись 1949 г. позволит, во-первых, ввести единую систему учета для всех категорий ссыльных, как высланных на сроки,

так и бессрочно, во-вторых, скорректировать данные об их численности и этническом составе, в-третьих, иметь данные по каждому спецпоселку. Отныне ссыльные делились на две большие категории – спецпоселенцы (выселенные на сроки и без указания срока) и выселенцы (выселенные навечно). Высланные по этническому принципу проходили как «выселенцы». Следует отметить, что именно «выселенцы» оказались под особым вниманием в ходе проведения учетно-статистических мероприятий. Первые данные были получены уже в марте, но итоговые – только к октябрю [1, с. 115]. В Сибири перепись была проведена в период с 20 февраля по 10 марта 1949 г. По итогам переписи была составлена централизованная всесоюзная картотека, включающая одну картотеку на спецпоселенцев и другую – на выселенцев, суммарно ее объем превышал 3 млн карточек, в том числе на 1,6 млн взрослых [1, с. 115].

Итогом переучета стала возможность скорректировать общую численность спецпоселенцев и выселенцев, с разбивкой на категории спецучета, уточнить численность высланных по регионам с разбивкой по половозрастному составу, гражданству, роду занятий, образованию. По итогам проведенного в СССР переучета на 1 октября 1949 г. в местах спецпоселений было расселено 2 618 968 спецпереселенцев и выселенцев. В Сибири их численность составила 863 445 чел., в том числе: Бурят-Монгольская АССР – 12 280 чел., Якутская АССР – 13 221, Алтайский край – 130 373, Красноярский край – 132 320, Иркутская область – 68 652, Кемеровская область – 164 252, Новосибирская область – 104 561, Омская область – 84 617, Томская область – 82 358, Тувинская автономная область – 424, Тюменская область – 61 475, Читинская область – 8 912 чел. [5, л. 404–409].

В ходе переписи был унифицирован учет всех категорий ссыльных. Система осталась многоуровневой. На уровне спецкомендатур первичный учет обеспечивали посемейные книги. Еще за год до переписи, согласно инструкции от 10 апреля 1948 г., спущенной Отделом спецпоселений МВД СССР, региональным отделам спецпоселений предписывалось «занести всех без исключения» в районные учетные книги с разделением на контингенты. В книгах учета отражались персональные данные (место проживания, работа/учеба) обо всех членах семьи, ближайших родственниках, в том числе тех, кто не попал под выселения или кто проживает отдельно (с целью поиска в случае побега). Запись семей производилась в строго алфавитном порядке, а вновь прибывшие и родившиеся в ссылке вносились в

конце соответствующего раздела книги (в зависимости от контингента) без соблюдения алфавита; фиксировалось также выбытие в другую комендатуру. С 1949 г. перемещения контингента между комендатурами начали оформляться отдельными актами. Добровольно прибывшие в ссылку в составе семей в книги не вписывались, хотя нередко на учет спецпоселения все-таки ставились. Делались отметки об отбытии на учебу и возвращении в место первоначального вселения.

В комендатурах персональный учет реализовывался благодаря фиксации бежавших, временно убывших и временно прибывших. Данные по семейному и персональному учету «выселенцев» сосредотачивались в отделах УМВД краев и областей, сформированные по стандартизированной форме 6 (подробная): дислокация, с разбивкой по комендатурам, населенным пунктам, категориям учета, количеству семей и общей численности, половозрастному составу, в виде картотеки специализированного персонального учета. Городским и районным отделам МВД также вменялась обязанность вести персональный учет ссыльных в усеченном формате по форме 5 (краткая).

В ходе переписи 1949 г. было проведено тотальное анкетирование взрослых «спецпоселенцев-выселенцев». К приказу МВД СССР № 00165 «Об организации персонального учета по новой системе» от 19 февраля 1949 г. прилагались подробные инструкции о проведении анкетирования. Опросник образца 1949 г. включал 21 вопрос, обновленный вариант опросных анкет из 17 пунктов был спущен весной 1953 г. Абсолютное большинство анкет было заполнено непосредственно при проведении переписи, но часть – «условно» и впоследствии заменено подлинниками. Введенный переписью порядок анкетирования сохранялся и в дальнейшем при постановке на учет всех вновь поступающих на спецпоселение.

Анкетирование позволило провести сверку данных анкет с учетными карточками, часть из которых была обновлена и дополнена. Регламент по ведению картотек был следующим. На каждое лица, прошедшее переучет, отделы (отделения) спецпоселений МВД–УМВД на основании анкет заполняли по три экземпляра учетных карточек формы № 5 и один экземпляр учетной карточки № 6, из которых учетные карточки форм № 5 и 6 в одном экземпляре направляли в 1-й спецотдел МВД СССР, по одному экземпляру учетной карточки формы № 5 направляли в соответствующие горрайотделы (отделения) МВД и один экземпляр учетной карточки формы № 5 оставляли у себя для организации картотеки персонального учета

[4, л. 93]. Вместе с тем сверка анкет на бывших кулаков практически повсеместно не проводилась. Выяснилось, что картотеки находятся в «запущенном состоянии» и далеко не всегда отражают движение этого контингента [1, с. 115].

Идентификационные персональные данные вписывались на основании паспортов или метрик. Хотя перепись была призвана максимально уточнить информацию персонального характера, при анкетировании имела место массовая русификация национальных имен и фамилий. В случае отсутствия документов записывалась национальность, указанная в списках спецкомендатуры. При отсутствии документов, подтверждающих статус, например иностранца, делалась запись, что заявитель является подданным такого-то государства, но документов не предоставил. На анкету прикреплялось фото, но нередко приводился и словесный портрет. При проведении анкетирования некоторые ссыльные не информировали переписчиков о наличии родственников и месте их проживания, пребывании в плену или за границей. Эти данные были вписаны на основании имеющейся документации, агентурных данных и показаний свидетелей.

Согласно инструкциям к приказу «Об организации персонального учета по новой системе» от 19 февраля 1949 г., порядок оформления и комплектации личных дел также обновился. Оформление и ведение личных дел поручалось городским и районным отделам МВД и региональным Отделам спецпоселений. Отныне все личные дела следовало хранить постоянно (до этого дела следовало хранить в течение 10 лет, находящихся в бегах – постоянно, одиночек и умерших в спецпоселках – 5 лет [2, с. 166]). Начиная с этого времени, краткая инструкция по оформлению дела стала помещаться на обороте типовой обложки к личному делу спецпоселенца. Теперь личные дела заводились на всех взрослых (старше 16 лет) ссыльных, а не только глав семей; к делу в обязательном порядке приобщались документы, обосновывающие «выселение и содержание на спецпоселении». В дело подшивались расписки об ознакомлении с режимом, установленные постановлением СНК СССР № 35 от 8 января 1945 г. и Указом Президиума Верховного Совета от 26 ноября 1948 г. В порядке хронологической последовательности в личное дело добавлялись постановления о наложении административных взысканий, материалы о привлечении к уголовной ответственности, заявления выселенца о происшедших изменениях в составе семьи и изменении места жительства.

Личные дела ссыльных, скорректированные с учетом новых требований, наглядно иллюстрируют повышенное внимание к вопросам надзора, что особенно заметно начиная с 1947 г. в циркулярах МВД, а вслед за ним и в решениях правительства «О выселенцах» от 24 ноября 1948 г. и Указе Президиума Верховного Совета СССР от 26 ноября 1948 г. Все эти документы наглядно свидетельствуют о том, что власть была крайне обеспокоена ростом числа случаев возвращения в места прежнего проживания этнических переселенцев, интерпретируемых как побег [6, с. 159]. Проверка режима реализовывалась через «явочную» систему. Как и прежде, коменданты вели журналы регистрации явок выселенцев, но помимо этого существовали «явочные» бланки (контрольные листы), которые содержали информацию о ежемесячных отметках на протяжении 1949 г. Контрольные листы образца 1949 г. представляют собой типовые бланки, отпечатанные типографским способом, содержащие установочную персональную информацию (Ф. И. О., адрес проживания ссыльного, информацию о сроках нахождения на спецпоселении, репрессивном решении), о месте и дате проведения ежемесячной регистрации и собственно таблицу, отражающую контрольные и фактические даты регистрации и автограф. Следует заметить, что контрольные листы в делах ссыльных за последующие годы присутствуют крайне эпизодически, а представленная в них информация не отличается полнотой. Вместо них стали заполняться листы ежемесячной регистрации, основанные на книге посемейного учета. Они также содержат персональную информацию (Ф. И. О., дата рождения, место проживания в ссылке, номер и дату выдачи удостоверения выселенца-спецпоселенца). Информация о датах регистрации представлена в табличной форме с указанием месяца, даты явки и подписи. Главное отличие состоит в том, что в регистрационном листе в обязательном порядке указывался контингент учета [7, с. 93, 100].

К делу прилагались и личные документы ссыльного (в том числе удостоверяющие личность, если таковые были), которые хранились в отдельном пакете. Тотальное анкетирование в феврале-марте 1949 г. многие спецпоселенцы связывали с надеждами на получение паспортов. Однако это было не так. Более того, по-прежнему паспорта у высланных изымались (у кого они были). Органы опасались подделок в паспортах (переклейка фотографий, оттиски о пропуске, о приеме и увольнении с работы), что гипотетически создавало возможности для владельца выехать с

места поселения. Практика изъятия документов шла вразрез с линией на постепенную паспортизацию спецпоселенцев. Приказ НКВД № 00183 от 26 февраля 1944 г. предписывал производить выдачу паспортов с отметкой о проживании в определенном районе области/края. Случалось, что при наступлении совершеннолетия спецпоселенца паспорт все-таки выдавался, но в них обязательно делалась отметка о проживании. Имела место и практика, когда в общегражданском паспорте в графе «особые отметки» ставился штамп или делалась запись: «разрешено проживание только в пределах такого-то района такой-то области/края». Лицам, не имевшим паспорта, районными и городскими отделами МВД выдавались справки, удостоверяющие личность спецпоселенца, с указанием места работы и района, в котором разрешено проживать. Справки-удостоверения этого периода представляют собой типовой документ, оформленный на бланке УМВД/УМГБ с фотографией, в который от руки вписаны персональные данные. Срок действия удостоверения обычно составлял календарный год [7, с. 96].

Одновременно с переписью в феврале-марте 1949 г. был проведен переучет всех спецкомендатур (предшествующий масштабный учет был проведен в феврале 1944 г.), следствием которого стало деление комендатур на районные и поселковые, а также на несколько категорий. Для районных устанавливались четыре категории, для поселковых – две. Согласно инструкции, спецкомендатуры образовывались в местах размещения спецпоселенцев, в круг их ответственности входило несколько населенных пунктов. Статус спецкомендатур и круг обязанностей комендантов узаконило положение СНК СССР № 34-14с от 8 января 1945 г. Увеличение числа комендатур и численности штата сотрудников внутренних дел, занятых обеспечением режима ссылки, напрямую было связано с притоком в тот или иной регион новых партий депортированных. На октябрь 1949 г. численность спецкомендатур в Сибири составляла 984 (примерно треть от общесоюзной численности), в том числе в Бурят-Монгольской АССР – 19, Якутской АССР – 34, Алтайском крае – 162, Красноярском крае – 180, Иркутской области – 97, Кемеровской области – 137, Новосибирской области – 113, Омской области – 92, Томской области – 118, Тувинской автономной области – 3, Тюменской области – 90, Читинской области – 22 [5, л. 429].

Тенденция к росту численности сотрудников районных и поселковых комендатур при сохранении численности аппаратов региональных отделов

наметилась с конца 1930-х гг. Согласно нормативам конца 1940-х гг., в среднем на одного сотрудника МВД «полагалось» 50 семей спецпереселенцев, в том числе на коменданта – около 500 взрослых спецпоселенцев, а на надзирателя – около 200 чел. Для оперативной работы в районных и городских отделениях внутренних дел выделялись штаты оперуполномоченных и их помощников: один на 2 тыс. взрослых спецпоселенцев. В Сибири в штате сотрудников МВД, занятых обеспечением режима спецпоселения, на октябрь 1949 г. числилось 4 028 чел. (40 % от общесоюзной численности), в том числе комендантов – 1 087, помощников коменданта – 854, надзирателей – 1 347, других сотрудников – 740 [5, л. 429–431]. Число сотрудников, занятых в обеспечении режима ссылки, составляло не менее 5 % от численности спецпоселенцев, что, конечно же, не позволяло реализовывать режим и осуществлять надзор исключительно сотрудниками силовых ведомств. Система контроля функционировала в значительной степени за счет «самонадзора», что в совокупности и обеспечивало достаточную его эффективность.

Переучет комендатур в 1949 г. был нацелен на «улучшение административного надзора за спецпоселенцами». Теперь на каждую районную и поселковую спецкомендатуру, которой присваивался определенный порядковый номер, заводилось литерное дело, в котором фиксировалась ее дислокация, «перечень обслуживаемых поселений», численность и движение контингента; ежемесячно следовало делать отметки, отражающие «положительные и отрицательные факты работы комендатуры». Сотрудникам региональных отделов спец-

поселений рекомендовалось «не менее 50 % всего рабочего времени использовать для выездов в горрайотделы для оказания практической помощи» комендантам, а в целях повышения их квалификации периодически организовывать «кустовые семинары, на которых проводить глубокое изучение всех приказов и инструкций МВД СССР по работе среди выселенцев» [4, л. 2–4]. Все остальное время сотрудники ОСП УМВД должны были посвящать работе с учетными документами и подготовке отчетной документации для Центра.

В конце войны среди ссыльных возникли ожидания либерализации системы и даже освобождения, которым так и не суждено было сбыться. С одной стороны, имело место частичное упразднение крестьянской («кулацкой») ссылки, с другой – наметилась тенденция перевода всех административно-ссыльных на более жесткий режим спецпоселения, а высланных на сроки – в статус выселенцев, т. е. высланных «навечно». Намечавшаяся еще в годы войны тенденция к унификации спецссылки и нивелированию различий между ссыльными спецпоселенцами при сохранении деления депортированных на категории и подкатегории преимущественно по социальному и этническому признакам была реализована к концу десятилетия. Проведенная в 1949 г. «Всесоюзная перепись» ссыльных позволила провести учет всех категорий спецпоселенцев и унифицировать режим содержания и надзор. Государство не ставило под сомнение эффективность созданной им системы как механизма осуществления репрессий и использования ресурсов принудительно перемещенного населения.

Библиографический список

1. Игнатова Н. М. Архивные данные по всесоюзному переучету выселенцев и спецпоселенцев 1949 года // Историческая демография. 2018. № 1 (21). С. 114–136.
2. Игнатова Н. М. Особенности учета численности спецпереселенцев в Коми АССР в 1930–1950-е годы // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 35 (136). С. 42–52.
3. Сталинские депортации. 1928–1953. Россия XX век. Документы / сост. П. Полян и др. М., 2005. 904 с.
4. Архив МВД Грузии. Ф. 1. Д. 49–443. К. 69.
5. Государственный архив РФ (ГАРФ). Ф. 9479. Оп. 1сч. Д. 641.
6. Земсков В. Н. Спецпоселенцы в СССР, 1930–1960. М., 2005. 306 с.
7. 1949. gada 25. martā izvesto bāsis / Saleniece I., sast. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds «Saule», 2008. 400 lpp.

УДК 94(571)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-70-74

И.А. Ерёмин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

СИБИРСКОЕ КАЗАЧЬЕ ВОЙСКО В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Анализируются различные аспекты деятельности Сибирского казачьего войска в период Первой мировой войны. Опираясь на широкий спектр репрезентативных исторических источников, автор охарактеризовал усилия сибирского казачества в укреплении боевого потенциала русской армии, помощи семьям призванных на войну казаков, сохранении порядка в регионе во время восстания казахов в 1916 г. Автор приходит к выводу, что Сибирское казачье войско в рассматриваемый период являлось прочной опорой Российского государства.

Ключевые слова: Первая мировая война, Сибирское казачье войско.

I.A. Eremin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

SIBERIAN COSSACK MILITARY DURING THE YEARS OF THE FIRST WORLD WAR

Various aspects of the activities of the Siberian Cossack Army during the First World War are analyzed. Based on a wide range of representative historical sources, the author described the contribution of the Siberian Cossacks to strengthening the combat potential of the Russian army, helping families of Cossacks called up for war, efforts to maintain order in the region during the Kazakh uprising in 1916. The author concludes that the Siberian Cossack Army during the given period was a solid pillar of the Russian state.

Key words: World War I, Siberian Cossack Army.

В Российской империи в начале XX в. на землях 11 казачьих войск проживало более 4 млн казаков обоюбого пола. Накануне Первой мировой войны общая численность казачьего населения Сибирского казачьего войска (СКВ) на территории Западной Сибири в Акмолинской и Семипалатинской областях и Томской губернии составляла почти 168 тыс. человек [1, с. 8]. Начавшаяся летом 1914 г. мировая война потребовала мобилизации всех ресурсов СКВ для ее победоносного завершения.

В советский период российской истории тема созидательной деятельности СКВ для укрепления обороноспособности Российского государства в годы Первой мировой войны не рассматривалась по идеологическим соображениям. В современной отечественной историографии эта проблема впервые была затронута в исследованиях В.В. Алексеева и Н.А. Миненко [2–3]. Авторы, изучая историю казачества Азиатской России, значительное внимание уделили состоянию СКВ в годы глобального военного конфликта. В.А. Копылов, В.П. Милюхин, Ю.А. Фабрика в монографии, посвященной истории Сибирского военного округа второй половины XIX – начала XX в., затронули некоторые аспекты жизни СКВ в период Первой мировой войны [4]. Особо следует выде-

лить работы В.А. Шулдякова [5] и С.М. Андреева [6]. В.А. Шулдяков, исследуя историю СКВ в период революции и Гражданской войны, показал многие стороны его деятельности в годы Первой мировой войны. С.М. Андреев изучил процесс становления и развития СКВ с 1808 по 1917 гг., включая период мирового военного конфликта.

Актуальность заявленной проблемы заключается в том, что, несмотря на заметный научный интерес к исследованию этой темы в последнее время, во многом сохраняется традиция советского периода, когда главное внимание авторов уделяется военной стороне деятельности СКВ и социальным противоречиям и конфликтам внутри казачества. Целью данной статьи является анализ не только этих аспектов, но и различных сторон бытовой жизни СКВ в годы Первой мировой войны.

Большие возможности для изучения исследуемой проблемы открывает использование модернизационной методологии. В работе использовался историко-хронологический метод, позволивший характеризовать спектр различных мероприятий в СКВ на определенных этапах изучаемого периода.

Главным предназначением казачества в Российском государстве была военная служба. Она

регламентировалась особыми казачьими уставами. Основным образцом для них служил Устав о воинской службе Войска Донского, изданный в 1875 г. Согласно ему, вооруженные силы казачьих войск состояли из «служилого состава войска» и «войскового ополчения». «Служилый состав» разделялся на три разряда: пригготовительный, строевой и запасной. Служба каждого казака начиналась с 18 лет и продолжалась 20 лет. В этот период он находился в «служилом составе». Причем в пригготовительном разряде казак пребывал три года, в строевом – двенадцать лет и в запасном – пять лет. В пригготовительном разряде молодые казаки получали предварительную подготовку к военной службе. Из строевого разряда комплектовались выставляемые всеми одиннадцатую казачьими войсками России строевые части. Запасной разряд предназначался для пополнения строевых частей в военное время и для формирования в этот период новых подразделений. Выставляемые казачьими войсками полки и батареи подразделялись на три очереди, из которых первая находилась на службе, а вторая и третья – в резерве. На действительную службу казак должен был приходиться с собственной лошадей, приобретать за свои средства обмундирование, снаряжение и холодное оружие. Отслужив четыре года на действительной службе, казаки отпускались «на льготу», то есть к себе домой. «Льготные» казаки, оставаясь в строевом разряде, призывались на службу только в военное время, когда из них формировались части второй и третьей очереди. Все казаки, способные носить оружие, «без различия возраста», состояли в войсковом ополчении [7, с. 30–32].

В военно-административном и хозяйственном отношении СКВ делилось на три военных отдела с управлениями в городах Кокчетаве, Омске и Усть-Каменогорске. Главное управление СКВ принадлежало Степному генерал-губернатору, который одновременно являлся командующим войсками Омского военного округа (ОмВо) и Войсковым наказным атаманом СКВ. Центром сибирского казачества был г. Омск. Всего к началу мировой войны в СКВ было «служилых» офицеров 996 человек, казаков – 9 563 человек. «Состояло по войску или в запасе» в 1914 г. 477 урядников и 3 316 казаков [1, прил. 1].

После получения приказа о начале мобилизации, в СКВ началась конкретная работа по его реализации. Мобилизация среди казаков региона проходила организованно и оперативно. В армию наряду с казаками призывались и запасные из неказачьего населения, проживавшие на казачьих землях. Тем не менее абсолютное большинство

призванных на военную службу здесь в июльские дни 1914 г. составляли казаки. Так, в поселке Тулатинском Чарышской станицы Бийского уезда Томской губернии из 51 мобилизованного казаками являлись 44 человека, а в поселке Тигирицком этой же станицы 23 человека из 31 призванного в армию [8, л. 17 об.-22, 29-32].

СКВ также не обошли стороной беспорядки во время мобилизации. В Акмолинской области под Кокчетавом волнения охватили 4-й и 7-й полки СКВ [9, с. 273]. Для их усмирения понадобилась вооруженная сила. Состоявшийся после этого суд приговорил семерых зачинщиков к расстрелу, двадцать человек были отправлены на каторжные работы [3, с. 25]. Тем не менее задание командования по мобилизации было выполнено руководящими структурами СКВ успешно.

Всего из около 480 тыс. «служилых» казаков всех 11 казачьих войск в армию было призвано около 300 тыс. человек [3, с. 15]. Сибирское казачье войско к середине 1917 г. дало в армию свыше 16 тыс. человек [5, с. 32].

Далеко не всем казакам, как показывает анализ документов, было под силу иметь за свой счет строевую лошадь, обмундирование, снаряжение и холодное оружие. В начале XX в. сократилось количество льгот на безвозмездное получение снаряжения и коня за счет станичных средств. Дело в том, что после войны с Японией в казачьих войсках почти не увеличивались войсковые капиталы. Кроме того, в военное время в казачьи войска подлежали мобилизации 12,5 % мужского населения, в то время как в регулярные – 4,2 % [2, с. 199–200]. На эти проблемы казачества оперативно откликнулось правительство, которое уже 13 сентября 1914 г. приняло положение «О переложении с войсковых капиталов казачьих войск на казну расходов, имеющих общегосударственное значение». Государство брало на себя расходы «на содержание войсковых наказных атаманов, войсковых штабов, оружейных мастерских, местных команд, учебных сборов льготных частей, выступающих на действительную службу, приобретение лошадей, взамен утраченных не по вине владельцев» [10, с. 29, 30].

Государство все годы войны оказывало значительную материальную помощь семьям мобилизованных на войну. Наряду с государственной, с самого начала войны среди всех сословий российского общества широкий характер приняла благотворительная поддержка солдатских семей. Среди казачьего населения региона сразу же развернулась энергичная работа по сбору благотворительных пожертвований в пользу таких семей.

Координирующую роль здесь взял на себя созданный вскоре после начала войны Войсковой центральный комитет по оказанию помощи больным и раненым воинам и семьям призванных на войну казаков и лиц, проживавших на войсковой территории (далее – комитет). Комитет в своем воззвании подчеркнул, что правительственная помощь семьям призванных в армию была поставлена широко, но в силу тех или иных обстоятельств она не везде могла оказаться достаточной. Для благотворительной помощи малоимущим было заявлено организовать сбор пожертвований «как деньгами, так и вещами». Так, 6 ноября 1914 г. Комитет обратился к станичным атаманам и местным попечительствам с призывом провести «однодневный сбор пожертвований в пользу призванных на войну и их семей», на который активно откликнулись жители казачьих поселков и станиц региона [8, л. 13, 15, 17].

Важную роль в деле благотворительной помощи семьям мобилизованных среди казачества Западной Сибири все годы войны играли пользовавшиеся большим авторитетом в станицах пожилые казаки. Одним из них командующий ОмВо и наказной атаман Сибирского казачьего войска генерал Н.А. Сухомлинов в приказе по СКВ от февраля 1916 г. назвал образцом того, «каким должен быть истинный казак, как постоянный и неизменный слуга Царю и Родине». Благодарности генерала удостоился отставной старший урядник Иван Астафьев, проживавший в поселке Маральском станицы Антоньевской Бийского уезда Томской губернии. Отправив на войну двух своих сыновей – вахмистра Василия и старшего урядника Ефима, – И. Астафьев, «молясь Господу о даровании Батюшке Царю и Родине победы над врагом», активно трудился и часть заработанных им средств выделял нуждающимся казачьим семьям. В этом он видел свой долг по оказанию помощи «нашей Матушке-России». Пример патриотического поведения пожилого казака командующий ОмВо использовал для того, чтобы призвать все казачье население региона быть «дружнее и сильнее». Он подчеркнул, что «воюет не доблестная наша армия с врагом, а Государство с Государством, народ с народом». Наказной атаман СКВ призвал, «не жалея ни средств, ни сил, ни здоровья, ни жизни, встать на защиту Святой Веры, Царя и Родины» под лозунгом «всё для войны, всё для одоления врага» [11, л. 50 об.-51].

Наряду с патриотическим поведением в казачьей среде в годы войны встречались и случаи противоположных действий, выражавшихся в дерзостях с фронта. Командование ОмВо в борь-

бе с такими негативными явлениями старалось опереться на моральную поддержку казачьей общественности. Особенно ярко это проявилось в деле казака 9-го Сибирского казачьего полка С. Кожева, который в апреле 1916 г. «самовольно покинул» находящуюся на фронте воинскую часть. Узнав об этом, односельчане С. Кожева, казаки станицы Павлодарской Семипалатинской области, на своем сходе возбудили ходатайство перед руководством СКВ об исключении С. Кожева «из их среды, как труса, позорящего воинское звание казака». Наказной атаман СКВ и командующий войсками ОмВо генерал Н.А. Сухомлинов в своем приказе по войску от декабря 1916 г. удовлетворил это ходатайство и исключил С. Кожева из войскового сословия. При этом он поблагодарил станичников «за правильный взгляд на долг службы Царю и Родине» [12, с. 91].

Отдельно стоит остановиться на вкладе сибирского казачества в заготовку продовольствия для действующей армии. Казаки – это не только непревзойденные воины, но и трудолюбивые труженики. Главным их занятием было сельское хозяйство, прежде всего, земледелие. В регионе только под руководством начальника агрономического отделения Войскового хозяйственного правления Сибирского казачьего войска Овчинникова казачьим населением региона было заготовлено «для нужд действующей армии» к началу 1916 г. 207 тыс. пудов овса и 151 тыс. пудов пшеницы. За ответственное отношение к порученному делу, по ходатайству командующего войсками ОмВо, Овчинников был представлен к награждению орденом Святого Владимира 4-й степени [13, л. 41, 43].

В годы войны в Сибирском казачьем войске приступили к созданию своей медицинской организации и даже сумели ее расширить путем мобилизации врачей из запаса. Они должны были оказывать медицинскую помощь, в том числе и раненым казакам СКВ, эвакуированным с фронта. К августу 1916 г. в регионе на излечение в госпитальных, больницах или дома находилось 428 казаков [5, с. 32].

Увековечение памяти погибших за Родину русских воинов было в годы войны в центре внимания православного духовенства. Определением Синода от февраля-марта 1915 г. все руководители епархий должны были распорядиться, чтобы подчиненное им духовенство приняло меры к увековечению памяти воинов, «павших в настоящую Великую Европейскую войну». Священнослужители должны были принять деятельное участие «в устройстве братских кладбищ для погребения жертв настоящей войны и в сооруже-

нии в церквах досок с начертанием имен павших воинов» [14, л. 1-2].

Православное духовенство СКВ принимало участие в поминовении героически погибших казаков шестой сотни 9-го Сибирского казачьего полка, уроженцев станиц Чарышской Бийского уезда и Черлаковской Омского уезда Никиты Спиглазова и Николая Бедрина. Они во время боя в сентябре 1915 г. у местечка Лебедево попали в плен к немцам. Под жестокими пытками врага казаки «предпочли мученический конец», но не выдали военной тайны. В приказе от января 1916 г. по СКВ наказной атаман Сибирского казачьего войска, командующий войсками ОмВо генерал Н.А. Сухомлинов подчеркнул, что этот подвиг являлся «ярким примером безграничной преданности долгу службы, Вере, Царю и Отечеству». Он приказал отслужить панихиду «по героям-мученикам» во всех церквах войска. Семьям погибших командующий отправил по иконе «на память о подвигах и мученической кончине казаков». Иконы должны были вручаться родственникам героев «при торжественной обстановке в каждом поселке» [15, с. 233-234].

Во второй половине 1916 г. в Западной Сибири вспыхнуло восстание киргизов (казахов), принадлежавших к инородческому сословию. Инородцы в Российской империи были освобождены от военной службы. 25 июня 1916 г. император Николай II издал указ «О привлечении мужского инородческого населения Империи для работ по устройству оборонительных сооружений и военных сообщений в районе действующей армии, а также для всяких иных, необходимых для государственной обороны работ». Хотя речь в указе шла не об участии автохтонного населения региона в боевых действиях, а всего лишь о тыловых работах, вскоре начались волнения, переросшие в отдельных уездах (Акмолинском, Атбасарском, Зайсанском, Павлодарском, Семипалатинском и Усть-Каменогорском) в настоящее восстание. По данным исполнявшего обязанности начальника штаба ОмВо генерал-лейтенанта барона Таубе, наиболее значительные «скопища киргизов» сосредоточились в Акмолинском уезде – до 30 тыс. человек, а также в Атбасарском и Семипалатинском уездах – примерно по 7 тыс. человек в каждом. Отряды казахов были вооружены преимущественно пиками, но у некоторых имелись также охотничьи ружья и берданы. Они вступали в вооруженные столкновения с правительственными войсками и полицией. События приняли весьма опасный для правительства оборот [12, с. 95].

Главную роль в подавлении восстания казахов сыграло сибирское казачество. На это обратил особое внимание в своем приказе по СКВ в декабре 1916 г. командующий войсками ОмВо, Войсковой наказной атаман Сибирского казачьего войска генерал Н.А. Сухомлинов. Он подчеркнул, что организаторы восстания «совершенно упустили из вида, что у Белого Царя есть верные ему до гробовой доски воины-казаки». Для того, чтобы «вразумить бунтовщиков и заставить их выполнить священную волю Царя-Батюшки», казаки «оставили в самый разгар свои полевые работы» и «своим быстрым движением вглубь степей, энергичными и беспощадными действиями против шаек бунтовщиков» заставили их «в точности выполнить Царскую волю, а главарей их отдали в руки правосудия». Благодарность генерала Н.А. Сухомлинова «за распорядительность и понесенные труды по призыву киргиз на тыловые работы» была объявлена его помощнику генерал-майору Ягодкину и исполнявшему обязанности помощника 3-го военного отдела есаулу Шестакову [11, л. 316-316 об.].

Особой признательности командования ОмВо удостоился исполнявший обязанности атамана 1-го военного отдела СКВ, войсковой старшина Григорий Иванов. Генерал Н.А. Сухомлинов даже обратился в декабре 1916 г. к военному министру с предложением наградить Г. Иванова «чином полковника». Его заслуга состояла в том, что с отрядом казаков в 200 человек при двух пулеметах он сумел нанести «решительное поражение» восставшим казакам в Атбасарском уезде. Отрядом Г. Иванова, при минимальных собственных потерях, было убито и ранено около 500 мятежников и уничтожено около 30 их зимовок и стойбищ [13, л. 241-241 об.].

Самое тяжелое для правительства положение сложилось в связи с восстанием инородцев в соседней с регионом Семиреченской области. Здесь в ходе нападений восставших киргизов на русские села было убито 2 094 местных жителей, а еще 1 163 человек пропали без вести [16, стб. 532]. Для умирения восставших в Семиречье из ОмВо был направлен 9-й Сибирский казачий полк с конной артиллерией и пулеметными командами. В ходе упорных боев к началу 1917 г. восстание киргизов (казахов) было в основном подавлено [2, с. 215].

После свержения самодержавия в России в феврале 1917 г. Сибирское казачье войско охватило серьезные политические разногласия. Уже с марта 1917 г. здесь началось противоборство двух основных течений: «староказаков» и «новоказаков» («трудовых казаков»). Первые выступали за

сохранение казачьего сословия и войну до победного конца. Вторые были за отказ от сословности, сближение с крестьянством на почве раздела частновладельческих земель, за скорейшее прекращение войны. Оба течения имели во главе выборные представительные учреждения: «староказаки» – Войсковое правительство (управа и штаб), станичные и поселковые правления, а «трудоу казаки» – Войсковой совет казачьих депутатов строевых частей, комитеты в самих частях.

Следовательно, политический раскол казачества приобрел облик конфликта между «фронтотом» и «тылом», «детьми» и «отцами». На одной стороне были «фронтвики», «молодежь», «голытьба», на другой – офицерство, интеллигенция, «старики» в станицах [5, с. 16, 17].

В конце 1917 г., когда в Западную Сибирь стали в массовом масштабе возвращаться фронтвики, в том числе сибирские казаки, сохранившиеся структуры прежней власти старались всеми возможными способами предостеречь их от вовлечения в братоубийственное военное противостояние. Именно так поступил войсковой атаман генерал-майор П. Копейкин, который в приказе по СКВ от января 1918 г. провозгласил главный лозунг момента: «Долой братоубийственную гражданскую войну!». Свою надежду на мирное возрождение России он видел в восстановлении законодательной власти в лице Учредительного собрания – «единственного хозяина земли рус-

ской» [17, л. 32]. Однако эти предостережения, к сожалению, не возымели своего действия. Совсем скоро не только казаки, но и представители всех остальных сословий и классов, нередко вчерашние однополчане, будут беспощадно истреблять друг друга в ожесточенной гражданской войне.

Таким образом, в годы Первой мировой войны Сибирское казачье войско внесло значительный вклад в дело повышения оборонного потенциала страны, направив на фронт многие тысячи хорошо подготовленных и вооруженных защитников Отечества. Абсолютное большинство сибирских казаков героически сражалось за родину на передовой. Их семьи были окружены постоянной заботой, как со стороны государства, так и местных благотворительных организаций. Значительная часть выращенной казаками сельскохозяйственной продукции была направлена на продовольственное снабжение действующей армии. В СКВ в годы войны было налажено медицинское обслуживание сотен вернувшихся домой раненых казаков. Сибирское казачество своими силами сумело в 1916 г. подавить антиправительственное восстание казахов, не допустив тем самым дестабилизации в важном тыловом регионе страны. Разрушительные процессы гражданского противостояния, начавшиеся в стране после февраля 1917 г., не обошли стороной и СКВ, где главными сторонами конфликта стали «староказаки» и «новоказаки».

Библиографический список

1. Отчет о состоянии Сибирского казачьего войска за 1914 год. II. (Часть гражданская). Омск, 1915. 175 с.
2. История казачества Азиатской России: в 3 т. Екатеринбург, 1995. Т. 2: Вторая половина XIX – начало XX в. 255 с.
3. История казачества Азиатской России: в 3 т. Екатеринбург, 1995. Т. 3: XX век. 270 с.
4. Копылов В. А., Милухин В. П., Фабрика Ю. А. Сибирский военный округ. Первые страницы истории (1865–1917). Новосибирск, 1995. 246 с.
5. Шулдяков В. А. Гибель Сибирского казачьего войска. 1917–1920. М., 2004. Кн. 1. 747 с.
6. Андреев С. М. Сибирское казачье войско: становление, возникновение, развитие: 1808–1917. Омск, 2006. 259 с.
7. Дубенский Д. Российская армия и флот. Устройство, быт и служба войск. 3-е изд. СПб., 1908. 64 с.
8. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 216. Оп. 1. Д. 106.
9. Крестьянство Сибири в эпоху капитализма. Новосибирск, 1983. 399 с.
10. Сборник правительственных распоряжений по казачьим войскам за 1914 год. Пг., 1915. Т. LI. 448 с.
11. Бюджетное учреждение Омской области «Исторический архив Омской области» (БУ ИСА). Ф. 67. Оп. 2. Д. 2978.
12. Ерёмин И. А. Западная Сибирь в период Первой мировой войны (июль 1914 – март 1918 гг.). Барнаул, 2010. 293 с.
13. БУ ИСА. Ф. 54. Оп. 2. Д. 21.
14. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 170. Оп. 7. Д. 739.
15. Горелов Ю. П., Гусева О. В., Ерёмин И. А., Ростов Н. Д. Западная Сибирь в мировых войнах XX века: в 2 кн. Барнаул, 2014. Кн. 1: Западная Сибирь в Первой мировой войне. 238 с.
16. Сибирская советская энциклопедия (ССЭ). Новосибирск, 1929. Т. 1. 988 стб.
17. ГАТО. Ф. 520. Оп. 2. Д. 192.

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-75-81

Г.Ш. Мавлютова

Тюменский научный центр СО РАН, г. Тюмень, Россия

КОМСОМОЛ НА ПЕРЕДОВОЙ ЛИНИИ БОРЬБЫ С РЕЛИГИЕЙ В ТЮМЕНСКОМ КРАЕ В 1920-е ГОДЫ¹

Рассматривается антирелигиозная деятельность Тюменского комсомола в годы НЭПа. Исследование показывает, что в этот период шел процесс апробации форм и методов борьбы с религиозным дурманом. Ее основные результаты были достигнуты в городах. Население сельских территорий края сохраняла религиозные традиции. Мировоззрение молодежи оказалось наиболее подвержено атеистическому воспитанию.

Ключевые слова: тюменский комсомол, антирелигиозная пропаганда, государственно-конфессиональная политика, антирелигиозные кампании, атеизм.

G.Sh. Mavlyutova

Tyumen Scientific Centre of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Tyumen, Russia

KOMSOMOL ON THE FORWARD LINE OF THE FIGHT AGAINST RELIGION IN TYUMEN REGION IN THE 1920s

The article analyses anti-religious activity of Tyumen Komsomol during the NEP. The study shows that this was the period of approbation of forms and methods of combating religious intoxication. Its main results were achieved in cities. The population of the rural territories of the region preserved their religious traditions. The worldview of young people turned out to be most susceptible to atheistic education.

Key words: Tyumen Komsomol, anti-religious propaganda, state-confessional policy, anti-religious campaigns, atheism.

Ко времени окончания Гражданской войны, когда политическая оппозиция была уничтожена, существенным препятствием для утверждения марксизма как идеологической основы государства стала религия. Советское правительство, приняв 20 января 1918 г. декрет «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», предоставило право гражданам исповедовать любую религию. Фактически же государство с самого начала являлось противником религии, верующих и в первую очередь священнослужителей. В ходе Гражданской войны взаимоотношения советской власти и церкви осложнились. Во многом это было связано с тем, что большая часть православного духовенства влилась в ряды борцов с нею. Так, на Урале с октября 1917 г. по 1920 г. состоялось 118 антисоветских выступлений, участниками которых было духовенство, из них 13 были вооруженными [1, с. 15–16].

Активно в антирелигиозную борьбу вовлекалась молодежь, прежде всего члены РЛКСМ. На состоявшемся в 1921 году IV съезде Коммунистического Союза Молодежи было принято решение о необходимости осуществления идейной борьбы с религиозным дурманом. На страницах периоди-

ческой печати молодые активисты-антирелигиозники писали, что «...молодежь не хочет, не может и не должна жить так, как жили наши деды. Мы заявляем, что новому поколению не надо никаких богов, никаких святых, ни идолов, ни чертей. Мы не ждем после смерти рая, нам не страшен выдуманный попами ад» [2, с. 1].

В исторической науке советского периода работы, посвященные борьбе комсомола с религией, носили тенденциозно заданный характер. В довоенное и послевоенное время авторы положительно оценивали активное участие комсомольцев в антирелигиозной работе, в том числе и в 1920-е годы [3–4]. В годы перестройки в исторической науке началось переосмысление государственно-конфессиональных отношений советского периода. На протяжении 1990-х годов нарастал интерес ученых к этой проблематике [5–8]. Малоисследованным вопросом в этих трудах оставалась роль комсомола в противостоянии религии. В 2000-е и последующие годы появляется ряд специальных работ, изучающих антирелигиозную деятельность комсомола в 1920-е годы. На основе вовлеченных в научный оборот источников в трудах А.А. Слезина, А.В. Баланцева, А.Э. Скоропад изучены раз-

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания – проект № АААА-А17-117050400150-2.

личные аспекты борьбы комсомола с церковью на территории РСФСР [9–11]. Основное внимание вышеуказанные авторы сосредоточили на центральных районах России с момента создания комсомола. Слабо исследованными остались территории за Уралом. Н.Н. Билим рассмотрела участие комсомола в атеистическом воспитании молодежи на Дальнем Востоке в 1920-е годы [12]. На антирелигиозную деятельность комсомольских и пионерских организаций на Алтае в 1920-е гг. обратила внимание Н.П. Зиберт [13]. В целом же изучение региональных практик противостояния комсомола и религии на территориях за Уралом нельзя отнести к числу хорошо проработанных проблем. В статье рассматривается участие коммунистического союза молодежи в антирелигиозной борьбе в Тюменском крае в 1920-е годы.

Методологической основой работы являются принципы объективности и историзма. Принцип историзма помог изучить антирелигиозную деятельность комсомола с учетом конкретно-исторических условий, проследить изменения в методах, результатах агитации и пропаганды союза молодежи. Объективность исследования достигалась путем использования разнообразных источников и сопоставления извлеченных из них сведений. Принцип объективности позволил избежать односторонней оценки при рассмотрении борьбы комсомола с религиозным дурманом. В статье использовались методы системного анализа, диахронного анализа, индукции и дедукции.

В начале 1920-х гг. в Тюменской губернии шел процесс восстановления комсомольских ячеек, разгромленных в ходе Крестьянского восстания 1921 года. Ко времени начала восстания в январе 1921 г. в комсомольских организациях Тюменской губернии состояло 3 193 члена [14, с. 145]. К началу 1922 г. в союзе молодежи губернии находилось 1 986 человек [14, с. 145].

Активное вовлечение комсомола в борьбу с религией началось на рубеже 1922–1923 гг. В это время повсеместно в городах страны прошла антирелигиозная кампания «Комсомольское рождество» [7, с. 160]. Инициатором ее проведения выступил ЦК РКСМ. Одной из задач антицерковной кампании являлось отвлечение молодежи от участия в праздновании Рождества Христова. Тюменский комсомол поддержал идею центрального комитета. В декабре 1922 г. в губернии создали Комиссию по проведению «Комсомольского рождества», разработавшую план празднования. На этапе подготовки в комсомольских ячейках прочли доклады о «Комсомольском рождестве»,

напечатали плакаты, поставили антирелигиозные пьесы [15, л. 78об.].

В период с 6 по 8 января праздник состоялся в Тюмени, Тобольске, Туринске, Ишиме. «Комсомольское рождество» проходило в зданиях клубов, театров или народных домов. Зрителям зачитывали доклады и демонстрировали спектакли антирелигиозного содержания. Ключевым мероприятием празднования в г. Тюмени стало карнавальное шествие, проходившее в ночь с 6 на 7 января. В нем участвовало около 400 человек – комсомольцы, члены партии и беспартийные. Когда церкви ударили в колокола, празднующие с факелами, в сопровождении духового оркестра пошли по улицам, на которых стояли православные храмы. Завершилось шествие-карнавал в три часа ночи, около здания губкома комсомола, где состоялось произнесение речей, качание участников-организаторов [16, с. 1]. Факельное шествие с участием 80 комсомольцев состоялось также в г. Ишиме [15, л. 83].

В Тюменском крае план проведения «Комсомольского рождества» не удалось реализовать полностью. При обсуждении результатов антирождественской кампании мнения членов Бюро губкомсомола разделились. Емельянов считал, что все прошло успешно, Ротенберг высказывал противоположное мнение. Причины этого он видел в недостаточном участии беспартийной молодежи и неиспользовании для празднования рабочих клубов г. Тюмени. Тем не менее «Комсомольское рождество» 1923 г. стало первой массовой пропагандистской антирелигиозной кампанией коммунистического союза молодежи в Тюменском крае. Опыт ее организации был взят на вооружение. В местной периодической печати противостояние комсомола и церкви оценивалось как самая ожесточенная борьба. При этом подчеркивалось, что победителем в ней будет молодое поколение. «Старый мир обречен на смерть. Идет мир новый» [17, с. 2].

В уездных и городских комитетах комсомола Тюменского края в марте 1923 г. началась подготовка к «Комсомольской пасхе». Антирелигиозная комиссия ЦК РКП(б) разослала на места циркулярное письмо о ее проведении. В нем был дан запрет на устройство уличных шествий, карнавалов. Рекомендовалось сосредоточить праздничные мероприятия исключительно в стенах клубов и предприятий с массовым вовлечением беспартийной рабочей молодежи, используя соответствующие пьесы, кинофильмы, доклады и лекции. Данное требование к празднованию «Комсомольской пасхи» опиралось на мнение во-

жды страны. В.И. Ленин дал негативную оценку карнавальным шествиям, состоявшимся во время «Комсомольского рождества».

Проведение «Комсомольской пасхи» в Тюменском крае началось в предпасхальную неделю. Она проходила под лозунгом «Кто с нами – тот за науку». Так, в г. Тюмени в клубах города были проведены вечера «Коперника», на которых читались доклады о несовместимости религии с наукой [15, л. 5]. «Комсомольская пасха» отмечалась в городах Тюмени, Тобольске, Туринске, Ишиме, Ялуторовске. Она осуществлялась в клубном формате. Количество участников «весенней» кампании, по сравнению с «зимней», возросло. Например, в г. Тюмени праздничный вечер проходил в четырех клубах. В Центральном клубе собралось более 700 человек, в клубе Железнодорожников – около 220, Заречном – около 330 и Урицкого – около 360 [15, л. 5]. В вечерах участвовали комсомольцы, члены партии, беспартийное взрослое население и беспартийная молодежь. Руководство Тюменского комсомола, подводя итоги проведения антипасхальной кампании, обозначило несколько проблем: недостаточную подготовку пропагандистов, слабую агитацию среди молодежи, почти полное отсутствие связи с деревенской молодежью [18, л. 29-29 об.].

Организация антирелигиозных кампаний в стране стала практикой 1920-х годов. В 1924 г. вновь проходили «Комсомольское рождество» и «Комсомольская пасха». Состоялись они и в Тюменском крае. Во время их празднования запрещалось проведение уличных шествий. На подготовительном этапе основной акцент делался на научно-просветительскую и издательскую деятельность. Наибольшее внимание необходимо было обратить на производственные предприятия. Среди рабочих требовалось организовать усиленную пропаганду антирелигиозного характера, с обязательным обращением внимания на вопросы происхождения религии, христианства, Пасхи, разницы между «Комсомольской пасхой» и «поповской». Предусматривалось проведение антипасхального вечера с заслушиванием на нем доклада «Комсомол за новый быт». Ответственными за вечера являлись комсомольские ячейки. Партийные организации обязали оказать помощь комсомолу. Они прикреплялись к конкретным клубам [19, л. 7]. В течение двух недель до Пасхи в комсомольских ячейках проводились беседы на антирелигиозные темы. Для подшефных городских и деревенских ячеек были выделены специальные группы, которые готовили доклады и концерты [20, л. 13 об.]. В Тюмени и Ялуторов-

ске, как и планировалось, «Комсомольская пасха» праздновалась во всех профессиональных клубах и театрах. Торжество отмечали с 9 часов вечера и до 5–6 часов утра. В школах и детдомах прошли вечера с аналогичной программой [20, л. 13 об.].

В середине 1920-х годов «зимняя» и «весенняя» антирелигиозные кампании перестали быть только комсомольскими. Руководство ими было возложено на партийные организации. В связи с этим в 1925 г. изменили их названия. «Комсомольское рождество» на «Антирождество» и «Комсомольская пасха» на «Антипасху». Но по-прежнему комсомол оставался их активным участником.

На состоявшемся в июне 1923 г. пленуме ЦК РКСМ обсуждался вопрос об антирелигиозной деятельности комсомола. В связи с длительным характером антирелигиозной борьбы было принято решение сделать ее постоянной частью воспитательной работы [21, л. 35]. Борьбу с религиозным сознанием требовалось осуществлять систематически, не только в форме специальных кампаний. На местах антирелигиозная пропаганда проходила под руководством агитационно-пропагандистских отделов партийных органов. В Тюменском крае функционировали Тюменский, Тобольский и Ишимский агитпропотделы.

В 1924 г. комсомольцы Ишимского округа докладывали, что в рамках борьбы с религией проводили в избах-читальнях публичные чтения журнала «Безбожник»; естественно-научные беседы, которые увязывали с темами сельского хозяйства и достижениями техники. Во время православных праздников (Троица, Ильин день и др.) организовывали комсомольские вечера. Также использовали формы «нового быта»: устраивали октябрины, комсомольские свадьбы [22, с. 98]. Октябрины – это новый гражданский обряд, который заменял собой крещение. Он имел коллективную форму проведения. С 1923 г. торжественная регистрация новорожденных проходила в городах и деревнях Тюменского края [23, с. 192]. Например, 7 февраля 1924 г. в центральном клубе г. Тобольска впервые состоялись «советские крестины». Дети беспартийных деревообделочников Доровниковой и Обрядовой получили «новые» имена – Ленина и Маина [23, с. 192]. В предпасхальную неделю в апреле 1924 г. в Тюмени состоялось торжественное заседание Октябрин, в котором приняли участие сотрудники Окрисполкома и Окрмилиции. Уборщица при Окрисполкоме Капцерева назвала новорожденного сына Владиленом и заявила об окончательном разрыве с церковью [24, с. 2]. В деревнях пели: «Мы ребяток не простудим / У попа в корыте / Мы детей крестить не будем / Будем луч-

ше мыть их» [25, л. 102]. В 1920-е годы советский свадебный обряд не был разработан. Регистрация брака проходила в зданиях комитетов комсомола, стенах клубов. Комсомольские свадьбы пытались сделать красочными, шумными. В 1924 г. в селе Омутинское Новоозимского района состоялась свадьба комсомольцев Веры и Петра Соловьевых. К зданию волостного комитета комсомола жених и невеста подъехали в сопровождении 25 кавалеристов. Комсомольцы встречали их с факелами. На улице стояла трибуна в кумаче, возле которой состоялся митинг. Под трехкратные винтовочные залпы новобрачным вручили Красное знамя. После митинга его участники вместе с молодоженами пошли по селу с пением революционных песен [26, с. 3].

К концу 1924 г. партийные органы Тюменского края признавали, что антирелигиозная пропаганда и в городе и в деревне велась крайне плохо. Причину этого видели в том, что многие товарищи считали себя «грамотными безбожниками» и при необходимости и при ее отсутствии критиковали бога, церковь и священнослужителей. Подчеркивалось, что такой подход к борьбе с религиозными предрассудками не желателен, потому что он формирует в обществе представления о гонениях на церковь, преследовании верующих. С религией стоило бороться так, чтобы не формировалось негативного отношения к власти [27, с. 1]. Для этого требовалось начать использовать новые способы. В частности, создавать кружки безбожников. Перед ними ставилась цель объединить в своих рядах всех лиц, желающих вести борьбу за раскрепощение трудящихся от религиозных пережитков. В первую очередь в кружки безбожников должны были войти члены партии и комсомола, в последующем и беспартийные [27, с. 1]. В дальнейшем эти кружки трансформировались в ячейки Всесоюзной общественной организации «Союз безбожников СССР», организованной в 1925 г. [7, с. 182]. К этому времени численный состав комсомола в трех округах края (Ишимском, Тобольском, Тюменском) составлял 7 996 человек [14, с. 145]. Члены комсомола вступали в ряды этого общества и взаимодействовали с ним. Во время проведения «Комсомольского рождества» в январе 1925 г. в Ларихинском районе Ишимского округа был создан кружок «Безбожник», в который наряду с партийными работниками записались все члены РЛКСМ, а также 12 беспартийных человек [25, л. 5]. В феврале 1925 г. в составе ячейки Союза Безбожников, созданной в 1924 г. при Ишимской совшколе II ступени, находилось 105 человек в возрасте от

12 до 19 лет. Из них 38 пионеров, 5 членов РЛКСМ и 7 кандидатов в члены РЛКСМ [25, л. 12-12 об.]. В отчете за второе полугодие 1925 г. Тобольский окружком РКП(б) сообщал, что антирелигиозная работа комсомольской организации проводится совместно с обществом Безбожников. Она выражалась в открытии на местах ячеек общества, распространении среди населения газеты «Безбожник» и журнала «Безбожник у станка» [28, л. 26].

В 1925 г. для кружков комсомольской молодежи в календарном плане «безбожия» были определены пять тематических циклов лекций продолжительностью от трех до семи недель:

- 1) Октябрьский (историко-революционный) – с 15 октября по 7 ноября;
- 2) Рождественский (естественно-научный) – с 7 ноября по 25 декабря;
- 3) Январский (Ленинский) – с 25 декабря по 21 января;
- 4) Профессиональный (общественно-политический) – с 21 января по 8 марта;
- 5) Пасхальный (итоговый, смешанный) – с 8 марта по 1 мая.

Например, в рамках Январского (Ленинского) цикла предлагалось провести три занятия на темы:

- 1) «1905 г., гапоновская провокация и вооруженные дружины Михаила Архангела и Союза русского народа»;
- 2) «Деревенские священники и монастырские духовники как агенты охраны и капитала в борьбе с революционным и забастовочным движением»;
- 3) «Ленинская теория о вооруженном восстании рабочего класса и современном учении баптистов и буржуазии о разоружении рабочего класса» [25, л. 115-116].

В антицерковной деятельности злободневным являлся вопрос охвата деревни. В конце 1924 г. подчеркивалось, что ее не стоит осуществлять без наличия необходимых сил. Перед комсомольцами ставилась задача – «показать крестьянину, что религия кроме вреда, ничего не дает и не может дать крестьянскому хозяйству» [29, с. 2]. Для решения этого вопроса комсомол должен был сделать упор на сельскохозяйственную пропаганду. Следовало научить крестьян бороться с засухой, саранчой и иными стихийными бедствиями не богослужениями и крестными ходами, а с помощью агрономических знаний. Важная роль в достижении этой задачи отводилась сельскохозяйственным кружкам. Данная работа комсомольцам представлялась сложной, для участия в ней предлагалось привлечь так называемые «культурные силы» де-

ревни. Ими являлись учителя, агрономы, члены партии, демобилизованные, врачи, советские работники. При этом вовлекать их стоило только на добровольной основе.

Программа по самообразованию для деревенских ячеек Союза Безбожников в 1925 г. предусматривала тридцать занятий. Из них двадцать четыре приходились на зимний период и шесть – на летний. План зимней работы был разделен на пять циклов с 15 октября до 1 мая. Занятия предлагалось организовывать в стенах клубов почти еженедельно. Мероприятия летнего цикла требовалось проводить на открытом воздухе в форме экскурсий. Они приходились на дни традиционных праздников:

- 6 мая «Егорьев день»,
- 20 июня «Троица»,
- 7 июля «Иван Купала»,
- 2 августа «Илья Пророк»,
- 31 августа «Флор и Лавр»,
- 14 октября «Покрова Богородицы» [25, л. 117-118].

Проводимая на протяжении 1920-х гг. антирелигиозная пропаганда Тюменского комсомола приносила определенные плоды. Так, комсомольцы железнодорожной станции г. Тюмени в декабре 1923 г., заслушав на одном из собраний доклад на тему «Религия и коммунизм», единогласно постановили организовать антирелигиозный кружок, вовлекая в него беспартийную молодежь транспорта [30, с. 2]. Участницы общегородского делегатского собрания женщин, которое состоялось в предпасхальную неделю 1924 г. в Тюмени, прослушав доклад «Ленин о религии», приняли решение 27 апреля в день Пасхи прибыть в 2 часа на собрание в партклуб. На нем заслушать доклады «Об истории Пасхи» и «Ленин и женщина», далее разбиться на группы, а в понедельник пойти в детдома, к беспризорным детям. В резолюции они написали: «В противовес традициям и религиозности, проведем свой праздник на пользу обществу» [31, с. 2]. Постепенно молодежь начинала проявлять интерес к чтению антирелигиозной литературы. В 1926 г. в селе Вагай Черноковского района беспартийная девушка устраивала групповые читки на дому. Она организовала вокруг себя группу девушек для чтения книги «Мечом и кровью во имя бога» [20, л. 58].

Результатами антирелигиозной агитации стали проявления пренебрежительного, грубого отношения молодежи к священнослужителям, культовым сооружениям, прихожанам. В 1925 г. в селе Терсюкском Шатровского района во время церковной службы группа крестьянских парней

зашла в церковную ограду с пением хулиганских песен под гармошку. Прихожане стали выгонять их из ограды, но молодежь с насмешками продолжала свои действия, а уходя, начала бросать в церковь кирпичи [32, с. 25]. Подобные ситуации в этом же году происходили и в других населенных пунктах [32, с. 25]. Высмеивание и издевательства над религиозными чувствами верующих, вызывавшими у них недовольство, раздражение, могли способствовать развитию религиозного фанатизма. В связи с этим ЦК РКП(б) в 1925 г. потребовал прекратить подобные явления в антирелигиозной работе [25, л. 61]. Тем не менее молодежь в Тюменском крае продолжала их использовать. В 1926 г. в деревне Сычи Черноковского района пьяная молодежь, собравшись вместе возле церкви, устроила голосование за то, чтобы сбить с нее крест и передать ее под клуб. «За» проголосовало 15 человек, «против» – пять [20, л. 71]. По донесению Ишимского окротдела ГПУ от 20 августа 1926 г. в селе Истошино Бердюжского района комсомольцы и беспартийная молодежь, посещавшие избу-читальню, находившуюся в бывшей приходской церковной школе, располагавшейся в храмовой ограде, «...хулиганят, гадят около церкви. Растащили надмогильные кресты схороненных в церковной ограде попов, разбросали водосточные трубы с церковной крыши» [33, с. 98].

Тобольский окружной комитет ВЛКСМ в 1926 г. признавал слабой антирелигиозную пропаганду. Как указывал окркомитет комсомола, молодежь, живущая в религиозной семье, не может что-либо противопоставить религиозным убеждениям родственников. Будучи материально зависимыми от семьи, она исполняет религиозные обряды не по желанию, а по настоянию родителей. По мнению окркомитета ВЛКСМ, большинство молодежи малорелигиозно и в православные торжества она вместо церкви предпочитает какие-либо разумные развлечения. Как считали комсомольцы, иногда в праздники молодежь, особенно девушки, ходят в храм, чтобы показать свои наряды [20, л. 58]. В начале 1927 г. Тобольский окружной комитет комсомола докладывал об отсутствии системной антирелигиозной работы, о проведении ее кампанейским порядком [20, л. 71]. В конце 1920-х гг. Тюменские комсомольцы вместе с Союзом Безбожников продолжали устраивать антирождественские и антипасхальные кампании. Дни Пасхи 1928 г. молодежь г. Тюмени провела в клубах и театрах. В пасхальную ночь в кинотеатре «Октябрь» 1,5 тыс. девушек и юношей смотрели революционную картину «Сторона лесная». В это же время в Камерном

театре, Доме работников просвещения, в клубах Строителей, Водников, Металлистов, Железнодорожников, Угольников, Деревообработчиков, Заречном, школ II ступени № 1, № 2 и техникумов города веселилось молодое поколение [34, с. 4]. В целом более успешной борьба комсомола с религией была в городах края. По данным переписи 1926 г., в них проживало 113 тыс. 427 человек [35, с. 23]. Основная же часть населения жила в сельской местности. Ее численность составляла 1 млн 24 тыс. 669 человек [35, с. 23]. Сельские территории края оставались слабым звеном в борьбе с религиозным дурманом. В 1928–1929 гг. в деревнях проходила «...вереница религиозных праздников: Никола, Покров, Михайлов день, Анастасия, Рождество, крещение, масленица и т. п.» [36, с. 2]. В местной прессе в январе 1929 года сообщалось, что в селе Ертарка Талицкого района «...молодежь ходит в церковь, празднует старые религиозные праздники» [37, с. 5].

В заключение хотелось бы отметить, что после окончания Гражданской войны в первой половине 1920-х годов в Тюменском крае комсомол являлся передовым отрядом в борьбе за создание светского государства. Перед ним стояла сложная задача – атеистическое воспитание народных масс. В этот период антирелигиозная деятельность Тюменского комсомола носила кампанейский характер, основным объектом ее внимания являлось моло-

дое поколение. После создания в 1925 г. Союза безбожников комсомол совместно с ним продолжил антирелигиозную борьбу. Власть считала, что антирелигиозная пропаганда должна осуществляться систематически, она не должна проходить в форме специальных кампаний. В 1920-е годы Тюменский комсомол стремился к этому, но достичь этого ему не удалось. Как и повсеместно, в стране, начав зимой 1923 г. с более агрессивных методов борьбы с церковью, комсомольцы края перешли к использованию мирных способов. В дальнейшем они применяли просветительскую (доклады, лекции) и воспитательно-эмоциональную (антирелигиозные праздники, театрализованные постановки) формы. В борьбе за «новый быт» проводили октябрины, комсомольские свадьбы. В сложившихся социально-политических условиях молодому поколению не так были важны традиции, стереотипы поведения. Поэтому атеистическое воспитание способствовало изменению религиозного сознания молодежи. Наибольших успехов с «безбожием» тюменским комсомольцам удалось достичь в городах. Крестьянская часть населения осталась малоохваченной. В 1927 г. на XV съезде ВКП(б) Сталин подверг критике антирелигиозную работу. После этого в СССР началось обсуждение вопроса о методах и сроках ликвидации религиозных пережитков. В итоге в 1929 г. в стране начался новый этап государственно-конфессиональных отношений.

Библиографический список

1. Нечаев М. Г. Контрреволюционная деятельность церкви в период подготовки и проведения Великой Октябрьской социалистической революции и Гражданской войны на Урале (1917–1919 гг.): автореф. ... канд. ист. наук. Свердловск, 1988. 24 с.
2. Комсомол наступает // Трудовой набат. 1924. № 296 (26 дек.).
3. Косарев А. В. Антирелигиозная пропаганда и задачи комсомола. М., 1937. 125 с.
4. Галицкая И. А. Молодежь, религия, атеизм. М.: Наука, 1978. 112 с.
5. Одинцов М. И. Государство и церковь: история взаимоотношений 1917–1938 гг. М.: Знание, 1991. 63 с.
6. Алексеев В. А. «Штурм небес» отменяется?: Критические очерки по истории борьбы с религией в СССР. М.: Россия молодая, 1992. 304 с.
7. Крапивин М. Ю. Непридуманная церковная история: власть и церковь в Советской России (октябрь 1917 – конец 1930-х гг.). Волгоград: Перемена, 1997. 366 с.
8. Кривова Н. А. Власть и церковь в 1922–1925 гг. Политбюро и ГПУ в борьбе за церковные ценности и политическое подчинение духовенства. М.: АИРО-XX, 1997. 250 с.
9. Слезин А. А. «За новую веру». Государственная политика в отношении религии и политика контроля среди молодежи РСФСР (1918–1929 гг.). М.: Российская академия естественных наук, 2009. 223 с.
10. Баланцев А. В. Антирелигиозная деятельность комсомола (1918–1925 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2008.
11. Скоропад А. Э. Антирелигиозная деятельность комсомола как звено советской системы политического контроля (1918–1929 гг.) // Социодинамика. 2014. № 8. С. 112–131.
12. Билим Н. Н. Комсомол и атеистическое воспитание молодежи в 1920-е годы (региональный аспект) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 3, ч. 2. С. 33–36.
13. Зиберт Н. П. Антирелигиозная деятельность комсомольских и пионерских организаций на Алтае в 1920-е гг. // Известия Алтайского государственного университета. 2017. № 5 (97). С. 44–48.

14. Молодежь и время: сборник документов и материалов из истории молодежных движений Тюменской области 1917–1994 гг. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1999. Ч. III. 152 с.
15. Государственный архив социально-политической истории Тюменской области (далее – ГАСПИТО). Ф. П 18. Оп. 1. Д. 46.
16. Комсомольское рождество в Тюмени // Трудовой набат. 1923. № 7 (1174). 10 янв.
17. Сандерс. Мертвое и живое // Трудовой набат. 1923. № 7 (1174). 10 янв.
18. ГАСПИТО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 545.
19. ГАСПИТО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 289.
20. ГАСПИТО. Ф. П 19. Оп. 1. Д. 4.
21. ГАСПИТО. Ф. П 18. Оп. 2. Д. 2.
22. Из истории культурного строительства в Тюменской области: сборник документов. 1918–1975 гг. Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1980. 392 с.
23. Мавлютова З. Ш. Борьба советской власти с религиозным сознанием населения Зауралья в 1920-е гг. // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2011. № 1 (14). С. 191–195.
24. Красные октябрины // Трудовой набат. 1924. № 95 (1559). 25 апр.
25. ГАСПИТО. Ф. 46. Оп. 1. Д. 328.
26. Соловьев П. «Звенеть свадьбам бубенцами» // Тюменский комсомолец. 1964. № 108. 6 сент.
27. Вишняков А. Кружок безбожников как постоянная форма антирелигиозной пропаганды // Трудовой набат. 1924. № 296 (1761). 26 дек.
28. ГАСПИТО. Ф. 30. Оп. 1. Д. 373.
29. Ухалов Е. Комсомольское Рождество в деревне // Трудовой набат. 1924. № 296 (1761). 26 дек.
30. Кудрявый. Молодцы, ребята // Трудовой набат. 1923. № 283 (1450). 12 дек.
31. Морозова. Как делегатки предполагают провести пасху и неделю Ленина // Трудовой набат. 1924. № 94 (1558). 24 апр.
32. Мавлютова З. Ш. Формы и методы антирелигиозной работы в Тюменском крае в 1920-е гг. // Омский научный вестник. 2010. № 6. С. 23–26.
33. Чернышев А. В. Материалы ВЧК-ОГПУ-НКВД как источник по изучению Русской православной церкви в Тюменском крае (1921–1945 гг.). 2-е изд., доп. Тюмень: МИ «РУТРА», 2002. 160 с.
34. Анисимов И. Молодежь не с попами // Красное знамя. 1928. № 91. 19 апр.
35. Всесоюзная перепись населения. 17 декабря 1926 г. Краткие сводки. М.: Изд-во ЦСУ Союза ССР, 1927. Вып. III: Население СССР.
36. За разумный досуг в деревне. Усиленной наступление против праздничного пьянства // Красное знамя. 1929. № 12. 16 янв.
37. Молодежь «kozyряет» попу. А ертарские организации на антирелигиозном фронте спят // Красное знамя. 1929. № 12. 16 янв.

УДК 94(470)+37(091)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-82-89

М.В. Рыгалова

Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СЕТИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ОКРАИННЫХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 1880—1910 гг.¹

Рассматривается процесс становления и развития профессионального сельскохозяйственного образования на территории Степного края и Туркестанского генерал-губернаторства. Основным источником послужили обзоры губерний, которые являются приложением к ежегодным всеподданнейшим отчетам губернаторов. В работе предпринята попытка характеристики общего состояния данной категории учебных заведений, а также конкретных сельскохозяйственных школ. Делается вывод о специфике развития учебных заведений сельскохозяйственного профиля, а также влиянии модернизационных процессов на увеличение спроса на профессиональное образование.

Ключевые слова: образование, сельскохозяйственные школы, интернаты, профессиональное образование, Степной край, Туркестанское генерал-губернаторство.

M. V. Rygalova

Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia

FORMATION OF A NETWORK OF AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE OUTLYING TERRITORIES OF THE RUSSIAN EMPIRE IN 1880—1910

The article considers the process of formation and development of professional agricultural education in the region of the Steppe Territory and the Turkestan Governorate-general. Provincial reviews, which are an appendix to the annual reports of governors, are the main source. An attempt is made to characterize the general condition of this category of educational institutions and some specific agricultural schools. The conclusion is drawn about the specific features of the development of agricultural educational institutions in the outlying territories of the Russian Empire. Their development was also influenced by modernization.

Key words: education, agricultural schools, boarding schools, professional education, the Steppe Territory, Turkestan Governorate-general.

Российская империя являлась страной аграрно-промышленного типа, поэтому немаловажное значение имело развитие сельского хозяйства [1, с. 80]. В этой связи необходима была подготовка квалифицированных кадров, которые занимались бы совершенствованием этой отрасли экономики, а на вновь присоединенных территориях развивали направление сельского хозяйства. Необходимость сельскохозяйственного образования возникает в России в 1860–1870-е гг. в связи с реформой по отмене крепостного права и дальнейшими преобразованиями, направленными в том числе на развитие рынка. Вопросу развития сети учебных заведений сельскохозяйственного профиля в общероссийском масштабе посвящен круг научных исследований. Среди представителей досоветской историографии Н.П. Москальский анализировал профильные учебные заве-

дения конца XIX в. Автор отмечал, что развитие сети сельхозобразования связано непосредственно с социально-экономическим развитием [2, с. 2]. Проблемы сельскохозяйственного образования находят отражение в Ежегодниках Департамента земледелия, каждый выпуск которых освещал различные стороны развития сельского хозяйства в России в начале XX в. [3]. Причины развития профильного образования рассмотрены в трудах А.Н. Веселова [4] и Н.Н. Кузьмина [5]. На современном этапе исследователи также обращаются к этой теме, рассматривая отдельные ее аспекты. Так Л.А. Бессмертная анализирует факторы, которые способствовали зарождению низшего сельскохозяйственного образования, развития сети таких учебных заведений в России [6]. А.В. Третьяков подробно рассмотрел историю становления и развития низшей сельскохозяй-

¹ Статья публикуется при поддержке гранта РНФ «Социально-экономическая модернизация центральноазиатских окраин Российской империи: междисциплинарные методы реконструкции и оценка эффективности» (№ 19-18-00180).

ственной школы в конце XIX – начале XX вв. [2]. Исследователь обращается в том числе и к региональной специфике возникновения школ [7]. М.М. Есикова рассматривает систематизацию учебных заведений сельхозпрофиля, а также проблемы их функционирования [8]. К последнему вопросу обращается и С.А. Козлов, отмечая, что на развитие сельского хозяйства влияет отрицание нововведений населением [9, с. 143]. К этим аспектам обращается исследователь М.Д. Книга, анализируя причины и предпосылки формирования системы сельскохозяйственного образования, влияние социально-экономических факторов на складывание сети профессиональных учебных заведений [10]. В контексте развития профессионального образования с целью просвещения крестьян рассматривает становление сельскохозяйственных школ Д.Н. Дамбаев [11]. А.В. Волков анализирует историографические аспекты становления и развития профессионального сельскохозяйственного образования в России на рубеже XIX–XX вв. [12]. В.Н. Плаксин исследовал становление сельскохозяйственного образования в черноземных регионах Российской империи [13]. Однако вопросы становления сети сельскохозяйственных школ в Степном крае и Туркестане изучены недостаточно. В частности, Т.Ю. Плахотник, изучая в целом систему начального образования в Степном крае, останавливается на профессиональном [14, с. 9–13]. В этой связи возникает необходимость изучения процесса становления и развития сельскохозяйственных школ на окраинных территориях Российской империи, выявление особенностей их функционирования, вклад в общеимперское образовательное пространство.

Необходимость учебных заведений, в которых обучали бы не только общеобразовательным предметам, но и специальным знаниям, понимали власти Российской империи и окраинных российских территорий [14, с. 10]. Школы рассматривались для повышения знаний в области сельского хозяйства и, как следствие, эффективности экономической деятельности [15, с. 103–110].

Главным занятием оседлого населения Российской империи являлось земледелие. Коренное население на вновь присоединенных территориях не знало этого занятия, поскольку было подвержено постоянным перекочевкам. Оно не сочеталось с их образом жизни и с природными условиями территорий. В связи с присоединением Степного края и Туркестана к Российской империи необходимо было приобщение населения к оседлому образу жизни. Заселение окраинных территорий

русскими, тесное их проживание с кочевниками способствовало тому, что последние начинают постепенно осваивать земледелие. Сельскохозяйственные учебные заведения были ориентированы на образ жизни инородцев: организовывались в степи, вблизи кочевков с возможностью обучения без отрыва от жилья, семьи, хозяйства.

В России система профессионального сельскохозяйственного образования сложилась в 1830-е гг. под руководством министерства государственных имуществ [16, с. 138]. Вопрос о необходимости создания сети сельскохозяйственных школ на окраинных территориях России ставился на съезде сельских хозяев 1878 г. [8, с. 150]. Этому способствовали процессы модернизации, вызвавшие разрушение замкнутости окраин, включение их в эти процессы [17, с. 151].

Создание профессиональных школ стало одной из возможностей освоения сельскохозяйственных техник кочевым населением. Первые попытки организации специализированных учебных заведений были сделаны в 1870-е гг., когда открываются при низших школах и училищах интернаты. Главной их целью было приобщение к оседлому образу жизни киргизов (казахов, туземцев). При интернатах дополнительно открывали курсы ремесла для мальчиков и рукоделия для девочек. В структуре образования это были самые низшие учебные заведения. Например, в 1884 г. в Акмолинской области действовало 10 интернатов [18, с. 85–87]. Примечательно, что средства на их содержание выделяли киргизские общества. Таким образом, наличие или отсутствие интернатов было в прямой зависимости от понимания важности образования инородцами, их заинтересованности в развитии оседлого образа жизни и профессионального образования.

Однако низкий уровень подготовки, отсутствие контроля за обучением, слабый уровень подготовки учителей показали нежизнеспособность этих учебных заведений. Ситуация складывалась таким образом, что зачастую после школы ученики забывали полученные знания [14, с. 10]. В обзоре Семипалатинской области за 1887 г. отмечалась крайне низкая эффективность интернатов. «Не давая своим ученикам и ученицам достаточно твердых познаний, ни в какой специальности и оторвав их в то же время от кочевой среды... интернаты обращали этих учеников в людей малопригодных к какому бы то ни было делу» [19, с. 83].

В результате интернаты в 1890-х гг. были преобразованы в новый тип школ – сельскохозяйственные, временный устав которых был утвержд-

ден в 1885 г. [20, с. 129] Главная цель учебных заведений заключалась в распространении основных, элементарных познаний в области сельского хозяйства через практическую подготовку для устройства и ведения собственного хозяйства. Школы делились на общие (изучали сельскохозяйственные отрасли в целом) и специальные (подробно изучалась одна отрасль). В конце XIX – начале XX в. сложилась сеть таких учреждений [8, с. 151].

Сельскохозяйственные школы открывались с ориентацией на возможности конкретной территории (в зависимости от почвенных и климатических условий), от этого зависел набор преподавания специальных дисциплин. Однако примечательно, что первые школы не давали знания по животноводству, что для кочевников было бы более важно и знакомо.

Большому интересу к профессиональным учебным заведениям способствовало то, что по Положению об управлении степными областями 1891 г. казахам разрешалось иметь частные земельные участки. Однако для ведения хозяйства нужны специальные знания и навыки, которые возможно было получить в сельскохозяйственных школах [20, с. 134–138].

Несмотря на то, что учебные заведения преимущественно создавались для инородцев, обучались в них и русские. Поскольку сельское хозяйство играло в Степном крае ведущую роль, прибывающие в Степной край включались в сельхозпроизводство и повышали свои знания в профессиональных учебных заведениях.

Первые сельскохозяйственные учебные заведения были созданы в 1887 г. в Семиреченской области – в Копале (16 учеников, 13 из них – из местного населения), Караколе (11 учащихся из местного населения) и Джаркенте (15, 6 – из местного населения) [21, с. 64–65]. Каждой школе на обустройство выделено по 3 тыс. рублей из государственной казны. В Джаркенте обучали лесоводству, садоводству, пчеловодству, шелководству, сельскому хозяйству. В 1890 г. в школе устроили плодовый питомник, посадили яблони, груши, персики, абрикосы, всего более 600 деревьев, а также 460 кустов шелковицы, засеяли 1/4 десятины четырьмя сортами табака, собрав затем его урожай около двух пудов. При школе занимались также разведением огорода, собрали 83 пуда картофеля, 1 000 кочанов капусты, 18 пудов редьки [22, с. 58–59].

По данным отчетов губернатора Семиреченской области, Пржевальская школа сама обеспечивает себя продовольствием. Ученики изготов-

ливают мебель для нужд школы, шьют сапоги, конскую сбрую. За 1899 г. эта деятельность позволила сэкономить более 1 тысячи выделенных на школу средств. Побочными занятиями учеников являлись выделка кожи и ковров.

Копальская школа располагала участком в 500 десятин, 90 из которых выделены под пашню, остальное под сад и для содержания животных (крупный и мелкий рогатый скот, птицу). В 1895 г. приобретен инвентарь (конная молотилка, мельница, веялка, железный плуг, 2 железные бороны, жатка, сеялки, помпа), открыта столярная мастерская. На эти цели выделено 5 533,71 руб. При школе проводятся занятия кузнечным, слесарным, столярным, плотницким, переплетным ремеслом [23, с. 77].

Пишпекская школа садоводства открыта в 1890 г., с 1894 г. преобразована в сельскохозяйственную. Через год школе передан для учебных целей бывший городской сад для выращивания фруктов и овощей. Школа выращивала фрукты, в том числе на продажу. В 1900 г. доход от продажи выращенной продукции превысил расходы школы на 300 рублей [22, с. 64]. В качестве опыта при школе занимались выращиванием риса, составляли карту его роста, выращивали овощи, однако лишь для самообеспечения, поскольку в промышленных целях это делать было нецелесообразно: жители сами себя обеспечивали овощами. Из Московского сельскохозяйственного института для посадки при школе были выписаны черенки. Примечательно, что фрукты, выращенные при школе, участвовали в Нижегородской сельскохозяйственной выставке [23, с. 79–80].

Верненское училище садоводства в конце XIX в. считалось эталоном профессиональной школы. Кроме садоводства здесь занимались столярным и переплетным делом. В 1900 г. при школе разбит сад на 150 деревьев, построена оранжерея, в которую помещены горшечные растения, разбиты теплицы для выращивания пальм. Ученики занимались выкормкой шелковичных червей, коконы продавали в Москву [22, с. 64–65].

В сельскохозяйственных школах предусмотрен 3-летний срок обучения, однако для неграмотных действовал подготовительный класс (в таком случае срок обучения увеличивался до 4 лет). В одном из отчетов губернатора Семиреченской области отмечалось, что в Копале и Джаркенте практические занятия ведутся мало. Предположительно, это было связано с нехваткой квалифицированных кадров [24, с. 83]. В школах преподавали физику, зоологию, ботанику в той мере, в которой знания этих дисциплин применимы в

сельском хозяйстве. Вместе с тем часто обучение сосредотачивалось на специальных дисциплинах в ущерб общеобразовательным. В школах отсутствовала необходимая материально-техническая база, не всегда природно-климатические условия в областях позволяли применять полученные знания на практике. Однако в связи с ростом числа переселенцев в 1890-е гг. кочевники усилили стремление к оседлости. Свою роль сыграла и Транссибирская магистраль, что сделало знания инородцев более востребованными в производстве и последующем сбыте сельскохозяйственной продукции [14, с. 13].

В Ферганской области, несмотря на то, что главным занятием населения являлось земледелие, по данным на 1904 г., не было открыто ни одной сельскохозяйственной школы. Имелось опытно-хлопковое поле, но отсутствовали специалисты для работы на нем [25, с. 103]. В Сыр-Дарьинской области в 1892 г. открыто 36 школ в русских селениях, при каждой имелся участок 5 десятин, чтобы «могли наряду с грамотой проводить в жизнь крестьянина и практические сведения по растительной культуре» [26, с. 171]. В 1909 г. в Ташкенте открыто сельскохозяйственное гидротехническое училище с 26 учащимися [27, с. 165], в 1913 г. уча-

щихся насчитывалось уже 60 [28, с. 149]. Вопрос открытия училища рассматривался Министерством земледелия и государственных имуществ еще с 1901 г. по инициативе генерал-губернатора Туркестана, который подчеркивал в своем прошении важность открытия низшей сельскохозяйственной школы с гидротехнической спецификой, поскольку в регионе в силу природно-климатических условий в сельском хозяйстве необходимо знание гидротехники. В результате рассмотрения прошения было принято положительное решение об открытии школы, с финансированием ее на местные средства, а также выделением учебного поля для демонстрации различных способов орошения и для хлопководства. Акцент в подготовке обучающихся был сделан именно на практическую работу. С отступлением от Положения о сельскохозяйственных школах продолжительность освоения общеобразовательных предметов составляла 2 года, с третьего года велись только практические занятия [29, л. 1–8].

В Уральской области численность обучающихся в единственной сельскохозяйственной школе в 1890-е гг. оставалась стабильной, резкий скачок отмечается в начале XX в., после чего значительной динамики не наблюдалось (рис. 1).

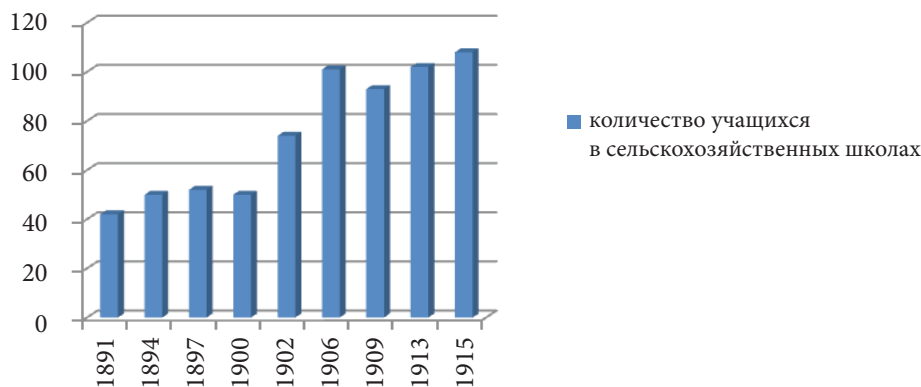


Рис. 1. Количество учащихся в сельскохозяйственных школах Уральской области [30, с. 109; 31, с. 13; 32, с. 31; 33, с. 10; 34, с. 30; 35, с. 43; 36, с. 42; 37, с. 139; 38, с. 154]

В Закаспийской области действовала Куропаткинская школа садоводства, огородничества и шелководства первого разряда при шелководческой станции, основанная в 1892 г. близ города Асхабада. Учебный курс в ней длился 5 лет (2 года – подготовительный курс, 3 – специальный), практически все учащиеся обучались за счет казны [39, с. 270]. При школе учащимся демонстрировался на практике весь цикл работ по шелководству. Ученики проводили исследования на опытном поле [40, с. 236]. Достижения школы

демонстрировались на выставках, коконы выставлялись на продажу [41, с. 16].

В Акмолинской области с 1889 г. открыты 4 сельскохозяйственные школы Управления земледелия и государственных имуществ, с 1895 г. функционировало лесное училище. На земельных участках при школах велось сельское хозяйство, организовано молочное хозяйство и маслоделие. Обращалось особое внимание на выращивание скота, совершенствование его пород. Следует отметить, что при подготовке в

сельскохозяйственных школах Акмолинской области особо учитывались природно-климатические условия, которые мало были пригодны для земледелия и больше для скотоводства [42, с. 54]. В 1903 г. открыта школа молочного хозяйства в Омске. Обучение в ней было 2–3 года.

Школа расположена в 2 верстах от Омска. Для практических занятий был построен и оборудован учебный маслозавод [43]. Динамика численности обучающихся в сельскохозяйственных школах Акмолинской области представлена на рисунке 2.

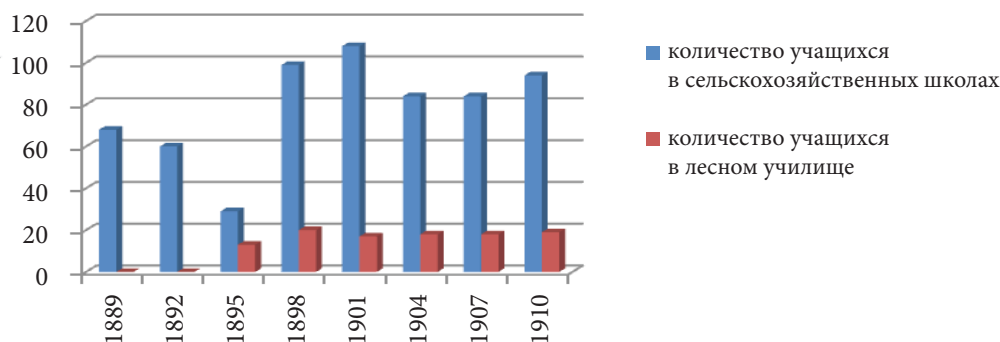


Рис. 2. Количество учащихся в сельскохозяйственных школах и лесном училище Акмолинской области [44, с. 113–114; 45, с. 82–83; 46, с. 137–138; 47, с. 120–121; 48, с. 90–91; 49, с. 97–98; 50, с. 101–102; 51, с. 110–111]

В Семипалатинской области в 1885 г. насчитывалось 8 интернатов, организованных в 1870-е гг. (5 – для мальчиков, 3 – для девочек, но обучение в них велось совместно). С 1887 г. действовали 4 сельхозшколы (из ранее преобразованных интернатов). Причем численность в школах по сравнению с интернатами резко упа-

ла (в интернатах обучалось более 100 человек, в том числе 1/3 девочки, в школах в первые годы их открытия 6–12 человек). Однако в 1890-е гг. наблюдается рост количества обучающихся (за 1891–1893 гг. данные отсутствуют, в 1894 г. – 97 учащихся), который остается стабильным до начала XX в. (рис. 3).

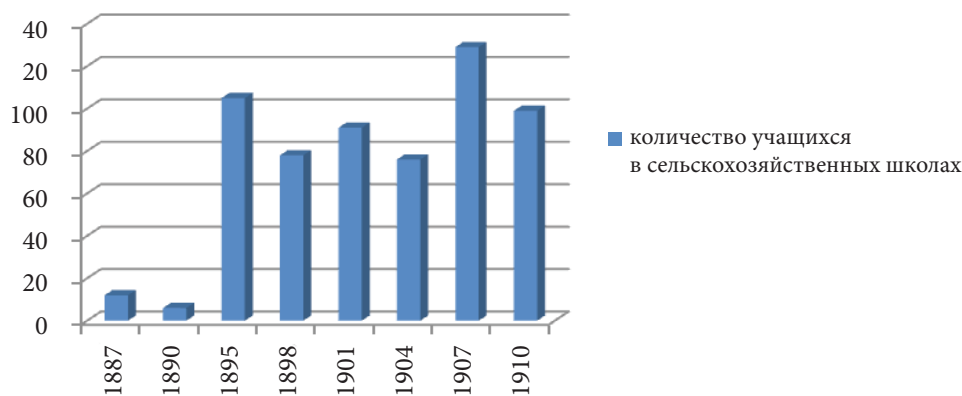


Рис. 3. Количество учащихся в сельскохозяйственных школах Семипалатинской области [19, с. 83; 52, с. 130–131; 53, с. 134–135; 54, с. 75; 55, с. 126; 56, с. 110; 57, с. 107]

В 1901 г. состоялось совещание представителей сельскохозяйственных школ, которые заявили о недостаточной подготовке выпускников, что те после окончания школ не способны вести самостоятельную деятельность. По этой причине администрация школ выдавала выпускникам вместо аттестатов свидетельства об окончании.

С целью решения проблем профессиональных школ, для целесообразности их работы и привлекательности для инородцев принято решение обеспечить их инвентарем, отдавая предпочтение при приеме инородцам. Важной поправкой было внесение в устав о сельскохозяйственных школах пункта о том, чтобы наделять выпускников на

1 год земель с денежным пособием для ведения самостоятельного хозяйства, с правом использования инвентаря школы. При этом выращенную на участке продукцию ученик оставлял себе для реализации. Лишь после оценки правильности ведения этого хозяйства школа выдавала аттестат об ее окончании. Для более успешного обучения принято также, что один из преподавателей общеобразовательных предметов должен иметь сельскохозяйственное образование. С целью популяризации профессиональных школ установлено проводить выставки выращенной при школах продукции [58, с. 58–59].

Несмотря на такие предложения, в обзоре Семиреченской области за 1905 г. отмечалось крайне неудовлетворительное состояние школ. Управляющий Джаркентской школой заявил, что положение школы осталось без изменения. Предполагалось выделение нового участка, но он так и не был выделен, постройка под школу не возведена, преподаватель старших классов отсутствовал, в неудовлетворительном состоянии находилась и материально-техническая база для освоения всех отраслей, скотоводство осваивалось только на примитивном уровне, отсутствовали сараи для скота. Несмотря на неудовлетворительное состояние сельскохозяйственных школ и подготовки в них, Семиреченское сельскохозяйственное общество устраивало публичные чтения о сельскохозяйственном опыте Европы, организовало в 1905 г. выставку пчеловодства, полеводства, семян с целью пропаганды знаний в области сельского хозяйства [59, с. 105].

В 1909 г. представители Главного управления земледелия и землеустройства ознакомились с деятельностью школ и пришли к выводу, что она не соответствует затраченным средствам [60, с. 80]. Например, проблему кадров пытались решить путем открытия курсов при сельскохозяйствен-

ных школах, выпускники которых затем работали в этих же школах.

В конце XIX в. сложились условия, когда низшие сельскохозяйственные школы стали ступенькой профессионального образования. Примечательно, что школы были всеобщими, поступать в них могли дети с разным уровнем образования (в школы, где имелся подготовительный класс). В черноземных губерниях инициаторами открытия сельскохозяйственных школ были частные лица. В связи с непониманием необходимости освоения техник, сложных механизмов, совершенствования знаний в земледелии население не относилось серьезно к получению сельскохозяйственного образования. Выпускники школ практически не использовали полученные знания в силу того, что у них были небольшие участки земли, чтобы применять знания, отсутствовали орудия труда, которыми учили обрабатывать землю в школе.

В Степном крае и Туркестане не было установленной программы открытия сельскохозяйственных школ. Однако они имелись в каждой области, в крупных областях – несколько. Подготовка в них не всегда была ориентирована под природные условия. Отсутствием финансирования обусловлены недостатки материально-технической базы для освоения практической части обучения. Транссибирская и Закаспийская военные железные дороги существенно ускорили темпы модернизации внутри окраинных территорий, примитивные способы, традиционно применявшиеся, в том числе в сельском хозяйстве (например, гужевые перевозки), отошли на второй план, усилилась коммерческая значимость производства (например, хлопок в Ферганской области) [61, с. 34–35]. Соответственно, увеличиваются темпы перевозок, а значит, возникает необходимость увеличения темпов производства, следствием чего является совершенствование знаний в этой области.

Библиографический список

1. Синчина Е. В. Незерновое сельскохозяйственное производство Ставропольской губернии в период капиталистической модернизации России (1861–1917 гг.) // Историческая социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 3-2. С. 80–84.
2. Третьяков А. В. Низшая сельскохозяйственная школа России в конце XIX – начале XX века. Курск: Курский госпедуниверситет, 1998. 200 с.
3. Ежегодник Департамента земледелия за 1907 год. СПб.: Типография В. Киршбаума, 1908. 1079 с.
4. Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР: очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. М.: Профтехиздат, 1961. 435 с.
5. Кузьмин Н. Н. Низшее и среднее образование в дореволюционной России. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1971. 280 с.
6. Бессмертная Л. А. Становление и развитие низшего женского сельскохозяйственного образования в России в конце XIX – начале XX веков: дис. ... канд. ист. наук. Курск, 2015. 222 с.

7. Третьяков А. В., Сорокина Т. А. Низшая сельхозшкола Курской губернии конца XIX – начала XX века в региональной историографии // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1. С. 29–37. URL: <https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/054-007.pdf> (дата обращения: 03.05.2020).
8. Есикова М. М. Сельскохозяйственное образование в России (вторая половина XIX – 1917 гг.) // Власть. 2010. № 7. С. 150–154.
9. Козлов С. А. Аграрные традиции и новации в дореформенной России. М.: РОССПЭН, 2002. 560 с.
10. Книга М. Д. Сельскохозяйственное образование и просвещение: новые веяния на рубеже XIX–XX вв. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2012. № 1. С. 158–164.
11. Дамбаев Д. Н. Начало развития сельскохозяйственного образования в России (вторая половина XIX в.) // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств. 2015. № 2. С. 92–94.
12. Волков А. В. Становление и развитие профессионального сельскохозяйственного образования в России: XIX – начало XX века // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2008. № 4. С. 153–155.
13. Плаксин В. Н. Становление и развитие сельскохозяйственного образования и научной агрономии в России (XVIII – первая половина XIX века). Воронеж: Тип. Воронеж. гос. аграрного ун-та им. К. Д. Глинки, 2001. 307 с.
14. Плахотник Т. Ю. Необходимость создания сельскохозяйственных школ для казахского населения Степного края и проблемы их функционирования в конце XIX в. // Омский научный вестник. 2006. № 8. С. 9–13.
15. Третьяков А. В. Формирование системы сельскохозяйственного образования в России второй половины XIX – начала XX // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: История. Политология 2015. Вып. 25, № 13. С. 103–110.
16. Книга М. Д. Становление сельскохозяйственного образования в России в XIX в. // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2007. № 18. С. 137–141.
17. Южакова Т. Л. Динамика, состав и расселение русского сельского населения Степного края во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник ОГУ. 2006. № 9. С. 151–158.
18. Обзор Акмолинской области за 1884 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1886. 128 с.
19. Обзор Семипалатинской области за 1887 год. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1888. 135 с.
20. Плахотник Т. Ю. Деятельность администрации Степного края в сфере начального образования казахского населения в конце XIX – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2007. 204 с.
21. Обзор Семиреченской области за 1887 год. Верный: Тип. Семиреч. обл. правления, 1888. 97 с.
22. Обзор Семиреченской области за 1900 год. Верный: Тип. Семиреч. обл. правления, 1901. 189 с.
23. Обзор Семиреченской области за 1895 год. Верный: Тип. Семиреч. обл. правления, 1896. 82 с.
24. Обзор Семиреченской области за 1899 год. Верный: Тип. Семиреч. обл. правления, 1900. 203 с.
25. Обзор Ферганской области за 1904 год. Новый Маргелан; Скобелев: Тип. Ферган. обл. правления, 1904. 193 с.
26. Обзор Сыр-Дарьинской области за 1892 год. Ташкент: Тип. при канцелярии Туркест. Генерал-губернатора, 1894. 203 с.
27. Обзор Сыр-Дарьинской области за 1909 год. Ташкент: Тип. при канцелярии Туркест. Генерал-губернатора, 1911. 205 с.
28. Обзор Сыр-Дарьинской области за 1913 год. Ташкент: Тип. при канцелярии Туркест. Генерал-губернатора, 1916. 201 с.
29. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1153. Оп. 1. 1901. Д. 21.
30. Обзор Уральской области за 1891 год. Уральск: Войсковая типография, 1892. 56 с.
31. Обзор Уральской области за 1894 год. Уральск: Войсковая типография, 1895. 42 с.
32. Обзор Уральской области за 1897 год. Уральск: Лито-типография газеты «Уралец», 1898. 51 с.
33. Обзор Уральской области за 1900 год. Уральск: Войсковая типография, 1901. 31 с.
34. Обзор Уральской области за 1902 год. Уральск: Войсковая типография, 1903. 47 с.
35. Обзор Уральской области за 1906 год. Уральск: Уральская областная типография, 1907. 45 с.
36. Обзор Уральской области за 1909 год. Уральск: Уральская областная типография, 1910. 43 с.
37. Обзор Уральской области за 1913 год. Уральск: Уральская областная типография, 1914. 147 с.
38. Обзор Уральской области за 1915 год. Уральск: Уральская областная типография, 1916. 163 с.
39. Обзор Закаспийской области за 1900 год. Асхабад: Закасп. обл. стат. ком., 1901. 422 с.
40. Обзор Закаспийской области за 1898 год. Асхабад: Закасп. обл. стат. ком., 1900. 346 с.
41. Ходжакулиева Д. А. Народное просвещение в Туркменистане в колониальный период (1881–1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. 1996. Ашгабад. 19 с.
42. Обзор Акмолинской области за 1901 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1903. 91 с.
43. Кузовлева А. В., Милиценко О. А. Алексей Сергеевич Ермолов и организация Омской молочной школы // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. № 4 (11). URL: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2017/4/00473.pdf> (дата обращения: 03.05.2020).
44. Обзор Акмолинской области за 1899 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1901. 125 с.
45. Обзор Акмолинской области за 1892 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1893. 102 с.
46. Обзор Акмолинской области за 1895 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1897. 149 с.
47. Обзор Акмолинской области за 1898 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1900. 130 с.
48. Обзор Акмолинской области за 1901 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1903. 91 с.

49. Обзор Акмолинской области за 1904 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1906. 98 с.
50. Обзор Акмолинской области за 1907 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1908. 110 с.
51. Обзор Акмолинской области за 1910 год. Омск: Тип. Акмолин. обл. правления, 1911. 133 с.
52. Обзор Семипалатинской области за 1890 год. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1891. 149 с.
53. Обзор Семипалатинской области за 1895 год. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1897. 142 с.
54. Обзор Семипалатинской области за 1898 год. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1899. 136 с.
55. Обзор Семипалатинской области за 1904 год. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1905. 128 с.
56. Обзор Семипалатинской области за 1907 год. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1908. 130 с.
57. Обзор Семипалатинской области за 1910 год. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1912. 127 с.
58. Обзор Семиреченской области за 1901 год. Верный: Тип. Семиреч. обл. правления, 1902. 228 с.
59. Обзор Семиреченской области за 1905 год. Верный: Тип. Семиреч. обл. правления, 1906. 158 с.
60. Обзор Семиреченской области за 1909 год. Верный: Тип. Семиреч. обл. правления, 1910. 215 с.
61. Бочкарева И. Б. Железнодорожное строительство в стратегии Российской империи по освоению Туркестана // Известия Алтайского государственного университета. 2019. № 5. С. 33–38.

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-90-94

С.Б. Скоробогатов

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, Россия

РОЛЬ АВИАЦИИ ДАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В ПЕРИОД КРЫМСКОЙ ОСВОБОДИТЕЛЬНОЙ ОПЕРАЦИИ 8 АПРЕЛЯ — 12 МАЯ 1944 г.

Рассмотрена роль авиации дальнего действия в Крымской наступательной операции. Представлен состав и структура подразделений дальней авиации. Описаны виды боевых задач, примеры героизма личного состава и итоги участия в операции. В работе представлены архивные источники, не опубликованные ранее в научных статьях. В результате исследования установлена роль авиации дальнего действия и личный вклад летчиков бомбардировочных полков в освобождении Крыма от немецко-фашистских захватчиков.

Ключевые слова: авиация, освобождение Крыма, охотник-блокировщик, бомбардировщик, авиационный полк.

S.B. Skorobogatov

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia

ROLE OF LONG RANGE AVIATION DURING THE CRIMEAN LIBERATION OPERATION IN 8 APRIL — 12 MAY 1944

The article examines the role of long-range aviation in the Crimean offensive operation. The composition and structure of long-range aviation units are presented. The types of combat missions, examples of the heroism of the personnel and the results of participation in the operation are described. The paper presents archival sources not previously published in scientific articles. As a result of the study, the role of long-range aviation and the personal contribution of the pilots of bomber regiments in the liberation of Crimea from the Nazi invaders were established.

Key words: aviation, liberation of Crimea, hunter blocker, bomber, aviation regiment.

Впервые самолеты авиации дальнего действия (далее – АДД) появились в крымском небе во время проведения Новороссийско-Таманской операции, с 9 сентября по 9 октября 1943 года, когда для срыва эвакуации вражеских войск с Кавказа бомбардировкам подвергались крупные транспортные узлы Джанкой и Керчь. Однако наиболее массовое применение АДД в небе Крыма наблюдается в период проведения Крымской наступательной операции, с 8 апреля по 12 мая 1944 г. По замыслу операции для авиационной поддержки наступления 4-го Украинского фронта и Отдельной Приморской армии привлекались 4-я, 8-я воздушные армии и Военно-воздушные силы Черноморского флота. По решению командования, для обеспечения необходимого массированного воздействия на транспортные узлы противника и центр его обороны потребовалось привлечение дополнительных сил – авиации дальнего действия.

Вопросы участия советских бомбардировщиков из авиации дальнего действия в Крымской наступательной операции неоднократно поднимались советскими и российскими исследовате-

лями. Наиболее фундаментальными являются работы А.Е. Голованова «Дальняя бомбардировочная» (2004), В.Р. Котельникова «Дальняя авиация» (2004), П.П. Бочкарева «Годы в огненном небе» (1991). Несмотря на значимость этих работ, до сих пор недостаточно изученным остается вопрос о роли авиации дальнего действия в освобождении Крыма в 1944 году. В работе анализировались архивные документы и материалы, не используемые ранее, об участии советских ВВС в наступательной операции Красной Армии в Крыму. Привлечение источников из фондов архивов Российской Федерации позволило углубить научное понимание проблем боевых действий советской авиации в Крыму. Результаты исследования будут востребованы при дальнейшей научной разработке проблем истории Великой Отечественной войны. Материалы проведенного исследования могут быть использованы при создании обобщающих трудов по военной истории России.

На этом основании целью данной статьи является изучение действий и систематизация результатов боевой работы авиации дальнего действия

в период проведения операции по освобождению Крыма во время Великой Отечественной войны.

Методологией исследования являются принципы научности, объективности, историзма, которые предусматривают политически беспристрастный анализ собранных материалов в контексте конкретной исторической обстановки, использование всех источников и литературы, доступных исследователю. В работе использовались системный, ретроспективный и проблемно-хронологический методы.

Авиация дальнего действия представляла собой отдельный род Военно-воздушных сил при Ставке Верховного главнокомандования. В период 1942–1944 гг. командующим АДД являлся генерал-полковник Александр Евгеньевич Голованов.

О роли АДД в Крымской стратегической операции можно судить по сохранившимся журналам боевых действий полков, дивизий и корпусов АДД, отчетам действий фронтов, мемуарам участников боев и другим архивным источникам.

Материальную основу полков АДД составляли самолеты Ил-4 и переоборудованные под бомбардировщики транспортные Ли-2. С июня 1941 г. самолеты Ил-4 являлись основным типом дальних бомбардировщиков, производившихся в Советском Союзе. Свой вклад в освобождение Крыма внесли 3-й, 5-й, 8-й, 9-й, 10-й, 18-й, 19-й, 20-й, 21-й и 24-й гвардейские АП, вооруженные Ил-4 [1, с. 122]. Всего 10 полков АДД.

Ил-4 (до 1942 г. назывался ДБ-3Ф) – двухмоторный цельнометаллический моноплан с убирающимся шасси. С 1937 по 1945 гг. было выпущено 6 785 экземпляров. Максимальная скорость составляла 445 км/ч, потолок полета 9 700 м, дальность 4 200 км. Вооружение включало бомбовую нагрузку до 2 000 кг, стрелковое вооружение 2х7,62 мм и 1х12,7 мм пулеметов [2].

Кроме того, еще в 4 полках АДД применялись американские бомбардировщики Б-25 «Митчелл», поступавшие в СССР по ленд-лизу. Самолетами Б-25, модификаций С, D и J, были вооружены 13-й, 14-й, 15-й, 22-й, гвардейские АП. Из 5 815 построенных в США самолетов в СССР было поставлено 862 машины. Максимальная скорость самолета Б-25С – 450 км/ч, дальность 2 420 км, потолок 6 460 м. Вооружение включало бомбовую нагрузку до 1 360 кг, 6х12,7 мм пулеметов.

Самолет В-25, модификации J, выпускался в США в соответствии с требованиями советской авиации. Его максимальная скорость составляла 444 км/ч, дальность – 2 170 км, потолок 7 470 м. Вооружение включало 8х12,7 мм пулеметов, бомбовая нагрузка – 1 814 кг [3].

Американские бомбардировщики А-20-Ж «Бостон», также поступавшие в СССР по ленд-лизу, использовались в 26-м и 27-м гвардейских АП ночных охотников-блокировщиков (НОБ) в качестве ударных машин для штурмовки наземных объектов с января 1944 г. [4, с. 182]. Для дальних полетов в бомбовом отсеке устанавливали дополнительные бензобаки. Максимальная скорость самолета А-20Ж – 510 км/ч, дальность 1 610 км, потолок 7 200 м. Вооружение самолета модификаций А-20-Ж составляло четыре 20-мм пушки и два 12,7-мм пулемета в носу самолета и два пулемета для обороны в хвостовой части.

Непосредственно при освобождении территории Крыма в апреле-мае 1944 г. в боях принимали участие четырнадцать гвардейских бомбардировочных полков (гв. АП), собранных в шесть гвардейских авиационных дивизий (гв. АД) из 2-го, 3-го и 4-го гвардейских авиационных корпусов (гв. АК), 50-й авиационной дивизии (АД) 6-го авиационного корпуса (АК) АДД [5, с. 85].

Основными задачами АДД в апреле-мае 1944 г. являлись:

- разрушение транспортных узлов и срыв железнодорожных перевозок на западном направлении;
- уничтожение узлов обороны и содействие наземным войскам в успешном наступлении;
- срыв эвакуации и ликвидация обороны немецких войск на Крымском полуострове в районе г. Севастополя.

На первом этапе Крымской наступательной операции АДД наносила удары по крупным транспортным узлам в Румынии с целью недопущения подвоза немецко-румынских войск и техники, а также организованной эвакуации из Крыма морским путем. С этой целью АДД взаимодействовала с кораблями Черноморского флота и его Военно-воздушными силами.

В дальнейшем бомбардировщики АДД наносили удары по тылам вражеских войск, артиллерийским батареям и оборонительным сооружениям в районе г. Севастополя совместно с фронтовой авиацией [6].

Экипажи выполняли налеты по ночам. Тактика применения АДД предусматривала предварительную отправку самолета «разведчика погоды». По результатам его доклада принималось решение о возможности вылета основной группы. Задачей первого звена – «лидеров» бомбардировщиков – обнаружить цель и обозначить ее световыми авиационными бомбами (САБ). Самолеты «ночных охотников-блокировщиков» атаковали ближайšie к маршруту аэродромы противника с

целью недопущения вражеской воздушной атаки во время налета, а также атаквали позиции зенитных прожекторов и артиллерии. Замыкающими шли экипажи «контролеров», которые производили визуальную оценку и фотографирование объекта после удара [7, с. 13].

Так, вначале операции бомбовые удары по румынским портам Констанца и Галац силами всех четырех АК АДД способствовали срыву организации и подвоза подкреплений для германской 17-й армии в Крым. Также с 15 апреля скоординированные удары наносились по порту Севастополя для срыва эвакуации войск из Крыма. Удары по переднему краю обороны противника наносились в ночь на 4 мая, в преддверии отвлекающего удара 2-й гв. армии на северо-востоке г. Севастополя.

В дальнейшем с 6 по 8 мая удары наносились на юго-востоке от г. Севастополя. Их целью было содействие наступлению советских наземных войск 51-й армии и Приморской армии перед основным штурмом Сапун-горы, а также для развития наступления на г. Севастополь. После взятия рубежа Сапун-горы, с 9 по 11 мая, АДД действовала по бухтам г. Севастополя, способствуя срыву эвакуации немецко-румынских войск из Крыма.

Рассмотрим результаты боевых действий каждого из авиационных корпусов АДД и роль составляющих их подразделений в операции по освобождению Крыма в апреле-мае 1944 г.

В составе 2-го гв. АК АДД в Крымской наступательной операции участвовали две дивизии: 2-я гв. АД, состоящая из 3-го, 18-го гв. АП и 26-го гв. АП ночных охотников-блокировщиков, и 8-я гв. АД, состоящая из 8-го и 19-го гв. АП. В рассматриваемый период полки 2-го гв. корпуса базировались в г. Прилуки Черниговской области.

В апреле 2-й гв. АК дважды наносил удары по порту Констанца и один раз по порту Галац, а также четыре раза наносил удары по Севастополю. В ночь на 4 мая 1944 г. 2-я гв. АД действовала по скоплению живой силы и артиллерийским позициям противника в районе Севастополя. Цель бомбардировалась 39 самолетами с высоты 1 800–2 100 м. Всего было сброшено 47 445 кг бомб [8, л. 5].

Блокирование средств противовоздушной обороны (ПВО) в районе цели и аэродрома Херсонес осуществляли 9 самолетов-блокировщиков А-20-Ж из 26-го гв. АП. Освещение цели было организовано на высоком уровне, 3 самолета сбрасывали световые авиационные бомбы с интервалом в 5 минут, обеспечивая одновременное горение до 15 осветительных бомб над целью. Результатом налета являлся большой пожар площадью 200–300 м² и 3 взрыва большой силы. Самолеты

А-20-Ж уничтожили 3 зенитных прожектора и подавили огонь по одной артиллерийской, минометной и малокалиберной батарее. По оценке штаба дивизии, удар был произведен с большой организованностью и тактической грамотностью. Потерь со стороны советской авиации не было [9, л. 31].

Таким образом, в Крымской наступательной операции в период с 8 апреля по 12 мая 1944 г. экипажами 2-го гв. АК было выполнено 690 самолетовылетов, из них по Севастополю – 508. На врага было сброшено 150,508 т бомбовой нагрузки в Румынии и 446,520 т в Крыму [10, с. 188].

3-й гв. АК АДД был представлен двумя дивизиями: 3-й гв. АД в составе 10-го и 20-го гв. АП и 7-й гв. АД в составе 9-го и 21-го гв. АП. В рассматриваемый период полки 3-го гв. корпуса базировались в г. Белая Церковь и аэродроме Жуляны под Киевом.

Экипажи 3-го гв. АК АДД в апреле 1944 г. нанесли два бомбовых удара по румынскому порту Констанца и один – по порту Галац. По Севастополю в апреле-мае было нанесено девять бомбовых ударов. Одним из ярких представителей героев авиации дальнего действия, освобождавших Крым, был дважды герой Советского Союза В.В. Сенько. Так, 7 и 8 мая 1944 года Сенько участвовал в качестве штурмана лидирующего экипажа 10-го гвардейского авиаполка в налетах на г. Севастополь [2, с. 159].

Итогом участия 3-го гв. АК АДД в Крымской наступательной операции в период с 8 апреля по 12 мая 1944 г. стали 186 самолетовылетов по Румынии и 503 по Севастополю. На врага было сброшено 189,240 т бомбовой нагрузки в Румынии и 488,010 т в Крыму [11].

В состав 4-й гв. АК АДД также входили две дивизии: 4-я гв. АД, состоящая из 13-го, 15-го гв. АП и 27-го гв. АП НОБ, и 5-я гв. АД в составе 14-го и 22-го гв. АП. В рассматриваемый период корпус базировался в г. Конотоп Сумской области.

Существенное влияние на результаты бомбовых ударов самолетов 4-го гв. АК АДД оказало состояние летного поля в местах базирования. В условиях весенней распутицы апреля 1944 г. далеко не все экипажи были способны выполнить взлет и посадку с расчетной бомбовой нагрузкой. Установление хорошей погоды в мае способствовало высыханию грязи и затвердеванию покрытия летного поля, что сказалось на увеличении средней бомбовой нагрузки на один самолет с 1 175 кг до 1 450 кг и позволило привлекать к боевой работе большее количество экипажей, обладавших меньшим опытом.

По данным отчетных документов, 4-й гв. АД, 27-й гв. АП ночных охотников-блокировщиков в мае 1944 г. совершили 44 вылета по блокированию аэродромов и ПВО в районе г. Севастополь, а также атакам кораблей в бухте Казачья. При бомбардировке бухты восемь бомбардировщиков были пойманы в лучи прожекторов, один самолет-фотограф имел повреждения от осколков снарядов [12, л. 25].

В качестве характеристик цели указывалось, что по ночам авиационного противодействия в районе Констанца нет. Огонь румынских ПВО имел заградительный характер, был не очень интенсивным и прицельным. А в налете на город и порт Галац в одной из атак стрелки советских бомбардировщиков сбили вражеский истребитель. В то же время наиболее сильная ПВО отмечалась в налетах на порт Севастополь.

Таким образом, экипажами 4-го АК в апреле и мае 1944 г. на разрушение морских и речных портов Констанца, Галац, Севастополя было выполнено 487 самолетовылетов. На противника в Румынии было сброшено 145,220 т, а в Севастополе – 447,095 т [13].

Еще одним корпусом, принимавшим участие в операции по освобождению Крыма, являлся 6-й авиационный корпус (АК) АДД. В боевых действиях на территории Крыма принимала участие только одна дивизия корпуса – 50-я АД ДД в составе 5-го гв. АП и 24-го гв. АП. По состоянию на начало марта 1944 г. самолеты дивизии базировались на аэродроме Станиславчик и Ротмистровка в Черкасской области.

В апреле 1944 г. боевые действия частей 50-й АД определялись наступательными операциями 2-го и 3-го Украинского фронта на Львовском, Кишиневском и Одесском направлениях, а также действиями 4-го Украинского фронта, направленными на освобождение Крыма. В апреле на Крым состоялось семь боевых вылетов в составе дивизии, а в мае – четыре. На разрушение морских и

речных портов противника в Румынии было выполнено 74 самолетовылета, по Севастополю – 214. На врага в Румынии сброшено 75,525 т, а в Крыму – 214,293 т [14, л. 1].

В боях за освобождение Крыма участвовали экипажи дважды Героя Советского Союза, заместителя командира эскадрильи 5-го гв. АП гвардии капитана В.Н. Осипова, в котором помимо командира звание Героя Советского Союза было присвоено штурману корабля Б.П. Гущину и стрелку-радисту В.И. Синицыну. В этом же полку над Крымом сражались дважды Герой Советского Союза, командир эскадрильи майор П.А. Таран и штурман его экипажа А.П. Карпенко, также ставший Героем Советского Союза. Командир эскадрильи 24-го гв. АП гвардии капитан С.И. Кретов сражался над Крымом в звании Героя Советского Союза, а свою вторую медаль «Золотая звезда» получил после Великой Отечественной войны.

Таким образом, всего в операции по освобождению Крыма самолеты АДД выполнили 1 984 самолетовылетов, сбросив 43 565 бомб весом 1 491 т, 378 самолетовылетов выполнено в ходе ударов по портам Румынии. Общие итоги боевой деятельности авиации дальнего действия в период Крымской освободительной операции в период с 8 апреля по 12 мая отражены в таблице.

Вместе с тем следует отметить проблемы со стороны тылового обеспечения, приводившие к простаиванию самолетов:

- нехватка запасных частей, в основном к самолетам иностранного производства;
- плохое качество покрытия взлетно-посадочных полос, раскисший грунт, влиявшие на снижение объема боевой нагрузки на самолет.

Кроме того, плохие метеорологические условия в районах полета и цели также снижали количество боевых вылетов и качество бомбометания, а также не всегда позволяли объективно оценить результаты атак.

Итоги боевой работы авиации дальнего действия в Крымской операции (апрель-май 1944 г.)

АК и АД	Количество самолетовылетов	Масса сброшенного боевого запаса (в тоннах)
2-й гв. АК	690	597 028
3-й гв. АК	689	637 250
4-й гв. АК	487	592 315
50-я АД (6-й АК)	288	289 818
Общий итог	2 154	2 116 411

Всем полкам АДД, участвовавшим в освобождении Севастополя, была объявлена благодарность в приказе ВГК № 111 от 10 мая 1944 г. [15, с. 216].

По результатам боевой деятельности АДД в Крымской операции приказом НКО № 0137 от 27 мая 1944 года частям и соединениям 2-го гв. АК – 18-му гв. АП и 2-й гв. АД были присвоены почетные наименования «Севастопольских». 3-й гв. АП был награжден орденом Красного Знамени. Результатом боевой деятельности 3-го гв. АК стало присвоение 20-му гв. АП и 7-й гв. АД почетных наименований – «Севастопольских». По результатам боевой деятельности 4-го гв. АК 15-му и 22-му гв. АП были присвоены почетные наименования «Севастопольских». 5-й и 24-й гв. АП из 6-го АК получили почетные наименования «Севастопольских», а 50-я АП дальнего действия стала «Крымской».

Таким образом, в результате бомбовых налетов на румынские порты Галац и Констанца в апреле 1944 г. противнику был нанесен материальный ущерб, сказавшийся на интенсивности эвакуации войск из Крыма. Удары по Севастополю способ-

ствовали прорыву обороны противника и успешному штурму Сапун-горы, разрушению инфраструктуры аэродромов, порта и противовоздушной обороны города. Использование экипажей лидеров, самолетов-осветителей и тщательная подготовка к боевому заданию способствовали успешному выполнению боевой задачи. С поставленными задачами все полки авиации дальнего действия справились, что подтверждается выполнением контрольных фотоснимков и рапортами контролирующих офицеров.

В операции по освобождению Крыма участвовали четыре летчика дважды Герои Советского Союза: В.Н. Осипов, П.А. Таран, В.В. Сенько, Е.П. Федоров и более двадцати летчиков, уже являвшихся на тот момент или ставших впоследствии Героями Советского Союза.

Таким образом, части и соединения авиации дальнего действия внесли весомый вклад в разгром немецко-румынских оккупантов в Крыму, что наряду с действиями других видов и родов авиации предопределило победу в Крымской наступательной операции.

Библиографический список

1. Голованов А. Е. Дальняя бомбардировочная. М.: ООО «Дельта НБ», 2004. 436 с.
2. Котельников В., Раткин В., Золотов В., Михеев В. Дальняя авиация. Первые 90 лет. М.: Полигон-пресс, 2004. 370 с.
3. Котельников В. Р. Авиационный ленд-лиз. М.: Фонд «Русские Витязи», 2015. 368 с.
4. Бочкарев П. П., Парыгин Н. И. Годы в огненном небе (Авиация дальнего действия в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.). М.: Воениздат, 1991. 320 с.
5. Ткаченко С. Н. Авиация дальнего действия в Крымской наступательной операции (апрель – май 1944 г.) // Актуальные вопросы истории, историографии и источниковедения Юга России: к 75-летию освобождения Крыма от немецко-фашистских захватчиков: материалы региональной научно-практической конференции, Симферополь, 7 мая 2019 г. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. 100 с.
6. Исаев А. В., Хазанов Д. Б., Романько О. В., Глухарев Н. Н. Битва за Крым 1941–1944 гг. М.: Эксмо, 2017. 896 с.
7. Попов Н. 4-й Гвардейский авиационный корпус дальнего действия в Великой Отечественной войне // Авиационный журнал. 1993. № 2-3.
8. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (ЦА МО РФ). Ф. 20505. Оп. 1. Д. 16.
9. ЦА МО РФ. Ф. 20016. Оп. 1. Д. 0025.
10. Киньдюшев И. И. К победным рассветам. М.: Воениздат, 1978. 246 с.
11. ЦА МО РФ. Ф. 20562. Оп. 1. Д. 15.
12. ЦА МО РФ. Ф. 20061. Оп. 1. Д. 0016.
13. ЦА МО РФ. Ф. 20516. Оп. 1. Д. 23.
14. ЦА МО РФ. Ф. 20114. Оп. 1. Д. 142.
15. Освобождение городов: справочник по освобождению городов в период Великой Отечественной войны 1941–1945 / М. Л. Дударенко, Ю. Г. Перечнев и др. М.: Воениздат, 1985. 598 с.

Этнография, этнология и антропология

УДК 39(=512.37)+94(571)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-95-100

Э.-Б. Гучинова

Калмыцкий научный центр РАН, г. Элиста, Россия

ДЕПОРТАЦИЯ КАЛМЫКОВ В СИБИРЬ (1943—1956 гг.): УСТНЫЕ РАССКАЗЫ КАК МЯГКИЕ ФОРМЫ ПАМЯТИ

Статья посвящена еще недостаточно исследованным антропологами и социологами аспектам депортации калмыков в Сибирь (1943—1956 гг.) и памяти об этом. Предлагаемая публикация представляет собой текст и комментарии биографического интервью 2005 года в п. Буратинский Республики Калмыкия, проведенного в рамках исследовательского проекта «У каждого своя Сибирь». В ней показаны стратегии выживания и адаптации юного поколения спецпереселенцев в местах вынужденного проживания, чувства и мысли взрослеющего юноши. К тексту спонтанного интервью был применен текстологический анализ и метод деконструкции текста.

Ключевые слова: репрессии, устная история, Сибирь, депортация, калмыки, нарратив, политики памяти, дискурс, историческая политика.

E. Guchinova

Kalmyk Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Elista, Russia

DEPORTATION OF THE KALMYKS TO SIBERIA (1943—1956): ORAL STORIES AS SOFT FORMS OF MEMORY

The article is devoted to the aspects of the Kalmyks' deportation to Siberia (1943-1956), which have not yet been sufficiently studied by anthropologists and sociologists, and the memory of this. It shows the strategies of survival and adaptation of the young generation of special settlers in the places of forced residence, the feelings and thoughts of a growing-up young man. Textual analysis and the method of text deconstruction were applied to the text of the spontaneous interview.

Key words: repressions, oral history, Siberia, deportation, Kalmyks, narrative, politics of memory, discourse, historical politics.

Депортация калмыков – важная тема для калмыцкого народа, она появилась в публичном пространстве только в эпоху либерализации и всегда зависела от исторической политики государства. Под исторической политикой понимается «набор практик, с помощью которых отдельные политические силы стремятся утвердить определенные интерпретации политических событий как доминирующие» [1, с. 10]. В зависимости от того, как менялись задачи исторической политики, изменялись акценты в освещении истории депортации профессиональным сообществом или журналистикой.

В этой статье используются теоретические положения Джеффри Александера, особенно его концепт позитивных и негативных нарративов травматических событий [2], определения А. Эткинды мягких форм памяти, представленных текстами,

спектаклями, и твердых форм памяти, представленных памятниками. В понимании того, как тема депортации калмыков отражалась в общественной повестке в рамках исторической политики государства, автору помогли идеи Николая Эппле о трудном прошлом, как он назвал преступления государства и особенно его периодизация политики памяти в России с середины XX в. по наше время [3]. Действительно, в ельцинский период истории России, когда шла борьба за электорат страны, был острый запрос на публикации о преступлениях ВКП(б), о массовых репрессиях и геноциде против разных социальных и этнических групп. С 1999 г. вместо ельцинской конфронтационной политики памяти была предложена политика, интегрирующая представителей разных групп населения, что было способом сплотить российский электорат [3, с. 38].

В 2004–2019 гг. автор статьи собирала в Калмыкии, Москве и Санкт-Петербурге спонтанные автобиографические интервью с упором на годы депортации, объединив их в проект «У каждого своя Сибирь». В проект вошли интервью с мужчинами и женщинами достаточно случайной выборки – было важно учитывать поколенческий фактор, чтобы респонденты принадлежали к разным поколениям депортированных: к первому поколению, высланных взрослыми (старше 10 лет), на которых легла основная нагрузка, высланных детьми (до 10 лет), для которых тяготы не были такими трудными, и родившихся в Сибири, для которых первая социализация уже проходила за Уралом – это поколение может быть названо «поколением полтора» (Г. Шагоян). Все собранные нарративы – это примеры мягкой памяти [4, с. 228], которая не имеет четкой формы, а часто меняется в зависимости от политической погоды и ближайшей социальной цели (П. Коннертон). Интервью с Б.М. Корнусовым было записано в п. Буратинский в Республике Калмыкия в 2005 г.

Рассказ Бадмы Манджиевича – повествование самого обычного человека, типичного для своего поколения калмыка, рожденного в 1933 г.: отец не вернулся с фронта, у матери пятеро детей, и с 11 лет парнишке приходилось работать на равных со взрослыми, так что в 13 лет он себя уже чувствовал взрослым. Отучившись в Калмыкии три класса, Бадма уже не имел возможности продолжить даже среднее школьное образование, он понимал, что на пайки иждивенцев при двух работающих членах всей семье не прожить. У каждого из калмыков возраста автора статьи найдется или был такой дядя среди родственников – работающий, толковый, мастер на все руки, при этом молчаливый, скромный и добряк.

Уже с первых предложений мы видим, как изменились калмыцкие топонимы и личные имена, рубежом этих изменений стала депортация народа, а точнее Указ от 27 декабря 1943 г. «О ликвидации Калмыцкой АССР и образовании Астраханской области в составе РСФСР» [5, с. 18–19]. Родовые названия населенных пунктов (например, Мангнан Богдахн) теряют свои значения и приобретают названия организованных в нем совхозов или колхозов, которые должны также отвечать классовому духу времени, как и колхоз «Чик халг» – «Верный путь», в котором жили Корнусовы. На конец 1943 г. отец, призванный на фронт в 1941 г., пропал без вести, извещение пришло зимой 1942 г. Кроме старшего брата Эрендже-на, которому на момент выселения было 17 лет, остальные братья и сестра получили в Сибири

русские имена, видимо, вошедшие в документы и ставшие официальными: Кююка стала Лидой, Анжа – Адиком, Оча – Алексеем. Сам Бадма Манджиевич также получил в Сибири иное имя – Борис и, только вернувшись на родину, вернулся к старому – настоящему имени.

Перед нами еще один пример того, как работает травматическая память: самые тяжелые травмы (С. Ушакин) остаются в памяти подробнее и занимают в нарративе больше времени [6, с. 285]. Рассказчик хорошо помнит обстоятельства изгнания из дома, несмотря на то, что он русского языка тогда не понимал, всей семье переводил на калмыцкий язык старший брат. Респондент перечисляет нажитое добро, что семья Корнусовых не смогла взять с собой. А что это было, кроме швейной машинки и большого сепаратора? Самая важная, самая ценная собственность для недавних кочевников – это скот: семь коров, семь телят и лошадь. Судя по достатку, семья была не бедная, значит, и овец, что паслись зимой на Черных землях, было не меньше 70, а то и сотня голов. Оставив в декабре 1943 г. свою живность в собственности государства, калмыки должны были получить на новых местах расселения такое же количество голов скота, но получили в лучшем случае по 1 корове.

10-летний Бадма, будущий комбайнер и тракторист, запомнил большую американскую машину, на которой вывозили людей из сборного пункта на станцию Дивное. Это была грузовая машина Studebaker US6, одна из тех, что были поставлены по ленд-лизу.

Перед посадкой конвоир отобрал большой казан для приготовления еды со словами «Потомки Чингис-хана» и закинул его далеко в степь. Скорее всего, русскому парню не понравился казан как материальный знак кочевой культуры, которая, видимо, ассоциировалась с фильмом «Потомок Чингис-хана» (реж. В. Пудовкин, 1928) и с теми школьными знаниями по истории СССР, в которой потомки Чингис-хана – Батый и Мамай – завоевывали Русь и навязали свое экономическое и политическое иго. Это был жест, защищавший Родину (Русь) от врагов-нехристей, представителей иной цивилизации, место которым, конечно, на востоке.

Дважды рассказчик отмечает отсутствие или нехватку мужчин при выселении и в первые годы ссылки. Это не обычная послевоенная демографическая диспропорция, а послевоенная диспропорция репрессированного народа, усугубленная тем, что в марте 1944 г. калмыков, солдат и сержантов Красной Армии, отозвали с фронта и на-

правили на принудительные работы в лагерь Широкой (Широклаг) в Молотовской (Пермской) области.

Вынужденный пойти на взрослые работы в 11 лет, Бадма с 11 лет ходил расписываться в комендатуру, хотя дети не ходили в комендатуру расписываться, но были обязаны расписываться все работающие. Так, социальный возраст и трудовые нагрузки существенно опережали биологический возраст мальчишек военного времени.

Как и многие участники этого проекта, рассказчик вспоминает о первых трудностях в контактах с местными жителями и обвинение в каннибализме, которое также имело колониальное происхождение [6, с. 109–110] и подтекст цивилизационной отсталости. Тем не менее он подчеркивает: «Нас неплохо принимали. Нельзя говорить о местных плохо. Первые два года были очень трудные. Без помощи местных мы бы не выжили. Я не помню, чтобы нас обижали. Я дружил с ровесниками, хотя я работал, а они учились в школе. Когда выросли, мы стали большими друзьями».

В приведенном нарративе рассказчик отмечает, как традиционные хозяйственные навыки и умения помогали выживать калмыкам в трудное время. Мальчики пошли в скотники, мама после работы шила – и детям, и на заказ односельчанам. Не только калмыки вынужденно вписались в хозяйство и социальную жизнь сибирской деревни, но и деревенские друзья рассказчика привыкали к калмыкам, полюбив калмыцкий чай и позже провожая их на малую родину со слезами.

Важными свидетельствами сохранения этнической культуры в изгнании стали упоминания Б.М. Корнусова о том, как праздновали калмыцкие календарные праздники, особенно о том, как гелюнги (буддийские монахи, принявшие 256 обетов) давали (с риском, что узнает комендант) новорожденным племянникам рассказчика калмыцкие имена. Эти имена были приняты, несмотря на то, что они были калмыцкие с буддийскими смыслами. Стигма калмыцкой этничности обычно вела к тому, что все калмыцкое и буддийское приватизировалось, кроме имени – его было не спрятать, но оно менялось для общества. Возможно, родители понимали, что в русскоязычном обществе все равно малышей переименоуют, а с благословенным именем у ребенка больше шансов выжить.

В этом нарративе есть и специфика, характерная для калмыцкой устной традиции. Заканчивая свое повествование, рассказчик подводит некоторые итоги жизни: шесть рожденных в Калмыкии

детей – это и есть хороший жизнеутверждающий результат, перекрывающий трудности сибирских лет.

Приведенный нарратив – позитивный в терминах Дж. Александра. Все трудности выселения пережиты – с помощью труда и заботы друг о друге в семье Корнусовых. Не виктимизируя свой опыт, как это встречается до сих пор в социальных сетях, Бадма Манджиевич рассказывает, что в их вагоне все доехали без потерь, что было трудно в первые две зимы, но как все выжили: шесть семей выехали, так те же шесть семей вернулись.

Устные рассказы как мягкие формы памяти часто меняют свои смыслы в зависимости от «политической погоды», что часто наблюдаем в рассказах профессионалов пера. А рассказ Б.М. Корнусова – искренний, бесхитростный, в котором повествующий не стремится показаться больше, чем он есть – многое говорит не только о сибирской эпопее высланных калмыков, но и о самом рассказчике – о достоинстве скромного человека труда в любых, даже самых трудных ситуациях.

Б.М. Корнусов

В 1943 г. наша семья жила на первой ферме совхоза «Буратинский», которая называлась тогда «Манган Богдахн». В семье нас было пятеро детей: мой брат Энчан (Эренджен, 17 лет), я (11 лет), двое братишек Оча (Алексей, 5 лет) и Анжа (Адик, 2 года) и сестренка Кююка (Лида, 8 лет). Я учился в 3 классе, школа находилась в колхозе «Чик хаалг», по-русски переводится как «Верный путь» (п. Органкин) в 5 километрах. Нашей маме Корнусовой Болхе было 38. Отец пропал без вести на фронте. Мы получили извещение осенью 42 г., перед зимой.

Я хорошо помню, что вечером 27 декабря на ферму приехали машины. Мы внимания не обращали на них. Ночь прошла. Утром встал, мне надо в школу идти. Мать чай сварила. Я попил чаю и выхожу из дому. Два солдата у нашего дома кричат: «Здравствуйте». Я по-русски не говорил. Они разворачивают меня обратно домой. Мой брат Энчан еще спал. Солдаты с ружьем поднимают его, обыскивают его и все комнаты. Нашли топор и бросили его на крышу. Наша мама сама не своя. «Начинайте собираться», – говорят. Куда собираться? Что брать? Не говорят. Только приказали быстрее собираться и брать все, что есть. А что брать? Все, что было, одели. Продукты на дорогу берите, говорят, а куда на дорогу не говорят, ничего не объясняют.

Всех жителей вывели на край фермы, загнали за изгородь. Вокруг солдаты ходят, никого не выпускают. Никто не знает, почему всех согнали. Солдаты ничего не говорят. К ним и подойти было невозможно. По-русски практически никто не говорил. Наша мама совсем не говорила по-русски. Я тоже не гово-

рил, в школе мы учились на калмыцком. Брат мой знал русский хорошо, он в Элисте учился.

Было много стариков, женщин и детей. Весь день мы просидели на краю поселка. Скот у всех остался во дворе: мы слышали, как мычали коровы и телята. У нас было семь коров, семь телят и одна лошадь, на которой брат ездил. Наши овцы тогда зимовали в Черных землях (Хар газр). Все, что у нас было, все осталось: машинка швейная, большой сепаратор, скот.

Домой сбежать возможности не давали. Мы на месте костер разожгли, чай сварили. Мама посуду с собой взяла и что-то покушать: хлеба не было (надо было печь), взяла мясо, которое на зиму было заготовлено. Сгоняли всех утром, а только вечером пришла большая машина, американская. Когда уже всех сажали в машину, подошел сержант, отобрал казан и выбросил далеко. Брат спросил у солдата, почему он выбросил, тот зло ответил: «Потомки Чингис-хана». Я хорошо помню, как он выкинул казан далеко.

Посадили нас в машину и повезли. Куда везут? В Дивное. Там нас посадили в деревянные вагоны. Я до этого вагоны никогда не видел. Там были двухъярусные нары. Мы ехали долго: день-два, может быть, больше ехали. Холодно было. Когда поезд останавливался, все высаживались. Никаких ступенек не было. Солдаты стояли с ружьем. В каждом вагоне солдат всю дорогу ехал. Топилась буржуйка, но все равно было очень холодно. Воды не было. Когда останавливались, кипяток приносили. Но кто будет кипяток пить, глотнешь раз и все. Самим варить было не в чем. Мы мясо на огне поджаривали и ели. Потом туда дальше стали чуть-чуть кормить на станциях. В вагоне прорубили дырку и ходили в туалет. Один другого закрывал. Ну что делать, стыда никакого не было. Поезд остановится, все бежали справлять нужду. Никто практически не разговаривал. Я думаю, все были в шоке. Даже дети. Сидим и молчим. Все были напуганные. Солдат стоит. Я мертвых не видел. Кто болел, не поймешь. Все лежали. Были совсем маленькие дети, кёк кёгдг (грудные). В вагоне ехало много людей. Мы семьей в один угол забились, так и доехали.

Ночью нас привезли на станцию Омутинск Тюменской области, посадили в сани и снова повезли. Наверное, чтобы тепло было, нас на санях укрыли. Привезли в совхозный клуб и стали распределять. Мы попали в хорошую семью: мать с дочкой жили в большом доме, в которой было две комнаты: прихожая и горница. Нас поселили в горнице, а сами хозяйка поселились в прихожей. В доме было тепло, хорошо. Они боялись нас. Дочь была такого же возраста, как и я. Она залезет на печку под самый потолок и сидит там. Мать, наверное, была молодая, но мне казалась старой. Она была очень хорошей

бабкой. Корову подоит, молоко нам дает, чай дает. У нас ничего нет. Мясо мы свое не довезли, по дороге съели, чуть с голоду не умерли. Мясо в буржуйке шарад (жарили) ели. Немного гертяс авсн монг биля (были деньги, которые мы взяли из дому), мы их потратили по дороге, покупали что-то.

Мы прожили у этой женщины полгода. Потом нам дали теплые деревянные дома. Один дом на три-четыре калмыцкие семьи. В нашем доме жили 3 семьи: нас шестеро, две семьи Молокановых: в одной 4 человека и в другой 5 человек. В двухкомнатной квартире жили 15 человек. Пилы у нас не было, а рубить дрова на улице холодно, поэтому дрова рубили в доме и топили. Было очень трудно. Это была вторая зима. В первую и вторую зимы еще ничего не знали. Не знали, что дрова надо заготавливать. Только на третью зиму заготовили. Дрова таскали из леса, благо лес недалеко был. А снега было выше колена.

Совхоз Красноярский был большой, как Буратинский. В совхозе нам дали работу на молочно-товарной ферме. Мой брат работал скотником вначале. Я стал телятником. Мать работала и сторожем, и скотником. Она вставала в 4 часа утра, все дома делает, а потом до 10 часов вечера на работе. Я видел, как трудно было матери. Когда я немного подрос, я ее заменял. Я заканчивал свою работу и шел вместо нее работать. Иногда брат заменял ее. Мама оставалась дома с младшими детьми и делала работу по дому. Мы слушались мать, боялись ее. Иногда она наказывала нас.

Я не помню взрослых мужчин калмыков в первые годы, видимо, их не было. Практически все мужчины были на фронте. Они стали появляться где-то в 47–48 годах. Мать получила извещение о том, что отец пропал без вести еще в Калмыкии, но мы забыли извещение в сундуке. Мать только бурхан (изображение буддийских божеств) взяла, а об отцовских документах забыла. Ей некогда было думать об этом.

Мой брат закончил пять классов в Элисте, а я два класса в Буратинском. Поэтому мы в школу в Сибири не ходили. Братишки учились, да и сестренка Лида ходила года два в школу. Когда мы приехали, мне было 11. Как я уже сказал, сначала я телятником работал, а потом быка запрягал и навоз возил. Было очень трудно – очень трудно работать, когда сил не хватает. Но когда года два прошло, чувствую, сильнее стал. Я чувствовал себя взрослым, хотя мне было лет 13–14 тогда. Я понимал, что надо кусок хлеба зарабатывать. На 150 гр. хлеба, которые давали иждивенцам, не проживешь, а работающим давали 350 гр.

Я утром рано отправлялся на работу, после работы приходил домой, ел, что было, а потом на улицу хотелось пойти поиграть. Одежда была плохая. Купить одежду не было возможности. Но наша мама

была рукодельница. Она брала у людей изношенную одежду и переделывала для нас. Одежда получалась как новая. Мы в Калмыкии не носили варежки, не знали, что это такое. А в Сибири был такой холод, что щеки и руки замерзали. Иногда русские давали нам старые варежки и другую одежду или мама наша шила. А летом, помню, мы ботинки на деревянной подошве носили. Потом нам стали давать спецодежду.

Наша мама шила не только для нас, а еще обшивала местных сибиряков. Помню, она дубила кожу и сшила шубы, рукавицы из собачьей шкуры.

Когда мы приехали, нас сразу же вызвали в контору и внесли в список. Записали, кто с какого года, и сказали: когда приходиться отмечаться. Если в первый раз не придете, будете сидеть 5 суток, во второй раз – 19 суток, в третий раз – 6 месяцев. Сначала два раза в месяц ходили отмечаться, потом – один раз. Я сначала с братом ходил, потом сам. Я не понимал, зачем мне нужно было в комендатуру ходить, я ведь ребенком был. Но была команда, что все, кто работает, должны отмечаться. Последние года два-три отменили. Я не помню, чтобы кого-то били, но помню, что сажали в тюрьму, которая находилась в другом поселке в 15 километрах. За пять километров из поселка выехали, сажали. Дальше пяти километров не разрешали выезжать. Кто в контору сообщал, не поймешь. Мы боялись, не выезжали.

Люди в совхозе были хорошие, очень гостеприимные, можно сказать. Сначала они думали, что мы людоеды. Дразнили нас: «Калмык свинину не ест». Они думали, мы как мусульмане. Нас неплохо принимали. Нельзя говорить о них плохо. Первые два года были очень трудные. Без помощи местных мы бы не выжили. Я не помню, чтобы нас обижали. Я дружил с ровесниками, хотя я работал, а они учились в школе. Когда выросли, мы стали большими друзьями: стали на танцы вместе ходить, концерты. Девчата объявляют: «Сегодня концерт будет», и мы все вместе идем туда. Мы чай калмыцкий варили, предлагали им, они сначала отказывались, а потом привыкли. Специально приходили к нам чай калмыцкий пить. К тому времени мы уже по-русски научились говорить. До нас в этот поселок привезли немцев, после нас латышей и западных украинцев. Много после нас привезли. Мы жили как одна семья. Когда мы уезжали, они плакали.

Местные жили хорошо, лучше нас. Там всегда был хороший урожай картошки. В первые годы мы выписывали картошку в совхозе, а потом сами 50–60 соток сажали и заготовливали на зиму. Хлеб пекли в местной пекарне. Летом в лесу собирали ягоды. Местные еще грибы заготовливали, но мы нет. В последнее время хорошо было.

В 1948 г. мы построили большой дом. Местные мастера строили. Благодаря моему брату. Мой брат был очень общительный. Сначала он работал скотником, потом бригадиром, а потом приемщиком молока. Он был грамотный. За хорошую работу моего брата отправляли в дом отдыха в Ишим. Он со всеми жил хорошо: с управляющим совхозом, завхозом. Когда дом построили, гуляли все.

В 1949 году мой брат женился. Жену он взял из Омутинска (это где-то в 18 километрах от нашего совхоза). Брат ездил по делам в Омутинск и познакомился. Мы свадьбу играли, из Омутинска сваты приезжали. Калмыцкую свадьбу играли, под добрую танцевали. Яшкульские девчата кючта (великолепные) добристы были. В Сибири у брата родились два сына и две дочери. Старший мальчик родился в 1950 г. Ему дали калмыцкое имя Содма, специально ездили к гелюнг. В 1952 г. родился второй мальчик Харцха (тоже гелюнг имя давал), а потом дочь Валя родилась в 54 г. Орс кюкюд (русские девчата) хотели дать ей имя, но мы дали ей имя сами. Галя родилась в октябре 1956 г., а 1 ноября мы выехали из Сибири и записали ее уже здесь в Калмыкии. Дети не болели.

В 1950 г. мне было 18 лет, меня вызвали в комендатуру и отправили в Тюмень работать на кирпичный завод, который работал круглосуточно в три смены, на этом заводе работали только одни спецпереселенцы (калмыки, немцы, молдаване, украинцы), жили мы в бараке. Труд был тяжелый, можно сказать, адский.

В поселке Красноярский, наверное, семей 10 калмыцких жили. Четыре семьи были с нашей фермы, остальные незнакомые. В целом около 50 калмыков было, включая детей. Из них человек 20 работали. Мы так и прожили вместе все 13 лет. Я помню только, что одна бабушка-калмычка умерла. Другие случаи не помню.

В соседнем селе, в километрах 7 от нашего совхоза, в колхозе «Комминтерн» жили наши земляки, семьи Олюшевы, Кекельдженовы, Нимеевы.

Каждую зиму калмыки праздновали Цаган Сар и Зул. Как-то один другому передавал, и все знали, когда праздновать. Мы собирались в чьем-нибудь доме, на домбре играли, пели и танцевали. В семье мы говорили по-калмыцки. Я не помню, как я научился говорить по-русски. Мама тоже немного научилась говорить. А младшие учились в русской школе, они хорошо говорили по-русски.

Мои дядьки попали в Ханты-Мансийск. Где-то в 1945 г. мы получили от них письмо, мы им тоже написали. В гости к ним мы поехать не могли, нас не выпускали. Только где-то в 54 или 55 г. мы дали им вызов, и они переехали в наш совхоз. Как раз, когда они приехали, пошли слухи, что калмыков освобождают. Брат поехал в район, и ему дали справку,

в которой было написано, что можно возвращаться в Калмыкию. Справку давали каждому отдельно, и паспорта выдали. До этого у нас не было никаких документов. Старики сразу сказали, что едем домой. Раз старики сказали, надо ехать. Документы мы получили весной, а уехали только осенью. В совхозе нас не отпускали, нужны были рабочие. В нашей семье и в двух семьях моих дядек было человек 10 работающих. Только мой брат был начальником, все остальные были скотниками. Мы отработали все лето. Нас стали снова упрашивать остаться. Обещали на следующий год отвезти. Сам директор совхоза не пускал. Мы ездили в район, там нам сказали, что никто не должен нас задерживать.

Осенью все калмыки уехали, никто не остался. Перед отъездом мы продали свой дом. Картошку, которую мы заготавливали на зиму, продали совхозу. Скот тоже продали. У нас было три коровы, три свиньи, молодняк, гуси, куры. Все продали. У нас всего было в достатке, но старики сказали, что надо ехать домой. Старики очень хотели домой. Все время вспоминали Калмыкию, все время говорили: «Наша родина, наша земля». Им даже мясо не нравилось в Сибири. А нам было все равно какое мясо, мы уже привыкли жить там.

Нас выехало из п. Красноярский пять семей: 2 семьи моих дядек, 2 семьи Молокановых и наша. Мы как вшестером приехали в Сибирь, так вшестером и вернулись в Калмыкию. Сначала мы поехали в Омутинск, там купили билеты до Свердловска, а потом до Москвы. Когда мы приехали в Москву нас встречала семья Василия Хомутникова, пожилая женщина и молодой парень, которого звали Мингиян, с горячим калмыцким чаем в термосе и борщом. Оказывается, они каждый вечер приходили, встречали поезд, чтобы увидеться с калмыками, которые возвращались из Сибири. Они долго с нами разговаривали, парень, кажется, был художником, на вокзале с нашего дяди срисовал портрет. Он нас всех фотографировал.

С собой мы взяли только чемоданы с хорошими вещами. Домой ехали радостные, танцевали, пели.

Из Москвы мы взяли билет на Ставрополь, потом прибыли в Дивное, а там уже стояли машины, которые встречали прибывающий поезд. Мы все сразу же приехали в Элисту, и в тот же день мы прибыли в с/з «Буратинский».

Из Сибири мы сразу приехали в совхоз «Буратинский», так и живем здесь. Мне было трудно привыкнуть: лето, пыль, ветер. В 56 г., когда мы приехали, зимы практически не было. Снег немного пойдет и растает. Рукавицы не нужны были, это было очень хорошо. Сначала мы поселились в бараке. Я думаю, через эти бараки прошло много людей. Некоторые семьи жили в клубе. Когда дома освобождались, семьи переезжали в эти дома. Мы построили дом в 1957 г. В этом же году я женился, мне было 25 лет, супруга моя тоже была из Буратинска. У нас родились дочь Надя в 1958 г., сын Василий – 1960 г., дочь Тамара – 1961 г., сын Надвид – 1963 г., сын Баатр – 1965 г., сын Мингиян – 1972 г.

О том, за что калмыков выселили, я узнал в Сибири, когда уже взрослым стал. Говорили, что были предатели, откуда эти предатели, никто не знал. Говорили, Огдна Баснг командовал корпусом. Они знали, что в нашем Мангна Богдахн не было предателей. Старики правительство ругали, обижались: «Сталин ягад мадниг игжахм. Мана эн овгуд, эмгчуд, би – ю гаргсм?» (Зачем Сталин с нами так поступает? Эти наши старики и я – что мы сделали?). Они сидели, говорили, а мы слушали. Я думал, что неправильно нас выслали, я при чем, при чем мой отец, который погиб на фронте. Только думал, вслух не скажешь, – посадят. Говорили, кто-то песни сочинил, и его посадили.

О Сибири остались хорошие воспоминания. Чаще всего вспоминается природа. Очень красивая: березы, ягоды, речка. Мы купались в речке, катались на лыжах. Лыжи и санки сами мастерили. Зимой было холодно, но мы привыкли. Детям я рассказываю, с какого возраста начал работать, как жили, какие трудности были. Рассказываю о природе, о ягодах, о березах, о березовом соке. До сих пор этот березовый сок не забывается.

Библиографический список

1. Миллер А. Власть и история // Pro et contra. 2009. Т.13, № 3-4. С. 6–23.
2. Александер Дж. Смыслы социальной жизни: культур-социология / пер. с англ. Г. Ольховикова. М.: Практик, 2013. 639 с.
3. Эппле Н. Неудобное прошлое. Память о государственных преступлениях в России и других странах. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 321 с.
4. Эткинд А. Кривое горе. Память о непогребенных. М.: Новое литературное обозрение, 2016. 328 с.
5. Ссылка калмыков: как это было: сборник документов и материалов. Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 1993. 262 с.
6. Гучинова Э.-Б. Помнить нельзя забыть. Антропология депортационной травмы. Штутгарт: Ibidem, 2005. 283 с.

УДК 39(=512.122)+94(571.15)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-101-107

А.А. Ильина

Институт археологии и этнографии СО РАН, г. Омск, Россия

НАЦИОНАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАЗАХОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ НА РУБЕЖЕ XX—XXI ВВ.

В статье рассматривается национальное движение казахов Алтайского края по возрождению национальной культуры, языка, традиций, получившее начало в конце XX в. и весьма активно развивающееся до настоящего времени. Описывается процесс создания в Алтайском крае казахских национально-культурных объединений и национально-культурных автономий, которые играют важную роль в национально-культурной и общественно-политической жизни региона, определяются их актуальные проблемы на современном этапе.

Ключевые слова: Алтайский край, казахи, национальное движение, национально-культурные объединения, национально-культурные автономии.

A.A. Ilina

Institute of Archeology and Ethnography SBRAS, Omsk, Russia

KAZAKHS NATIONAL MOVEMENT IN THE ALTAI TERRITORY AT THE TURN OF THE 20TH – 21ST CENTURIES

The article considers the national movement of Kazakhs of the Altai Territory to revive their national culture, language, traditions. It began at the end of the 20th century and is very actively developing to date. The process of creating Kazakh national-cultural associations and national-cultural autonomies in the Altai Territory is described, because they play an important role in the national-cultural and socio-political life of the region. Topical problems of national-cultural associations and national-cultural autonomies at the present stage are named.

Key words: the Altai Territory, Kazakhs, national movement, national-cultural associations, national-cultural autonomy.

В середине 1980-х гг. в СССР начались глобальные перемены, которые затронули все сферы жизни общества и явились стимулом к актуализации национального вопроса, в частности, к началу перехода от принципов интернационализма как основы национальной политики Советского государства к принципам этнической консолидации. Одновременно с возрождением этнического самосознания активизировались и этнические процессы: возрождение интереса к этнической культуре, традициям, обычаям, родному языку. Важнейшим проявлением этнической консолидации стало оформление на рубеже 1980–1990-х гг. в Советском Союзе национальных движений. Институциональным оформлением национальных движений стало создание первых национально-культурных объединений (НКО). Отличие национальных (в большей степени – национально-культурных) движений периода распада СССР и образования новой России от традиционных национальных (в большей степени – национально-освободительных) движений заключается в том,

какие требования выдвигали его представители: это были требования возрождения национальной культуры, языка, традиций, а не приобретения национальной государственности. Аналогичные процессы происходили в это время и у казахов – представителей четвертого по численности тюркского этноса России и десятого среди всех этносов страны. Так, по данным всероссийской переписи населения 2010 г., их численность составила 647 732 человека [1]. В регионах юга Западной Сибири казахи также входят в число крупнейших этносов, а в приграничных с Республикой Казахстан регионах (Астраханская, Волгоградская, Самарская, Саратовская, Оренбургская, Челябинская, Курганская, Омская, Новосибирская области и Алтайский край) казахи относят себя к автохтонному населению.

Казахи – этнос с богатой историей и культурой. Их национальное движение, начавшееся на рубеже 1980–1990-х гг. по всей стране (тогда еще – СССР), в том числе в Западной Сибири, было весьма активным и отличалось оживлен-

ной институционализацией, проявлявшейся в создании многочисленных НКО. Неотъемлемой составляющей национального движения казахов на этапе современной России стал поиск приемлемой модели национального развития, поскольку в период существования СССР у казахов был свой национальный субъект – Казахская ССР, однако после объявления Казахстаном независимости 16 декабря 1991 г. значительная часть казахов, расселенная на территории бывшей РСФСР, осталась проживать за пределами своей этнической родины. После распада СССР и образования новых суверенных государств казахи, проживавшие на территории РСФСР и Казахской ССР, оказались разделенными уже не административно-территориальными, а государственными границами и стали гражданами двух соседних стран. При этом не все казахи, проживавшие в приграничных с Республикой Казахстан регионах, имели возможность или желание переселяться в свое национальное государство. Для сохранения национальной культуры и родного языка казахи РСФСР еще с конца 1980-х гг. начали создавать национально-культурные объединения, однако наибольшее распространение этот процесс получил уже в постсоветское время.

Необходимо отметить, что, несмотря на периодически встречающиеся в экспертной среде прогнозы об угасании у представителей различных этносов России интереса к созданию НКО, этот процесс не прекращается. НКО действуют в России повсеместно: в мегаполисах и малых городах, в региональных центрах и муниципальных образованиях. Существуют НКО местного уровня, межрегиональные НКО, всероссийские НКО и даже межнациональные организации такого рода, и все они выполняют важнейшую работу по сохранению этнокультурного и языкового многообразия народов России, поддержанию межнационального мира и согласия. Национальное движение казахов, в том числе в Западной Сибири, также не теряет своего поступательного импульса.

Обратимся непосредственно к региону исследования. В Алтайском крае, по данным всероссийской переписи населения 2010 г., проживает 7 979 казахов (они занимают 4-е место среди прочих этносов, составляя 0,34 % от всего населения региона). Значительная часть казахов проживает в приграничных с Республикой Казахстан районах (Михайловском, Бурлинском, Угловском, Благовещенском, Кулундинском), а также в краевом центре – г. Барнаул [2, с. 119–120]. И хотя казахское население Алтайского края является постоянным

объектом изучения со стороны этнографов (так, этнографические экспедиции к казахам проводятся специалистами Алтайского государственного университета, Алтайского государственного педагогического университета, а в 2000-е гг. масштабные экспедиции в места компактного проживания казахов были проведены старшим научным сотрудником Омского филиала Института археологии и этнографии СО РАН, канд. ист. наук Ш.К. Ахметовой), национальное движение казахов данного региона осталось за рамками подобных исследований. Цель данной статьи – исследовать национальное движение казахов Алтайского края на рубеже XX–XXI вв., рассмотрев в хронологическом порядке процесс его институционализации, а также определить его наиболее насущные проблемы. Актуальность подобного научного изыскания обусловлена необходимостью изучения и фиксации истории национально-культурных объединений казахов Алтайского края, обобщения и научного осмысления опыта их деятельности, поскольку НКО казахов Алтайского края играют важную роль в национально-культурной и общественно-политической жизни своего региона. Еще один аспект актуальности настоящего исследования связан с тем, что казахский этнос играет в России весьма важную роль из-за особых взаимоотношений нашей страны с ее южным соседом – Республикой Казахстан, возникающих в результате особого геополитического статуса двух государств. Поэтому изучение истории и деятельности казахских национально-культурных объединений может способствовать своевременному реагированию на вызовы межнациональной стабильности в российском обществе.

Источниками для изучения национального движения казахов Алтайского края на рубеже XX–XXI вв. послужили материалы местной прессы (в том числе интернет-версии изданий местных и региональных СМИ), в которых, однако, данная проблема освещается весьма скудно, интервью с председателем Алтайской краевой общественной организации «Национально-культурная автономия казахов» М.С. Бекмуратовым [3], данные официальных сайтов органов муниципальной и региональной власти Алтайского края, отвечающих за реализацию национальной и культурной политики в регионе, а также данные научной литературы. В качестве дополнительного источника использовались сведения, полученные из личных бесед автора с директором Каракульской казахской общеобразовательной школы с. Кирей Кулундинского района Н.Г. Бариновой и директором средней малокомплектной школы с. Байгамут

Благовещенского района С.Ш. Маусымбаевым в период проведения международной научно-практической конференции «Казахи Евразии: история и культура», посвященной 300-летию города Омска и 150-летию со дня рождения А.Н. Букейханова (Омск, 19–20 октября 2016 г.), а также из беседы с председателем Алтайской краевой общественной организации «Национально-культурная автономия казахов» М.С. Бекмуратовым в период проведения II Международной научно-практической конференции «Казахи в Евразийском пространстве: история, культура и социокультурные процессы», посвященной 30-летию казахского национально-культурного движения в России и 30-летию Омской региональной общественной организации «Сибирский центр казахской культуры «Мөлдiр» (Омск, 5–6 ноября 2019 г.).

Отметим, что в Алтайском крае, как и в других регионах Западной Сибири, созданы благоприятные условия для развития этнических культур и создания национально-культурных объединений. Межнациональная и межконфессиональная обстановка в исследуемом регионе является благоприятной и бесконфликтной. Особенность Алтайского края в сравнении с другими регионами юга Западной Сибири, где проживают казахи, заключается в том, что в Алтайском крае в местах компактного проживания казахов работают две общеобразовательные национальные казахские школы: Каракульская казахская общеобразовательная школа в с. Кирей Кулундинского района (директор – Н.Г. Баринаова, заслуженный учитель Российской Федерации) и средняя малокомплектная школа с. Байгамут Благовещенского района (директор – С.Ш. Маусымбаев, лауреат премии имени Степана Титова). Директора данных школ пользуются огромным авторитетом среди казахов региона, в том числе в среде лидеров и активистов казахских НКО, являются обязательными участниками всех значимых для развития казахской культуры и языка мероприятий, а С.Ш. Маусымбаев известен не только в России, но и в Казахстане, т. к. являлся участником нескольких Всемирных курултаев казахов. Помимо этого, в двух школах Алтайского края ведется преподавание казахского языка как родного (это Бигельдинская неполная средняя школа и Бор-Кособулатская начальная школа Угловского района). Особо хочется отметить Каракульскую школу, основанную в 1925 г., поскольку в настоящее время преподавание здесь ведется по программам, учебникам и пособиям Республики Казахстан, и в этом плане данная школа – уникальная и единственная в России. Педагогический коллектив Каракульской

школы практически полностью состоит из этнических казахов. Все ее учителя – выпускники данного учебного заведения, получившие высшее образование в вузах Казахстана.

И хотя в Алтайском крае есть и другие села с компактным проживанием казахов, в которых подобного рода школ, увы, не существует, сама среда и обстановка в местах компактного проживания казахов в сельской местности способствует сохранению национальной культуры, обычаев и традиций и родного языка. В школах Алтайского края в местах компактного проживания казахов организованы национальные вокальные, танцевальные, театральные и др. кружки, студии, коллективы, и в 1990-е гг., по нашему мнению, именно такие школы во многом стали проводником идей создания казахских НКО, что и послужило началом национального движения казахов Алтайского края.

Итак, в середине 90-х гг. XX – начале XXI вв. среди казахского населения Алтайского края заметно усиливается интерес к своей истории, культуре, языку. Кроме того, в это же время появляется отчетливая тенденция к созданию организационных структур с целью сохранения казахской идентичности, культуры и языка. Отметим, что с начала 2000-х гг. важную роль в национальной жизни казахов региона начинает играть региональный центр – г. Барнаул. Одним из наиболее ярких событий в культурной жизни казахов г. Барнаула и в целом Алтайского края стало создание по инициативе первого заместителя президента Всемирной ассоциации казахов К. Найманбаева в июле 2003 г. в Барнауле Алтайской краевой общественной организации «Центр казахской культуры "Ата-Мура"» (официальная регистрация была получена в феврале 2004 г.) [4]. Председателем Центра с момента создания является Х.С. Досумбеков. «Центр казахской культуры "Ата-Мура"» стал пионером в деле создания казахских НКО в регионе. С этого времени казахское население включилось в культурную и общественно-политическую жизнь Алтайского края, что проявилось в целом ряде мероприятий, многие из которых проводились по инициативе казахского культурного центра.

Деятельность центра была направлена на сохранение традиций и обычаев казахского народа, сохранение родного языка, на воспитание молодежи. Центр «Ата-Мура» стал инициатором регулярного празднования в Барнауле праздника Наурыз, впервые состоявшегося весной 2004 г. Впоследствии интерес к Наурызу проснулся и у казахов сельских областей Алтайского края. Сре-

ди наиболее значимых событий с участием членов центра казахской культуры – организация и проведение I Курултая казахов и татар Алтайского края (ноябрь 2004 г.), проведение в 2005 г. международной конференции «Традиционный тюркский костюм». В марте 2006 г. при центре «Ата-Мура» был создан музыкальный ансамбль «Елимай», репертуар которого состоял в основном из казахских народных песен [5]. В 2006 г. при помощи центра был проведен малый курултай казахов Славгородского района в г. Славгороде. За период своего существования центр казахской культуры «Ата-Мура» стал известен как на региональном уровне, так и в районах Алтайского края, принимая регулярное участие в краевых и городских праздниках. Однако в 2010-е гг. интенсивность деятельности центра заметно снизилась, а основными действующими лицами в национально-культурной и общественно-политической жизни казахов региона стали казахские национально-культурные автономии.

Рассмотрим процесс создания казахских НКА в Алтайском крае, которые впоследствии стали основными действующими лицами национального движения казахов в регионе. Инициативная группа казахов с. Михайловское, решив использовать опыт создания центра «Ата-Мура», пригласила его председателя Х.С. Досумбекова на свое организационное собрание, которое состоялось в феврале 2007 г. На собрании было озвучено предложение о создании в Михайловском местной национально-культурной автономии (НКА) казахов. В итоге уже в апреле 2007 г. прошло собрание по созданию НКА, на которое от каждого поселка, где проживало казахское население, было приглашено по 5–7 представителей. Оргкомитетом была проведена работа по разработке необходимого для регистрации местной НКА пакета документов. При этом широко использовался опыт создания центра казахской культуры «Ата-Мура». Учредительное собрание НКА прошло 2 июня 2007 г. Председателем новой структуры открытым голосованием был избран Х.Д. Темиргалинов.

Подобный опыт был использован также при оформлении всех других местных казахских НКА Алтайского края. В течение 2007 г. в органах юстиции было зарегистрировано создание НКА казахов Бурлинского района, НКА казахов г. Славгорода, НКА «Асыл Мура» г. Барнаула, НКА казахов «Болашак» с. Кирей Кулундинского района, местная НКА казахов «Ата Мұра» г. Барнаула (председатель Х.С. Досумбеков). В феврале 2008 г. была также зарегистрирована местная НКА с. Бурла. Подобная активность была высоко отмечена не

только казахской общественностью региона, но и учеными-казахами. Так, Е.А. Бельгибаев писал, что создание НКА является особенно актуальным, поскольку казахи фактически являются единственным народом-ирредентой на территории Алтайского края, что с культурной точки зрения позволит определить механизмы приграничного сотрудничества и укрепления российско-казахстанских отношений [6, с. 138–139].

Таким образом, с конца 2000-х гг. и до настоящего времени в Алтайском крае осуществляют работу семь казахских НКА. Все они входят в состав НКА регионального уровня – Алтайской краевой общественной организации «Национально-культурная автономия казахов» (г. Барнаул), зарегистрированной в 2008 г., председателем которой в настоящее время является М.С. Бекмуратов (первые председатели – Т.К. Карагаев и Н.К. Жаманбаев) [7].

Цели, задачи и направления деятельности всех казахских НКА Алтайского края идентичны. Их основными задачами являются культурное, духовное и нравственное воспитание казахов, сохранение и развитие казахских традиций и обычаев, пропаганда здорового образа жизни, сохранение и развитие старых и выработка новых высоконравственных этических норм поведения казахов [8]. Так, например, местная НКА казахов «Болашак» с. Кирей Кулундинского района основными направлениями своей деятельности считает организацию и проведение творческих мероприятий по фольклору и народным ремеслам; создание мастерских по изготовлению сувенирной продукции на основе традиционных ремесел, традиционной и современной одежды по индивидуальным заказам; организацию и проведение научных исследований в сфере изучения, развития и сохранения традиционной русской культуры, фольклора, этнографии; организацию и проведение мероприятий, направленных на возрождение и популяризацию русской традиционной культуры, формирование межнационального культурного взаимодействия и др. [9].

Основная деятельность казахских НКА в Алтайском крае развернулась после создания НКА регионального уровня, в особенности после того, как региональную казахскую автономию возглавил относительно молодой и перспективный руководитель, бизнесмен, член общественной палаты Алтайского края М.С. Бекмуратов. Он со времени распада СССР занимался налаживанием связей с Республикой Казахстан в области культуры, экономики, делового сотрудничества, дважды являлся делегатом Всемирного съезда казахов.

С 2003 г. М.С. Бекмуратов возглавляет представительство национальной компании «КазАгроПродукт» в г. Барнауле, а с 2006 г. совмещает работу уполномоченного торгового представительства Республики Казахстан в Российской Федерации по Алтайскому краю [10]. Таким образом, особенность национального движения казахов Алтайского края заключается в том, что его институционализация изначально строилась с помощью лидера, у которого национально-культурные идеи неразрывно связаны с бизнес-идеями и бизнес-проектами.

К сожалению, деятельность казахских НКА Алтайского края не представлена в группах социальных сетей и слабо освещена в местной прессе. Отметим, что региональная НКА казахов Алтайского края ежегодно принимает активное участие в культурных и праздничных мероприятиях, проводимых администрацией Алтайского края. Главным детищем казахских национально-культурных объединений Алтайского края, несомненно, является Наурыз, который был включен губернатором в статус краевого праздника. Праздник Наурыз ежегодно отмечается в районах компактного проживания казахов. В празднике традиционно вместе с казахами принимают участие представители немецкой, украинской, русской и других национальных групп. В Алтайском крае этот праздник сегодня носит название «Наурыз – венки дружбы». На него в Россию регулярно приезжают коллективы из приграничных регионов Павлодарской и Восточно-Казахстанской областей Республики Казахстан.

В 2013 г. в регионе произошло знаковое для казахской культуры событие – в Алтайской государственной педагогической академии (сегодня – Алтайский государственный педагогический университет) по инициативе ректора данного вуза И.Р. Лазаренко и ректора Павлодарского государственного педагогического института Н.Р. Аршабекова был открыт Центр казахского языка и культуры. К открытию центра был приурочен круглый стол по теме «Казахи и русские: сохранение и развитие национальной культуры и языка в диаспорных условиях», который был организован в Барнауле в рамках проведения с 15 по 20 апреля 2013 г. «Недели Казахстана» в Алтайской государственной педагогической академии совместно с Павлодарским государственным педагогическим институтом и был направлен на развитие сотрудничества порубежных регионов России и Казахстана в области образования, науки и культуры. Активным участником круглого стола стал председатель краевой казахской на-

ционально-культурной автономии М.С. Бекмуратов, выступивший в роли его модератора [11, с. 15–17].

Во время сбора материала в Алтайском крае автор заметил разлад между местной НКА казахов «Ата Мұра» г. Барнаула и Алтайской краевой ОО «НКА казахов», а точнее, разлад между руководителями двух организаций. Суть конфликта заключалась в конкурентной борьбе за пост председателя региональной НКА, в столкновении личных амбиций двух лидеров. Так, председатель местной барнаульской НКА Х.С. Досумбеков считал нелегитимным избрание председателем региональной НКА в 2015 г. М.С. Бекмуратова [12]. Суть претензий состояла в том, что в марте 2015 г. конференция Алтайской краевой общественной организации «Национально-культурная автономия казахов» прошла не в Барнауле, а в отдаленном с. Бурла, что не дало возможности всем желающим попасть на это важное мероприятие, хотя на этой конференции принималось важнейшее для Алтайской краевой НКА решение – вопрос о переизбрании председателя, которым в итоге был избран М.С. Бекмуратов.

В последующие годы, в значительной степени с подачи лидера казахских национально-культурных объединений региона М.С. Бекмуратова, национальное движение казахов Алтайского края развивалось в тесной взаимосвязи и сотрудничестве с органами государственной власти и со значительной опорой на коммерческие структуры (напомним, М.С. Бекмуратов является членом общественной палаты Алтайского края, а также отвечает за торговое сотрудничество Республики Казахстан и Алтайского края). Алтайская краевая казахская НКА, несомненно, взяла на себя координирующую роль среди прочих казахских национально-культурных объединений региона, собственно говоря, предусмотренную Федеральным законом «О национально-культурной автономии», и, по нашему мнению, данная координация в действительности осуществляется на практике. Существует живое взаимодействие представителей казахских национально-культурных объединений Алтайского края, которое выражается, в первую очередь, в их личном общении и обмене актуальной информацией, в постоянной связи, во взаимной заинтересованности проблематикой национального движения. Казахские национально-культурные объединения Алтайского края регулярно принимают участие в национально-культурных мероприятиях регионального, муниципального, районного уровней, считая своей визитной карточкой праздник Наурыз. Они

стараятся найти пути решения существующих проблем сохранения казахской культуры и языка, используя, откровенно говоря, ограниченные финансовые и организационные возможности. Так, ограниченность финансовых возможностей выражается в отсутствии регулярного финансирования национально-культурных объединений (в том числе национально-культурных автономий, для которых законом «О национально-культурной автономии» в его первой редакции предусматривалось государственное финансирование, что и послужило стимулом для массового создания в России подобных организаций). Как правило, единственным, но не регулярным источником финансирования НКО выступают гранты (субсидии) на реализацию социально значимых проектов. Вот почему становится актуальным и значимым взаимодействие лидеров казахских НКО Алтайского края с представителями бизнеса, дающее возможность оказания спонсорской помощи. Организационная же ограниченность во многом выражается в том, что в краевом центре все еще отсутствует базовая площадка для сохранения и развития многочисленных этнических культур – речь идет о Доме Дружбы, с просьбой о создании которого к администрации г. Барнаула и Алтайского края с середины 2000-х гг. неоднократно обращаются представители различных национально-культурных объединений. Наличие у национально-культурных объединений помещения для постоянных собраний и репетиций, несомненно, позволило бы вывести их работу на более высокий уровень. В полной мере это утверждение можно отнести и к казахским НКО. При этом наличие в г. Барнауле межвузовского Центра казахского языка и культуры не снимает остроты указанной проблемы организационной ограниченности, поскольку центр не является национально-культурным объединением.

В заключение отметим актуальнейшую, по нашему мнению, проблему национального движения казахов Алтайского края. Важнейшей составляющей деятельности национально-культурных объединений всех этносов является работа с детьми и молодежью. На наш взгляд, казахские национально-культурные объединения Алтайского края не реализуют этот аспект в полной мере. Так, невооруженный взор исследователя

казахского национального движения увидел среди казахских лидеров и активистов региона представителей старшего и пенсионного поколений и не заметил молодежных подразделений среди казахских НКО. Причина данной проблемы в том, что лидеры казахских НКО Алтайского края не осознают этой значимости, либо в том, что они пока не смогли привлечь казахскую молодежь к участию в национальном движении – достоверно неизвестно. Однако именно передача своего дела по сохранению и развитию национальной культуры и родного языка в руки представителей молодого поколения позволит задать казахскому национальному движению импульс и говорить о дальнейшей перспективе.

Итак, в ходе изучения национального движения казахов Алтайского края на рубеже XX–XXI вв. была определена его специфика, заключающаяся в особой роли казахских национально-культурных автономий, в то время как единственный казахский национально-культурный центр «Ата-Мура» в силу пожилого возраста его руководителя и его разногласий с главной краевой казахской НКА постепенно сходит с национально-культурной арены. Таким образом, главными действующими лицами в национальном движении казахов региона являются национально-культурные автономии. Также было выявлено, что в Алтайском крае важную роль в институционализации казахского национального движения сыграли и продолжают играть лидеры казахских НКО, являющиеся представителями бизнеса, что позволяет казахским НКО поддерживать довольно высокий уровень активности, несмотря на наличие финансовых проблем и отсутствие постоянного помещения (помимо помещения Центра казахского языка и культуры в Алтайском государственном педагогическом университете). К настоящему времени в Алтайском крае продолжается процесс сохранения и развития казахской культуры, важнейшую роль в котором играют казахские НКО. По нашему мнению, казахское национальное движение в Алтайском крае имеет существенный потенциал, который, однако, в полной мере будет реализован только в случае наличия преемственности в среде лидеров и активистов национального движения, а потому хочется пожелать современным лидерам и активистам воспитать себе достойную смену.

Библиографический список

1. Национальный состав и владение языками, гражданство // Всероссийская перепись населения 2010 [офиц. сайт]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/Vol4/pub-04-01.pdf (дата обращения: 01.10.2019).

2. Люля Н. В., Рыков А. В. Казахи Алтайского края: полевые исследования сибирских этнографов в 1990–2010-е годы // Манускрипт. 2019. № 12. С. 119–123.
3. Интервью с М. С. Бекмуратовым // Ильина А. А. Материалы экспедиции по изучению национально-культурных объединений казахов Западной Сибири. 2016 г. // Архив Музея народов Севера Омского филиала Института археологии и этнографии СО РАН. Ф. VII-2. 1 № 10. 1 электрон. опт. диск (DVD-R).
4. 21 июля отмечает 15-летний юбилей Алтайская краевая общественная организация «Центр казахской культуры «Ата-Мура»» // Seldon.Ntws – агрегатор новостей: [сайт]. URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/191988479> (дата обращения: 06.06.2020).
5. Романов Р. Е., Савин А. И. Казахи // Библиотека сибирского краеведения: [сайт]. URL: <http://bsk.nios.ru/enciklopediya/kazahi> (дата обращения: 22.04.2020).
6. Бельгибаев Е. А. Из истории формирования национально-культурных автономий казахов Алтайского края // Пятые научные чтения памяти Ю. С. Булыгина: сборник научных трудов. Барнаул: Аз Бука, 2009. С. 138–139.
7. Список общественных организаций соотечественников в России: справочник общественных организаций казахов в России // Посольство Республики Казахстан в Российской Федерации: [сайт]. URL: https://www.kazembassy.ru/rus/diaspora/spisok_obsh_organizacii/ (дата обращения: 05.06.2020).
8. Алтайская краевая общественная организация «Национально-культурная автономия казахов» // Информационный портал НКО Алтайского края: [сайт]. URL: <https://www.nko22.ru/nko/natsionalno-kulturnaya-avtonomiya-kazakhov-altayskaya-kraevaya-obshchestvennaya-organizatsiya/ob-organizatsii-natsionalno-kulturnaya-avtonomiya-kazakhov/> (дата обращения: 18.05.2020).
9. Общественная организация «Местная национально-культурная автономия казахов "Болашак"» с. Кирей Кулундинского района Алтайского края // Ресурсный центр по развитию гражданских инициатив и содействию интеграции народов и культур в Алтайском крае: [сайт]. URL: <http://rescenter22.ru/unite/obshchestvennaya-organizatsiya-mestnaya-natsionalno-kulturnaya-avtonomiya-kazakhov-bolashak-s-kirey-> (дата обращения: 22.05.2020).
10. Бекмуратов Мурат Серикович // Общественная палата Алтайского края: [сайт]. URL: <http://www.opaltai.ru/orak/people/5sostav/Bekmuratov.html> (дата обращения: 12.04.2020).
11. Бекмуратов М. С. «Наурыз – веночек дружбы» // Казахи и русские: сохранение и развитие национальной культуры и языка в диаспорных условиях: сборник материалов круглого стола. Барнаул: АлтГПА, 2013. С. 15–17.
12. Среди казахов Алтая произошел раскол // BezFormata.Com: [сайт]. URL: <https://barnaul.bezformata.com/listnews/kazakhov-altaya-proizoshyol-raskol/44028003/> (дата обращения: 18.04.2020).

УДК 902+39

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-108-114

М.А. Корусенко

Омский научный центр СО РАН, г. Омск, Россия

С.С. Тихонов

Институт археологии и этнографии СО РАН, г. Новосибирск, Россия

ТЕНДЕНЦИИ В ИНТЕГРАЦИИ АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОГРАФИИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОМСКОЙ ГРУППЫ ЭТНОАРХЕОЛОГОВ)¹

Коллектив омских этноархеологов четверть века выполняет поисковые исследования с целью разработки теории и методов интеграции археологических и этнографических исследований. Идея проекта – разработка новых взаимодополняющих методов сбора данных и анализа информации в этих науках. Создание нового научного инструментария дополняется теоретическими разработками концепции этнографо-археологических комплексов. Мы считаем, такие фундаментальные исследования позволят получать новые знания при изучении древних и традиционных обществ и добиться высокой точности и достоверности исторических реконструкций.

В данной статье мы демонстрируем некоторые результаты и тенденции в процессе интеграции археологии и этнографии на примере деятельности группы омских этноархеологов под руководством доктора исторических наук Н.А. Томилова в конце XX – первых десятилетиях XXI века.

Ключевые слова: археология, этнография, интеграция, теория, методы, разработка, омская группа этноархеологов, направления работ, тенденции.

M.A. Korusenko

Omsk scientific center SBRAS, Omsk, Russia

S.S. Tikhonov

Institute of Archeology and Ethnography SBRAS, Novosibirsk, Russia

TRENDS IN THE INTEGRATION OF ARCHAEOLOGY AND ETHNOGRAPHY IN THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES (EVIDENCE FROM OMSK ETHNO-ARCHAEOLOGICAL GROUP ACTIVITY)

The team of Omsk ethno-archaeologists has been conducting predisccovery research to work out the theory and methodology of integration of archaeological and ethnological studies for fifteen years. The main idea of the project is to work out new complementary methods of data search and information analysis in the sciences mentioned. Working out new analysis tools is accomplished by theoretical development of the concept of ethno-archaeological complexes. Such fundamental research provides the opportunity to get new knowledge while studying ancient and traditional communities and to achieve high accuracy and veracity of historical reconstructions.

In this paper some results and trends in the process of integration of archaeology and ethnography obtained by the Omsk ethno-archaeologists led by professor N.A. Tomilov in the late 20th – early 21st centuries are presented.

Key words: archaeology, ethnography, integration, theory, methods, working out, Omsk ethno-archaeological group, focus area, trends.

Для введения читателя в проблему интеграции археологии и этнографии обозначим в самых общих чертах рассматриваемое научное явление. Представим две группы исследователей – археологов

и этнографов, которые работают на одной территории и изучают современное состояние и историю существования на протяжении нескольких веков одной общности людей. Известно, что

¹ Работа выполнена по государственному заданию Омского научного центра СО РАН в соответствии с Программой ФНИ ГАН на 2013–2020 годы (номер госрегистрации проекта в системе ЕГИСУ НИОКТР АААА-А17-117041210229-2) (в авторской части М.А. Корусенко).

археологи чаще всего воспроизводят следующий («классический») алгоритм исследования древностей: ученые в ходе раскопок получают материалы прошлого, их датируют, классифицируют, культурно и (по возможности) этнически атрибутируют и далее – выходят на уровень исторических обобщений. Этот алгоритм универсальный и подходит для ограниченной территории и для обширных областей человеческой ойкумены.

Этнографы собирают полевые материалы, а затем анализируют данные, собранные в современной этнокультурной общности, проживающей на исследуемой территории, причем спектр направлений их исследований намного шире, чем у археологов. Тем не менее «кухня» ученого примерно такая же – сбор и анализ данных, выход на обобщения. Но зачастую материалы ученых этих двух научных дисциплин трудно сопоставить, поскольку феномены культуры, собранные, например, в одной этнокультурной общности, полученные этнографами, и материалы археологических исследований их возможных исторических предков описывают объект изучения с разных сторон. Другими словами, в рамках этих двух дисциплин получены несопоставимые данные, которые сложно достоверно интерпретировать в рамках исторических обобщений. Складывается ситуация и ощущение тупика. Хотя интуитивно можно предположить, что использование данных, материалов, возможностей этих двух близких наук должно вывести научные исследования на качественно новый уровень анализа, осмысления исторических фактов. Этот новый уровень должен нас привести к новым знаниям, новой информации об исторических процессах в изучаемом регионе. То есть для полного описания и анализа культурных явлений, процессов и т. д. необходимо иметь сопоставимые (понятные представителям обеих наук) данные, что ведет нас к необходимости интеграции археологических и этнографических исследований, разработке адаптированного к этому исследовательскому процессу теоретико-методологического аппарата, специализированным подходам в изучении и анализе источников и т. д.

Конечно, специалистам известен ряд вариантов таких работ. Например, в археологии для социальной, демографической, хозяйственной или иной интерпретации полученных данных часто и широко используют данные этнографии, собранные в традиционных/доиндустриальных обществах. Это и есть простейший вариант интеграции этих наук, с которым соприкасались многие исследователи. Однако такой вариант

интеграции не занимает и не может занимать главенствующие позиции в изучении древностей. Поскольку предметные области археологии и этнографии разнятся, а сами ученые в рамках проблемных сфер своих наук решают разные научные задачи, то в такой вариант интеграции данных двух наук изначально закладывается вероятность ошибок, субъективности при анализе данных, что потенциально ведет к плохо доказанному, не качественному, ошибочному обобщениям. Можно сказать и немного по-другому – подобные методические подходы ведут к результатам, которые трудно воспроизвести на других исторических материалах.

Мы считаем, что интеграция данных нескольких наук является итогом поиска адекватных научных инструментов (методик, методов, теоретических разработок) для интерпретаций при исторических реконструкциях древности: исследований этногенеза, культурогенеза народов, их этнической истории. Выход на такой уровень научных обобщений для отдельного исследователя требует от ученого колоссальных знаний в своей и смежных сферах, эрудиции, огромных затрат времени и сил, поэтому подобный уровень научных интерпретаций – удел исследователей-титанов, которые, конечно, составляют цвет науки, но их число очень невелико.

В то же время сам процесс привлечения к верификации данных, полученных с помощью методов одной науки, и данных, накопленных в смежных науках, не прекращается, то есть тенденция выхода за рамки одной дисциплины в создании исторических реконструкций и обобщений существует.

Деятельность научных «интеграторов» идет с разной степенью активности, и ученые ищут наиболее подходящие методы и направления интеграции. Поэтому в настоящее время существуют несколько ее направлений: поиск и анализ этнографо-археологических аналогий, работа в области экспериментальной археологии, этноархеология.

Группа омских ученых, руководимая с 1993 г. доктором исторических наук Н.А. Томиловым, предложила свой вариант интеграции: изучение этнографо-археологических комплексов (ЭАК) на материалах народов Сибири и сопредельных территорий, преимущественно татар Западной Сибири и русских сибиряков.

На момент первой публикации по ЭАК [1] эта идея была новой для научного сообщества. Поэтому в нашей группе сформировалось убеждение, что для ее популяризации необходима организация периодически действующего научного форума, который существовал первоначально в

формате всероссийского научного семинара (с 2006 г. международного симпозиума) «Интеграция археологических и этнографических исследований». Проводить его мы стали не только у себя в Омске, но и в других городах России и ближнего зарубежья.

Задачи данного научного форума сформулированы следующим образом:

- формирование научного сообщества, которое бы уделяло постоянное внимание проблемам интеграции гуманитарных наук, прежде всего археологии и этнографии;
- обсуждение результатов научных исследований и корректировка направлений работ [2, с. 14–16].

Параллельно (в 1993 г.) был организован постоянно действующий (круглогодичный) учебно-научный семинар «Этнографо-археологические комплексы народов Западной Сибири», который изначально был межведомственным – в его деятельности принимали участие представители академической и вузовской науки, базовой организацией для этого научного мероприятия был избран Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского. Фактически этот межведомственный научный семинар стал ядром, вокруг которого сформировалась омская группа этноархеологов. Работа этого научного мероприятия проходила в виде докладов и лекций привлеченных ученых и членов группы [3, 4].

Фундаментальные и более развернутые результаты исследований в области интеграции археологии и этнографии и смежных научных дисциплин нашли свое место на страницах специально созданной серии научных альманахов «Этнографо-археологические комплексы (проблемы культуры и социума)» (выходит с 1996 г.) [5, с. 151–153; 6]. В рамках этой серии издавались тематические научные альманахи, а также отдельные монографические исследования по обозначенным направлениям работ [2, с. 16].

Представители омских этноархеологов – организаторы и идейные вдохновители упомянутых научных мероприятий, а также организаторы серии «Этнографо-археологические комплексы (проблемы культуры и социума)» предполагали, что через некоторое время сформируется поле научного взаимодействия, распространяющееся не только на эти науки. Взаимодействовать планировалось с многими гуманитарными и естественными науками (социология, культурология, палеозоология и палеоботаника, остеология, физическая антропология и т. д.). По прогнозам, должно было сформироваться распределенное

проблемное поле для интеграции ряда наук, которое способствовало бы:

- выработке направлений интеграции, которые бы закрепились в научном дискурсе в виде создания новых научных дисциплин или субдисциплин;
- формированию совместных исследовательских проектов для получения новых научных данных, а потом и знаний в области исторических реконструкций, исторических ретроспекций, обобщений, которые бы можно было использовать для исследования различных сторон жизнедеятельности древних и современных обществ;
- исследованию возможностей прогнозирования, моделирования этнических, культурных, политических и иных процессов в развитии древних и современных обществ.

В данной работе мы не ставим задачу подробно осветить эту деятельность, так же и обратную связь от научного сообщества. Повторимся, наша задача – выявить тенденции в развитии направления интеграции археологии и этнографии. Поэтому просто отметим, что в какой-то момент времени нам, как организаторам нового направления исследований, стало очевидно, что отношение коллег к идеям интеграции археологии и этнографии, которые продвигала омская группа этноархеологов, меняется.

С сожалением признаем, что в силу каких-то причин активное участие на первых заседаниях маститых ученых (И.Г. Глушков, А.В. Головин, Л.С. Клейн, В.И. Молодин, Д.Г. Савинов, А.В. Шнирельман и других) не вылилось в «дочерние» (или новые, но в предлагаемом русле интеграции) исследовательские программы. И если в первые годы работы был явно виден энтузиазм и уверенность в том, что еще немного усилий, и суть поисковых научных работ будет явлена миру, то несколько лет назад стала заметна иная тенденция, особенно четко ее можно проследить на примере участия ученых в работе международного научного симпозиума «Интеграция археологических и этнографических исследований». Она такова – ученые продолжают участвовать в этом научном мероприятии, так как оно по-прежнему выглядит привлекательным, но характер докладов (которые характеризуют направления научного поиска участников) изменился.

Практически не стало публикаций по теории, методологии, методике проведения исследований, зато начинают превалировать работы, основанные или на археологических материалах с привлечением этнографических аналогий, или же сопоставление данных этнографии с археологическими источниками, то есть можно констати-

ровать возврат (?) к описанным выше подходам к «интеграции» путем подбора аналогий. Методологические разработки, поиск новых путей интеграции археологии и этнографии, что называется, «забуксовали».

Мы полагаем, что формирование такой тенденции стало возможно благодаря целому ряду факторов:

- фактически сменилось поколение ученых, и некоторые старшие коллеги не только прекратили изучать заявленную проблему, но и меньше стали заниматься наукой, а иные ушли от нас в вечность;

- члены омской поисковой научно-исследовательской группы отчасти перешли к разработке личных тем, хоть и связанных с интеграцией, но косвенно (изучение поздних археологических памятников, исторической генеалогии, например, генеалогии сибирских татар и русских старожилов, анализ письменных источников Нового времени; классические работы в области археологии и этнографии и т. д.);

- ученые, вступившие на путь исследований относительно недавно, пока не имеют достаточно опыта, чтобы работать на необходимом уровне и ищут себя в «классических» или «неоклассических» проблемах в рамках исследовательского поля конкретной науки.

Приводя такие объяснения сложившейся ситуации с интеграцией археологии и этнографии, нельзя уйти от общего исторического контекста, от того, что происходило в науке и обществе в последней трети XX в. Здесь очевидны проблемы в гуманитарных дисциплинах вообще, которые являются производными от финансовой и организационной ситуации в отечественной науке. Это и реформирование академической и вузовской науки и мизерное ее финансирование, стремление бюрократическими методами «вывести науку на мировой уровень». Результат очевиден – разрушение механизмов воспроизводства научных сообществ, исчезновение целых научных школ, «старение» науки и т. д.

Наука остановилась во «времени перемен». В конце XX в. оказалось невозможно ставить реально стратегические исследовательские цели, ни институционально, ни финансово, ни интеллектуально.

Возвращаясь к проблематике статьи, констатируем снижение динамики в процессах интеграции археологии и этнографии.

Хорошо иллюстрирует обозначенную тенденцию обращение к материалам последнего по времени проведения XXII международного научного симпозиума «Интеграция археологических и эт-

нографических исследований» (далее – международный научный симпозиум, симпозиум), прошедшего в г. Павлодар (Республика Казахстан) 18–21 сентября 2018 г. Симпозиум состоялся на базе «Маргулан центра / MargulanCenter» Павлодарского государственного педагогического университета благодаря сотрудничеству омской группы с казахстанскими коллегами. Всего на участие в научном мероприятии было подано 70 заявок ученых из России, Казахстана, Кыргызстана, Италии. В программу симпозиума вошли 59 докладов.

Его научная программа была сформирована вокруг больших блоков проблем, которые постепенно сложились при обобщении опыта предыдущих симпозиумов:

- 1) историографические аспекты взаимодействия археологии и этнографии, в том числе: личности, авторские подходы, исследовательские проблемы;

- 2) этноархеологические исследования: теория, методика, источники, в том числе: объект и предмет, исследовательское поле, понятийный аппарат этноархеологии;

- 3) научные результаты практических работ в области интеграции археологии, этнографии, других гуманитарных и естественных наук, в том числе: этноархеологические исследования поселений и жилищ, погребений и некрополей; пространство, вещь, ритуал (структура и процесс) в русле этноархеологических работ;

- 4) сакральный ландшафт Казахстана и сопредельных территорий Северной и Центральной Азии: сакральные объекты и пространства первобытных обществ, в памятниках кочевой цивилизации, древней и средневековой городской культуры, сакральные объекты и пространства в традиционной культуре, формирование сакральных пространств и ландшафтов как объект этноархеологического исследования [7].

В целом программа симпозиума была выполнена, и он стал еще одним шагом в развитии рассматриваемой проблематики. Но в ходе кулуарных бесед и при анализе состава участников и тематики их докладов были высказаны следующие мнения:

- несмотря на то, что проведению симпозиума предшествовала длительная подготовка, многие участники не смогли приехать в Павлодар; причины этому называли чаще всего две: недостаток средств или же трудности при поездке в Казахстан (неудобная схема проезда, необходимость получения миграционных карт, недостаток времени для участия в мероприятии);

- на форуме численно преобладали ученые из Павлодара и Омска; делегации коллег из других городов (Санкт-Петербурга, Красноярска, Иркутска, Алма-Аты и т. д.) не отличались многочисленностью;

- однозначного ответа на вопрос, является ли это отражением падения интереса к интеграции археологии и этнографии, пока нет, поскольку не приехало около 70 % ученых, заявивших о намерении участвовать в симпозиум, с другой стороны, в мероприятии участвовали ученые, которые не подготовили материалы для публикации, но выступили с докладами.

Пока авторы склонны предполагать, что можно наблюдать не только снижение интереса к интеграции археологических и этнографических исследований, но и смену ориентиров этнографо-археологических исследований. Во-первых, это связано с тем, что у части активных исследователей из числа омичей (как мы уже упоминали выше) поменялись научные приоритеты. Они занимаются разработкой тем, близких к вопросам, обсуждаемым на симпозиуме, но все-таки иными.

Во-вторых, изменился круг участников симпозиума. Активно заявляют о себе молодые ученые, выступающие с интересными докладами, но пока еще находящиеся в русле не теоретических, не историографических и т. п., а посвященных конкретной, узкой теме работ. Часть из сложившихся ученых либо перешла к рассмотрению других проблем, либо перестала работать в области этноархеологии.

Теперь вернемся к тенденциям развития этноархеологии в лице омской исследовательской группы. В начале работ мы полагали, что процесс будет линейным. Предполагалось, что будут сформированы новые методологические подходы, выработаны или адаптированы к новым задачам методы и методики работ, произойдет накопление эмпирического материала, апробация теоретических и методологических разработок, которые позволят получить новые данные и знания для исторических реконструкций/прогнозов.

На практике все оказалось несколько сложнее, и в плане разработки научного инструментария интеграции, и при поиске новых подходов в археолого-этнографических и исторических реконструкциях. Рассмотрение этой тенденции развития показало, что процесс больше похож на ветвящийся, когда появляются своего рода узловые проблемы, предполагающие несколько подходов, и пути их решения намечаются конкретными учеными, иногда в рамках личных разработок, иногда в процессе коллективного творчества и научных дискуссий.

Среди разработок омской группы этноархеологов можно выделить два больших блока научных исследований. К ним относятся:

1. Теоретические разработки по направлению интеграции археологии и этнографии в русле концепции ЭАК:

- работы по общей теории этнографо-археологических комплексов, по соотношению и специфике направлений этно/этнографо-археологических исследований, их истории, месту таких работ в структуре археологии и этнографии [8; 9, с. 33–37; 10];

- изучение методологических оснований интеграции археологии и этнографии и применение в таких исследованиях системного подхода, теории о саморазвивающихся системах, мир-системного анализа [11];

- исследование структуры этнографо-археологического комплекса как социокультурного феномена [12, 13];

- исследования погребального обряда и развития концепции анализа не отдельных его проявлений, а целиком практики и представлений, стоящих за ней в русле научного проекта «Некросфера традиционной культуры» [14];

- археолого-этнографическое источниковедение, которое связано с особенностями комплексного получения, изучения и использования археологических и этнографических источников [10, с. 91–92; 15; 16].

2. Исследование поздних археологических памятников, оставленных первыми русскими сибиряками и их современниками из коренных народов Сибири. Это сейчас наиболее разрабатываемое направление работ, в котором работают специалисты многих научных и учебных учреждений России, можно упомянуть серию работ омской группы этноархеологов с практическими результатами подобных исследований [2, с. 16].

Подводя итог нашему анализу, отметим, что в деятельности омской группы этноархеологов можно проследить несколько тенденций, которые нельзя рассматривать без историко-культурного контекста, без событий, происходящих в последние десятилетия XX в. в отечественной науке и обществе. Становление омской исследовательской группы под руководством доктора исторических наук Н.А. Томилова произошло в последнее десятилетие XX в. Группе удалось организовать, оформиться, представить научному сообществу перспективные научные идеи и развивать их (новые подходы к интеграции методов археологических и этнографических исследований, концепция этнографо-археологического комплекса (ЭАК), см. выше – обозначенные направления ис-

следований), создать и развивать ряд научных мероприятий и издательских проектов (межведомственный научный семинар «Этнографо-археологические комплексы народов Западной Сибири», международный научный симпозиум «Интеграция археологических и этнографических исследований», научный альманах «Этнографо-археологические комплексы: проблемы культуры и социума»). Эту тенденцию мы условно обозначим как восходящую. Первоначальный импульс позволяет этой тенденции развиваться и в первом десятилетии XXI в.

В 2000-е годы стала заметна другая тенденция, которая условно нами обозначена как нисходящая. Дело в том, что к этому времени омская исследовательская группа, созданная в 1993 г. Н.А. Томиловым и сложившаяся в рамках межведомственного (академическо-вузовского) методологического семинара «Этнографо-археологические комплексы народов Западной Сибири», отработала идеи, заложенные ее основателями Н.А. Томиловым и В.Б. Богомоловым в 1980-х годах. Возникла ситуация перехода, временной перегруппировки интеллектуальных усилий и

выработки новых подходов к исследуемым проблемам и, что немаловажно, смены поколений исследователей. В статье мы охарактеризовали некоторые части этой ситуации – уменьшение теоретических разработок, смещение фокуса научных интересов основных участников исследовательской группы, сложность поиска новых подходов и методов в разработке концепции ЭАК, которые нами обозначены были как ветвящиеся процессы. Вот здесь-то и произошло формирование из ситуации перехода нисходящей тенденции. Мы описали исторический фон как замершее «время перемен», который и позволил ситуации перехода в исследовательской деятельности омской группы этноархеологов трансформироваться в нисходящую тенденцию.

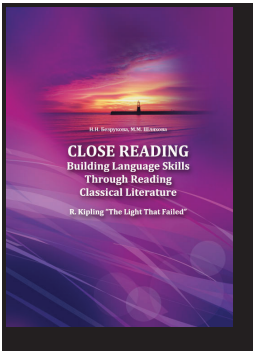
Как нам представляется, во взаимодействии этих тенденций и отражается современное состояние проблемы интеграции методов археологических и этнографических исследований, что, как нам кажется, достаточно хорошо иллюстрирует деятельность омской группы этноархеологов в последнем десятилетии XX – первом десятилетии XXI в.

Библиографический список

1. Богомолов В. Б., Томилов Н. А. Теоретические и методические аспекты археолого-этнографических исследований // Методологические аспекты археологических и этнографических исследований в Западной Сибири: сб. науч. тр. Томск: Изд-во ТГУ, 1981. С. 125–128.
2. Томилов Н. А. Исследования российских этноархеологов в конце XX – 10-х годах XXI века (к 25-летию Омского этноархеологического центра) // Интеграция археологических и этнографических исследований: сб. науч. тр. / гл. ред. Н. А. Томилов; отв. ред. М. А. Корусенко, С. Н. Корусенко, С. С. Тихонов. Омск: Издательский дом «Наука», 2018. С. 11–20.
3. Корусенко М. А. Работа межведомственного археолого-этнографического семинара «Этнографо-археологические комплексы народов Западной Сибири» (январь 2000 – май 2001 гг.) // Этнографо-археологические комплексы: проблемы культуры и социума. Омск: Наука, 2004. Т. 8. С. 256–278.
4. Корусенко М. А., Тихонов С. С. Омский научный семинар «Этнографо-археологические комплексы народов Западной Сибири» (1993–2004 гг.) // Вестник Омского университета. Омск, 2004. Вып. 3. С. 196–199.
5. Томилов Н. А. История археолого-этнографических исследований в Омских этноархеологических научных сериях // Вестник Омского университета. Сер.: Исторические науки. 2017. № 3 (15). С. 151–155.
6. Матвеев А. В. Обзор публикаций серии «Этнографо-археологические комплексы. Проблемы культуры и социума» (1996–2002 годы) // Этнографо-археологические комплексы: Проблемы культуры и социума. Омск: Издательский дом «Наука», 2006. Т. 9. С. 316–329.
7. Интеграция археологических и этнографических исследований: сб. науч. тр. / гл. ред. Н. А. Томилов; отв. ред. М. А. Корусенко, С. Н. Корусенко, С. С. Тихонов. Омск: Издательский дом «Наука», 2018. 207 с.
8. Томилов Н. А. Этноархеология и этнографо-археологический комплекс // Этнографо-археологические комплексы: проблемы культуры и социума. Новосибирск: Наука, 1996. Т. 1: Культура тарских татар. С. 10–25.
9. Томилов Н. А. Этнографо-археологические комплексы: подходы и поиски путей реализации // Этнографо-археологические комплексы народов Тарского Прииртышья: Природная среда, этносы, источники / М. Л. Бережнова, С. Н. Корусенко, А. В. Матвеев, С. Ф. Татауров и др. Омск, 2014. Т. 13. С. 27–40.
10. Корусенко М. А., Полеводов А. В. Предмет, объект, источник в концепции этнографо-археологического комплекса: к проблеме теоретических разработок в рамках научного направления // Интеграция археологических и этнографических исследований: сб. науч. тр. / гл. ред. Н. А. Томилов; отв. ред.: М. А. Корусенко, А. А. Тишкин, К. Н. Тихомиров и др. Барнаул; Омск: Издательский дом «Наука», 2015. С. 89–93.
11. Тихонов С. С. Теорема о неполноте как одно из методологических оснований археолого-этнографических исследований // Интеграция археологических и этнографических исследований: сб. науч. тр. Казань; Омск, 2010. С. 37–43.

12. Тихонов С. С. К изучению археологической составляющей этнографо-археологического комплекса аялынцеv // Этническая история и культура тюркских народов Евразии: сб. науч. тр. Омск: Издатель-Полиграфист, 2011. С. 157–159.
13. Тихонов С. С. «Анатомия» этнографо-археологического комплекса // Интеграция археологических и этнографических исследований: сб. науч. тр. / гл. ред. Н. А. Томилов, отв. ред.: С. Ф. Татауров, Л. В. Татаурова. Одесса, 2007. С. 48–53.
14. Корусенко М. А., Полеводов А. В. Новые подходы к интеграции археологических и этнографических материалов для реконструкции культуры и социума // Этнографо-археологические комплексы народов Тарского Прииртышья: могилы, могильники, погребальный обряд и мир мертвых в свете этноархеологических работ / М. Л. Бережнова, М. А. Корусенко, А. В. Полеводов и др. Омск, 2016. Т. 14. С. 233–260.
15. Татаурова Л. В. О методике получения этноархеологического источника // Методика междисциплинарных археологических исследований: сб. науч. тр. Омск: Наука, 2011. С. 213–228.
16. Корусенко М. А., Полеводов А. В. Заметки об этноархеологическом источнике: научном феномене или научном мифе? // VIII Исторические чтения памяти М. П. Грязнова: сб. науч. тр. Омск: Амфора, 2012. С. 122–129.

Издано в АлтГПУ



Безрукова, Н.Н. Close Reading: Building Language Skills Through Reading Classical Literature (R. Kipling "The Light That Failed") : практикум / Н.Н. Безрукова, М.М. Шляхова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 118 с.

Издание имеет целью совершенствование навыков владения английским языком через глубокое рефлексивное чтение и включает разнообразные задания, направленные на обогащение словарного запаса студентов, совершенствование навыков устной речи и умений критического мышления, а также на расширение знаний студентов об истории и культуре страны изучаемого языка.

Практикум предназначен для студентов 3-го курса, обучающихся по направлениям: Педагогическое образование «Английский язык и Немецкий язык», Лингвистика «Перевод и переводоведение». Издание будет также интересно всем, изучающим английский язык и совершенствующимся в нем самостоятельно.



Грантовые проекты РФФИ в Алтайском государственном педагогическом университете : справочник / под науч. ред. Н.А. Матвеевой ; сост. О.А. Бокова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 198 с.

Справочное издание включает информацию о научных исследованиях, выполненных учеными Алтайского государственного педагогического университета при финансовой поддержке РФФИ, РГНФ в 2010-е годы. В структуру описания каждого грантового проекта входят данные о научном коллективе, аннотация проекта, формулировка цели и основных результатов исследования, список основных публикаций по проекту. Указаны номер гранта, регистрационный номер проекта в ЦИТИС, основной код исследования по классификатору РФФИ и код ГРНТИ. Справочная информация позволяет представить приоритетные направления и содержание фундаментальных исследований в области исторических, лингвистических, литературоведческих, социологических, социально-философских и психолого-педагогических наук.

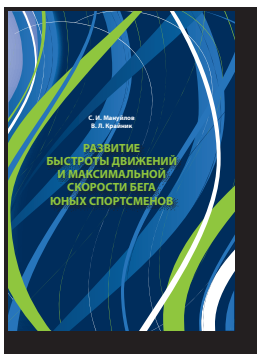
Справочное издание предназначено для научных и научно-педагогических работников, занимающихся фундаментальными исследованиями в области гуманитарных наук, и молодых ученых, аспирантов и магистрантов, находящихся в поиске исследовательской проблемы, методологии и методики научного исследования.



Их имена хранить в бессмертных списках... Первый вуз Алтая – Великой Победе! : сборник материалов, посвященных памяти участников Великой Отечественной войны Барнаульского государственного педагогического института / АлтГПУ, Научно-педагогическая библиотека, Библиографический информационный центр ; сост.: Р.Г. Носонов, В.В. Гарбузова, О.Н. Жукова, А.С. Березенцева, Е.Р. Ярославцева ; под ред. Г.И. Рогачевой. – Барнаул, 2020. – 152 с.

Сборник материалов посвящен памяти участников Великой Отечественной войны Барнаульского государственного педагогического института, содержит биографические сведения и фронтовые воспоминания преподавателей, студентов и сотрудников. В издание включены списки студентов первого вуза Алтая, призванных в Красную Армию с 1939 по 1945 гг.

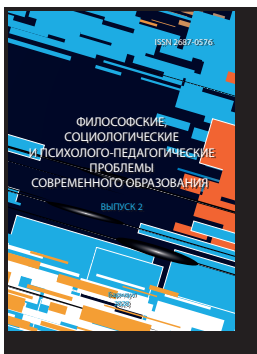
Сборник предназначен для всех, кто интересуется историей АлтГПУ.



Мануйлов, С.И. Развитие быстроты движений и максимальной скорости бега юных спортсменов : учебно-методическое пособие / С.И. Мануйлов, В.Л. Крайник. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 74 с.

В учебно-методическом пособии исследовано состояние проблемы развития быстроты движений и максимальной скорости бега юных спортсменов, проведен анализ существующих подходов к ее разработке, обобщены результаты собственных исследований, даны научно-методические рекомендации, повышающие результативность учебно-тренировочного процесса. Проблема рассмотрена на материале легкой атлетики, содержание которой составляют наиболее универсальные формы двигательной активности.

Издание предназначено для студентов и преподавателей педагогических вузов и колледжей, участвующих в реализации образовательных программ по направлению подготовки 49.00.00 Физическая культура. Пособие будет востребовано тренерами и инструкторами по спорту детско-юношеских спортивных школ, спортивных клубов и школ высшего спортивного мастерства.



Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, г. Барнаул, 20-21 ноября 2020 г. / под науч. ред. С.А. Ан. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – Вып. 2. – 244 с. DOI 10.37386/2687-0576-2020-2.

В сборник включены материалы международной научно-практической конференции, прошедшей в Алтайском государственном педагогическом университете 20–21 ноября 2020 г. (г. Барнаул). В конференции приняли участие ученые, работники образования, аспиранты, магистранты, студенты. Сборник состоит из трех разделов. В первом разделе «Философия образования» рассматриваются актуальные проблемы высшего и среднего образования. Второй раздел «Социально-культурологические аспекты образования» включает статьи по взаимодействию культурных и инновационных процессов. В третьем разделе представлены теоретические вопросы и практический опыт новаторских технологий в сфере образования.

Статьи могут быть интересны специалистам в области образования, педагогам-практикам, аспирантам, магистрантам, студентам.



Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ : материалы всероссийской научной конференции с международным участием, г. Барнаул, 24–26 сентября 2020 года / науч. ред. Н.А. Матвеева ; отв. ред. Т.П. Сухотерина. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 532 с. DOI 10.37386/978-5-88210-971-3.

В сборник включены материалы всероссийской научной конференции с международным участием «Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ», проведенной на базе Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул) в 2020 году при грантовой поддержке РФФИ, проект № 20-011-20030. В статьях отечественных и зарубежных исследователей рассмотрен комплекс фундаментальных проблем современных гуманитарных наук, представлены анализ теоретико-методологических подходов, проблематики и исследовательских стратегий научного познания, результаты современных исследований в области гуманитарных наук, поддержанных экспертным сообществом.

Материалы конференции будут востребованы учеными, преподавателями, аспирантами и студентами, изучающими фундаментальные проблемы гуманитарных наук.

Сведения об авторах

Аблажей Наталья Николаевна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории СО РАН (г. Новосибирск, Россия).

Аветисян Ани Григорьевна – кандидат экономических наук, доцент, кафедра экономической теории и проблем экономики переходного периода, Российско-Армянский университет (г. Ереван, Армения).

Бокова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Гучинова Эльза-Баир – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, Калмыцкий научный центр РАН (г. Элиста, Россия).

Ерёмин Игорь Александрович – доктор исторических наук, профессор кафедры историко-культурного наследия и туризма, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Ильина Анна Александровна – кандидат исторических наук, научный сотрудник, Институт археологии и этнографии СО РАН (г. Омск, Россия).

Козина Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Корусенко Михаил Андреевич – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, доцент, Омский научный центр СО РАН (г. Омск, Россия).

Мавлютова Гульнара Шакировна – кандидат исторических наук, доцент, научный сотрудник, Тюменский научный центр СО РАН (г. Тюмень, Россия).

Малыхина Екатерина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 223» (Барнаул, Россия).

Меркулова Евгения Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных

языков, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Парфенова Галина Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Репринцева Галина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии, Белгородский институт развития образования (г. Белгород, Россия).

Рыгалова Мария Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры музеологии и туризма, Алтайский государственный институт культуры (г. Барнаул, Россия).

Скоробогатов Сергей Борисович – аспирант кафедры истории России исторического факультета Таврической академии, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь, Россия).

Суриков Юрий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Тихонов Сергей Семенович – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт археологии и этнографии СО РАН (г. Новосибирск, Россия).

Устинова Ольга Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики, Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк, Россия).

Холодкова Ольга Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Шалаев Владимир Павлович – доктор философских наук, профессор, декан факультета социальных технологий Поволжского государственного технологического университета (г. Йошкар-Ола, Россия).

Шелепаева Альбина Хатмулловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем, Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ (г. Пермь, Россия).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
осуществляет издание научного журнала

ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Журнал выпускается по направлениям:
педагогические, психологические и исторические науки
Периодичность издания: 4 номера в год

Порядок представления материалов к публикации:

Электронная версия статьи направляется техническому секретарю журнала
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»
(г. Барнаул, ул. Молодежная, 55, ауд. 236а, т. 8(3852)20-54-11, e-mail: sek-nr@altspu.ru)
или высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу:
<https://journals-altspu.ru/vestnik>

Требования к написанию научной статьи в журнал «Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая библиографический список, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Библиографический список приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Пример оформления:

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов и др. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

Структура статьи в обязательном порядке должна содержать:

1. **Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
2. **Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail).
3. **Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация должна содержать краткое изложение концепции статьи, показывать, что, по мнению автора, составляет научную значимость выполненной им работы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними. Не более 600 знаков (с пробелами).
5. **Ключевые слова на русском языке.** При выборе ключевых слов основным критерием является их потенциальная ценность для выражения содержания статьи или для ее поиска. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные. Оптимальное количество ключевых слов – от 5 до 10.
6. **Инициалы и фамилия автора, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.** Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке.
7. **Текст статьи.** Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):
 Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.
 В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; раскрыть программу эксперимента, методику получения и анализ фактического материала; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.
 Не следует перегружать текст цитатами, после цитаты обязательно указывать источник цитирования. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.
 В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.
8. В конце статьи обязательно наличие **библиографического списка**. Самоцитирование желательно ограничить 10 % ссылок от общего количества источников.
 Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.
Статьи, не соответствующие указанным требованиям, не принимаются.
 Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. При наличии отрицательной рецензии окончательное решение о публикации статьи принимается редколлегией.
 Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается.

**График приема статей в журнал
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»**

№ 1
до 7 декабря 2020 г.
№ 2
до 15 марта 2021 г.
№ 3
до 17 мая 2021 г.
№ 4
до 13 сентября 2021 г.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.
Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Научный журнал

*Вестник Алтайского государственного
педагогического университета*

• 2020 • 4 (45) •

Учредитель СМИ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55

Подписано в печать 20.11.2020 г. Дата выхода в свет 07.12.2020 г.
Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитур: Minion, Trebuchet.
Тираж 200 экз. Заказ № 41.
Отпечатано в ООО «Колибри»
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557