

ISSN 2413–4481

**ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2021**

**•1 (46)•**

---

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);  
**Веряев А.А.**, доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
**Визель Т.Г.**, доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
**Демин М.А.**, доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
**Колмогорова Л.С.**, доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

**Крайник В.Л.**, доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
**Никитина Л.А.**, доктор педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
**Скопа В.А.**, доктор исторических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
**Труевцева О.Н.**, доктор исторических 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);  
**Антилогова Л.Н.**, доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);  
**Ван Жуй**, доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);  
**Виерегг Х.**, Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);  
**Дорожкин Е.М.**, доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);  
**Каракозов С.Д.**, доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);  
**Коротков А.М.**, доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);  
**Макарова Н.С.**, доктор педагогических наук, доцент (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);  
**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);

**Нурғалиева А.К.**, доктор педагогических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);  
**Отепова Г.Е.**, доктор исторических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);  
**Потапова М.В.**, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия);  
**Ромм Т.А.**, доктор педагогических наук, профессор (Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия);  
**Смышляева Л.Г.**, доктор педагогических наук, доцент (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);  
**Тухтасинов И.М.**, доктор педагогических наук, доцент (Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Узбекистан);  
**Фуряева Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор (Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия);  
**Чен Куонинг**, Ph.D. (Тайнаньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);  
**Шарипов Ш.С.**, доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)

---

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, 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) (редакция от 18.07.2019 г.); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки) (редакция от 25.12.2020 г.).

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

- Беляева С.В., Леонтьева И.В., Семернинов А.А.  
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ПРОЕКТА НАСТАВНИЧЕСТВА «ДЕТСКИЙ САД – ШКОЛА – ВУЗ» ..... 7
- Галбадрах С., Хогжмаа Д., Бямбажав Г.  
ИССЛЕДОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МОДЕЛИ ЛИДЕРСТВА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ МОНГОЛИИ) ..... 13
- Михальчи Е.В.  
ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА НА РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 18

### Теория и методика профессионального образования

- Бужинская Н.В., Васева Е.С.  
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИТ-СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОНОМИКИ ..... 28
- Лагоха А.С.  
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ И ЭВРИСТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ IT-ПРОЕКТОВ ..... 34
- Шаповалов А.А.  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ..... 39

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Педагогическая психология

- Вебер Д.А.  
ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ..... 47
- Дарвиш О.Б., Фазылбеков И.Ш.  
ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ) ..... 53
- Кузьмина А.С., Прайзендорф Е.С.  
РОЛЬ ВНУТРИПАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗВИТИИ САМОСОЗНАНИЯ БЛИЗНЕЦОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 58

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Отечественная история

- Афанасьев П.А.  
ЭПИСТОЛЯРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЯДОВОГО ПРОВИНЦИАЛА: ПИСЬМА Е.П. КЛЕВАКИНА 1870–1880-х гг. .... 65
- Колокольцев М.Г., Колокольцева Н.Ю.  
ИСТОРИЯ НАРОДНИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МЫСЛИ О КАПИТАЛИСТИЧЕСКОМ ПУТИ РАЗВИТИЯ РОССИИ ..... 72

Скопа В.А. ОРГАНИЗАЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УРАЛЬСКОГО СТАТИСТИЧЕСКОГО КОМИТЕТА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв. ....	76
Суверов Е.В. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАСТКОВЫХ ИНСПЕКТОРОВ МИЛИЦИИ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ (60–70-е ГОДЫ XX ВЕКА).....	81
<b>Этнография, этнология и антропология</b>	
Анисимова Е.Ю., Канцерова И.Е. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЛИГИОЗНОГО ОФОРМЛЕНИЯ КЛАДБИЩ И НАДГРОБИЙ ЧУ- ВАШСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЦИЛЬНИНСКОГО РАЙОНА УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ .....	85
Малахова Л.П. КОММЕМОРАЦИЯ ТРУДОВОГО ПОДВИГА ЖИТЕЛЕЙ ХМАО-ЮГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРО- ВАНИЯ И СОХРАНЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ .....	91
Рыскильдин А.Х., Рыскильдина Д.У. ШЕЖИРЕ РОДА ЕСТЕК ПО ГЕНОНИМИИ И ТРАНЗИТУ ЭТНИЧНОСТИ ИШТЯК/ЕСТЕК В КАЗАХ- СКОМ ОБЩЕСТВЕ XVIII–XIX вв. ....	98
Терентьев В.И, Сысун И.С. СРЕДНЕВЕКОВОЕ МЫШЛЕНИЕ У СОВРЕМЕННЫХ МОНГОЛОВ .....	105
К 30-летию учебной научно-исследовательской лаборатории «Социология народного образования».....	112
Издано в АлтГПУ .....	115
Сведения об авторах.....	117
Информация для авторов .....	118

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 371:351.851

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-7-12

С.В. Беляева

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

И.В. Леонтьева, А.А. Семернинов

*Гимназия № 131, г. Барнаул, Россия*

## РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ПРОЕКТА НАСТАВНИЧЕСТВА «ДЕТСКИЙ САД – ШКОЛА – ВУЗ»

Программы наставничества, которые реализуются в рамках межведомственного взаимодействия и сотрудничества, являются перспективным направлением профессионализации учебной деятельности студентов. Анализ и обобщение опыта реализации такого проекта наставничества является целью данной статьи. В статье рассматривается авторская модель наставничества, в основе которой методы анализа и синтеза накопленных знаний в области лингводидактики, методы эксперимента и наблюдения, коммуникативный метод обучения иностранным языкам.

*Ключевые слова:* высшее педагогическое образование, профессионализация, наставничество.

S.V. Belyaeva

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

I.V. Leontieva, A.A. Semerninov

*Gymnasium № 131, Barnaul, Russia*

## IMPLEMENTATION OF INTERDEPARTMENTAL MENTORING PROJECT “KINDERGARTEN – SCHOOL – UNIVERSITY”

Mentoring programs implemented within the frameworks of interdepartmental cooperation is one of the promising outlooks for professionalization of students' academic activity. Analysis and summarizing of such mentoring project realization experience are the objective of the article. The article studies the author's model of mentoring the core of which is represented by methods of analysis and synthesis of accumulated knowledge in the sphere of linguodidactics, experiment and observation methods, communicative method of foreign language teaching.

*Key words:* higher pedagogical education, professionalization, mentoring.

Одной из характеристик высшего педагогического образования на современном этапе является отход от традиционной направленности на формирование предметных знаний, умений и навыков студентов. Все более востребованными являются направленность организации учебного процесса на вовлечение студентов в профессиональную деятельность, развитие осмысленного, самостоятельного отношения к педагогической деятельности как к активному процессу, что предполагает создание и развитие экспериментальной среды обучения в педагогическом вузе, межведомственное взаимодействие и сотрудни-

чество. Перспективным направлением профессионализации обучения являются проекты наставничества, которые реализуются в рамках сотрудничества между педагогическим вузом и школой. Именно программы сопровождения нацелены на то, чтобы поддерживать начинающих свой профессиональный путь студентов и сопровождать их в решении педагогических и психологических задач. Наиболее распространенной формой профессионального сопровождения является наставничество. Авторы делятся опытом реализации межведомственного проекта наставничества «Детский сад – школа – вуз».

В последние годы наставничество получило особое признание как технология передачи профессиональных компетенций (А.С. Батышев, О.С. Бутенко, С.Г. Вершловский, Е.А. Дудина, Т.М. Ковалева, Ю.Н. Кулюткин, С.И. Поздеева, П.Г. Щедровицкий и др.) [1–8]. Мы определяем наставничество как «средство повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя, как метод педагогического сопровождения, предлагающий разнообразные формы организации и реализации взаимодействия студентов в аудиторной и внеаудиторной деятельности; как процесс взаимодействий участников (педагогов, учителей, студентов, школьников) с целью передачи и освоения способов реализации профессиональной деятельности при решении образовательных задач» [2, с. 208]. Целью нашей статьи является обобщение опыта реализации программы наставничества как развивающей программы сопровождения студентов, школьников и дошкольников в рамках межведомственного проекта сотрудничества, объединившего педагогический университет, школу и детский сад. Описываемый проект реализуется в рамках партнерского сотрудничества дошкольного, школьного и высшего учебных заведений при взаимодействии воспитателей, учителей, преподавателей и администрации учреждений, учащихся и студентов.

С 2016 года в реализации экспериментального проекта наставничества принимали участие шесть групп студентов (84 студента) второго и третьего курсов отделения французского языка лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета, восемь преподавателей кафедры французского языка, шесть учителей гимназии № 131 и 12 воспитателей дошкольных образовательных учреждений № 160 и № 154, 120 воспитанников средней группы (5 лет), 60 учащихся 2–7-х классов гимназии. Отметим, что участники проекта МБДОУ № 160 «Крепыш», МБДОУ № 154 «Солнышко», МБОУ «Гимназия № 131» расположены территориально в одном округе.

Данный межведомственный проект реализует многоуровневые цели:

- апробация и внедрение альтернативной образовательной модели;
- создание условий для благополучной адаптации ребенка к школьному обучению, для освоения новой социальной роли и новой ведущей деятельности;
- формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции у воспитанников дошкольных учреждений и школьников;

- формирование и совершенствование профессиональной компетенции у студентов педагогического вуза;

- формирование и развитие индивидуального стиля, методов и технологий профессиональной деятельности у молодых специалистов, работающих в школе и университете.

Перед организаторами и участниками проекта были поставлены следующие задачи:

- обеспечение последовательного перехода от этапа дошкольного образования к школьному образованию;
- создание комфортных условий для реализации плавного, бесстрессового перехода детей от игровой деятельности к учебной деятельности;
- создание единой стратегии в работе с воспитателями, учителями НОО и студентами-тьюторами лингвистического института АлтГПУ;
- обеспечение условий для профессионального роста педагогов и создание комфортных условий «вхождения» в профессию для студентов в качестве учителя иностранного языка.

Таким образом, в ходе реализации проекта сохраняется преемственность между дошкольным, начальным общим образованием и высшим учебным заведением для создания единой образовательной среды в рамках измененной парадигмы образования.

Экспериментальный проект наставничества «Детский сад – школа – вуз» реализуется по таким направлениям:

- занятия с дошкольниками – воспитанниками детских садов № 160 «Крепыш», № 154 «Солнышко» города Барнаула;
- занятия с младшими школьниками 2–4-х классов гимназии № 131;
- занятия с учащимися 5–7-х классов гимназии № 131;
- занятия со студентами 2–3-х курсов педагогического университета.

Основная форма проведения занятий в детском саду и школе – урок продолжительностью 20 минут для дошкольников и 40 минут для школьников; практическое занятие и мастер-класс продолжительностью 90 минут для студентов. В данной статье мы рассматриваем организацию работы студентов-наставников по основным направлениям.

Первое направление предполагает проведение занятий с дошкольниками – воспитанниками детских садов № 160 «Крепыш», № 154 «Солнышко» города Барнаула. Обучение иностранному языку, в частности французскому, на раннем этапе в дошкольных образовательных учреждениях явля-



ется важным предварительным этапом, который готовит дошкольников к дальнейшему обучению в школе; способствует формированию умений воспринимать иностранную речь на слух, воспроизводить правильно иностранные слова; накоплению минимального лексического запаса слов и овладение несложными грамматическими структурами, без которых невозможно общение» [7, с. 96–97].

Студенты-наставники 2–3-х курсов проводят занятия по французскому языку на раннем этапе обучения 1 раз в неделю. Занятия проходят по составленному расписанию, согласованному с представителями участников проекта: заведующими и методистами детских садов, директором гимназии № 131, заведующим кафедрой французского языка лингвистического института ФГБОУ ВО «АлтГПУ». На занятии в дошкольном учреждении обязательно присутствует старший наставник – учитель французского языка, который разрабатывает программу курса для дошкольников и оказывает методическую помощь студентам-наставникам в организации и проведении занятий. С каждой группой студентов обсуждается план занятия, подбор дидактического материала осуществляется в соответствии с учетом особенностей развития детей дошкольного возраста, определяются типы лексических игр для закрепления лексики и модельных структур в рамках изучаемой тематики.

Поскольку важно, чтобы общение проходило на французском языке, студенты-наставники разговаривают с дошкольниками исключительно на французском языке, моделируя ситуацию «искусственного погружения в иностранный язык». Лишь учитель-наставник может общаться с детьми как на французском, так и на русском языке, выступая в роли переводчика, помогая детям понять элементарные фразы беседы на французском языке. Следует отметить, что понимание иноязычной речи на данном этапе обучения при усвоенном минимальном языковом материале компенсируется мимикой, жестами, игровыми действиями, разнообразной наглядностью и частично речью на родном языке, что мотивирует дошкольников принимать участие в несложной беседе.

Основным видом деятельности на этапе раннего обучения является игра. Для этого необходимо, как показал опыт, чтобы на каждом занятии у студента-наставника имелась мягкая игрушка, которая будет ассоциироваться с «другом из Франции». Это может быть, например, зайчонок – *le Petit Lapin*, плюшевый медвежонок – *le petit Nounours*, лошадка – *le petit Poney*. Использо-

вание игрушек и применение игровой технологии на данном этапе обучения устраняет психологический барьер у дошкольников, вовлекая их в процесс «общения» на иностранном языке.

Дошкольники находятся в привычной комфортной для них обстановке, где имеются все условия для проведения занятий в игровой форме, благодаря чему они успешно усваивают элементарные базовые лексико-грамматические структуры французского языка, изучаемые в рамках тематики программы курса.

Ниже приводим элементы программы дополнительного общеразвивающего курса «Знакомимся с французским языком», составленной для занятий студентов-наставников с дошкольниками в детском саду с учетом возрастных особенностей развития дошкольников. Основными целями данной программы на младшем этапе являются: введение в предмет «иностранное языком» через игровую деятельность; формирование фонематических и произносительных навыков в процессе ознакомления с минимумом лексических единиц по темам «Семья», «Животные» и обучения счету; формирования когнитивно-коммуникативных навыков дошкольников на основе работы с аутентичными текстами детских песен, считалок и стихов на французском языке; создание условий для изучения минимума языкового материала, удовлетворения познавательных интересов и развития творческих способностей дошкольников.

В основу данной программы положен коммуникативно-деятельностный подход, который направлен на овладение коммуникативными умениями в устной речи на элементарном уровне на основе освоенного минимума языкового материала в рамках изученных тем.

В ходе реализации общеразвивающей программы «Знакомимся с французским языком» ставятся следующие задачи:

- обеспечение коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера изучения предмета «иностранное языком», а в последующем использования иностранного языка как средства общения;
- формирование устойчивых произносительных навыков на основе использования французских детских песен, считалок и стихотворений;
- формирование базового запаса лексического минимума у дошкольников в процессе изучения тем; овладение элементарными грамматическими структурами и стандартными фразами устной речи современного языка в различных речевых ситуациях;

- формирование интереса к предмету и положительной мотивации к изучению французского языка на основе использования обучающих видео- и аудиоматериалов (детских песен, считалок и т. д.);

- развитие личностных качеств, внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх на французском языке.

На занятиях используются игровые технологии, игрушки, аудиозаписи детских песен, считалок «*Comptines à mimer*», стихотворений на французском языке.

Программа «Знакомимся с французским языком» обеспечит достижение дошкольниками личностных, метапредметных, предметных результатов.

Личностные результаты:

- принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности, формирование личностного смысла учения;

- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;

- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур.

Метапредметные результаты:

- развитие умения находить наиболее эффективные способы решения познавательных задач;

- развитие умений оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности с целью ее дальнейшего совершенствования.

Предметные результаты:

В области аудирования дошкольники научатся:

- воспринимать на слух элементарные фразы учителя и минимум лексических единиц в рамках изученных тем, усвоенных в процессе обучения;

- понимать на слух небольшие детские стихи и считалки, построенные на изученном речевом материале;

- вербально и невербально реагировать на услышанное;

- воспринимать на слух небольшие тексты детских песен и считалок, соответствующие возрасту и интересам учащихся (микродиалоги, детские стихотворения и рифмовки, песни).

В области говорения дошкольники научатся:

- задавать элементарные вопросы «Кто это?», «Что это?» и отвечать на них; поддерживать элементарный этикетный диалог-расспрос «Как дела?»;

- называть животных «Это...»;

- представлять себя и членов своей семьи;

- воспроизводить наизусть небольшие считалки, рифмовки и песни на французском языке.

Содержание программы

Тема I «Давайте познакомимся!» (2 часа) предусматривает:

- Ознакомление с особенностями произношения имен во французском языке.

- Введение лексико-грамматического материала и модельных фраз.

- Приветствие *Bonjour! Salut!*

- Вопрос «Как тебя зовут?» – *Tu t'appelles comment?* – «Меня зовут...» – *Je m'appelle...*

- Вопрос «Как дела?» – *Comment ça va?*

- Лексическая игра «Знакомство» – «*Prise de connaissance*».

Тема II «Папа, мама, я – моя семья» (5 часов) предусматривает:

- Введение лексики по теме «Семья»: *papa, maman; le petit frère, la petite soeur*.

- Ознакомление с вопросом «Кто это?», «*Qui est-ce?*» и модельных фраз «Это... мой папа/моя мама», «*C'est mon papa. C'est ma maman*».

- Разучивание считалочки «*Le petit pouce dit*».

- Введение числительных от 1 до 6. Разучивание считалочки «*Un, deux, trois*».

Тема III «В мире животных» (12 часов) предусматривает:

В подтеме «Домашние животные», «Животные на ферме» (5 ч)

- Введение вопроса «Что это?» – «*Qu'est-ce que c'est?*».

- Введение лексики по теме «Домашние животные»: *un chat, un chien, un hamster, une petite souris* (кот, собака, хомячок, мышка).

- Введение лексики по теме «Животные на ферме»: *Madame la Vache, Monsieur le Coq, une poule, un lapin, un cheval, un cochon, des petits poussins* (корова, петушок, курица, заяц, лошадь, свинья, цыплята).

- Ознакомление с оборотом «*Il y a...*» – «У нас есть...», вопросом «Где же кот?» – «*Où est le chat?*».

- Введение числительных до 10.

В подтеме «В зоопарке» (5 ч)

- Введение лексики по теме «В зоопарке»: *un tigre, une tortue, un ours* (тигр, черепаха, медведь).

- Введение лексики по теме «Экзотические животные»: *un zèbre, une girafe, un lion, un pinguin, un kangourou; un crocodile* (зебра, жираф, лев, пингвин, кенгуру, крокодил).

- Ознакомление с вопросом «Кого не хватает?» – «*Qu'est-ce qui manque?*».

- Игра на внимание «Похищение из зоопарка».

- Обучение счету до 13.

- Разучивание песни «Маленькая улитка» – «*Petit escargot*».

Тема IV «Большой и маленький» (2 часа) предусматривает:

- Автоматизация употребления в речи лексики по теме «Животные».
- Введение новой лексики: прилагательные «большой» – *grand, grande* «маленький» – *petit, petite*.
- Игра «Большой – маленький».

Форма подведения итогов реализации дополнительной общеобразовательной программы: заключительный концерт – праздник «Выпускной в детском саду».

Мы хотим отметить, что приведенная выше программа, а также отдельные ее элементы (количество часов, отведенных на изучение той или иной темы) могут корректироваться учителем-наставником и студентами-наставниками в зависимости от степени освоения изучаемого лингвистического материала.

Рассматривая организацию работы студентов-наставников по второму и третьему направлениям реализуемой программы сотрудничества, отметим, что внеурочные занятия с группами школьников 2–4-х классов и 5–7-х классов проводятся в течение всего учебного года на базе МБОУ «Гимназия № 131» один раз в неделю в соответствии с утвержденным расписанием. Целью этих занятий является развитие поликультурной личности школьников через совершенствование приобретенных умений и навыков на уроках в процессе изучения предмета «французский язык», расширение области знаний в социокультурном аспекте. При этом школьники получают возможность узнать факты о жизни сверстников страны изучаемого языка, о традициях и обычаях, о французских праздниках на основе разучиваемых стихотворений и песен на французском языке в рамках изучаемой тематики, а также возможность реализовать свой творческий потенциал, принимая участие в творческом проекте: подготовка к различным лингвострановедческим конкурсам, концертам, постановка мини-спектаклей на французском языке.

Студенты-наставники совместно с учителем-наставником подбирают материал (стихи, песни, сценарии для театрализованных постановок), соответствующий уровню школьников, в соответствии с интересами конкретной возрастной группы.

Подготовка к реализации совместного творческого проекта проходит в несколько этапов.

1. Подготовительный этап: выбор тематики и версии театрализованной постановки, подбор соответствующих видео, песен, стихов; распределение ролей между участниками проекта, подбор реквизита, костюмов, элементов декораций.

2. Этап реализации проекта: разучивание ролей, постановка мизансцен, подбор музыки для

звукового сопровождения. Студенты-наставники играют ведущую роль на данном этапе, поскольку успех постановки мини-спектакля зависит от подготовленности школьников – участников проекта. В ходе репетиций студенты уделяют большое внимание совершенствованию произносительных навыков (фонетической, интонационной стороне речи), дают уроки актерского мастерства, что очень нравится школьникам. Генеральная репетиция проходит под руководством старших наставников: учителей и преподавателей университета.

3. Заключительный этап: выступление на концерте перед родителями во время проведения Дня открытых дверей в детском саду либо на конкурсе «Зимний калейдоскоп», который проводится традиционно в декабре в городе Барнауле для школьников ОУ и студентов лингвистического института.

Как правило, процесс подготовки номера для концертов и конкурсов на французском языке приносит школьникам большое удовольствие от общения с наставниками в неформальной обстановке, осознания себя как личности, способной достигать поставленных целей, раскрывать свой творческий потенциал, преодолевая психологический барьер выступления на публике, неуверенности в своих способностях общаться на иностранном языке.

Таким образом, использование проектной методики в качестве основного вида деятельности внеурочных занятий, а именно реализации творческого проекта студентами лингвистического института, способствует поддержанию интереса школьников к дальнейшему изучению иностранного языка, повышая мотивацию в достижении более высоких результатов во время учебной деятельности, совершенствовании приобретенных коммуникативных умений и навыков. Отметим также и повышение мотивации студентов, проявление интереса к выбранной профессии, появление и развитие уверенности в своих профессиональных умениях. Участие в проекте наставничества позволяет сформировать у студентов основы управления своей педагогической траекторией.

В заключение подчеркнем такие положительные характеристики межведомственного проекта наставничества, как возможность самореализации в профессиональной деятельности, получения опытным путем знаний, навыков и умений, необходимых в профессиональной (педагогической и научной) деятельности, возможность участия в совместной рефлексии и обсуждении, что приводит к развитию профессиональных компе-

тенций всех участников. На наш взгляд, проект межведомственного наставничества эффективно вписывается в общую систему профессиональной подготовки как студентов, так и педагогов разного уровня, поэтому заслуживает внимания и дальнейшего осмысления.

### Библиографический список

1. Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. М.: Педагогика, 1985. 155 с.
2. Беляева С. В. Развитие профессиональной компетенции студентов педагогического вуза в процессе организации и реализации проекта наставничества // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 207–210.
3. Бутенко В. С., Бутенко О. С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Гуманитарные и социальные науки. Сер.: Психология. 2012. № 4. С. 248–255.
4. Вершловский С. Г., Гриб Т. И., Кричевский В. Ю. Учитель – Методист – Наставник стажера. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
5. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. С. 25–36.
6. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат. М.: Педагогика, 1970. 104 с.
7. Леонтьева И. В. Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и перспективы // Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и перспективы: материалы регионального семинара, 18 ноября 2005 года. – Барнаул: БГПУ, 2006. С. 94–101.
8. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2. С. 87–91.

УДК 371(517)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-13-17

С. Галбадрах, Д. Хогжмаа

*Монгольский университет науки и технологии, г. Дархан, Монголия*

Г. Бямбажав

*Монгольский национальный университет медицинских наук, г. Дархан, Монголия*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МОДЕЛИ ЛИДЕРСТВА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ МОНГОЛИИ)

Изучение проявлений лидерства менеджеров образования и создание эффективных стилей лидерства в настоящее время является критически важным вопросом в управлении образованием. Методологической основой данного исследования является Концепция инноваций, реализуемая в Монголии в последние 20 лет. В данной статье проведен анализ стиля руководства менеджеров системы образования Дархан-Уульского аймака, основанный на различных теоретических моделях управления образованием. Представлены результаты опроса 430 менеджеров и работников образования с целью выявления моделей развития лидерства в образовательных учреждениях, дальнейшего организационного развития учреждений образования с использованием условных и ситуативных моделей лидерства.  
*Ключевые слова:* управление образованием, модель управления образованием, модель лидерства в управлении образованием, теория ситуативного лидерства, этическое лидерство, организационное лидерство, организационное развитие образования.

S. Galbadrakh, D. Khugjmaa

*Mongolian University of Science and Technology, Darkhan, Mongolia*

G. Byambajav

*Mongolian National University of Medical Sciences, Darkhan, Mongolia*

## THE STUDY OF DEFINING EDUCATIONAL LEADERSHIP MODEL (IN MONGOLIAN SECONDARY SCHOOL CASE)

Studying the manifestations of leadership in education managers and creating effective leadership styles is currently a critical issue in education management. The methodological basis of this study is the Concept of Innovation, which has been implemented in Mongolia over the past 20 years. This article analyzes the leadership style of managers of the education system of the Darkhan-Uul aimag, based on various theoretical models of education management. The article presents the results of a survey of 430 managers and educational workers in order to identify models of leadership development in educational institutions, further organizational development of educational institutions using conditional and situational leadership models.  
*Key words:* education management, education management model, leadership model in education management, theory of situational leadership, ethical leadership, organizational leadership, organizational development of education.

В настоящее время система образования Монголии позиционируется как определяющий фактор развития страны, в связи с этим претерпевает концептуальные изменения. При разработке модели модернизации национальной системы образования учитываются и тенденции мирового развития. Движущей силой образовательных реформ являются менеджеры образования различных уровней.

С 1990 года в Монголии предпринимаются шаги по приведению сектора образования в соответствие с мировыми стандартами. Програм-

ма модернизации включает в себя реформу всей системы образования, обновление программ обучения, перевод общего образования с 10-летнего обучения на 12-летнюю систему, а также создание частных школ и детских садов.

По темпам и качеству преобразований в секторе образования Дархан-Уульский аймак в последние пять лет неизменно находится на первых трех позициях из 21 провинции Монголии. С учетом этого особого внимания заслуживает профессиональная деятельность менеджеров образования на этой территории. Целью данного исследования



является определение стиля руководства общеобразовательных школ и дошкольных учреждений Дархан-Уульского аймака на основе применения различных теоретических моделей управления образованием и эмпирических методов исследования лидерства.

Развитие теории лидерства в сфере образования началось в конце 1980-х годов [1], когда исследователи К. Лейтвуд и др. разработали теоретические модели и подходы к изучению лидерства [2]. Согласно им руководство школы должно фокусироваться на успеваемости учеников и профессиональной удовлетворенности учителей. Исследователи Т. Уотерс, Р. Марцано и Б. МакНалти доказали сильную корреляцию между лидерством менеджеров образования и успеваемостью учащихся [3]. МакКинси подчеркивает необходимость совершенствования методов управления с целью развития продуктивных практик и повышения ответственности за руководство [4]. Развернутая модель управления образованием была разработана Т. Бушем [5].

Все представленные модели лидерства в менеджменте образования построены на принципе соответствия теории и практики управления образованием. Управленческое лидерство фокусируется в выдвигаемых целях, социальных ролях и определенных формах поведения менеджера образования.

Для определения стиля лидерства руководителей образовательных организаций Дархан-Уульского аймака была проведена диагностика факторов развития лидерства, разработанная Л. Перрином и Дж.Г. Бургойном [6]. Анализ данных включал сравнение результатов теста «Диагностика вашего лидерского поведения» для директоров образовательных организаций и результатов опроса по развитию лидерства в организации, проведенного среди преподавателей и сотрудников. В исследовании приняли участие 30 директоров и 401 преподаватель образовательных организаций.

Также были проанализированы данные 16 анкет для определения стилей лидерства руководителей образовательных организаций. Содержание анкет было основано на теории ситуационного лидерства, разработанной Дж. Вайцелем, К. Бланком и С. Грином [7].

Дополнительно в опросах, направленных на определение стиля лидерства менеджеров образования, приняли участие 348 преподавателей и сотрудников. Была использована анкета, включающая 44 вопроса, направленная на исследование

этики различных аспектов управленческой деятельности.

Обработка результатов исследования была проведена с использованием статистической программы SPSS20.

В результате анализа факторов развития лидерства менеджеров образования они были сгруппированы в 3 основных подхода к управлению:

- *концептуальный подход*: стратегическое управление, организационные изменения;
- *подход к управлению лидерством*: общение, мотивация, разрешение конфликтов, принятие решений, отношение;
- *подход к организационному развитию*: обеспечение учебной деятельности, управление группой.

Значения показателей уровня развития лидерских качеств директоров школ по оценке самих менеджеров и преподавателей и сотрудников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели развития лидерских качеств руководителя школы (средние значения)

Показатели / участники опроса	Стратегический менеджмент	Отношение	Мотивация	Изменение развития	Решение конфликта	Учебная деятельность	Управление группой	Принятие решений
Директора и менеджеры	4,03	4,58	3,92	3,75	3,98	4,21	4,14	4,27
Преподаватели и сотрудники школы	3,92	3,87	3,73	3,64	3,84	4,06	3,96	3,95

Результаты опроса показывают, что директора и менеджеры выше оценили уровень развития лидерских качеств руководителя школы по сравнению с оценкой, данной преподавателями и сотрудниками школы. С целью снизить субъективное влияние на оценку, было предложено сравнивать показатели по индексу:

Сравнительный анализ значений индексов (см. табл. 2) показывает, что при использовании другого инструмента обработки данных тенденция сохранилась: директора и менеджеры выше оценивают свой уровень развития лидерских качеств по сравнению с оценкой, данной преподавателями и сотрудниками школы.

Таблица 2

Показатели развития лидерских качеств  
руководителя школы (значения индексов)

Показатели/участники опроса	Стратегический менеджмент	Отношение	Мотивация	Изменение развития	Решение конфликта	Учебная деятельность	Управление группой	Принятие решений
Директора и менеджеры	0,41	1,00	0,30	0,12	0,36	0,61	0,53	0,67
Преподаватели и сотрудники школы	0,30	0,24	0,10	0,00	0,21	0,45	0,34	0,33

Результаты исследования указывают на то, что руководители школ в различной степени проявляют лидерские качества в различных направлениях управленческой деятельности. По результатам опроса направления управленческой деятельности были разделены на четыре группы по уровню проявления лидерских качеств (см. табл. 3).

Таблица 3

Уровень оценки лидерских качеств руководителя  
школы в различных направлениях  
управленческой деятельности

Уровень оценки	Самооценка директоров и менеджеров	Оценка преподавателей и сотрудников школы
Высокий /1-0,75/	Отношение	–
Хороший /0,75-0,5/	Принятие решений, учебная деятельность, управление группой	–
Умеренный /0,5-0,25/	Стратегический менеджмент, мотивация, решение конфликта	Учебная деятельность, принятие решений, управление группой, стратегический менеджмент
Слабый /0,25-0/	Изменение, развитие	Отношение, мотивация, решение конфликта, изменение, развитие

Данные таблицы 3 показывают, что наиболее высокую самооценку получили умения руково-

дителей образовательной организации проявлять лидерские качества при выстраивании отношений, принятии решений, в процессе обеспечения учебной деятельности и управлении группой. Проявление лидерских качеств руководителя в таких аспектах управленческой деятельности, как стратегический менеджмент, мотивация, решение конфликта, управление изменениями и развитием, оценивается и менеджерами, и преподавателями, и сотрудниками школы существенно ниже. Интерпретируя полученные результаты, можно сделать вывод, что стиль лидерства «не работает» в долгосрочной перспективе, при определении стратегии развития образовательной организации. Он влияет на развитие организации в ближайшей и среднесрочной перспективе, выполнение основных функций школы в условиях повседневной текущей работы.

Анализ результатов анкетирования 30 менеджеров образования, проведенного по методике Дж. Вайцеля, К. Бланка и С. Грина [7], позволяет оценить уровень проявления лидерства в конкретных управленческих ситуациях. Исследование было сфокусировано на том, чтобы определить, чем в большей степени заняты руководители образовательных организаций: постановкой задач или работой с людьми, управлением персоналом. Результаты опроса представлены в таблице 4. Данные таблицы интерпретируются следующим образом:

- если стиль лидерства имеет значение коэффициента 4,0 и более, то вероятность его гибкого использования в различных управленческих ситуациях высока;
- если значение коэффициента лежит в пределах 2,0–3,99, то это указывает на возможность использования менеджером данного стиля лидерства;
- если значение коэффициента менее 2,0, этот стиль менеджер не может применить в конкретных управленческих ситуациях.

Данные исследования показывают, что наиболее применяемыми стилями лидерства среди менеджеров образования являются стили «больше отношения и меньше задач» и «больше задач и больше отношения».

В результате анализа полученных данных можно выделить три стиля лидерства.

*Стиль «участия»* характеризуется направленностью на людей и является самым распространенным, по данным нашей выборочной совокупности, среди менеджеров образования.

*«Учебный» стиль лидерства* ориентирован на пропорциональное управление и задачами, и персоналом образовательной организации.

*Адаптивный стиль лидерства* характеризуется тем, что менеджер образования в первую очередь использует один из основных стилей ли-

дерства и иногда задействует другие стили в зависимости от того, что требует управленческая ситуация.

Таблица 4

**Стили лидерства менеджеров образования в границах «задачи – отношения»**

Стиль лидерства	Коэффициент	Допустимая погрешность	Интервал	
			Нижний	Верхний
Больше задач и меньше отношения	3,750	0,351	2,978	4,522
Больше задач и больше отношения	4,167	0,520	3,023	5,311
Больше отношения и меньше задач	6,000	0,628	4,619	7,381
Меньше отношения и меньше задач	2,500	0,399	1,622	3,378

По результатам данного исследования можно сделать практический вывод, что нежелательно использовать только один или два доминирующих стиля лидерства в отношении различных работников образовательной организации. Менеджеры образования должны уметь применять различные стили лидерства и адаптировать свои лидерские качества к различным управленческим ситуациям.

Одна из задач исследования заключалась в выявлении этической составляющей лидерства в

различных аспектах управленческой деятельности: этики общения, общего этического климата в коллективе, этики принятия решений, этики поведения менеджера образования. Индикаторы способности этического лидерства измерялись в следующих оценках: 1 – «полностью не согласен», 2 – «не согласен», 3 – «частично не согласен», 4 – «согласен» и 5 – «полностью согласен». Рассчитывались средние значения по каждому из аспектов управленческой деятельности (см. табл. 5).

Таблица 5

**Показатели этической составляющей лидерства менеджеров образования (средние значения)**

Показатели	Самооценка менеджеров	Оценка преподавателей и сотрудников	Среднеквадратичное отклонение
Этика общения	4,25	3,44	0,63
Этический климат	4,51	3,50	0,57
Этика принятия решений	4,39	3,57	0,63
Этика поведения	4,97	3,5	0,65

Анализ данных таблицы 5 показывает, что в большей степени, по оценке и менеджеров, и преподавателей и сотрудников образовательной организации, этическая составляющая лидерства проявляется в поведении менеджера. Самые низкие оценки получила этика общения. Следует при этом отметить, что самооценка менеджеров существенно выше оценки преподавателей и сотрудников. Такая же тенденция наблюдается и в отношении других показателей этической составляющей лидерства менеджеров образования.

Подводя итоги проведенного анализа моделей лидерства менеджеров системы образования Дархан-Уульского аймака, можно сделать следующие выводы. В условиях модернизации системы образования руководители образовательных учреждений используют традиционную модель управления, в которой проявляется прежде всего ответственность менеджера. Лидерство руководителей

образовательных организаций сосредоточено на выполнении текущих задач, а не на стратегическом развитии школы. Это в определенной степени обусловлено существующей централизованной системой образования (нисходящий управленческий подход, централизованное и структурированное финансирование, система стимулов), общие стили лидерства и традиционная этическая система управления образованием. Такой тип лидерства менеджеров характерен не только в секторе образования Дархан-Уульского аймака, но и на других территориях Монголии. В современных условиях возрастает потребность в лидерстве менеджеров образования в целях повышения конкурентоспособности образовательных организаций и обеспечения их долгосрочного развития.

В этом направлении мы предлагаем следующие практические рекомендации менеджерам образования. Для развития этического лидерства:



создавать управленческую культуру, уважающую взгляды других; развивать все аспекты этической составляющей лидерства. Для развития ситуационного лидерства: в большей степени доверять

сотрудникам; поддерживать и поощрять их активность и самостоятельность; адекватно оценивать сотрудников; развивать вариативность использования стилей лидерства.

### Библиографический список

1. Bush T. Theories of Educational Management. London, 1998.
2. Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris, A. Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham: DfES/NCSL, 2006.
3. Marzano R. J., Waters J. T., McNulty B. A. School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2004.
4. McKinsey. Capturing the leadership premium. URL: <https://www.mckinsey.com/-/media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/Capturing%20the%20leadership%20premium/Capturing%20the%20leadership%20premium.pdf> (дата обращения: 21.12.2020).
5. Bush T. Theories of Educational Leadership and Management. 4th edition, London, Sage. 2011.
6. Perren L., Burgoyne J. G. Management and Leadership Abilities: An analysis of texts, testimony and practice. London, 2002.
7. Blank W., Weitzel J. R., Green S. G. A test of the situational leadership theory // Personnel Psychology. 1990. № 43. P. 579–597.

УДК 378.018.43

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-18-27

Е.В. Михальчи

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия*

## ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА НА РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрено влияние пандемии коронавируса на развитие дистанционного инклюзивного образования. Для изучения влияния пандемии коронавируса и социально-экономических ограничений, возникших в результате нее, было проведено исследование ответных психических реакций и отношения к дистанционному образованию у лиц с нарушениями в здоровье разных нозологических групп и из условно здоровой группы. Анализ результатов исследования показал, что многие респонденты имели ухудшения в психическом здоровье и физическом состоянии в период самоизоляции, а также испытывали эмоциональные проблемы из-за невозможности заниматься привычной деятельностью и ограничений в общении.

*Ключевые слова:* дистанционное образование, инклюзивное образования, лица с нарушениями в здоровье, пандемия коронавируса, самоизоляция.

E.V. Mikhailchi

*The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia*

## STUDYING OF THE INFLUENCE OF CORONAVIRUS PANDEMIC ON THE DEVELOPMENT OF DISTANCE INCLUSIVE EDUCATION

The article considers the impact of the coronavirus pandemic on the development of distance inclusive education. To study this impact and the socio-economic restrictions resulting from it, there was conducted the study of the response of mental reactions and attitudes to distance education among people with health disorders of different nosological groups and from a conditionally healthy group. Analysis of the research results showed that many respondents had deterioration in mental health and physical condition during the period of self-isolation, and they experienced emotional problems due to the impossibility to busy themselves with familiar activities and because of the restrictions in communication.

*Key words:* distance education, inclusive education, persons with health disorders, coronavirus pandemic, self-isolation.

Во всем мире возникновение и развитие пандемии коронавируса вызывало изменения в экономической и социальной жизни общества, в том числе в деятельности двух ее основных институтов – здравоохранения и образования. Предшествующие ей эпидемии (птичьего и свиного гриппов, лихорадки Эбола и др.) носили локальный характер и затронули жизнедеятельность населения меньшего числа государств и стран. Масштаб развивающейся в настоящее время пандемии коронавируса и риски возникновения новых локальных эпидемий и глобальных пандемий заставляют зарубежных и отечественных ученых искать пути их преодоления и защиты населения, выявлять текущие тенденции и будущие перспективы в развитии деятельности государственных институтов, жизни членов общества и каждого отдельного индивида в условиях ограничений,

изоляции и сохранения собственного здоровья в период пандемии.

Пандемией считается «необычайно интенсивное распространение заразной болезни с поражением значительной части населения на территории ряда стран и даже континентов за сравнительно короткий отрезок времени» [1]. Всемирная организация здравоохранения включает в это понятие «распространение нового заболевания в мировых масштабах» [2]. Пандемия вирусных заболеваний может иметь различные социальные последствия: высокий уровень смертности населения и сокращение его численности, сокращение рабочих мест, рост бедности, сокращение экономического производства, рост социального неравенства и появление его новых форм [3], возникновение социальных рисков для членов общества, нуждающихся в поддержке по старости, инвалид-

ности и потере кормильца, снижение жизненного уровня населения, падение рождаемости [4], перегрузка и изменения в системе здравоохранения, закрытие учебных заведений и перевод учащихся на дистанционную форму обучения и т. д.

Изменения в образовании в результате пандемии коронавируса коснулись детей, подростков и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья. Как отмечают ученые, предвидится

уменьшение количества лиц с особыми образовательными потребностями, посещающих учебные заведения, рост бедности и повышение уязвимости учащихся из этой категории [5].

В современный период на инклюзивном образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью также отражаются другие угрозы образовательным системам со стороны пандемии коронавируса (рис. 1).



Рис. 1. Угрозы образованию в условиях пандемии коронавируса

В области образования к последствиям современной пандемии коронавируса могут быть отнесены следующие:

- коррекция учебного процесса в школах и организациях высшего образования и отказ от очной формы обучения [6];
- неготовность школ и педагогов к быстрому переходу на дистанционное обучение;
- необходимость разработки норм учебной нагрузки, систем учета рабочего времени преподавателя и учета посещаемости учащихся [6];
- разработка мер по повышению вовлеченности в учебный процесс и мотивации к учебной деятельности школьников и студентов;
- повышение эффективности использования гибридных систем в образовании и развитие виртуального общения между учеником и учителем [7];
- необходимость педагогической помощи и поддержки социально незащищенных групп учащихся, в том числе с инвалидностью, сирот и др. [8].

Объектами исследования в данной статье являются представители социальной группы лиц с ОВЗ и инвалидностью. Лица с ОВЗ и инвалид-

ностью испытывают сложности с адаптацией к жизни в условиях социально-экономической нестабильности и изоляции в результате пандемии коронавируса, сложности экономического характера, испытывают ограничения жизнедеятельности от изменений в возможностях получения медицинской помощи и в уходе, в общении и в социальном взаимодействии. У них могут проявляться и увеличиваться комплексы психологических проблем, развиваться ухудшения в состоянии здоровья на фоне моральной дестабилизации и повышенной негативной информационной нагрузки. Им становятся недоступны многие сферы постоянной деятельности, в том числе учеба, работа, личные отношения и увлечения. В связи с этим стоит отметить *актуальность* научных исследований влияния пандемии коронавируса на разных этапах ее развития на процесс жизнедеятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью, изучения их ответных психологических реакций и поведенческих изменений, текущего психического состояния и физического самочувствия, возможностей дополнительной поддержки представителей этой

социальной группы со стороны государственных институтов, которые продолжают предоставлять им услуги в период пандемии коронавируса.

Целями данной статьи является изучение ответных психических реакций лиц с ОВЗ и инвалидностью, возникающих под влиянием пандемии коронавируса, а также их отношения к участию в дистанционном инклюзивном обучении в этот период.

Под инклюзивным образованием понимается «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9]. Зарубежные ученые определяют инклюзивное образование как «конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за них» [10].

Дистанционное инклюзивное образование позволяет учащимся с особыми образовательными потребностями при получении высшего образования «удаленно взаимодействовать с преподавателями и образовательными ресурсами, участвовать в студенческих онлайн-конференциях, различных конкурсах, работать в электронной библиотеке вуза, общаться в чатах и на форумах между собой, не покидая домашнего рабочего места. Его преимуществом является возможность получить образование по индивидуальному учебному плану и выстраивать собственную образовательную траекторию» [11]. Дистанционные образовательные технологии являются «методами, ориентированными на нравственное и интеллектуальное развитие личности, формирование творческого и критического мышления и навыков работы» [12].

Применение дистанционных образовательных технологий в инклюзивном образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью имеет как положительные, так и отрицательные результаты, к которым могут относиться ухудшения в эмоциональной сфере учащихся, невозможность непосредственного контакта и активного общения с другими субъектами образовательного процесса, отсутствие эмоционального воздействия на учащихся со стороны педагога или преподавателя, вред здоровью, повышенные нагрузки на зрение, аутизация, дефицит социального опыта и взаимодействий с другими членами общества и др. [13]. В период пандемии коронавируса дистанционным образованием были охвачены учащиеся всех социальных групп на всех уровнях образовательной системы, поэтому возможно оценить влияния на них дистанционного образования, а также выявить ответные психические реакции, возникающие при включении в удален-

ный учебный процесс, в том числе сопровождающие процесс изоляции молодых людей в период пандемии коронавируса.

Для изучения ответных психических реакций и отношения к включению в дистанционный учебный процесс лиц с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии коронавируса было проведено исследование на базе Института бизнеса и делового администрирования РАНХиГС в форме электронного опроса респондентов в мае-июне 2020 г. В нем приняли участие 138 респондентов в возрасте от 11 до 72 лет (средний возраст – 26 лет), из которых было 30 мужчин и 108 женщин. В экспериментальную группу были включены лица с разными психофизическими нарушениями, в том числе с ОВЗ и инвалидностью (n=63) (далее – ОВЗ), а в контрольную группу вошли условно здоровые лица (n=75) (далее – УЗГ) (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение респондентов на группы по видам нарушений в здоровье**

№ группы	Название группы	Количество человек
1	Условно здоровые лица	75
2	Лица с психоэмоциональными расстройствами	13
3	Лица с сенсорными нарушениями	6
4	Лица с комбинированными нарушениями	6
5	Лица с физическими нарушениями	2
6	Лица с хроническими заболеваниями	25
7	Лица с другими видами нарушений здоровья	11
Итого		138

Респонденты с разным уровнем здоровья, принявшие участие в исследовании, должны были участвовать в дистанционном образовательном процессе либо в роли учащихся, либо в роли преподавателей. Участники исследования были разделены на группы в зависимости от их участия в дистанционном образовании и от уровня обучения (рис. 2).

Большинство респондентов являются в настоящее время студентами организаций высшего образования (55 чел.); также в исследовании приняли участие педагоги и преподаватели образовательных учреждений разного уровня (23 чел.), организующих дистанционное обучение; часть респондентов обучаются на других уровнях образовательной системы или выбирают учреждение, в которое поступят.



Рис. 2. Распределение респондентов на группы по их роли в дистанционном образовательном процессе (в %)

На первом этапе изучались психические реакции у респондентов из условно здоровой группы и с психофизическими нарушениями, возникшие в ответ на меры по социальной изоляции и необходимость обучаться дистанционно в период пандемии коронавируса.

В период самоизоляции многие люди столкнулись с различными психологическими проблемами, которые усугубили их психофизическое самочувствие, ухудшили моральное состояние и снизили уровень здоровья. Респонденты из экспериментальной и контрольной групп описали, какие психологические проблемы и состояния возникали у них в этот период (табл. 2).

Таблица 2

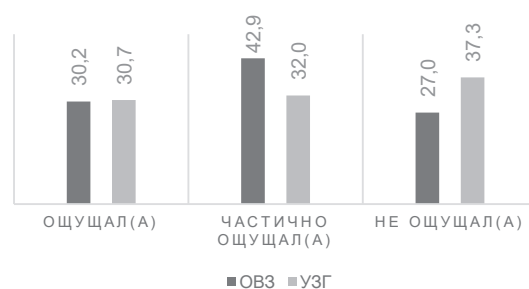
Распределение ответов респондентов о развитии у них психологических проблем в период самоизоляции (в %)

Психологические проблемы и состояния	Группы респондентов	
	ОВЗ	УЗГ
Депрессия	31,7	16,0
Лень	54,0	69,3
Страх	20,6	21,3
Нет проблем	6,3	14,7
Тревога	46,0	44,0
Внутренние противоречия	42,9	34,7
Напряжение	54,0	44,0
Перепады настроения	41,3	38,7
Стресс	54,0	36,0
Неуверенность в себе	25,4	30,7

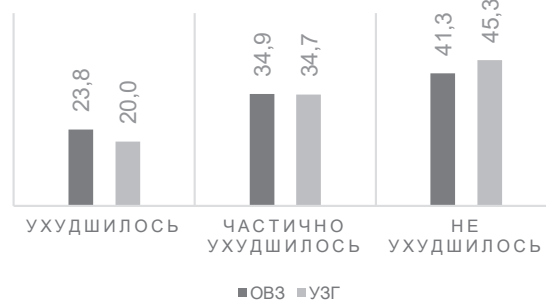
Большая часть респондентов из обеих групп отметили, что у них развилась и стала больше влиять на их жизнедеятельность лень (54,0 % и 69,3 %). Лица с нарушениями в здоровье выделили такие психологические проблемы и со-

стояния, развитие которых ощутили в условиях самоизоляции, как напряжение, стресс, тревога, обострение внутренних противоречий и частые перепады настроения. Участники исследования с нормальным уровнем здоровья также чаще замечали у себя психофизическое напряжение, тревогу, перепады настроения и стрессы.

Многие респонденты отмечали у себя ухудшения психоэмоционального состояния и развитие более тяжелых психологических состояний (депрессивных расстройств, тревожных расстройств, панических состояний, фобий, пограничных расстройств и др.) в период пандемии коронавируса, а также возникновение и развитие нарушений в физическом здоровье (рис. 3а, 3б).



а) наличие ухудшений в психическом здоровье



б) наличие ухудшений в физическом здоровье  
Рис. 3. Распределение ответов респондентов об ощущениях ухудшений в психическом и физическом здоровье (в %)

Большая часть лиц с психофизическими нарушениями отметили, что остро или частично ощущали ухудшения в своем психическом здоровье и эмоциональном состоянии (73,1 %). Лица с нормальным уровнем здоровья также отметили, что, помимо появления и развития у себя отрицательных эмоций и психологических проблем, заметили обострения симптомов психических нарушений и развитие различных расстройств; чуть больше 1/3 участников исследования с нормальным уровнем здоровья сохранили свое психическое здоровье в период пандемии коронавируса (37,3 %).

Состояние физического здоровья ухудшилось в большей степени у лиц с нарушениями в здоровье, которые отметили у себя возникновение



различных симптомов, ухудшение самочувствия, возникающие по разным причинам в период пандемии коронавируса. Практически у половины лиц без психофизических нарушений здоровье, а также уровень активности, физическая форма и другие показатели психофизического состояния сохранились на прежнем уровне в период самоизоляции (45,3 %).

На фоне психофизического напряжения, изменения привычного ритма жизни, снижения физической активности, воздействия негативной информации о распространении вируса и общей фрустрации многие участники исследования испытывали психосоматические симптомы, такие как частые головные боли, боли в спине и в шее, нарушения в работе желудочно-кишечного тракта, повышенная усталость и нарушение сна (рис. 4).

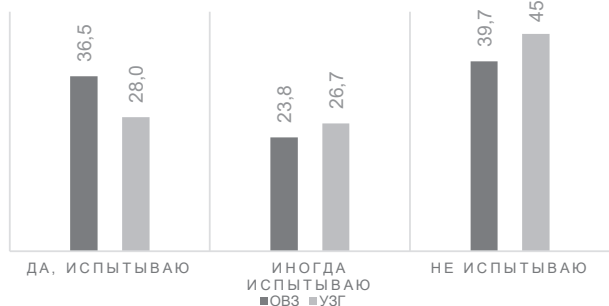


Рис. 4. Распределение ответов респондентов о наличии психосоматической симптоматики (в %)

Среди лиц с нарушениями здоровья выделен большой процент респондентов с выраженными психосоматическими симптомами (36,5 %), которые также оказывали влияние на их психоэмоциональный фон и физическое самочувствие в условиях самоизоляции. Лица с нормальным уровнем здоровья в меньшей степени были подвержены ухудшениям

в здоровье и проявлению различных симптомов, имеющих психосоматическую основу и возникающих в качестве реакций на психическое напряжение, гиподинамию, ограничения в социальных взаимодействиях и в общении.

В ходе исследования респонденты из экспериментальной и контрольной групп оценивали уровень своего психологического благополучия (рис. 5).

Большинство респондентов из обеих групп определили свой уровень психического благополучия в период пандемии коронавируса выше среднего. Однако высокий уровень психического благополучия был отмечен у небольшого количества лиц с нарушениями в здоровье (5 %); они определили его как средний (21 %).

Ряд психологических проблем, возникших у респондентов в период пандемии коронавируса, был связан с невозможностью вести обычную жизнь и вынужденным отказом от привычных видов деятельности, ограничениями физической активности, снижением уровня контактов с окружающими людьми, друзьями, педагогами и т. д.

Участники исследования отметили, каких видов деятельности и проведения досуга им особенно не хватало в период самоизоляции, и это вызывало у них психическое угнетение и ухудшение самочувствия (табл. 3).

Большая часть респондентов из экспериментальной и контрольной групп отметили, что в период самоизоляции им больше всего не хватало таких видов привычной деятельности, как прогулки на свежем воздухе и встречи с друзьями и знакомыми. Также в целях защиты своего здоровья и жизни респонденты должны были отказаться от посещения кафе и ресторанов, путешествий, не имели возможностей для очного обучения и занятий спортом.

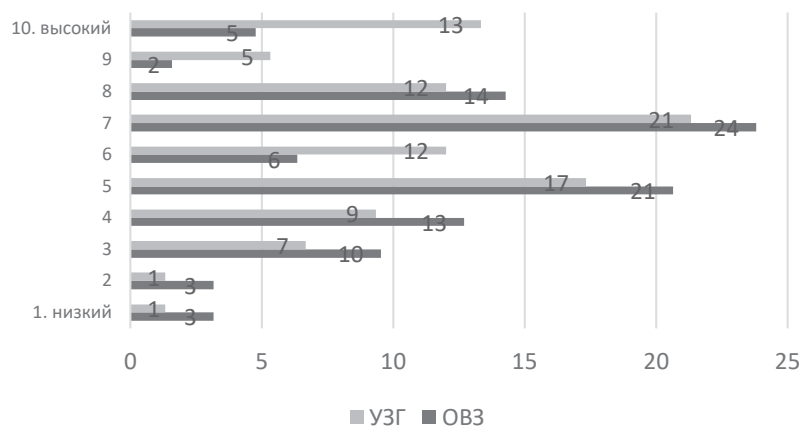


Рис. 5. Распределение оценок респондентов по уровню их психического благополучия (в %)

Таблица 3  
**Распределение ответов респондентов об отсутствии привычных видов деятельности в период самоизоляции (в %)**

Виды деятельности	Группы респондентов	
	ОВЗ	УЗГ
Прогулки на свежем воздухе	61,9	56,0
Занятия спортом	27,0	22,7
Встречи с друзьями и знакомыми	58,7	62,7
Путешествия	41,3	32,0
Посещение учебных заведений	34,9	41,3
Посещение магазинов	19,0	29,3
Посещение кафе и ресторанов	44,4	34,7
Посещение музеев, выставок, театров	1,6	2,7
Работа	4,8	2,7

Свое свободное время респонденты должны были занимать какой-либо деятельностью, которую возможно осуществлять в домашних условиях (табл. 4).

Как показали результаты исследования, респонденты из экспериментальной и контрольной группы в период самоизоляции заполняли свое свободное время домашними делами (уборкой, приготовлением пищи), общением с близкими людьми и родственниками и общением в социальных сетях, обучением и саморазвитием. Стоит отметить, что многие лица с нормальным уровнем здоровья занимались удаленной работой (38,7 %), среди лиц с нарушениями в здоро-

вье таких немного (3,2 %). Также лица, имеющие различные заболевания и расстройства, реже занимались спортом в период самоизоляции, чем условно здоровые респонденты.

Таблица 4  
**Распределение ответов респондентов о видах деятельности в период самоизоляции (в %)**

Виды деятельности	Группы респондентов	
	ОВЗ	УЗГ
Чтение	46,0	42,7
Обучение и саморазвитие	63,5	57,3
Творческая деятельность	34,9	38,7
Занятия спортом	14,3	21,3
Общение с близкими и знакомыми людьми	68,3	64,0
Домашние дела (уборка, приготовление пищи)	84,1	90,7
Электронные игры	23,8	20,0
Просмотр телевизора	14,3	13,3
Общение в социальных сетях	65,1	56,0
Сон	46,0	45,3
Работа	3,2	38,7
Рукоделие	12,7	5,3

Так как самоизоляция подразумевала под собой ограничения социальных контактов и возможностей общения с друзьями, знакомыми, учителями, коллегами, родственниками, то нереализованная потребность в общении могла стать фактором ухудшения психоэмоционального состояния у респондентов и развития различных расстройств (рис. 6).

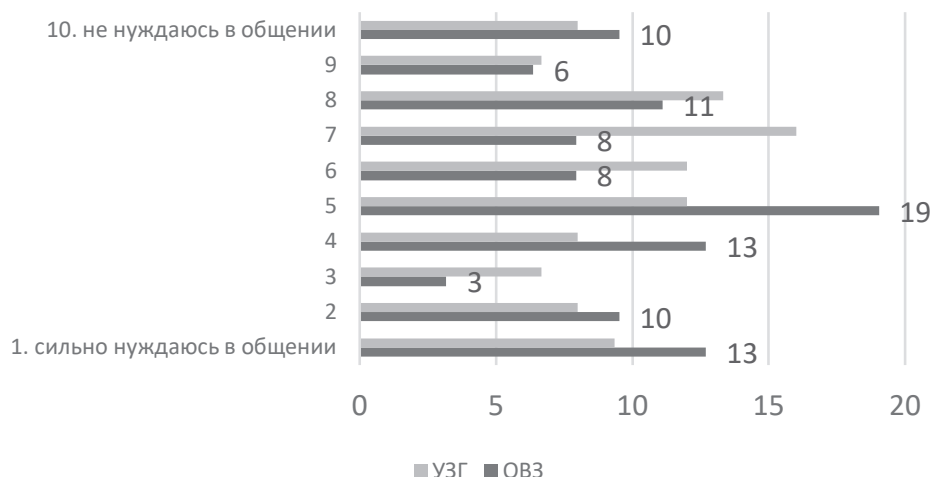


Рис. 6. Распределение оценок респондентов потребностей в общении (в %)

Как показали результаты исследования, лица с нарушениями в здоровье в период пандемии коронавируса были чаще лишены общения с

субъектами из своего социального окружения и больше нуждались в нем. Многие респонденты с нормальным уровнем здоровья отметили,

что нуждаются в прямом общении и в других социальных контактах в меньшей степени. Уровень их общения практически не снизился, но изменился качественно – стал технически опосредованным.

В период пандемии коронавируса психическое состояние и эмоциональный фон у участников исследования были нестабильными и ухудшились. Они отмечали у себя такие ответные психические реакции, как развитие лени, внутреннего напряжения, стресса, в том числе по причине негативной информационной нагрузки. Лица с нарушениями в здоровье отмечали у себя появление симптомов психических расстройств и возникновение ухудшений в физическом состоянии; многие респонденты ощущали различные психосоматические симптомы (болевые, расстройства сна и т. п.) и другие нарушения в здоровье в период самоизоляции. Свое психическое благополучие в период пандемии коронавируса респонденты с ОВЗ оценили на среднем уровне. На их психическом состоянии отразились введенные ограничения в привычных видах деятельности (прогулках, занятиях спортом, учебе и т. п.) и снижение возможностей для социального взаимодействия и общения.

На втором этапе исследования оценивалось отношение лиц с нарушениями в здоровье и из условно здоровой группы к процессу дистанционного обучения и выделялись особенности их

адаптации к этой форме организации образовательного процесса.

Замена очной формы обучения на дистанционную оказалась комфортной и эффективной для многих лиц с нарушениями в здоровье и из условно здоровой группы. Респонденты отмечали, что им в основном удобно учиться в таком формате, они ощущают себя успешными в обучении (см. табл. 5 и рис. 7).

Таблица 5

**Распределение ответов респондентов об удобстве дистанционного обучения (в %)**

Варианты ответов	Группы респондентов	
	ОВЗ	УЗГ
Удобно	15,9	17,3
Иногда удобно, а иногда нет	60,3	61,3
Не удобно	23,8	21,3

Как показали результаты опроса, лица с психофизическими нарушениями в основном положительно восприняли возможность перехода на дистанционное обучение в период пандемии коронавируса. Большой части опрошенных было удобно обучаться в таком формате, а также они ощущали свою успешность в дистанционном обучении и смогли улучшить успеваемость, самостоятельно распределить время и заниматься на высоких уровнях работоспособности и эффективности.

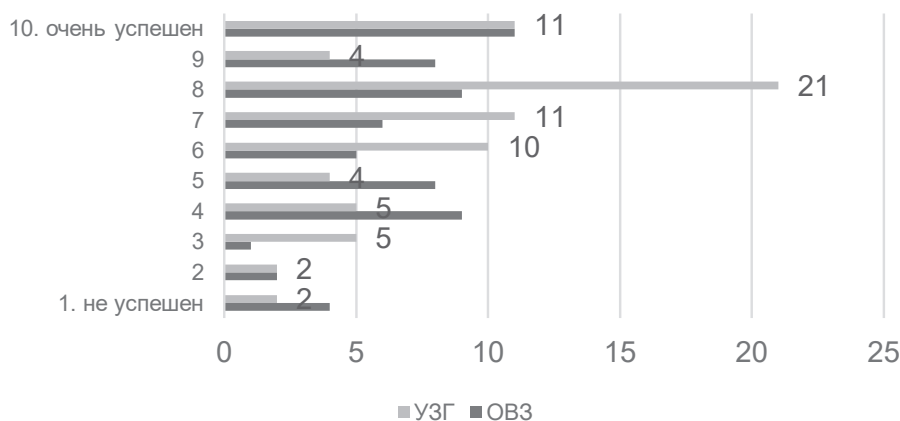


Рис. 7. Распределение оценок респондентов своей успешности в дистанционном обучении (в %)

Обучение в дистанционной форме может иметь отрицательное воздействие на учащихся и педагогов, которое проявляется в форме повышенной утомляемости, развития психофизической усталости, невозможности концентрации внимания на длительный период, возрастания тревожности и возникновения психосоматиче-

ских симптомов, появления негативных эмоций и развития стресса в процессе обучения (табл. 6).

Часть респондентов из экспериментальной и контрольной групп ощущали психофизические симптомы (стресс, перепады настроения, усталость, утомление, нарушения сна и т. п.) при дистанционном обучении или испытывали их усиле-



ние. Многие участники исследования отмечали, что при увеличении учебной нагрузки в период пандемии ощущали ухудшения своего психоэмоционального и физического состояния.

Таблица 6

**Распределение ответов респондентов о возникновении психофизических симптомов при дистанционном обучении (в %)**

Варианты ответов	Группы симптомов			
	Психические симптомы		Физические симптомы	
	ОВЗ	УЗГ	ОВЗ	УЗГ
Да	23,8	25,3	22,2	24,0
Иногда	38,1	40,0	44,4	45,3
Нет	38,1	34,7	33,3	30,7

Для многих учащихся возможность продолжать обучение в дистанционном формате и встречаться каждый день со своими преподавателями и соучениками делала доступным общение и поддержание социальных контактов на прежнем уровне; они не оказались исключенными из

привычного социального взаимодействия и коммуникаций, что являлось положительным фактором и помогало преодолеть нестабильное состояние. Для большей части участников исследования из экспериментальной и контрольной групп дистанционное обучение открыло доступ к общению с привычным кругом людей (63,5 % и 62,7 % соответственно). В условиях самоизоляции из-за пандемии коронавируса коммуникативная функция дистанционного образования и возможности для общения и поддержания связей и социального взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса имеют большое значение и должны развиваться.

Помимо коммуникативной функции, дистанционное образование, по мнению участников исследования, должно предоставлять возможности для саморазвития, развития своих талантов, участия в творческой и в других видах деятельности. Респонденты отметили, какими видами деятельности, помимо учебной, они хотели бы заниматься в дистанционном формате в период пандемии коронавируса (рис. 8).

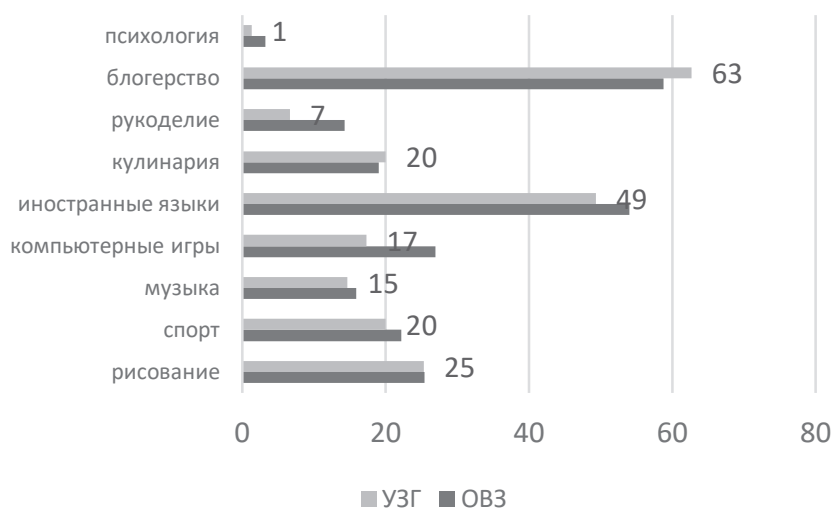


Рис. 8. Распределение ответов респондентов о дополнительных дистанционных занятиях (в %)

Респонденты из обеих групп отметили, что хотели бы дистанционно не только изучать дисциплины из учебных планов образовательных организаций, но также иметь возможность дополнительного обучения в интересующих их областях. Многим учащимся интересны изучение иностранных языков, развитие себя в блоггерстве и в социальных сетях, занятия рисованием и другой творческой деятельностью.

Большинство опрошенных из экспериментальной и контрольной групп также высказались о том, что хотели бы иметь возможности в рамках

дистанционного образовательного процесса посещать музеи, выставки, театры и другие виртуальные культурные программы (59 % и 57 % соответственно). Респонденты также отметили, что хотели бы продолжать обучаться дистанционно в дальнейшем (табл. 7).

Половина участников исследования из обеих групп отметили, что хотели бы обучаться частично дистанционно, а частично в очной форме в постпандемическом будущем. Среди лиц с нарушениями в здоровье больший процент тех, кто выбрал бы в будущем дистанционное обучение (17,5 %),

так как оно является более доступным и комфортным для них способом получения образования.

Таблица 7

**Распределение ответов респондентов о возможности обучаться дистанционно в будущем (в %)**

Варианты ответов	Группы респондентов	
	ОВЗ	УЗГ
Да	17,5	13,3
Частично	50,8	50,7
Нет	31,7	36,0

Пандемия коронавируса и последующие в результате нее социально-экономические ограничения привели к повсеместному переходу к дистанционному формату обучения и интенсификации развития дистанционного инклюзивного образования.

Анализ результатов проведенного исследования ответных психических реакций и отношения к дистанционному образованию лиц с нарушениями в здоровья и из условно здоровой группы показал их положительное отношение к возможности обучаться дистанционно. Однако, заключим, что на фоне распространения коронавируса и введения мер социальной изоляции дистанционный образовательный процесс должен, помимо обучающей и развивающей, взять на себя и другие функции:

- коммуникативную, для обеспечения коммуникаций между субъектами образовательного процесса, а также для предоставления расширенных возможностей общения учащихся со своими друзьями в чатах и на форумах, с интересными людьми на вебинарах и т. п.;
- дополнительного образования, для предоставления учащимся возможностей внеучебной деятельности, саморазвития, занятия в интересующих их областях; виды деятельности, которыми хотели бы заниматься респонденты из обеих групп на самоизоляции, и направления для внеучебной деятельности были выделены в ходе исследования;
- культурную, для предоставления возможностей учащимся и педагогам посещать в рамках дистанционного учебного процесса музеи, выставки, театры и другие виртуальные культурные мероприятия.

Респонденты из обеих групп, выделенных по уровню здоровья, получающие школьное образование, чаще отмечали, что при переходе на дистанционное обучение в период пандемии испытывали такие чувства и психические состояния, как лень, страх, стресс; некоторые из них не имели никаких психологических проблем. Студенты колледжей и техникумов выделили такие

проблемы, как появление состояний депрессии, внутреннего напряжения, лени, неуверенности в себе, перенапряжения и сенсорного утомления, нехватки общения. Студенты организаций высшего образования отмечали у себя развитие тревожных состояний, проявления лени в процессе обучения, возникновения депрессивных состояний, периоды повышенного напряжения и внутренних противоречий. *Учащиеся школ с ОВЗ* и из условно здоровой группы в большей степени, чем другие участники исследования, поддержали введение дистанционного обучения и выразили желание в будущем обучаться на этой форме обучения, если будут такие возможности или обстоятельства. Они реже, чем студенты колледжей, техникумов и организаций высшего образования, отмечали появление у себя психологических и эмоциональных ухудшений, но в большей степени реагировали на информационное давление и испытывали сенсорное утомление в высокой степени, что приводило к ухудшению их физического состояния. Школьники показали наличие у них высокого уровня психологического благополучия и положительные реакции на введение дистанционного обучения в условиях пандемии коронавируса. *Студенты колледжей, техникумов и т. п.* с ОВЗ и из условно здоровой группы отметили, что ощущали ухудшения своего психического и эмоционального состояния в условиях пандемии, испытывали сильное сенсорное утомление, усталость, болевые ощущения при длительном учебном процессе в дистанционной форме обучения. Уровень их психологического благополучия был в основном средним. Студенты средних профессиональных учебных заведений хотели бы учиться дистанционно частично. Это для них является отчасти удобным, так как сокращает личные контакты с преподавателями и общение с одноклассниками, не дает возможности практической отработки полученных знаний и формирования умений и навыков. *Студенты организаций высшего образования* чаще других субъектов образовательной системы отмечали у себя развитие ухудшений в физическом здоровье, обострение психологических проблем и снижение эмоционального фона в условиях пандемии. Они испытывали утомление и усталость при длительном обучении в дистанционной форме; чаще других ощущали болевые проявления (в шее и спине, головные боли, боли в животе и т. п.). Студенты вузов отмечали у себя средний и низкий уровни психического благополучия в условиях пандемии и перехода на дистанционное обучение. На них оказывали негативное воздействие ограничения физической активности, возможностей встреч и

общения с друзьями, ограничения возможностей для прогулок и досуга. Многие учащиеся организаций высшего образования отметили, что могли бы обучаться дистанционно частично. Но также среди них много тех, кто приемлет только очную форму обучения.

Также в ходе анализа результатов исследования было установлено, что многие респонденты с нарушениями в здоровье и без них отмечали ухудшения своего психического здоровья и физического самочувствия в период самоизоляции. Дистанционное образование также являлось фактором ухудшения психофизического состояния учащихся и учителей

из-за существенной учебной нагрузки на них, необходимости длительного пребывания за компьютером, нагрузки на сенсорные системы (особенно на зрение), развития утомления и усталости. В связи с этим автор рекомендует организовывать дистанционное инклюзивное образование с соблюдением рекомендаций по безопасности и с учетом психофизических особенностей учащихся; разбивать учебные занятия, внеучебную деятельность и культурные мероприятия на отдельные блоки, в которых учащиеся смогут принимать участие в течение всего дня, имея достаточно длительные перерывы для отдыха.

### Библиографический список

1. Билич Г. Л. Большой толковый медицинский словарь (Oxford) = Concise medical dictionary / под ред. Г. Л. Билича. М.: Вече, АСТ, 2001. 515 с.
2. Что такое пандемия? URL: [https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently\\_asked\\_questions/pandemic/ru/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/ru/) (дата обращения: 01.06.2020).
3. Толстых В. В. Роль и влияние социального фактора на национальную безопасность Российской Федерации в современном полицентричном мире // Academy: Социологические науки. 2020. № 5. С. 92–97.
4. Башкатова А. В. Коронавирус толкает Россию в новую демографическую яму. URL: [https://www.yandex.ru/turbo?text=http%3A%2F%2Fwww.ng.ru%2F%2F%2F2020-04-0%2F1\\_7848\\_demography.html](https://www.yandex.ru/turbo?text=http%3A%2F%2Fwww.ng.ru%2F%2F%2F2020-04-0%2F1_7848_demography.html) (дата обращения: 01.06.2020).
5. The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses / World Bank. Washington, DC 2020. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696> (дата обращения: 01.06.2020).
6. Баландина И. В., Попова Е. И. Дистанционное обучение: правовые аспекты // Вопросы педагогики. 2020. № 5. С. 51–54.
7. Рахматов Д. Р. Пандемия как стимул для развития нового этапа цифровой трансформации // European Scientific Conference: сборник статей XX Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2020. С. 107–109.
8. Социальные последствия пандемии COVID-19 и инклюзивность: дайджест Департамента международного и регионального сотрудничества. 2020. URL: <http://www.ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-inclusion.pdf> (дата обращения: 02.06.2020).
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 01.06.2020).
10. Palicosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // Support for Learning. 2010. V. 25, № 4. 218 p.
11. Михальчи Е. В. Инклюзивное образование. М.: ЮРАЙТ, 2019. 279 с.
12. Агеенко Ж. В. Дистанционные образовательные технологии в инклюзивном образовании // Вестник Института образования человека. 2019. № 9. С. 1–8.
13. Левченко И. Ю., Евтушенко И. В., Никольская И. А. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья. М.: Национальный книжный центр, 2013. 325 с.

# Теория и методика профессионального образования

УДК 378

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-28-33

Н.В. Бужинская, Е.С. Васева

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил, Россия*

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИТ-СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОНОМИКИ

Оперативность обновления содержания обучения будущего специалиста ИТ-сферы не всегда соответствует частоте появления инноваций в области современных цифровых технологий. Цифровая трансформация экономики требует изменений подходов к подготовке квалифицированных кадров в ИТ-сфере. В статье рассматривается специфика процесса подготовки будущего специалиста ИТ-сферы в условиях цифровой трансформации экономики. Выделяются две группы компетенций, обсуждаются этапы подготовки студентов к профессиональной деятельности. Делается вывод о равноправности необходимости формирования жестких и мягких навыков будущего специалиста ИТ-сферы.

*Ключевые слова:* цифровая трансформация экономики, будущий специалист ИТ-сферы, профессиональная компетентность, жесткие навыки, мягкие навыки.

N. V. Buzhinskaya, E. S. Vaseva

*Nizhny Tagil State Socio-pedagogical Institute (branch) of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia*

## FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE IT PROFESSIONALS IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF ECONOMY

The promptness of updating the training content of a future IT professional does not always correspond to the frequency of innovations in the field of modern digital technologies. The digital transformation of the economy requires changes in the approaches to the training of qualified personnel in the IT field. The article examines the specifics of the process of a future IT professional's training in the context of the digital transformation of the economy. Two groups of competencies are distinguished, the stages of preparing students for professional activity are discussed. The conclusion is made that forming both hard and soft skills are equally important for a future IT professional.

*Key words:* digital transformation of the economy, future IT professional, professional competence, hard skills, soft skills.

Современный период развития общества характеризуется повсеместным применением информационно-коммуникационных технологий, приводящим к трансформации моделей деятельности в экономике и социальной сфере. В ряду основных национальных целей России – развитие цифровой экономики, создание безопасной, доступной, обеспечивающей хранение и передачу больших объемов данных инфраструктуры, ориентация на отечественное программное обе-

спечение [1]. В Указе Президента нашей страны В. В. Путина «О стратегии информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» утверждается, что информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) стали важнейшим элементом в отраслях экономики, сферах управления, обороне страны и т. д. При этом темпы развития указанных технологий, создание методов обработки и распространения информации значительно превышают возмож-



ности большинства людей в освоении и применении этих знаний [2].

Повсеместное применение ИКТ обеспечивает цифровую трансформацию экономики, основными чертами которой являются [3–5]:

- внедрение новых цифровых технологий, основанных на интеллектуальном анализе данных, машинном обучении, дополненной реальности и др.;
- расширение сферы применения цифровых технологий, которое проявляется в возникновении новых сервисов для удобства населения (онлайн-голосование, социальные медиа);
- усиление внимания к подготовке большей части населения в области информационно-коммуникационных технологий (работа с Порталом государственных услуг Российской Федерации, сервисами, например Сбербанк Онлайн, и др.);
- изменение рынка труда и мотивации работников, связанных с автоматизацией основных процессов деятельности.

Технологическую основу цифровой трансформации составляют открытия четвертой промышленной революции – интернет-вещей, дополненная и виртуальная реальность, блокчейн, искусственный интеллект [6]. В условиях цифровой трансформации экономики изменяются подходы к подготовке квалифицированных кадров в ИТ-сфере. ИТ-специалист – это специалист, осуществляющий исследование, разработку, внедрение или сопровождение информационных технологий и систем. При этом процесс цифровизации специфичен для различных групп ИТ-специалистов [5, 7]. Для разработчиков наиболее важным является освоение новых парадигм и подходов к программированию, UX-дизайнера – изучение методов разработки пользовательских интерфейсов, тестировщика – знакомство с новыми правилами составления тест-кейсов, технологиями тестирования в условиях работы с большими объемами данных и т. д. Но в любом случае, информация, необходимая для эффективного решения задач профессиональной деятельности ИТ-специалистом, очень быстро обновляется. За период обучения в высшем учебном заведении в сфере современных технологий может произойти не одна инновация и не каждая из них находит отражение в содержании обучения [8]. В то время как работодателя интересуют специалисты, способные быстро адаптироваться к изменяющимся условиям бизнеса и производства, оперативно решать задачи профессиональной деятельности и получать при этом максимально положительный результат. В этой связи особое значение приобретает применение образовательных программ, от-

вечающих требованиям формирования актуальных цифровых компетенций студентов.

Целью настоящего исследования является изучение специфики процесса подготовки будущего специалиста ИТ-сферы в условиях цифровой трансформации экономики.

Характеристикой качества подготовки выпускника является профессиональная компетентность. Вопросами формирования и развития профессиональной компетентности специалистов занимались В.А. Сластенин, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, В.Р. Веснин, Н.Ф. Радионова, А.К. Маркова, А.Н. Ярыгин и др.

В.А. Сластенин утверждает, что профессиональная компетентность определяется как единство теоретической и практической готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности. Это единство характеризует профессионализм специалиста [9].

И.А. Зимняя подчеркивает, что компетентность – одна из составляющих общей культуры человека, совокупность его мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность [10].

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией (знаний, умений, навыков, способов деятельности), включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [11]. В этом заключается основное различие понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция». Профессиональная компетентность представляет собой интегративную характеристику, которая отражает уровень развития компетенций специалиста, проявляющийся в процессе деятельности.

В исследованиях Л.В. Курзаевой, Л.Ф. Насейкина, В.К. Тагировой утверждается, что профессиональная компетентность специалиста ИТ-сферы представляет собой интегративное качество выпускника, которое характеризует его способность успешно применять знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях сферы информационных технологий, отражающее их готовность к осуществлению профессиональной деятельности и проявляющееся в единстве когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного и личностного компонентов [12, 13]. Компетентный специалист способен и готов предлагать новые идеи и успешно решать производственные задачи на основе постоянного обновления знаний, освоения актуальной информации в данное время и в данных условиях [14].

И.П. Дудина и А.Н. Ярыгин считают, что компетентность специалиста ИТ-сферы, а именно магистра прикладной информатики, должна базироваться на двух укрупненных наборах компетенций – универсальных (общепрофессиональных, социально-личностных, общекультурных) и профессиональных (аналитических, проектных, производственно-технологических, организационно-управленческих, научно-исследовательских). Авторы подчеркивают, что на сегодняшний день востребованы ИТ-специалисты, которые умеют работать в команде, обладают развитыми коммуникативными умениями, способны к самостоятельному обучению [15].

В исследовании [16] подчеркивается, что профессиональная компетентность специалиста отличается от компетентности выпускника вуза, так как выпускник не может в должной мере приобрести опыт профессиональной деятельности. При этом компетентность не должна рассматриваться как набор отдельных компетенций – это сложная иерархическая система. Уровни профессиональной компетентности отражают процесс становления специалиста.

Отметим, что понятие «профессиональная компетентность ИТ-специалиста» перекликается с такими понятиями, как «информационная компетентность», «ИКТ-компетентность». И.А. Маланов, А.А. Тонхонова считают, что информационная компетентность профессионала является многокомпонентной по своей структуре. В структуре информационной компетентности можно выделить информационную и профессиональную составляющие, которые являются обязательными, а другие компоненты (творческий, технико-технологический, рефлексивный и коммуникативный) формируются в зависимости от рода будущей профессиональной деятельности [17].

О.Н. Шорникова, Н.А. Забелина, Н.Р. Алексеева рассматривает ИКТ-компетентность как способность специалиста к реализации возможностей ИКТ для решения задач профессиональной деятельности, к предвидению последствий информационной деятельности, к информационному взаимодействию [18–20]. П.В. Беспалов подчеркивает, что под ИКТ-компетентностью специалиста следует понимать не только использование различных информационных инструментов, но и эффективное их применение для решения возникающих вопросов в учебной или иной деятельности. ИКТ-компетентность подразумевает способность специалиста успешно выполнять различную работу с информацией [21].

Отметим, что в условиях цифровой трансформации для работодателя более понятным и значимым является оценивание у будущего специалиста не уровня профессиональной компетентности, а уровня развития его *hardskills* («жестких навыков») и *softskills* («мягких навыков»). Следовательно, необходимо осуществить дефиницию понятия «профессиональная компетентность ИТ-специалиста» с учетом обозначенных нами двух понятий.

К «жестким навыкам» относятся знания и умения специалиста в своей предметной области. Гибкие навыки позволяют человеку быстро находить оптимальные решения согласно условиям, в которых ему приходится действовать. К ним относятся коммуникативные навыки, лидерские качества, умение работать в команде, креативные и творческие способности, адаптивность, уверенность в себе и т. д. [22]. Наличие знаний в своей предметной области и умение их продемонстрировать позволяет выпускнику быстро найти работу и конкурировать с другими специалистами. Однако дальнейшее продвижение по карьерной лестнице невозможно без наличия у специалиста мягких навыков.

Анализируя приведенные выше исследования, будем считать под профессиональной компетентностью ИТ-специалиста интегрированную характеристику, которая предполагает успешное решение задач профессиональной деятельности. Основным компонентом профессиональной компетентности ИТ-специалиста является наличие знаний и умений в предметной области, мотивационно-ценностных качеств личности, опыта деятельности, способностей осуществлять рефлексию и самосовершенствование. В данном исследовании мы будем придерживаться точки зрения, согласно которой формирование профессиональной компетентности ИТ-специалиста начинается с момента его целенаправленной подготовки к будущей профессиональной деятельности. Формирование и, как следствие, развитие профессиональной компетентности специалиста – длительный поэтапный процесс, который должен быть направлен на развитие его жестких и мягких навыков с учетом инноваций в области цифровой экономики.

Этапы формирования профессиональной компетентности зависят от организации учебного процесса, связаны с изучением учебных дисциплин, производственной практикой, выполнением выпускной квалификационной работы (см. рис. 1).



Рис. 1. Этапы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста ИТ-сферы

На первом этапе подготовки важнейшей задачей является формирование у студентов знаний в области общих и предметных дисциплин, базирующихся на науках, которые непосредственно отражают, систематизируют, синтезируют факты, явления экономики, общества, информатики. В подготовке будущего специалиста в ИТ-сфере это такие дисциплины, как высшая математика, дискретная математика, теория систем и системный анализ, экономическая теория, алгоритмизация, теоретические основы информатики. На этапе происходит формирование жестких навыков студентов, адаптация к новой группе, преподавателям, осмысление выбора учебного заведения и профессии.

Второй этап связан с изучением профильных дисциплин. Знания, приобретенные на предыдущем этапе, используются при изучении особенностей применения системного подхода и математических методов в формализации решения прикладных задач в области цифровых технологий. На данном этапе на примере практико-ориентированных задач выполняется технико-экономическое обоснование проектных решений в области разработки, адаптации и сопровождения информационных систем, программируются конкретные приложения, разрабатываются пользовательские интерфейсы. В условиях цифровой трансформации экономики большинство проектов являются долгосрочными, выполняемыми группой специалистов, что определяет необходимость организации работы студентов в коман-

дах. Организация командной работы в рамках профессиональных дисциплин позволяет создать условия, максимально приближенные к будущей профессиональной деятельности. Следовательно, на данном этапе помимо жестких навыков начинают активно формироваться мягкие навыки, такие как навыки коммуникации, командной работы, лидерства.

Третий этап связан с производственной практикой студентов, выполнением выпускной квалификационной работы. На этом этапе они приобретают опыт деятельности, на основе данного опыта могут планировать свой дальнейший профессиональный путь. Именно на этом этапе будущие выпускники могут познакомиться с требованиями потенциального работодателя, которые соответствуют реалиям рынка труда, подвергаются дополнениям, уточнениям и изменениям с учетом инноваций в сфере цифровых технологий. Для цифровой экономики характерно развитие гибких технологий в области проектирования и разработки программных продуктов, исчезает дистанция между заказчиком продукта и разработчиком, разработчик берет на себя в том числе и функции менеджера проекта. Разработка продукта проходит в условиях постоянного взаимодействия с клиентом, презентации прототипов решения, согласования поправок. Производственная практика позволяет создать условия для развития мягких компетенций, таких как понимание ценности для клиента, гибкость и креативность, навыки презентации. Выбор направления вы-



пусковой квалификационной работы может быть осуществлен с учетом потребностей потенциального работодателя, а ее выполнение способствует развитию мягкого навыка тайм-менеджмента.

Надо отметить, что деление процесса обучения будущего специалиста ИТ-сферы на этапы не имеет четких границ. Нельзя сказать, что на первом этапе происходит формирование только жестких навыков, формируются и мягкие навыки, связанные с планированием организации работы, самоорганизацией, ведением переговоров, решением проблем и т. д. На втором и третьем этапах также активно формируются жесткие навыки, характерные для профессиональной деятельности специалиста ИТ-сферы, но условия организации обучения студентов (командная работа, производственная практика) имеют большой потенциал для формирования мягких навыков. Кроме того, постановка задач деятельности студентов на производственной практике предполагает решения, требующие современных знаний в области, что позволяет формировать максимально акту-

альные жесткие навыки, а также очень востребованный для специалиста в ИТ-сфере мягкий навык самообучения и саморазвития.

Специфика деятельности специалиста ИТ-сферы связана с необходимостью быстро адаптироваться к появляющимся инновациям в профессиональной области, поэтому важно в процессе обучения будущего выпускника уделять внимание развитию не только его жестких навыков, но и не в меньшей степени мягких навыков. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста ИТ-сферы – это целенаправленный поэтапный процесс, каждая ступень которого обладает потенциалом для развития жестких навыков в области современных цифровых технологий, а создание условий организации работы студентов в командах, взаимодействия с заказчиком, планирование организации своей деятельности позволяет формировать мягкие навыки, необходимость которых у выпускника продиктована основными тенденциями цифровой экономики.

### Библиографический список

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_297432/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/) (дата обращения 10.01.2021).
2. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216363/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/) (дата обращения 10.01.2021).
3. Акаткин Ю. М., Ясиновская Е. Д. Цифровая трансформация государственного управления. Датацентричность и семантическая интероперабельность. Препринт. М.: ДПК Пресс, 2018. 48 с.
4. Вызовы цифровой трансформации и бизнес высоких технологий / Н. А. Кравченко, В. Д. Маркова, Н. П. Балдина и др. Новосибирск: ИЭОПП СО РАН, 2019. 352 с.
5. Прохоров А., Коник Л. Цифровая трансформация. Анализ, тренды, мировой опыт. М.: АльянсПринт, 2019. 368 с.
6. Сафрончук М. В. Влияние цифровой трансформации на бизнес и деловую среду // Цифровая экономика. 2018. № 2. С. 38–44.
7. Касьяненко И., Алабин А. «Айтишники» как современная профессиональная группа // Inter. 2017. № 14. С. 98–104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aytishniki-kak-sovremennaya-professionalnaya-gruppa/viewer> (дата обращения: 10.01.2021).
8. Аветисян А. Г. Необходимость трансформации системы высшего образования в контексте формирования цифровой экономики // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (45). С. 7–13.
9. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2013. 576 с.
10. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.
12. Курзаева Л. В. Структурно-функциональная модель развития конкурентоспособности будущего ИТ-специалиста в процессе подготовки в вузе: организационно-управленческий аспект // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=7424> (дата обращения: 10.01.2021).
13. Насейкина Л. Ф., Тагиров В. К. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2 (177). С. 118–123.
14. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ. Базовый учебный курс / М. В. Моисеева, В. К. Степанов, Е. Д. Патаракин и др. М.: Обучение-Сервис, 2008. 256 с.
15. Дудина И. П., Ярыгин А. Н. Образовательная модель ИТ-специалиста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3 (21). С. 231–234.



16. Пелевин В. Н., Соколова Е. В. Формирование профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов. Саарбрюккен: LAMBERT Academic Publishing, 2014. 186 с.

17. Маланов И. А., Тонхоноева А. А. Сущность и структура информационной компетентности студентов – будущих специалистов // Евразийская парадигма России: ценности, идеи, практика: материалы международной научной конференции, посвященной 20-летию Бурятского государственного университета. Улан-Удэ, 2015. С. 264–266.

18. Алексеева Н. Р., Данилова О. В. Формирование ИКТ-компетентности будущих специалистов в области рекламы в условиях информационно-коммуникационной предметной среды // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2016. № 2 (90). С. 60–66.

19. Забелина Н. А. Развитие ИКТ-компетентности специалиста в условиях дополнительного образования // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 6 (41). С. 203–206.

20. Шорникова О. Н. ИКТ-компетентность как главная составляющая информационной культуры будущего специалиста // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 2. С. 66–67. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=24464> (дата обращения: 10.01.2021).

21. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика. 2003. № 4. С. 41–45.

22. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Наукovedение. 2017. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 10.01.2021).

УДК 37:002

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-34-38

А.С. Лагоха

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ И ЭВРИСТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ИТ-ПРОЕКТОВ

В статье рассматриваются вопросы организации процесса обучения с применением эвристических алгоритмов. Как частный случай для инженерных направлений подготовки описывается схема работы над содержанием и структурой алгоритмов моделирования бизнес-процессов предметной области при разработке ИТ-проектов, охарактеризованы используемые в рамках схемы методические приемы, определена специфика организации процесса обучения.

*Ключевые слова:* эвристический алгоритм, моделирование, эвристическое обучение.

A.S. Lagokha

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## AN INTEGRATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE ALGORITHMIC AND HEURISTIC COMPONENT OF THE STUDENTS' INTELLECTUAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF IT PROJECTS

The article deals with the learning process organization using heuristic algorithms. As a special case, for engineering areas of training, the author describes the scheme of work on the content and structure of algorithms for modeling business processes of the subject area in the IT projects development. Methodological techniques used within the framework of the scheme are described, the specifics of the learning process organization are determined.

*Key words:* heuristic algorithm, modeling, heuristic learning.

Базовые теоретические исследования в области когнитологии выделяют принципиально различные виды интеллектуальной деятельности, в том числе алгоритмическую и эвристическую. Если первая основывается на понятии алгоритма как набора инструкций, описывающих порядок действий для решения некоторой задачи (с учетом требований дискретности, детерминированности, конечности и т. д.), то вторая связана с отраслью знаний, изучающей специфику творческой деятельности, ее познание, описание, моделирование и организацию процессов продуктивного творческого мышления с использованием совокупности приемов и методов, облегчающих и упрощающих решение познавательных, конструктивных и практических задач.

Существует в науке и интегративное понятие – эвристический алгоритм, под которым понимают такой алгоритм решения задачи, который включает практический метод, не являющийся гарантированно точным, но достаточный для решения поставленной задачи. В этом случае алгоритмические инструкции основываются не столько на строгих положениях теории, сколько на гипотезах, практическом опыте и интуиции исследователя.

В педагогике эвристическое обучение, как одно из перспективных, было исследовано на протяжении длительного периода В.И. Андреевым [1, 2], П.Ф. Каптеревым [3], А.Д. Королем [4–5], Ю.К. Кулюткиным [6], В.Н. Соколовым [7], А.В. Хуторским [8–11] и др., старейшим примером применения эвристических приемов в российской педагогике является методика «Живое слово», упомянутая во второй половине XIX века в журнале А.А. Хованского «Филологические записки». Если говорить о теоретико-методологических вопросах организации процесса обучения с применением эвристического подхода, то в настоящее время педагогическая общественность констатирует тот факт, что эвристическая деятельность обучающихся является одним из ведущих компонентов продуктивных методов обучения. Об этом говорит объективная тенденция нарастания объема информации, требующей для ее обработки достаточно высокого уровня интеллектуальной деятельности. Фундаментальной методологической основой организации эвристического обучения является вывод, к которому пришли многие исследователи, но наиболее ла-

конично и четко сформулированный Л.С. Выготским еще в 1925 году в работе над диссертацией, результаты которой были опубликованы в знаменитой работе «Психология искусства» [12]: обучить творческому акту нельзя, но это не значит, что нельзя попытаться организовать условия обучения таким образом, чтобы они содействовали творческому эвристическому поиску.

Особую роль обучение на основе эвристических алгоритмов имеет при организации учебного процесса для направлений подготовки, сфера профессиональной деятельности выпускников которых включает системный анализ прикладной области, формализацию решения прикладных задач, разработку проектов автоматизации и информатизации прикладных процессов. В образовательные программы ведущих вузов страны включены дисциплины «Основы научных исследований и инженерного творчества», «Технология инженерного творчества», «Основы технического творчества» и т. д. Рассмотрим особенности подхода с применением эвристических алгоритмов к организации изучения некоторых дисциплин в Алтайском государственном педагогическом университете. Методика активизации эвристической мыслительной деятельности применяется при изучении студентами направления подготовки «Прикладная информатика» теории проектирования информационных систем, точнее, одного из начальных этапов анализа и исследования предметной области – моделирования бизнес-процессов. Под бизнес-процессом принято понимать совокупность взаимосвязанных мероприятий или работ, направленных на создание определенного продукта или услуги для потребителей. Отметим, что в некоторых сферах образовательной деятельности внедрение процессного подхода считается одним из перспективных направлений трансформации – известны примеры разработки бизнес-моделей процессов управления учебной и научной деятельностью, инфраструктурных процессов вуза, регулярно рассматриваются вопросы, связанные с общими проблемами выделения и классификации бизнес-процессов в образовательных учреждениях, их детализацией.

Некоторые «технические» вопросы интеграции моделирования и проектного подхода к организации обучения рассматриваются в работах отечественных исследователей [13–15]. Традиционно модели бизнес-процессов разрабатываются с целью анализа динамики происходящих в компании процессов, формирования единой позиции заказчиков, пользователей и разработчиков проектируемой информационной системы относитель-

но цели и задач функционирования организации, разработки базы для формирования требований к программному обеспечению, автоматизирующему бизнес-процессы организации. Неполнота, противоречивость, неразрешимость сформулированных на этом этапе системных требований в конечном счете могут привести к «неуспеху» проектной деятельности в целом. Отметим, что от качества выполнения моделирования бизнес-процессов зависят базовые характеристики IT-проекта – сроки реализации, бюджет, стратегия, методы, используемые для решения задач и т. д.

Во всем многообразии методов моделирования особое внимание в контексте применения эвристических алгоритмов следует уделить функциональному подходу, в основе которого лежит такой структурообразующий элемент, как функция (действие), а схема процесса имеет организацию в виде последовательности таких функций. Например, технология функционального моделирования IDEF0, предназначенная для формализации и описания бизнес-процессов, реализуется с применением «правила сторон» (рис. 1):

- Стрелка входа (левая граница функционального блока). Вводные, которые ставят определенную задачу для начала работ в рамках функционального блока. Если в качестве функционального блока рассмотреть деятельность отдела компании по разработке программного обеспечения, то на вход «подается» техническое задание, например на разработку информационной системы.
- Стрелка управления (верхняя). Механизмы управления. Например, должностная инструкция разработчиков, внутренний регламент деятельности, положение об отделе и т. д.
- Стрелка механизма (нижняя). Ресурсы, используемые для выполнения работ функционального блока. Например, кадровые – программисты, менеджеры проекта, тестировщики.
- Стрелка выхода (правая). Выводящие результат деятельности. Например, акт передачи программного обеспечения в эксплуатацию.

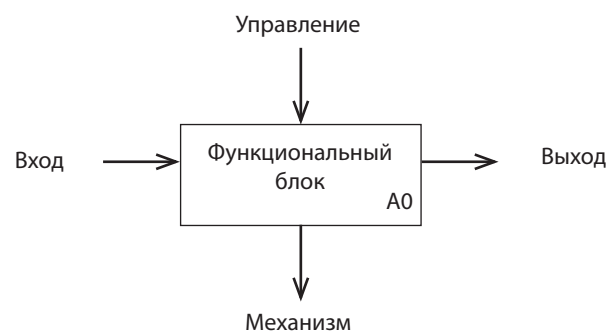


Рис. 1. Функциональный блок (технология IDEF0)

Технологии IDEF0 относятся к семейству стандартов SADT (Structured Analysis and Design Technique), который успешно используется в военных, промышленных и коммерческих организациях для решения широкого спектра задач автоматизации (системная поддержка и диагностика, долгосрочное и стратегическое планирование, автоматизированное производство и проектирование, конфигурация компьютерных систем, обучение персонала, встроенное программное обеспечение для оборонных систем и др.). Описание бизнес-процессов выглядит как «черный ящик» с входами, выходами, управлением и механизмом, который постепенно детализируется (декомпозируется) до необходимого уровня. Обычно в качестве нижнего (элементарного) уровня подсистем берут такой, на котором располагаются подсистемы, понимание устройства которых доступно исполнителю. Таким образом, иерархическая структура всегда субъективно ориентирована: для более квалифицированного специалиста она будет менее подробна. Число уровней иерархии влияет на «обозримость» структуры: много уровней – задача «труднообозримая», мало уровней – возрастает число находящихся на одном уровне подсистем и сложно установить между ними связи. Обычно в зависимости от сложности системы и требуемой глубины проработки выделяют от трех до шести уровней. Модель на рисунке 2 иллюстрирует процесс декомпозиции, схема функциональных блоков очень упрощена относительно реальных процессов предметной области и демонстрирует лишь идею детализации в технологии IDEF0.

Сложность, нетривиальность, продуктивность, в конце концов, сама возможность использования дидактического потенциала эвристических алгоритмов для организации процесса обучения в случае моделирования бизнес-процессов основывается на двойственной природе принципов разработки модели – они имеют смешанную, разнотипную алгоритмически-эвристическую основу. Речь идет о принципах декомпозиции, сфокусированности, непротиворечивости, документирования, полноты и достаточности. При выполнении декомпозиции в процессе моделирования, с одной стороны, необходимо четкое последовательное иерархическое выстраивание элементов модели, с другой стороны, при построении иерархической структуры эвристический характер деятельности проявляется, прежде всего, в субъективном выборе количества уровней и перечня составляющих их подсистем. Для реализации принципа сфокусированности необходимо абстрагироваться от множества параметров процесса и сосредоточиться на ключевых аспектах. Для каждой модели эти аспекты могут быть свои, их определение основывается только на эвристических соображениях и т. д.

Перейдем к описанию схемы организации процесса обучения с применением эвристических алгоритмов. Схема достаточно простая, в соответствии с ней процесс обучения можно условно представить в виде двух этапов, которые, однако, могут выполняться и последовательно, и параллельно, и в цикле (за исключением первой итерации). Все зависит от специфики построения модели для конкретной предметной области.

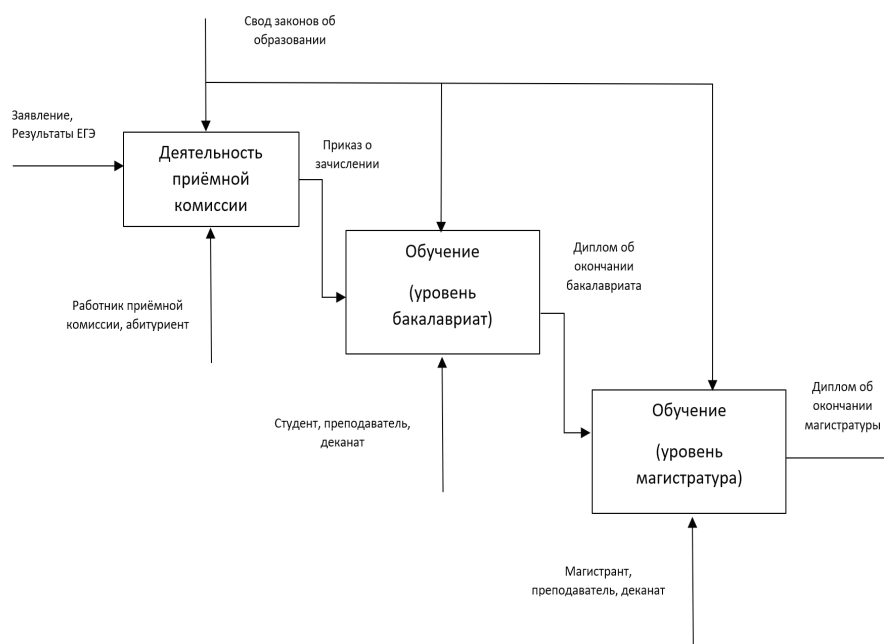


Рис. 2. Декомпозиционная модель бизнес-процессов предметной области

Этап первый. Реализуется «усвоение» содержания и структуры известных предписаний алгоритмического типа, используемых для моделирования бизнес-процессов, разработка на их основе моделей, а также конструирование новых.

Этап второй. Включает перенос предписаний алгоритмического типа для моделирования бизнес-процессов на «новую» предметную область, имеющую как стандартную, так и нетривиальную организацию.

Выявленные этапы реализуются как в совместной деятельности обучающего и обучающихся, так и во время самостоятельной работы студентов следующим образом – типовой алгоритм усваивается на уровне репродуктивной деятельности при осуществлении первого этапа, когда выполняются действия по готовым алгоритмам (как с опорой на алгоритмические предписания, так и без нее), и на втором этапе – при использовании алгоритмов в стандартных ситуациях. На продуктивном уровне усвоение и применение алгоритмов осуществляется при разработке модели для специфических предметных областей (второй этап), а также в процессе конструирования новых алгоритмов (первый этап). Организованная подобным образом алгоритмическая деятельность реализуется преимущественно на продуктивно-эвристическом уровне.

Методические приемы в организации работы над содержанием и структурой алгоритмов моделирования бизнес-процессов:

- 1) обобщение частных алгоритмических действий в алгоритмы, адаптированные для процесса моделирования;
- 2) поэлементная отработка сложных алгоритмов разработки модели предметной области;
- 3) перенос способов деятельности, описываемых сходными по логической структуре алгоритмами, в стандартные и нестандартные ситуации;
- 4) самостоятельная разработка модели, отражающей содержание и структуру предметной области с применением эвристических алгоритмов.

Сложность применения схемы обучения определяется двумя обстоятельствами. Во-первых, высокой «ситуативной» вариабельностью условно выделенных этапов схемы. Во-вторых, дуальной системой алгоритмически-эвристических принципов технологии моделирования бизнес-процессов. Иными словами, в динамичный каркас схемы организации процесса обучения «помещен» объект идентичной смешанной природы (рис. 3). В этом случае важным условием эффективной ре-

ализации схемы обучения (во всяком случае на начальных этапах) является решение вопроса о выборе предметной области, для которой разрабатывается модель. Этот выбор осуществляется студентом полностью самостоятельно, с учетом его прошлого социального опыта, требуется лишь «согласование» принятого решения с преподавателем. При условии индивидуального подхода к выбору предметной области, с которой работает студент, срабатывают механизмы, которые являются достаточно неопределенными и представляют собой процесс выявления наиболее вероятных исходных утверждений из некоторого заключительного утверждения на основе обратных преобразований, т. е. строятся на широком использовании прошлого опыта (решения абдуктивного типа). Также принимаются и индуктивные, типичные эвристические решения, которые отличаются большой неопределенностью и представляют собой процесс нахождения наиболее вероятных механизмов действия при решении задачи на основе сопоставления исходной информации с заданной целью. Существенное значение здесь имеет и интуитивная деятельность, результаты которой предшествуют систематическому обоснованию логическими средствами.

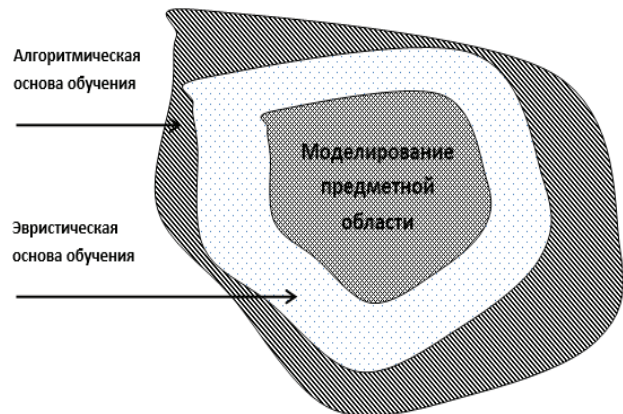


Рис. 3. Схема организации обучения при разработке модели предметной области

Таким образом, описанная схема организации процесса обучения, в основе которой лежит эвристический алгоритм, позволяет наиболее эффективно, продуктивно изучить и освоить приемы моделирования в рамках такого специфического, доминирующего по значимости и нетривиального этапа проектирования, как моделирование бизнес-процессов предметной области.



**Библиографический список**

1. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 287 с.
2. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития: учеб. пособие. Казань, 1994. 247 с.
3. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 218–221.
4. Король А. Д., Хуторской А. В., Белокоз Е. И. Эвристический практикум по педагогике: учеб.-метод. пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2014. 193 с.
5. Король А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. № 9. С. 18–25.
6. Кулюткин Ю. К. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. 232 с.
7. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: Аспект Пресс, 1995. 255 с.
8. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. М.: Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.
9. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
10. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования. М.: Педагогика, 1999. № 7. С. 15–22.
11. Хуторской А. В. Выход из капкана: эвристическое обучение как реальность // Народное образование. 1999. № 9. С. 120–126.
12. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Юрайт, 2019. 414 с.
13. Лагоха А. С. Метод проектов как основа моделирования бизнес-процессов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (33). С. 16–18.
14. Лагоха А. С. Методические вопросы междисциплинарного развития компетенций на стыке проектной, производственно-технологической и аналитической видов деятельности студента // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 72–73.
15. Стародубцев В. А., Минин М. Г., Костюкова Т. А., Веряев А. А. Проблемно-ориентированное и проектно-организованное обучение в образовательной деятельности. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2017. 144 с.

УДК 378.637+37.015.3  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-39-44

А.А. Шаповалов

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Понятие методологического подхода применительно к обучению и усвоению знаний является центральным в одной из ветвей психодидактики. Под эти подходы часто неправильно подводятся действия, лишь внешне отражающие их отдельные стороны. Подход к обучению и усвоению знаний выходит на уровень методологии, если используется систематически и является составляющим определенной педагогической системы. Долгая и продуктивная работа в рамках даже одного конкретного методологического подхода к обучению сказывается на мышлении педагога в целом и формирует у него особый вид педагогического стиля мышления. Максимальный же педагогический эффект может быть получен при разумном комплексном использовании разных подходов к обучению.

*Ключевые слова:* методологические подходы к обучению, психодидактика, подходы к обучению и усвоению знаний, системно-функциональный подход к обучению, системно-структурный подход к обучению, педагогический стиль мышления.

A.A. Shapovalov

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## METHODOLOGICAL APPROACHES TO LEARNING AND STYLE THINKING OF THE TEACHER

The concept of methodological approach in relation to teaching and assimilative learning is central in one of the branches of psychodidactics. Under these approaches, actions that only outwardly reflect their individual aspects are often incorrectly summed up. The approach to learning and assimilation of knowledge reaches the level of methodology if it is used systematically and is a component of a certain pedagogical system. Long and productive work within the framework of even one specific methodological approach to education affects the thinking of the teacher as a whole and forms a special kind of pedagogical style of thinking. A reasonable integrated use of different approaches to learning may result in maximum pedagogical effect.

*Key words:* methodological approaches to learning, psychodidactics, approaches to learning and assimilation of knowledge, system-functional approach to learning, system-structural approach to learning, pedagogical style of thinking.

В отечественной педагогике, наряду с устоявшимися понятиями «дидактические принципы», «методы обучения», «методы воспитания» «средства обучения», «методики обучения», «педагогические технологии», «методические приемы», уже достаточно давно фигурирует понятие методологического подхода. В педагогической литературе, с той или иной степенью глубины и детализации, описаны акмеологический, аксиологический, антропологический, герменевтический, гуманистический, гуманитарный, комплексный, конвенциональный, многоуровневый, полисубъектный, полисферный, природосообразный, продуктивный, синергетический, системный, социокультурный подходы. Этот список неполон. Число методологических подходов настолько велико, что уже само по себе заставляет задуматься над вопросом: по какому признаку все они отнесены к одной

группе, что их объединяет и что отличает от других категорий педагогики?

Кроме этого следует отметить, что полной ясности с понятием методологического подхода в педагогике нет, хотя бы потому, что даже из названий многих работ по данной тематике изначально непонятно о подходах к чему пойдет в опубликованном тексте речь. Подход может быть к обучению учащихся, их воспитанию, к организации и реализации воспитательного или образовательного процесса, управлению педагогическим процессом, управлению организацией педагогического процесса. Можно еще приводить варианты того, к чему может подходить педагог, опираясь на ту или иную методологию. Нередко можно встретить варианты названий работ, в которых определяется область функционирования методологических подходов (в педагогике, в

образовании, в педагогической науке) [1, 2]. Это не снимает проблемы, поскольку направленность на конкретный объект в очерченной области все равно не определяется. Суть замечания состоит в том, что без определенности рассматриваемого объекта часто теряется предмет обсуждения. Чтобы хотя бы в какой-то мере избежать указанной недосказанности, в дальнейшем будем придерживаться одного из часто встречаемых вариантов – «методологический подход к обучению школьников», основываясь на том, что пока нам большая определенность предмета анализа не нужна.

Разные авторы выделяют разное число методологических подходов к обучению. В предельно кратком варианте рассмотрим наиболее известные из них.

Системный подход к обучению [3, 4] состоит в установлении тесной взаимосвязи педагогических целей, форм, методов, средств обучения, содержания образовательного материала, деятельности учителя и учащихся.

Личностный подход к обучению [5, 6] апеллирует исключительно к субъект-субъектной модели взаимодействия участников педагогического процесса и практическому отрицанию субъект-объектной, объект-субъектной и объект-объектной моделей, имеет установку на создание условий для саморазвития творческого потенциала ученика.

Деятельностный подход к обучению [7] ставит во главу угла всего педагогического процесса активную деятельность ученика во всех формах ее проявления. Создание условий для организации активной, созидательной, повсеместной деятельности учащихся рассматривается и как ведущая педагогическая цель, и как путь достижения этой цели.

Полисубъектный подход к обучению [8] ставит задачу формирования внутреннего мира человека выше задачи создания условий организации его деятельности, но не отрицает ее. Более того, данный подход предполагает, что решение основной задачи должно вестись в единстве с деятельностным и личностным подходами, создавая тем самым фундамент гуманистической педагогики. Основной формой реализации полисубъектного подхода выступает диалог, в том числе диалог культур [9, 10].

Диалог культур непосредственно примыкает к отдельно выделяемому культурологическому подходу к обучению [11], в основе которого лежит аксиология, раскрывающая ценностные структуры мироздания. Как и другие подходы, культурологический подход декларирует значимость общечеловеческих ценностей, созидание нового, творчество, но движение к ним связывает

с необходимостью погружения человека в культурную среду.

Целесообразность опоры в обучении и воспитании на традиции, обычаи, культурные ценности определенных этносов, в которых живут люди, отражена в этнопедагогическом подходе [12].

Необходимость и действенность системного использования в педагогическом процессе достижений всех наук о человеке обоснованы в антропологическом подходе [13, 14].

На фоне смены в педагогике целевой и оценочной установок активно разрабатывается компетентностный подход к обучению [15], основное назначение которого состоит в переориентации педагога со знаниевой парадигмы на подготовку учащихся к решению жизненно важных проблем, выполнению профессиональных функций, социализацию личности.

Проецирование обозначенных подходов к обучению на теорию воспитания, теорию управления, отдельные элементы теории обучения, например, на содержание образовательного материала, целеполагание, методы обучения вносит существенные коррективы в соответствующие описания и значительно увеличивает количество методологических подходов.

В 1990-х годах состав методологических подходов к обучению был значительно расширен А.Н. Крутским в разрабатываемой им отрасли знания – психодидактике. Необходимыми признаками методологического подхода к обучению он назвал наличие психологической, дидактической, методической и предметной составляющих и дал следующее определение данной категории: «...методологическим подходом к обучению (и усвоению знаний, соответственно) будем называть психолого-педагогическую структуру деятельности, основанную на переработке учебного материала в соответствии с поставленными психологическими целями и соответствующей системой дидактических методов и средств их достижения» [16, с. 4–5]. В соответствии с данным определением А.Н. Крутский выделил проблемный, программированный, дискретный, системно-функциональный, системно-структурный, системно-логический, индивидуально-дифференцированный, коммуникативный, игровой, межпредметный, историко-библиографический, демонстрационно-технический, задачный методологические подходы к обучению [16, с. 4–5].

В дальнейшем мы будем рассматривать только те методологические подходы к обучению, которые декларированы в версии психодидактики А.Н. Крутского. Но это не означает, что высказы-



ваемые соображения не будут относиться к обозначенным выше более известным и распространенным подходам. Ограничение связано с тем, что практически по всем методологическим подходам к обучению А.Н. Крутским и его учениками на материале физики были сделаны методические разработки, написаны учебные пособия, по части подходов защищены кандидатские диссертации, руководителем проекта защищена докторская диссертация. Таким образом, в нашем распоряжении имелся обширный теоретический и практический материал для анализа, апробации и внедрения в реальный образовательный процесс средней школы и педагогического вуза. Ряд методологических подходов к обучению целенаправленно использовался нами на протяжении многих лет преподавания физики в средней школе и методических дисциплин в педагогическом вузе. Собственное преподавание, изучение опыта коллег, внедрявших различные методологические подходы к обучению, анализ публикаций и диссертационных исследований по данной проблеме дали богатый эмпирический материал для обобщений и выводов.

Начнем с апробации идей системно-функционального методологического подхода к обучению учащихся физике. Суть этих идей состоит в следующем. Относящиеся к разным видам элементы научного знания в программах и соответствующих им учебниках представлены в разных сочетаниях. Разрозненность множества элементов ведет к чрезмерной нагрузке на механическую память ученика при их усвоении и не способствует глубокому пониманию сути изучаемого материала. Систематизация этих элементов по общности выполняемых ими функций в учебном познании с дальнейшим построением формализованных правил описания каждого вида знания позволяет задействовать логические механизмы запоминания и повысить глубину понимания изучаемого материала. Обучение же учащихся процедурам анализа, направленным на выделение элементов знания, классификации этих элементов по разным основаниям, в том числе и по функциональному назначению, дальнейшей формализации и созданию правил системного усвоения переводит учебный процесс с узкопредметного уровня на более высокий уровень методологии науки. В психодидактике представленная идея доведена до уровня конкретной педагогической технологии на материале изучения производных физических величин и физических законов.

Опыт нашей работы в школе и вузе очередной раз подтвердил уже доказанную ранее продуктивность реализации обозначенных идей. Но

помимо этого мы отметили следующее. Автором технологии системного усвоения знаний был разработан «полный стандартный состав знания» о производной физической величине и о законе, выражающем функциональную связь между физическими величинами. В этот состав были включены правила чтения соответствующего математического выражения в соответствии со стандартами, правила выявления физического смысла величины или коэффициента пропорциональности в законе, правила получения единицы величины и коэффициента пропорциональности в законе. Прежде всего, появилась потребность расширить обязательный состав знания и включить в него пункты, связанные с экспериментами по введению величин и установлению связей между величинами. Обязательность введенных элементов привела к существенной перестройке методик преподавания и изучения соответствующего учебного материала. Поскольку, как несколько десятилетий назад, так и сейчас, не только в разных учебниках, но и в пределах одного учебника, часто не выдерживается единая линия анализа рассматриваемых видов знания, а в вузе преподаватели фундаментальных дисциплин, в своем большинстве, такие правила вовсе игнорируют, приходилось преодолевать весьма высокий психологический барьер авторитета коллег и авторов учебников. Для этого необходимо было систематически отступать от главной содержательной линии, убеждать, настаивать, приводить примеры необходимости использования описываемой технологии, требовать от учеников и студентов соблюдения правил и соблюдать введенные правила самому. Главным итогом такой работы явилась перестройка собственного образа мышления. Теперь уже подневольно при чтении или прослушивании различных текстов, в которых фигурируют данные виды знания, появляется потребность провести их экспресс-анализ на предмет соответствия или несоответствия отработанной технологии. Всякого рода собственные отступления от правил, когда вроде не в них дело, и можно было бы ограничиться передачей сути материала, воспринимаются негативно и подвергаются критическому самоанализу. Поскольку введенные в стандартный состав знания элементы, связанные с физическим экспериментом, во многих учебниках представлены в недостаточной мере либо не представлены совсем, сознание работает в направлении поиска способов постановки необходимых опытов, их описания и приведения в соответствие с установленными стандартами. Здесь важно, что в ходе работы появилось убеждение

в продуктивности рассматриваемой технологии, необходимости неотступного следования ей в преподавании предмета и обучения ей будущих учителей. Именно это обстоятельство позволяет придать технологии статус методологии, а осуществляемую деятельность назвать методологическим подходом к обучению. Простое же знание технологии, умение продемонстрировать ее на конкретном материале, разовое использование, например, при проведении открытого урока, на наш взгляд, подходом назвать нельзя, несмотря на соответствие всем четырем признакам, названным А.Н. Крутским.

Обратимся теперь к технологии системного усвоения знаний, основанной на системно-структурном подходе к обучению. Согласно авторской интерпретации, системно-структурный подход предполагает представление изучаемых в школе физических теорий в виде структурных схем единого образца и выполнение правил изучения теоретического материала с опорой на эти схемы [17]. В качестве элементов теоретического знания, отражаемых в структурных схемах, авторами выбраны явления, факты, величины, нормативные знания, применение. На самом деле идеи, на которых основана данная технология, полностью реализуются, если элементный состав теоретического знания будет иным, например, как у В.Г. Разумовского [18], Л.Я. Зориной [19], А.В. Усовой [20]. Под иные схемы, естественно, будут скорректированы и правила работы с ними. Но логика анализа учебного материала, оставаясь единой для всех схем, позволит относить технологию к технологии данного вида. Более того, в основу схем может быть положен иной вид учебного знания, например, явление окружающего мира или научное понятие. Под описание структурной схемы стандартизованного вида попадает и сортировочная таблица, разработанная М.И. Линником [21], которую учащиеся заполняют в ходе самостоятельной работы с учебником на вполне определенных этапах изучения материала. Вариантов структурирования учебного материала с наглядным и кратким представлением его в соответствии с единообразными формами в методической литературе достаточно много. Много и педагогов, убежденных в действенности технологии системно-структурного подхода к обучению (в рассматриваемом аспекте), систематически реализующих такую технологию, убежденных в необходимости ее использования. У ряда таких педагогов также вырабатываются черты стиля мышления, направляющие их при планировании и реализации образовательного процесса в русло

данного подхода. В крайнем проявлении направление в деятельности может перерасти в подчинение. Структура может оказаться даже главнее содержания. Увы, с подобным феноменом нередко приходится встречаться и в иных сферах деятельности, в частности в управлении образованием.

Идеи и технологии обозначенных выше системно-функционального и системно-структурного подходов к обучению защищены разработчиками психодидактики на уровне кандидатских диссертаций и подкреплены обстоятельными дидактическими материалами по курсу физики средней школы. До уровня диссертаций или учебных пособий доведены историко-библиографический, дискретный, модельный и ряд других подходов к обучению. Ряд подходов к обучению в настоящее время разработан в гораздо меньшей степени или всего лишь декларирован.

Не касаясь больше примеров, отметим, что мы связываем два не очень определенных в науке понятия – «методологический подход (к чему-то)» и «стиль мышления». По поводу первого понятия в начале статьи мы привели некоторые аргументы в пользу его использования. Относительно понятия «стиль мышления» отметим, что, вторгнувшись в пласт психологии, посвященный понятию «мышление», мы встретились с рядом смежных понятий. В частности, в психологии дана типология видов мышления. Выделены формы мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое; характер мышления – теоретический и практический; степень релевантности мышления – дискурсивное и интуитивное; степень новизны – репродуктивное и продуктивное. Обозначены формы мышления – понятия, суждения и умозаключения; мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация. Обозначены типы мышления – бытовое, научное, эстетическое, морально-идеологическое, мистическое. Наряду с ними в философской и психологической литературе фигурирует понятие стиля мышления. С некоторыми вариациями, относительно устоявшимися и широко используемыми в литературе, фигурируют понятия синтетического, эстетического, прагматического, аналитического (вербально-аналитического), конкретно-логического, реалистического (лабильно-реалистического), идеалистического стилей мышления. Но наряду с ними в науку и обиход уже давно попали понятия гуманитарного, естественно-научного, математического стилей мышления. Не вдаваясь в тонкости обозначенных дефиниций, мы в проводимом сопоставлении остановились на понятии «стиль мышления»,

основываясь на том, что понятие «стиль» трактуется как некая интегрирующая схема, учитывающая неоднозначные и противоречивые процессы, происходящие во время познания. Стиль помогает сделать образовательную и познавательную деятельность планомерной, предписывает ей общую программу исследования. Стиль научного мышления... позволяет задавать образцы, принципы самой деятельности и оценивать конечный результат. Он определяет неявную систему доминант и предпочтений, возможностей и средств исследования. Стиль мышления объединяет мыслительные процессы в единый поток, который согласуется со стилевыми канонами, детерминированными во многом социально-культурным контекстом эпохи. Стиль организует деятельность, позволяет ей стать конструктивной и продуктивной. Посредством его становится возможным оформление самого процесса деятельности и ее продуктов. Он играет и регулятивную роль: следование стилю позволяет отсекалть целые районы поиска, тем самым сокращается количество неудачных проб и ошибок [22].

В завершение приведенных рассуждений отметим ряд важных обстоятельств.

Развиваемые направления, называемые методологическими подходами к обучению, представляют отдельные стороны сложного целостного педагогического процесса и могут рассматриваться как его теоретические модели со всеми вытекающими отсюда следствиями. Модели позволяют относительно четко выделить в процессе главное и существенное, разработать конкретные педагогические технологии, просчитать последствия применения технологий в реальном процессе, организовать как репродуктивную, так и исследовательскую деятельность педагогов. Сказанное в полной мере касается психодидактических подходов к обучению.

Конкретные методические разработки и разнообразные дидактические материалы по физике, созданные за период развития психодидактики (в интерпретации А.Н. Крутского), оцениваются нами очень высоко. На наш взгляд, они весьма полезны как для начинающих, так и опытных учителей. Созданные и создаваемые на базе теоретических разработок психодидактические пакеты имеют большую практическую значимость и перспективы дальнейшего развития.

Вместе с тем психодидактические подходы к обучению несут в себе негативную составляющую, бросающую тень на все активно развиваемое направление. Дело в том, что разработчики психодидактических подходов к обучению, как правило, подводят под них не только работу учителя по описанным технологиям и разрабо-

танным дидактическим материалам, но и практически любые действия, которые даже по формальным признакам оказываются похожими на те или иные авторские технологии. Решаются на уроке задачи, всё – используется задачный подход к обучению, показываются демонстрационные опыты – демонстрационно-технический подход, строятся или рассматриваются модели – модельный подход, приводятся примеры из области смежных наук – межпредметный подход и т. д. Чтобы понять, что такое искусственное расширение области действия заявленных подходов к обучению (технологий, направлений) только размыкает их суть, достаточно просмотреть огромный массив материалов десяти специализированных конференций по психодидактике высшего и среднего образования и вычленилть в этом массиве публикации, которые действительно отражают суть заявленной тематики. Процент будет небольшим.

Рассмотренные в качестве примеров декларируемые в варианте психодидактики А.Н. Крутского и его последователей методологические подходы к обучению не всегда являются таковыми, даже если содержат психологическую, дидактическую, методическую и предметную составляющие. Не всегда могут претендовать на методологический статус и более известные подходы к различным педагогическим категориям, в частности к обучению.

Прежде всего, чтобы подход к обучению выходил на уровень методологии, он должен использоваться не эпизодически, тем более не разово, а систематически и стать частью определенной педагогической системы.

Действительно, пусть учитель физики, выделив специальное время, показал ученикам, что различные формулы, изучаемые в курсе, можно классифицировать по общности их функций и, проведя процедуру формализации, создать правила системного усвоения знаний о каждой выделенной группе. Пусть он продемонстрировал всю прелесть использования данных правил и убедил учащихся в их значимости и необходимости применения при дальнейшем изучении материала. А дальше счел свою задачу выполненной и при дальнейшем обучении школьников продолжил ориентироваться на попараграфное изучение материала, последовательность его подачи и формулировки, принятые в действующих учебниках. При таком раскладе речь не может идти не только о методологии, но даже о разовом использовании системно-функционального подхода к обучению.

Проведение отдельного урока в игровой форме, поручение ученикам разработать кроссворд, организация тематического вечера тоже, на наш

взгляд, не иллюстрируют сущность игрового методологического подхода к обучению до тех пор, пока аналогичные действия не будут выступать как часть соответствующей системы.

Базой такой системы должна быть ориентировочная основа действия третьего типа. Это означает, что педагогический процесс будет строиться не на разрозненных приемах и материалах, не на использовании правил и даже не на обучении этим правилам, а на обучении методам, лежащим в основе используемых технологий.

Наконец, педагогические технологии приобретут статус методологических подходов к обучению, если выйдут на уровень убеждений педагога,

превратятся в особый стиль его мышления. При этом педагог должен понимать, что рационально построенный педагогический процесс не должен основываться на каком-то одном методологическом подходе к обучению, каким бы замечательным он ему не казался. Максимальный эффект можно получить, лишь разумно сочетая различные методологические подходы к обучению, воспитанию, управлению, контролю и другим составляющим целостного педагогического процесса. А стиль мышления, который будет постоянно стимулировать учителя на поиск и использование этих сочетаний, можно будет назвать истинным педагогическим стилем мышления.

### Библиографический список

1. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. 275 с.
2. Ахвердиев К. Н. Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый. 2010. № 6 (17). С. 308–310.
3. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
4. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.
5. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
6. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 112 с.
7. Коршунова Н. Л. Деятельностный подход в современном образовании: сущность, проблемные зоны, перспективы реализации // Известия ВГПУ. 2014. № 2 (263). С. 55–59.
8. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 16–29.
9. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 162 с.
10. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.
11. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / под ред. И. Ф. Исаева. Белгород: Изд-во БГУ, 1999. 151 с.
12. Садыков Р. М., Садыкова Г. М. Этнопедагогические подходы в образовательном пространстве // Молодой ученый. 2017. № 13 (147). С. 599–601.
13. Антропологический подход в образовании: методологические аспекты // Материалы межвуз. науч. конф. 28 мая 1998 г. Оренбург: Изд-во ООИУУ, 1998. 90 с.
14. Фирсова А. Е. Принципы антропологического подхода в теории и практике современного образования // Философия образования. 2013. № 3 (48). С. 147–156.
15. Вахитова Г. Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Вестник Томского педагогического университета. 2011. Вып. 10 (112). С. 9–13.
16. Крутский А. Н. Психодидактика, ее структура и функции // Психодидактика: сборник избранных материалов первой Всероссийской научно-практической конференции «Психодидактика высшего и среднего образования (Барнаул, январь 1996 г.)». Барнаул, 1997. С. 3–7.
17. Косихина О. С. Системно-структурный подход к усвоению знаний: учеб. пособие. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. 230 с.
18. Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. М.: ВЛАДОС, 2004. 463 с.
19. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 128 с.
20. Усова А. В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе: избранное. Челябинск: Изд-во ЧГПУ. 2000. 221 с.
21. Линник М. И. Формирование системы учебных умений на основе методологических знаний физики: дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 189 с.
22. Майкова О. И. Гуманитарный стиль мышления: недостаток или преимущество при изучении точных наук // Образование и наука. 2007. № 5 (47). С. 22–33.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**







# Педагогическая психология

УДК 37.015.3+373.1.02

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-47-52

Д.А. Вебер

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В статье приводится теоретический анализ и практический опыт работы с подростками, относящимися к группе социально-педагогического риска, анализируется проблема девиантного поведения как угроза жизнедеятельности подростков. Автором проведено исследование с группой подростков-спортсменов девиантного поведения (16 детей в возрасте 12-14 лет), выявлены пути направленного воспитания нравственных качеств во время тренировочного процесса и во внутренировочное время. Проведенное исследование и полученные результаты развития нравственных качеств у подростков-спортсменов с девиантным поведением показывают правильность выделения стержневых качеств для целенаправленного их воспитания и психолого-педагогического влияния. Принципиальным отличием нашего подхода является то, что данная категория подростков требует повышенного внимания еще и потому, что возрастные и характерологические особенности подростков могут способствовать правонарушающему поведению не сами по себе, а в результате создания неблагоприятных условий для жизнедеятельности детей, педагогических ошибок.  
*Ключевые слова:* девиантное поведение, жизнедеятельность, дезадаптация, неформальные группы, корыстное поведение, аутоагрессивное поведение, нравственные качества.

D.A. Weber

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## EDUCATION OF MORAL QUALITIES IN ADOLESCENT ATHLETES WITH DEVIANT BEHAVIOR

This article deals with theoretical analysis and practical experience of working with adolescents belonging to the group of socio-pedagogical risk. The problem of deviant behavior as a threat to adolescents' life of is analyzed. The author conducted a study with a group of adolescent athletes with deviant behavior (16 children aged 12-14). Ways of directed education of moral qualities during the process of training and out-of-training time were identified. The conducted research and the results of the development of moral qualities in adolescent athletes with deviant behavior show the correctness of the selection of core qualities for their purposeful education and psychological and pedagogical influence. The fundamental idea of our approach is that this category of adolescents requires particular attention because the age and individual characteristics of adolescents can contribute to delinquent behavior not by themselves, but as a result of creating unfavorable conditions for the life of children or pedagogical errors.  
*Key words:* deviant behavior, life activity, maladaptation, informal groups, self-serving behavior, autoaggressive behavior, moral qualities.

На протяжении всей своей жизни человек телесно, душевно, духовно становится и развивается в конкретных исторических, экономических и прочих внешних условиях и под влиянием выполняемой им конкретной деятельности участвует в постоянном сложном процессе создания благоприятных условий для своего существования. В процессе своего существования в этом мире он должен учитывать внутренние особенности своего организма и внешние факторы, которые

на него влияют. Внутреннюю и внешнюю активность человека, комфорт и безопасность своей жизни в конкретных социально-психологических, социальных, экономических условиях можно обеспечить, если принимать во внимание все аспекты жизнедеятельности.

Понятие жизнедеятельности в психологии рассматривается как внутренняя и внешняя активность личности в конкретных социальных, социально-психических условиях [1].

В последние годы наблюдается рост правонарушений среди детей и подростков. Особое значение приобретают меры, направленные на своевременное выявление и диагностику, коррекцию поведения детей и подростков, относящихся к группе социального риска, а также на выявление функционально несостоятельных семей и работу с семьями данной категории.

К детям и подросткам, склонным к отклоняющемуся поведению, относят детей, имеющих различные формы психической и социальной дезадаптации, выражающейся в неадекватном поведении по отношению к нормам ближайшего окружения. Часто такое поведение называют трудновоспитуемостью [2].

Педагогическая запущенность или девиантное поведение подростков проявляется по отношению к учебной деятельности, воспитательному процессу. У таких подростков идет отставание по учебным предметам, они сопротивляются педагогическому воздействию. Это все ведет к социальной дезадаптации, к различным асоциальным проявлениям, таким как сквернословие, хулиганство, курение.

Как показывают научные исследования и опыт нашей работы, социальная запущенность является следствием неверного педагогического подхода к воспитанию педагогически запущенных детей. В отличие от педагогически запущенных подростков, которые имеют четкие профессиональные намерения, эти несовершеннолетние имеют гораздо более суженную сферу интересов и профессионально не ориентированы, как бы плывут по течению. Для таких детей характерно отчуждение от коллектива, в котором они учились. Ведущей деятельностью для них становится участие в жизни неформальной группы. Если для обычного подростка такое участие лишь дополняет участие в делах коллектива, то для ребенка с девиантным поведением заменяет всю остальную деятельность: большинство таких подростков с безразличием относятся к оценке коллектива, в котором они учатся. Подростки с девиантным поведением не бывают вовлечены в спортивные и другие секции и кружки, так как у них отсутствует привычка соблюдать режим, они не могут мириться с самоограничениями, прилагать волевые усилия. Эти дети не читают литературу, используют телевидение и радио как источник развлечений, а не получения информации, и вообще предпочитают получать любую информацию в своей микрогруппе [3].

Подготовка будущего учителя, психолога и тренера к работе с педагогически запущенными

детьми, на наш взгляд, должна складываться из вооружения его соответствующими знаниями по данной проблеме, формирования установки, ценностных ориентации к предстоящей педагогической деятельности и умения использовать знания в различных жизненных ситуациях. В качестве примера хотелось бы остановиться на методике проведения практического занятия по теме «Особенности работы с педагогически запущенными детьми в учебно-воспитательном процессе современной школы». Данное занятие было проведено в системе педагогического практикума по курсу «Педагогические теории и системы». Предварительно студенты получили задание встретиться с педагогическим работником одной из общеобразовательных школ с целью изучения особенностей работы учителя, классного руководителя с педагогически запущенными детьми. Однако при этом было предложено заранее узнать у завуча или директора школы, кто из классных руководителей или учителей имеет положительный опыт работы с трудными детьми. Для беседы с классным руководителем рекомендовалась методика, разработанная доктором педагогических наук С.А. Расчетиной (г. Санкт-Петербург).

Предложенная методика в содержательном плане отражала показатели, характеризующие позицию ребенка в семье и положение подростка в коллективе в системе деловых и межличностных отношений; вопросы, позволяющие выяснить отношение подростка к учебной деятельности; возможные варианты, определяющие наиболее типичные для «проблемного» подростка эмоциональные состояния и его качества личности. Содержание беседы с учителем или классным руководителем было представлено письменно, однако на самом занятии будущие учителя как бы «презентовали» его профессиональную педагогическую деятельность.

Каждый студент знакомил присутствующих с особенностями работы «своего» воспитателя, с которым непосредственно беседовал, а именно с мерами, которые предпринимал классный руководитель для оздоровления обстановки в семье, с условиями, которые им создавались для снятия конфликтных ситуаций в отношениях ребенка с классным коллективом, с целенаправленной системой действий, осуществляемой совместно с учителями-предметниками по формированию у подростка положительных мотивов к учебной деятельности, с воспитательными ситуациями, изменяющими негативные ориентации личности подростка на его положительные нравственные

ценности, с педагогическими приемами и методами, нейтрализующими отрицательное влияние среды и создающими ситуации успеха и самовыражения для педагогически запущенного подростка.

В результате такой работы будущие учителя обратили внимание на то, что у каждого педагогически запущенного подростка есть свои собственные «специфические» причины отклонения поведения от общепринятых норм, что особенность работы классного руководителя (учителя-предметника) состоит в осуществлении не столько индивидуального, сколько личностного подхода к такому ребенку, и те методы и приемы, которые могут совершенно «не приниматься» или не оказывать педагогического воздействия на другого.

Кроме этого, будущие учителя отметили, что не все пути перевоспитания педагогически запущенных детей, имеющие место в педагогической литературе, отражены в конкретной педагогической деятельности классных руководителей. Однако в целом была составлена на основе практико-ориентированной деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе современной школы и соответствующего анализа литературы по данной проблеме интересная содержательная программа перевоспитания педагогически запущенных детей.

Кроме этого, на практическом занятии некоторые студенты выступали в позиции «педагогических экспертов». Предварительно до занятия им было предложено найти содержательные зарисовки современных подростков, имеющих отклонения в поведении. На определенном этапе занятия «педагогические эксперты» предложили всем присутствующим распределиться по группам для решения педагогических загадок. На основании предложенных зарисовок будущие учителя определяли возраст, особенности характера, тип педагогически запущенного подростка, направления необходимой педагогической коррекции, то есть предлагали свою мини-программу перевоспитания (с последующими комментариями «педагогических экспертов»). Студенты справились с поставленной перед ними задачей, так как предварительно в материалах лекций они уже получили необходимые знания о причинах (социальных, биологических, психологических, педагогических), о подходах к классификации типов трудных детей и особенностях работы с ними. После этого будущим учителям предлагалось определить: в чем проблема педагогически запущенных детей, для кого они педагогически

запущенные (для родителей, для учителей, для общества, для самих себя)?

Подготовка к работе с педагогически запущенными детьми должна заключаться и в прогнозировании тех возможных трудностей, которые могут иметь место в предстоящей педагогической деятельности будущего учителя, как бы в предварительном «проектировании» устранения им пробелов, которые уже были допущены ранее. Именно с этой целью студентам предлагались индивидуальные задания различной направленности. Вот некоторые из них: разработать методические рекомендации в форме профессионального табу «Чего я никогда не буду делать, работая с подростковым возрастом (со старшими школьниками)»; составить памятку «Как вести себя, когда в школу пришли родители педагогически запущенного ребенка»; написать мини-сочинение на тему «Как вести себя, что делать, если нет взаимопонимания с педагогически запущенным подростком»; составить краткий план беседы «О чем бы я хотел поговорить с родителями трудного подростка». В связи с этим было предложено задание: «Узнать, есть ли в стране центры социально-психологической помощи подросткам, попавшим в кризисные ситуации? Есть ли такой центр в нашем городе?».

На практическом занятии по рассматриваемой проблеме будущим учителям предлагалась педагогическая задача с соответствующим содержательным «авторским» ее анализом. Каждый студент имел возможность работать с педагогической задачей самостоятельно, выполняя при этом следующие задания:

1. Внимательно прочитать условия задачи и ее анализ.

2. Мысленно представить себя в качестве классного руководителя и обратить внимание на то, что именно вам предстоит работать с таким трудным подростком.

3. С какими предложенными автором вариантами перевоспитания трудного подростка Вы согласны, и это найдет соответствующее место в Вашей предстоящей педагогической деятельности, а какие варианты решения для Вас неприемлемы?

Таким образом, на занятии были реализованы все поставленные задачи: состоялось «непосредственное прикосновение» студентов к проблеме с последующим анализом особенностей работы классного руководителя с педагогически запущенными детьми, включение студентов в выполнение групповых и индивидуальных заданий, знакомство с разнообразными методиками. Все это позволило сделать будущего учителя в какой-

то степени более сопричастным к рассматриваемой проблеме.

Применительно к подросткам девиантное поведение может быть определено как общественно осуждаемые поступки, не выходящие за рамки психического здоровья, нарушающие установленные на данном этапе развития общества нравственные и правовые нормы и влекущие применение соответствующих санкций.

Каждый, кто сегодня приступает к практической работе, неизбежно сталкивается с проблемой девиантного поведения подростков. Проблема действительно актуальна, ибо спектр причин, ее порождающих, настолько широк, что даже самые оптимистично настроенные исследователи не прогнозируют положительный результат в ближайшей перспективе. Вычленив только один аспект отклоняющегося поведения, вызываемый педагогическими причинами, можно сказать, что кризисное состояние современной семьи, драматические попытки реформирования системы народного образования, низкий уровень гуманизации обучения и воспитания явно не способствуют профилактике девиантного поведения подростков.

Такая педагогическая ситуация связана с резким оттоком из дневных школ «неперспективных» учащихся – труднообучаемых и трудновоспитуемых, с низкой познавательной культурой, негативным отношением к школе, учению, негативным опытом отверженного, правонарушителя, с отрицательным отношением к ним членов педагогических коллективов.

Еще одна сложность заключается в том, что все эти учащиеся находятся в «кризисном» подростковом возрасте. Зачастую говорить о профилактике отклоняющегося поведения уже поздно, поскольку многие подростки имеют выраженные, достаточно устоявшиеся его формы.

По нашему мнению, проблема девиантного поведения подростков является одной из основных педагогических проблем. Ее решение должно предполагать перестройку всех отношений психолого-педагогического процесса в целом. Единичные мероприятия с подростками отклоняющегося поведения на фоне недостаточности педагогической работы эффекта не имеют, а сыграют лишь вспомогательную роль.

Как показывает практика, формирование социальной запущенности сопровождается влиянием криминогенных групп на педагогически запущенного подростка, и для того, чтобы понять, как проходит этот процесс, необходимо рассмотреть характеристику данных групп [4].

Среди форм девиантного поведения мы выделяем аутоагрессивное поведение, которое не носит группового характера. В основе такого поведения лежит средовой межличностный или внутриличностный конфликт, личностная незрелость, импульсивность [5].

В научной литературе накоплен достаточно большой опыт, свидетельствующий о том, что кроме влияния группы на формирование социальной дезадаптации подростков, ведущей к девиантному поведению, имеет место и влияние семьи со специфической микросредой [6].

Мы полагаем, что психология ребенка с отклоняющимся поведением формируется под влиянием таких факторов, как нестабильная социально-экономическая ситуация в семье, социально-демографические ее особенности, медико-санитарная и криминальная отягощенность семьи.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что для подростков с девиантным поведением характерны многочисленные деформации развития личности, возникающие в результате нарушенных взаимоотношений между личностью и социумом.

Проведенное исследование в группе подростков-спортсменов с девиантным поведением (16 детей в возрасте 12–14 лет) выявило пути направленного воспитания нравственных качеств во время тренировочного процесса и во внутрине тренировочное время. В эксперименте участвовал тренер, работающий с подростками-спортсменами с девиантным поведением, а также психолог.

Из большого числа качеств были выделены для изучения следующие десять: коллективизм, дисциплинированность, ответственность, общительность, самокритичность, справедливость, чуткость, правдивость, скромность, искренность. Именно они дают наиболее полную возможность судить об уровне нравственной воспитанности подростков.

Для осуществления исследования была разработана «Независимая характеристика», с помощью которой подростки по шкале («всегда», «часто», «иногда», «редко», «очень редко», «никогда») должны были оценить степень развития нравственных качеств у себя и своих товарищей [7]. Такие же характеристики на них заполнили тренер и психолог, работающий с подростками с девиантным поведением.

Обработка материалов, полученных с помощью «Независимой характеристики», позволила получить средние показатели уровня развития нравственных качеств подростков (по пятибалльной системе), которые приведены в таблице.



## Средние показатели уровня развития нравственных качеств подростков (по пятибалльной системе)

№ подростка	Самооценка	Коллективная оценка	Оценка тренера	Оценка психолога	Оценка нравственного климата в коллективе
1	2,7	2,4	2,9	2,1	2,34
2	3,1	3,12	4,2	3,7	3,06
3	4,6	2,04	2,4	2,3	3,81
4	3,1	3,4	4,6	3,5	2,92
5	3,6	3,44	4,0	3,8	3,07
6	3,2	2,91	4,3	3,2	2,41
7	3,9	3,0	4,1	3,4	3,28
8	2,4	2,86	2,7	3,3	2,52
9	3,7	3,17	4,6	3,4	3,61
10	2,7	3,16	3,4	3,9	2,92
11	2,9	2,72	3,1	1,9	3,29
12	3,2	3,88	4,6	4,3	3,4
13	3,3	3,3	3,6	3,5	2,8
14	3,0	3,03	3,8	2,6	2,99
15	1,2	4,02	4,9	4,1	3,85
16	4,0	3,48	4,9	4,0	3,18

Как видно из таблицы, средние показатели самооценок низкие, что связано, с одной стороны, с высокой требовательностью подростков к себе, с другой – с реальным уровнем развития нравственных качеств у отдельных подростков с девиантным поведением. Низкий уровень развития нравственных качеств у подростков под № 1, 8, 11 подтверждается и коллективной оценкой.

В целях дифференциации воспитательной работы по результатам самооценок и коллективных оценок целесообразно условно разбить подростков на подгруппы. В первую следует включить подростков, имеющих адекватно высокие показатели (№ 2, 4, 5, 13 и 14), во вторую – переоценивающих себя по сравнению с мнением коллектива (№ 9, 3, 6, 7, 9 и 16), в третью – недооценивающих себя (№ 9 10, 12 и 15) и в четвертую подростков с адекватно низкими показателями (№ 1, 8 и 11).

При осуществлении воспитательной работы постоянного психолого-педагогического внимания требуют все подростки-спортсмены с девиантным поведением, но особенно – отнесенные к четвертой подгруппе. Можно предположить, что низкий уровень воспитанности данных подростков, неустойчивость поведения при определенных обстоятельствах могут привести к всевозможным нарушениям ими норм нравственности. Необходим строгий контроль за деятельностью указанных подростков, выполнением поручений, взаимоотношениями с товарищами. Следует проводить с ними индивидуальные беседы и повседневно вовлекать их в активную жизнь коллектива. Знание коллективных оценок также будет способ-

ствовать правильному анализу уровня развития нравственных качеств отдельных подростков-спортсменов с девиантным поведением.

Какие качества, по мнению коллектива, наиболее развиты у того или иного подростка? Кого в группе можно назвать самым ответственным, дисциплинированным, справедливым, самокритичным? Получив ответ на эти вопросы, тренер сможет целенаправленно решать задачи, связанные с воспитанием подростков-спортсменов с девиантным поведением, предметно планировать организацию индивидуальных и групповых форм воспитательной работы, правильно использовать свой авторитет в целях педагогического воздействия на подростков [3].

Данные, приведенные в таблице, говорят о том, что коллектив достаточно хорошо оценивает уровень развития нравственных качеств у подростков под № 4, 5, 12, 13, 15 и 16. Средний балл колеблется от 3,3 до 4,02.

Причем по восьми качествам подросток под № 15 является самым чутким, самокритичным, справедливым, правдивым, общительным, ответственным, скромным и дисциплинированным. Подросток под № 16 является самым искренним, а под № 12 – самым коллективным.

Со своей стороны тренер (см. табл.) оценивает 50 % подростков выше 4 баллов (№ 2, 4, 5, 6, 7, 12, 15 и 17), а четырех подростков – выше 3 баллов. Оптимизм тренера дает основание считать, что целенаправленная работа, которая будет проводиться в дальнейшем в соответствии с полученными материалами, позволит исправить создавшееся положение.

Оценки психолога ниже оценок тренера и говорят о его высокой требовательности к подросткам с девиантным поведением. Они также свидетельствуют о неблагополучии с дисциплиной и взаимоотношениями в коллективе.

Из таблицы также видны показатели нравственного климата в коллективе. Семь подростков (около 44 %) оценили его ниже 3 баллов (№ 1, 4, 6, 8, 10, 13, 14). В их числе и лидер команды. Остальные девять подростков оценили развитие нравственных качеств в коллективе от 3,06 до 3,85 балла. Есть определенная связь между заниженной и низкой самооценками и оценкой нравственного климата в коллективе. Значит, подростки с девиантным поведением видят уровень развития нравственных качеств у товарищей по группе сквозь призму личной нравственной воспитанности.

В целом обработка материалов, полученных с помощью «Независимой характеристики», дает возможность тренеру:

- 1) выразить количественно-качественные признаки личности подростков с девиантным поведением;
- 2) дифференцировать воспитательную работу постоянного психолого-педагогического внимания, успешно применять индивидуальный подход;

3) оценить эффективность проводимой воспитательной работы;

4) определить оптимальные формы и методы воспитания, рациональные пути формирования коллектива;

5) выявить некоторые закономерности формирования в группе общественного мнения;

6) судить, как в статике, так и в динамике, о том, как каждый подросток оценивает сам себя, как коллектив в целом оценивает каждого, как каждый подросток оценивает коллектив;

7) выявить процесс формирования самооценок и взаимооценок в группе, степень совпадения (следовательно, и знания) оценок подростков, их тренера, психолога и других лиц, причастных к подготовке подростков с девиантным поведением.

Проведенное исследование и полученные результаты развития нравственных качеств у подростков-спортсменов с девиантным поведением показывают правильность выделения стержневых качеств для целенаправленного их воспитания, психолого-педагогического влияния, предотвращения угрозы жизнедеятельности, свидетельствуют о широких возможностях «Независимых характеристик» как метода изучения.

### Библиографический список

1. Попова Н. В. Включение инновационных технологий обучения в процессе здоровьесберегающего пространства Алтайского государственного педагогического университета // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 2-5 (46). С. 155-158.
2. Казанцев В. Н. Психология личности правонарушителя // Психология и педагогика в деятельности сотрудников ОВД. Барнаул, 1997. С. 198-211.
3. Актуальные проблемы здоровья детей и подростков и пути их решения // Материалы 3-го Всероссийского конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине (25-27 февраля 2012 г., Москва) / под ред. проф. В. Р. Кучмы. М.: Изд-во НЦЗД и РАМН, 2012. 477 с.
4. Социальные и правовые вопросы предупреждения правонарушений несовершеннолетних: сборник научных трудов / отв. ред. К. К. Горяинов. М., 1993. 116 с.
5. Бауэр В. Г., Никитушкин В. Г., Филин В. П. Организационные и научно-методические перспективы развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 2. С. 28-34.
6. Попова Н. В. Физическая культура и спорт как средство предупреждения девиантного поведения подростков // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (38). С. 16-20.
7. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. 66 с.

УДК 378.02  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-53-57

О.Б. Дарвиш

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

И.Ш. Фазылбеков

*Государственный университет им. Шакарима города Семей, г. Семей, Казахстан*

## ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)

В статье рассматривается проблема жизнестойкости и смысложизненных ориентаций в студенческом возрасте на примере Казахстана и России. Приведены данные исследования. Показано, что общий положительный показатель жизнестойкости и ее составляющих преобладают в российской выборке студентов.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, смысложизненные ориентации, студенческий возраст, уровень выраженности показателей жизнестойкости, формирование жизнестойкого поведения.

O.B. Darvish

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

I.Sh. Fazyzbekov

*Shakarim State University of Semei, Semei, Kazakhstan*

## RESILIENCE AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS IN STUDENT AGE (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN AND THE RUSSIAN FEDERATION)

The article deals with the problem of resilience and life-meaning orientations in students on the example of Kazakhstan and Russia. The data of the study are presented. It is shown that the overall positive indicator of resilience and its components prevail in the sample of students in Russian.

*Key words:* resilience, life-meaning orientations, student age, level of expression of resilience indicators, formation of resilient behavior.

Жизнедеятельность осуществляется в обстановке, которую называют экстремальной, стимулирующей увеличение стресса. Это объясняется многими факторами: информационными, социально-экономическими, экологическими и др., что связано с общим снижением чувства защищенности и безопасности современного человека.

В настоящее время ученые находятся в поисках ответа на вопрос: какие существуют психологические факторы, способствующие успешному противостоянию стрессовым ситуациям и снижающие или предупреждающие внутреннее напряжение? Важнейшую роль в совладании личностью стрессовыми ситуациями играет жизнестойкость. Проблема жизнестойкости личности сравнительно новая в психологических исследованиях, она ведет начало от зарубежных исследователей С. Мадди и С. Кобейса, которые рассматривали жизнестойкость (hardiness) в каче-

стве личностной переменной, характеризующей возможности личности благопретствовать стрессовой ситуации, сберегая при этом внутреннее равновесие и не сказываясь на успешности деятельности [1]. Эта проблема нашла свой отклик и развитие в исследованиях российских ученых, таких как Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, Л.А. Александрова, Р.М. Рахимова, С.А. Богомаз [2]. Авторы описывают жизнестойкость как уже комплексное личностное свойство, систему установок, которые ответственны за умение личности выдерживать давление стрессовых факторов и устранять формирование симптомов психической и физической дезадаптации. Деструктивное воздействие стрессовых обстоятельств, неспособность противостоять препятствиям, низкий уровень жизнестойкости может повлечь неадекватные реакции и формирование разрушительных убеждений.

Проблема смысложизненных ориентаций актуальна для человека на любом этапе возрастного развития и является неотъемлемой составляющей становления личности. Интенсивное осмысление жизни и развитие жизнестойкости свойственно студенческому периоду. Важно, чтобы в студенчестве происходило становление позитивного отношения к жизни, развитие уверенности в своих способностях решать проблемы и брать ответственность на себя. Студенческий возраст соотносится с юностью и частью взрослого этапа в развитии и становлении личности, данный период – это активный этап развития жизнестойкости. Актуальность данного исследования определяется существующим противоречием между социально-экономическими условиями современности, которые предъявляют особые требования к формированию личностных ценностей, и недостаточной изученностью такого феномена, как жизнестойкость личности.

Наше исследование проводилось на базе Алтайского государственного университета (г. Барнаул) и Государственного университета им. Шакарима города Семей. В исследовании приняли участие студенты из России и Казахстана I–III курсов различных специальностей в возрасте 17–23 года.

Целью исследования явилось выявление взаимосвязи смысложизненных ориентаций и жизнестойкости у студентов Республики Казахстан и Российской Федерации. Гипотеза исследования содержит следующие допущения: у студентов Республики Казахстан показатели жизнестойкости отличаются от показателей жизнестойкости студентов Российской Федерации; существует взаимосвязь между смысложизненными ориентациями и жизнестойкостью у студентов Республики Казахстан и Российской Федерации.

На основе проведенного анализа литературы (В.И. Слободчиков, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн, Г.М. Андреева, Л.И. Божович) были выделены основные характеристики студенческого возраста. Выявлено, что юношеский возраст выделяется в качестве сензитивного периода для проявления смысла жизни как психологического новообразования, которое развивается на основе становления главного мотива (жизненной цели), выявления и формулирования главной задачи, связанной с отдаленным будущим. Студенчество – это период интенсивного процесса социализации личности, развития высших психических функций, становление интеллектуальной системы и всей личности [3, 4].

Для исследования особенностей смысложизненных ориентаций был использован «Тест смыс-

ложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, который позволил изучить цели в жизни, процесс (интерес и эмоциональную насыщенность жизни), результативность (удовлетворенность самореализацией), а также две составляющих локуса контроля: локус контроля – Я (хозяин жизни) и локус контроля – Жизнь (управляемость жизни).

Для исследования особенностей жизнестойкости был использован «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [5]. В ходе исследования рассмотрено, как выражены различные компоненты жизнестойкости у студентов Казахстана и России. У 67 % студентов Казахстана такой компонент жизнестойкости, как «принятие риска», высоко выражен, примерно у 6 % – низкий уровень выраженности данного показателя, а у 26 % – средний уровень выраженности. Такой компонент жизнестойкости, как «контроль», имеет высокий уровень выраженности у 23 % студентов и у 23 % – низкий, соответственно, у 54 % студентов – средний уровень выраженности «контроля». «Вовлеченность» высоко выражена всего у 7 % студентов, и у 20 % – низкий уровень выраженности «вовлеченности», у 73 % – средний уровень выраженности. В целом, у 27 % студентов – высокий уровень жизнестойкости, у 60 % – средний уровень, только у 13% наблюдается низкий уровень выраженности жизнестойкости.

Также рассмотрена выраженность различных компонентов жизнестойкости у студентов России. У 73 % студентов России такой компонент жизнестойкости, как «вовлеченность», высоко выражен, у 20 % – средний уровень выраженности и у 7 % – низкий показатель. Компонент жизнестойкости «контроль» имеет высокий уровень выраженности у 83 % студентов и у 7 % – низкий, соответственно, у 10 % студентов – средний уровень выраженности «контроля». «Принятие риска» высоко выражено, примерно у 24 % – низкий уровень выраженности данного показателя, у 27 % – средний уровень выраженности. Половина российских студентов (50 %) обладает средними показателями.

В целом, у 60 % студентов – высокий уровень жизнестойкости, у 28 % – средний уровень и только у 13 % наблюдается низкий уровень выраженности жизнестойкости.

Данные двух стран представлены в виде диаграммы (рис. 1).

Анализ данных, отраженных на рисунке 1, показывает, что уровень вовлеченности в собственную жизнь выше в группе российских студентов, аналогично происходит и с уровнем шкалы «контроль». При этом показатели по шкале «принятие

риска» находятся примерно на одном уровне. Что касается общего показателя жизнестойкости, то

он выше в группе у студентов-респондентов из России.

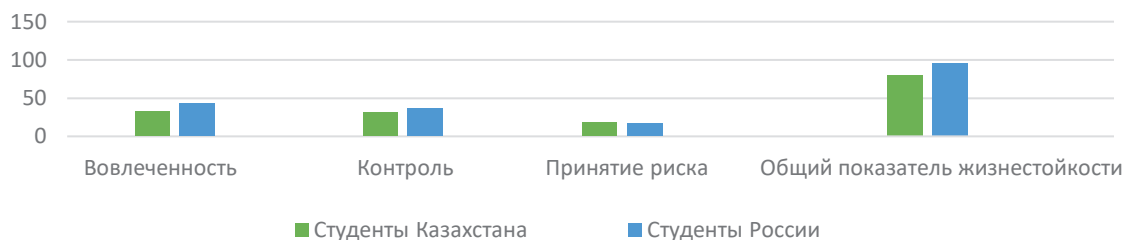


Рис. 1. Диаграмма средних значений показателей жизнестойкости студентов

Можно констатировать, что у большинства студентов – участников исследования все компоненты жизнестойкости, а именно «принятие риска», «контроль», «вовлеченность», имеют средний уровень выраженности. В структуре жизнестойкости среди всех респондентов преобладают такие компоненты жизнестойкости, как «контроль» и «вовлеченность».

Сравнивая обе выборки, отметим следующую важную особенность: все параметры жизнестойкости имеют более низкие значения у казахстанских студентов.

Для исследования осмысленности жизни был выбран тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. Исследование показало, что у 27 % казахстанских студентов такой компонент смысложизненных ориентаций, как «цели», высоко выражен, примерно у 60 % – средний уровень выраженности данного показателя, у 13 % – низкий уровень выраженности. Такой компонент смысложизненных ориентаций, как «процесс», имеет высокий уровень выраженности у 15 % студентов из казахстанских вузов и у 28 % – низкий, соответственно, у 57 % студентов – средний уровень выраженности «процесса». «Результат» высоко выражен всего у 25 % казахстанских студентов и чуть больше половины, а именно у 51 % данной группы – средний уровень выраженности компонента, у 23 % казахстанских респондентов – низкий уровень выраженности.

Что касается показателей локуса контроля среди казахстанской выборки, то по критерию «локус контроля – Я» у 18 % студентов ГУ им. Шакарима данный критерий выражен высоко, у 25 % он находится на среднем уровне, у большей половины респондентов (56 %) – низкий уровень данного показателя. «Локус контроля – Жизнь» преобладает на высоком уровне у 20 % казахстанских студентов, у 60 % он имеет среднюю выраженность и у 20 % – низкую. В целом, у 23 % казахстанских студентов высокий уровень осмысленности жизни, у 43 %

данный показатель выражен на среднем уровне и у 33 % казахстанской молодежи наблюдается низкий уровень выраженности осмысленности жизни. Результаты теста осмысленности жизни у студентов России следующие: показатель по шкале «цели» высоко выражен всего у 70 % российских студентов, у 27 % студентов данной группы средний уровень выраженности компонента, всего у 3 % российских респондентов низкий уровень выраженности. У 70 % российских студентов такой компонент смысложизненных ориентаций, как «процесс», высоко выражен. Примерно у 67 % – средний уровень выраженности данного показателя, у 18 % – низкий уровень выраженности.

Такой компонент смысложизненных ориентаций, как «результат», имеет высокий уровень выраженности у 25 % студентов из российских вузов, у 23 % – низкий. Соответственно, у 52 % студентов средний уровень выраженности по шкале «результат».

Что касается показателей локуса контроля среди российской выборки, то по критерию «локус контроля – Я» у 60 % студентов России данный критерий выражен высоко, у 30 % он находится на среднем уровне, лишь у 10 % респондентов – низкий уровень данного показателя.

«Локус контроля – Жизнь» преобладает на высоком уровне у 25 % российской молодежи, у 67 % он имеет среднюю выраженность, у 10 % – низкую.

В целом, у 64 % студентов из России высокий уровень осмысленности жизни, у 33 % данный показатель выражен на среднем уровне, лишь у 3 % российской молодежи наблюдается низкий уровень выраженности осмысленности жизни. Полученные данные представляем в виде диаграммы (рис. 2).

Анализ данных, отраженных на рисунке 2, показывает, что уровень «целей в жизни» выше в группе российских студентов, аналогично происходит и с уровнем шкалы «локус контроля – Я». При этом показатели по шкале «процесс в жизни» и «результат» находятся примерно на одном уровне.



не. Уровень показателей по шкале «локус контроля – Жизнь» выше в казахстанской выборке. Что

касается общего показателя осмысленности жизни, то он выше в группе у респондентов из России.

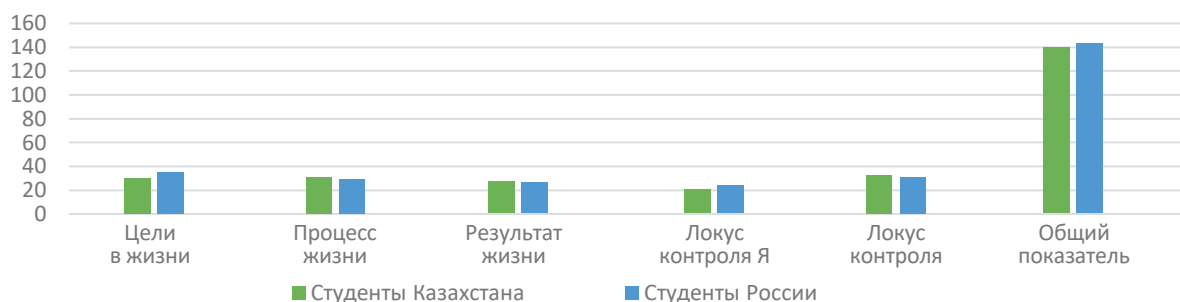


Рис. 2. Диаграмма средних значений показателей смысловых ориентаций студентов Казахстана и России

Можно констатировать, что у большинства студентов – участников исследования все компоненты смысловых ориентаций имеют средний уровень выраженности. В структуре жизнестойкости среди всех респондентов преобладают такие компоненты жизнестойкости, как «цели» и «локус контроля – Жизнь». Сравнивая обе выборки, отметим следующую важную осо-

бенность: практически все параметры осмысленности жизни имеют более низкие значения у казахстанских студентов.

Нами был проведен анализ различий в характеристиках смысловых ориентаций и жизнестойкости казахстанских и российских студентов. Для этой цели был использован U-критерий Манна – Уитни.

Таблица 1

Значимость различий между студентами Казахстана и России

Смысловые ориентации Д.А. Леонтьева	Средние значения		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)I
	Казахстан	Россия		
Цель в жизни	29,8	34,8	273,5	0,0003*
Процесс в жизни	30,4	29,2	376,5	0,276
Результат жизни	26,2	25	360,5	0,740
Локус контроль – Я	20	23,2	267,5	0,0011*
Локус контроль – жизнь	32,2	30,5	342	0,609
Осмысленность жизни	138,6	142,7	449,5	0,950

Результаты математико-статистического анализа значений в выборках студентов Российской Федерации и Республики Казахстан

продемонстрировали достоверные различия в выраженности характеристик жизнестойкости (см. табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия в характеристиках жизнестойкости и смысловых ориентаций российских и казахстанских студентов

Методика	Переменная	Эмпирическое значение U-критерия	Уровень значимости (p)	
Тест жизнестойкости	Жизнестойкость	282,5	0,0012	P ≤ 0,001
	Вовлеченность	284,5	0,0010	P ≤ 0,001
Тест смысловых ориентаций	Цели в жизни	273,5	0,0003	P ≤ 0,001
	Локус контроля – Я	267,6	0,0011	P ≤ 0,001

Согласно представленным в таблице данным, общий положительный показатель жизнестойкости и ее составляющих «вовлеченность» ста-

статически значимо преобладают в российской выборке студентов. По шкале «принятие риска» значимых различий не выявлено (но абсолютный

показатель принятия риска выше в казахстанской выборке). Осмысленность жизни и ее составляющие (показатели ориентации на цели, локус контроля – «Я») также достоверно более выражены в выборке российских респондентов.

Обобщая результаты сравнительного анализа жизнестойкости российских и казахских студентов, отметим следующие тенденции: показатель жизнестойкости статистически значимо преобладает в российской выборке и включает в себя следующие характеристики: вовлеченность; осмысленность жизни; ориентация на будущее (цели); локус контроля – Я (ответственность за все происходящее в жизни); показатель жизнестойкости казахстанских студентов значительно ниже (статистически достоверно). К специфике содержания жизнестойкости казахстанских студентов можно отнести полярность выделенных в российской выборке характеристик: меньшая степень вовлеченности в процесс жизни; менее выраженная осмысленность жизни; меньшая степень ориентации на будущее; менее выраженная ответственность за происходящее в жизни.

Более низкий потенциал жизнестойкости казахстанской молодежи мы интерпретируем как следствие затянувшегося периода политической и экономической нестабильности, социальной напряженности, тотальной трансформации тради-

ционной системы общественных устоев и ценностей. С учетом размытости ценностной системы стратегическим направлением в развитии жизнестойкости казахских студентов может являться рефлексия и осознание личностных ценностей, определяющих вектор активности личности и ее устойчивость в ситуациях нестабильности. Потенциал для развития жизнестойкости казахской молодежи содержат ценности семьи, физической активности, образования и профессиональной реализации [6].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что в психологии еще отсутствует единое мнение в определении явления жизнестойкости. Мы представляем жизнестойкость в качестве особого паттерна системы установок и навыков, с помощью которого можно превратить трансформации, происходящие с человеком, в их возможности. Сензитивным для полноценного становления смысловой сферы личности является юношеский возраст, период студенчества.

Проведенное исследование подтверждает гипотезу о взаимосвязи жизнестойкости и смысложизненных ориентаций: чем выше осмысленность жизни – тем выше жизнестойкость студентов. Также нашла свое подтверждение и гипотеза о различиях в структуре жизнестойкости и смысложизненных ориентаций среди казахстанских и российских студентов.

### Библиографический список

1. Maddi S. R. Hardiness: an operationalization of existential courage // JHP. 2004. Vol. 44, № 3. P. 279–298.
2. Богомаз С. А., Баланев Д. Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // СПЖ. 2009. № 32. С. 23–28.
3. Дарвиш О. Б. Жас ерекшелік психологиясы. Павлодар: Керекү, 2018. 77 б.
4. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. Е. Клочко. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
5. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Фазылбеков И. Ш. Взаимосвязь жизнестойкости и смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте // Международный научно-методический, педагогический журнал «Еуразия білімі. Eurasian education. Евразийское образование». 2020. № 6. С. 10–15.

УДК 37.015.3+373.2.01

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-58-62

А.С. Кузьмина, Е.С. Прайзендорф

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия*

## РОЛЬ ВНУТРИПАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗВИТИИ САМОСОЗНАНИЯ БЛИЗНЕЦОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается роль близнецовой ситуации и внутрипарного взаимодействия близнецов в развитии самосознания в дошкольном возрасте. Близнецовая ситуация понимается как особая социальная ситуация развития, которая определяет формирование личности близнецов. Близнецовая ситуация связана с появлением особых внутрипарных взаимодействий, которые определяют развитие самосознания дошкольника. В парах ди- и монозиготных близнецов возможен различный характер внутрипарного взаимодействия, которой взаимосвязан с развитием самосознания дошкольников. Для дизиготных близнецов более характерно соперничество, а для монозиготных близнецов – сотрудничество.

*Ключевые слова:* самосознание, дошкольники, близнецы, зиготность, близнецовая ситуация развития, социальная ситуация развития, сотрудничество, соперничество, деятельность, развитие.

A. S. Kuzmina, E. S. Prisenndorf

*Altai State University, Barnaul, Russia*

## THE ROLE OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL AGE TWINS' IN THE DEVELOPMENT OF THEIR SELF-AWARENESS

The article reveals the role of intra-pair behavior of twins in the development of their self-awareness in preschool age. The twin personality is understood as a special social developmental situation that determines the formation of twins. This situation is associated with the emergence of special intra-pair interactions that determine the development of self-awareness of preschoolers. In pairs of di- and monozygotic twins, a different nature of intra-pair interaction is possible; it is interconnected with the development of self-awareness of preschoolers. Dizygotic twins are more competitive, and monozygotic twins are more cooperative.

*Key words:* self-awareness, preschoolers, twins, zygosity, twin developmental situation, social development situation, cooperation, rivalry, activities, development.

Все чаще в семьях рождаются близнецы. Увеличение численности близнецов находится под влиянием ряда факторов, применение вспомогательных репродуктивных технологий, возраст женщины, наследственность. Рождение в семье близнецов ведет за собой появление уникальной ситуации развития – близнецовой ситуации [1–3].

Близнецовая ситуация представляет собой как ряд преимуществ, так и трудностей для развития детей дошкольного возраста [4, 5]. Близнец всегда имеет партнера для игр и общения, что выступает несомненным преимуществом в дошкольном возрасте и позволяет ребенку лучше развиваться и выполнять задачи возраста [6]. Трудности близнецовой ситуации связаны, в первую очередь, с развитием личностной идентичности, самосознания близнеца [7].

Близнецовая ситуация определяется через взаимосвязь внешних и внутренних факторов.

Внешним фактором является сама социальная ситуация развития, при которой два дошкольника одновременно находятся на одной стадии психического и физического развития, занимают одни социальные роли, ходят в одну группу детского сада. Внутренним фактором выступает система переживания ребенком близнецовой ситуации, отношение ребенка со своим близнецом. Такие отношения могут носить различный характер. Близнецы могут сотрудничать и дополнять друг друга, разделяя между собой функции. Среди дизиготных близнецов возможны и конфликтные отношения, соперничество, разделение в паре на доминирующего и ведомого [8–10].

Характер внутрипарных взаимоотношений в паре близнецов определяет и формирование самосознания личности, которое в конце дошкольного возраста складывается в целостную устойчивую систему и оказывает влияние на формирование внутренней позиции дошколь-

ника, определяя готовность к школьному обучению.

С.Л. Рубинштейн писал, что самосознание есть осознание себя как сознательного субъекта, в результате которого представления о себе складываются в личностный образ «Я». Самосознание складывается в отношениях с другими людьми, к семи годам ребенок становится способен оценивать себя [11]. Т.В. Щелкунова определяет самосознание как единство самопознания и самоотношения, формируемое в конце старшего дошкольного возраста [12]. Л.И. Божович подчеркивает, что самопринятие, являющееся ядром самоотношения, возникает уже в дошкольном возрасте и на последующих возрастных этапах сохраняет свою модальность, определяя характер самосознания личности [2]. Поэтому очень важно уже в дошкольном возрасте развивать позитивное самоотношение.

В связи с вышесказанным актуальным и важным представляется вопрос изучения самосознания близнецов дошкольного возраста в зависимости от характера внутрипарного взаимодействия.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи характеристик самосознания и типа внутрипарного взаимодействия близнецов дошкольного возраста.

Предметом исследования – самосознание дошкольного возраста в контексте близнецовой ситуации развития.

Научная новизна исследования: в работе впервые теоретически обосновано и эмпирически доказано наличие ряда взаимосвязей характеристик самосознания и типа внутрипарного взаимодействия близнецов-дошкольников.

Методология исследования: культурно-исторический подход, раскрывающий роль социальной ситуации в развитии ребенка (Л.С. Выготский), концепция самосознания (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович), близнецовые исследования (Т.Б. Морозова, М.Т. Miliora).

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь типа внутрипарного взаимодействия и особенностей развития самосознания близнецов-дошкольников.

Эмпирическая база исследования представлена 100 близнецами дошкольного возраста. Средний возраст испытуемых составил 6 лет и 3 месяца. Дошкольники участвовали в исследовании с письменного согласия родителей. Зиготность близнецов определялась с помощью подробного устного опроса родителей. Выборка представлена 44 парами дизиготных и 6 парами монозиготных близнецов.

Методы исследования:

1. Методы теоретического анализа – абстракция и конкретизация, анализ и синтез, сравнение, обобщение.

2. Эмпирические методы – наблюдение, интервью, эксперимент [13].

Для выявления особенностей самосознания использована методика выявления содержания и функционирования образа самого себя у детей дошкольного возраста И.Т. Димитрова в адаптации Н.Ю. Зелениной [14].

Методика выявления содержания и функционирования образа самого себя у детей дошкольного возраста И.Т. Димитрова представляет экспертную оценку ребенка по ряду параметров: «Переживание собственных успехов», «Переживание собственных неудач», «Оценка результатов собственной деятельности», «Прогноз успешности собственной деятельности».

Методика И.Т. Димитрова включала в себя индивидуальное участие дошкольника в трех играх:

1) умение опускать быстро фигурки («ключи») через прорези в коробку;

2) умение быстро и правильно перемещать шарики с одной палочки при помощи второй на третью, не допуская нарушения порядка расположения шариков («Ханойская башня»);

3) умение попасть точно в цель.

Внутрипарное взаимодействие оценивалось по результатам стандартизированного наблюдения за совместным выполнением заданий диадой близнецов. Стандартизированное наблюдение включало экспертную оценку по шкале от 1 до 5.

Задание было представлено проблемной ситуацией, смоделированной экспериментатором. В качестве материала использовалась методика «Кубики Кооса». Дошкольникам предъявлялась следующая инструкция: «У каждого из вас есть 6 кубиков, вам нужно сложить один рисунок, который представлен на картинке». В первой серии картинку можно было сложить из 4 кубиков, во второй серии из 9 кубиков, в третьей серии из 16 кубиков. Первая серия демонстрировала выбор совместной или индивидуальной деятельности, вторая серия показывала качество сформированности совместной деятельности в паре близнецов, умение сотрудничать, а третья серия предполагала обращение к взрослому за помощью для решения проблемной задачи. После выполнения задания с детьми проводилась беседа, включающая вопросы на оценку результатов своей и совместной деятельности.

Эмпирические индикаторы: ориентация на сотрудничество, ориентация на соперничество,

эффективность деятельности, обращение за помощью к взрослому.

3. Математико-статистические методы обработки данных: U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ Спирмена.

Обработка данных проводилась с помощью пакета прикладных программ статистической обработки данных SPSS 23.00.

На первом этапе исследования по результатам экспертных оценок близнецы дошкольного возраста были разделены на 2 группы: близнецы, ориентированные на сотрудничество; близнецы, ориентированные на соперничество (см. рис. 1).

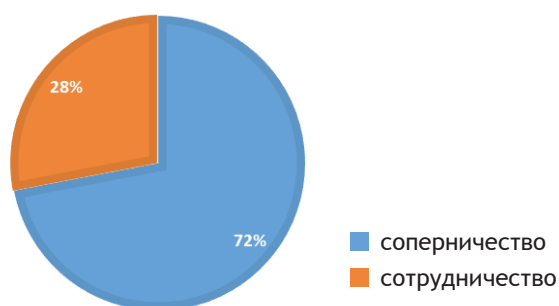


Рис. 1. Характер внутрипарного взаимодействия

Анализ характера внутрипарного взаимодействия близнецов дошкольного возраста показал, что 72 % близнецов ориентированы на соперничество, 28 % ориентированы на сотрудничество.

С помощью корреляционного анализа Спирмена получены взаимосвязи показателей внутрипарного взаимодействия и показателей самосознания дошкольников (см. табл. 1)

Таблица 1

**Корреляционные взаимосвязи характера внутрипарного взаимодействия и показателей самосознания дошкольников, N=100**

N=100	Ориентация на сотрудничество	Ориентация на соперничество
Переживание собственных успехов	0,332	0,365*
Переживание собственных неудач	-0,282	0,451**
Оценка результатов собственной деятельности	0,459**	0,265
Прогноз успешности собственной деятельности	0,561**	-0,250

Обозначения: \*\* значимость при  $p = 0,01$ ; \* значимость при  $p = 0,05$ .

Показатель «Ориентация на сотрудничество» положительно взаимосвязан с показателями «Оценка результатов собственной деятельности» ( $r = 0,459$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Прогноз успешности собственной деятельности» ( $r = 0,561$ ;  $p \leq 0,01$ ). Близнецы, ориентированные на сотрудничество, склонны положительно оценивать результаты собственной деятельности, прогнозировать успешность собственной деятельности.

Сотрудничество в паре близнецов создает основу для прогнозирования собственной успешности, позитивной оценки результатов собственной деятельности и самопринятия.

Показатель «Ориентация на соперничество» положительно взаимосвязан с показателями «Переживание собственных успехов» ( $r = 0,365$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Переживание собственных неудач» ( $r = 0,451$ ;  $p \leq 0,01$ ). Близнецы, ориентированные на соперничество, ориентированы на острое переживание успехов и неудач в деятельности. Для них характерна ориентация на индивидуальный способ деятельности, соревнование со своим близнецом.

Соперничество в близнецовой паре определяет формирование самоидентичности близнецов, самопознания и самопонимания. Близнецы, ориентированные на соперничество, критично оценивают результаты собственной деятельности и своего близнеца. Часто они интересуются успехами своего близнеца, это создает для них дополнительную мотивацию для достижения эффективности в деятельности.

Часто близнецы, ориентированные на сотрудничество, приписывают результаты работы одного из близнецов паре, а близнецы, ориентированные на соперничество, приписывают результаты работы себе и сравнивают их с результатами работы своего близнеца.

Для выявления взаимосвязей характера внутрипарного взаимодействия близнецов и показателей эффективности деятельности применен корреляционный анализ Спирмена (см. табл. 2).

Таблица 2

**Корреляционные взаимосвязи характера внутрипарного взаимодействия и показателей эффективности деятельности дошкольников, N=100**

N=100	Ориентация на сотрудничество	Ориентация на соперничество
Эффективность деятельности	0,582**	0,235
Обращение за помощью к взрослому	-0,264	0,384*

Обозначения: \*\* значимость при  $p = 0,01$ ; \* значимость при  $p = 0,05$



С помощью корреляционного анализа Спирмена получены взаимосвязи показателей внутрипарного взаимодействия и эффективности деятельности дошкольников.

Показатель «Ориентация на сотрудничество» положительно взаимосвязан с показателем «Эффективность деятельности» ( $r = 0,582$ ;  $p \leq 0,01$ ), показатель «Ориентация на соперничество» положительно взаимосвязан с показателем «Обращение за помощью к взрослому» ( $r = 0,384$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Близнецы, ориентированные на сотрудничество, более эффективны при выполнении заданий, они часто разделяют в паре функции, что позволяет быстрее и правильнее выполнять поставленные перед ними задачи.

Близнецы, ориентированные на соперничество, менее эффективны при совместной деятельности. В таких парах часто много времени уходит на споры, конфликты, но при решении проблемных ситуации они чаще обращаются за помощью к взрослым, они более самостоятельны, чем близнецы, ориентированные на сотрудничество. Близнецы, ориентированные на сотрудничество, часто замыкаются на внутрипарном взаимодействии и хуже контактируют с другими детьми и взрослыми.

На следующем этапе исследования с целью выявления особенностей преобладания соперничества или сотрудничества в внутрипарном взаимодействии в парах ди- и монозиготных близнецов проведен сравнительный анализ (см. рис. 2).



Рис. 2. Характер внутрипарного взаимодействия ди- и монозиготных близнецов

Диаграмма на рисунке 2 отражает тенденцию ориентации на соперничество и сотрудничество ди- и монозиготных близнецов-дошкольников. Дошкольники из пар дизиготных близнецов более ориентированы на соперничество в паре. О чем свидетельствуют результаты U-критерия Манна – Уитни ( $Z = 1,86$ ;  $p = 0,02$ ). В парах монозиготных близнецов можно проследить тенденцию, связанную с ориентацией на сотрудничество в паре. Однако маленький объем выборки монозиготных близнецов делает применение методов математической статистики недоступным для проверки достоверности различий.

В работе сделаны следующие выводы:

1. В парах ди- и монозиготных близнецов возможен различный характер внутрипарного взаимодействия, которой взаимосвязан с развитием самосознания дошкольников. Для дизиготных близнецов более характерна стратегия соперничества со своим близнецом. Монозиготные близнецы чаще ориентированы на сотрудничество.

2. Сотрудничество близнецов связано с достижением более высоких результатов деятельности. Соперничество снижает эффективность деятельности пары, но позволяет близнецам быть более самостоятельными, принимать на себя ответственность за результаты работы и при необходимости обращаться к взрослым за помощью.

3. Сотрудничество в паре близнецов создает основу для прогнозирования собственной успешности, позитивной оценки результатов собственной деятельности и самопринятия.

4. Соперничество в близнецовой паре определяет формирование самоидентичности близнецов, самопознания, самопонимания и критичного отношения к результатам собственной деятельности.

Проведенное исследование показывает роль внутрипарного взаимодействия близнецов в развитии самосознания близнецов дошкольного возраста. Близнецы требуют особого психолого-педагогического внимания ввиду особой социальной ситуации развития, которая определяет особенности формирования их личности.

### Библиографический список

1. Морозова Т. Б. Особенности работы с детьми близнецами // Народное образование. 2009. № 1. С. 10–18.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 23–25.
3. Выготский Л. С. Детская психология. М., 1984. Т. 4. 433 с.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 2007. 384 с.
5. Allen M., Polln W., Hoffer A. Parental, birth and infancy factors in infant twin development. Am. J. Psychiatry, 1971. V. 127. P. 1597–1604.

6. Miliora, M.T. "Losers" and "winners" within an intertwine dyad: a case of a twinship, selfobject relationships of a twin // *Clinical Social Work Journal*. 2003. № 31 (3). P. 263–274.
7. Lander I. Using family attachment narrative therapy to heal the wounds of twinship: a case study of an 11-year-old boy // *Child Adolescence Social Work Journal*. 2008. № 25. P. 367–383.
8. Plomin R., Willerman L., Loehlin J. Resemblance in appearance and the equal environments assumption in twin studies of personality traits // *Behav. Genet.* 1976. 2009. V. 6, № 1. P. 43–52.
9. Stewart E. Towards the social analysis of twinship // *British Journal of Sociology*. 2000. № 51 (4). P. 719–737.
10. Anastasy A. *Differential psychology: Individual and group differences in behavior*. N. Y., 1958. 664 p.
11. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. СПб., 2005. 712 с.
12. Шелкунова Т. В. Особенности развития самосознания в старшем дошкольном возрасте // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 60-2. С. 478–480.
13. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. *Практикум по детской психологии*. М., 1995. 291 с.
14. Зеленина Н. Ю. Развитие самоотношения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2011. 184 с.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Отечественная история

УДК 930(092)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-65-71

П.А. Афанасьев

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ЭПИСТОЛЯРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЯДОВОГО ПРОВИНЦИАЛА: ПИСЬМА Е.П. КЛЕВАКИНА 1870–1880-х гг.<sup>1</sup>

Статья посвящена анализу писем провинциального чиновника Е.П. Клевакина, охватывающих 1875–1885 гг. Уникальный по полноте сохранности и концентрации в одном месте комплекс писем одного автора положен в основу характеристики объема и интенсивности писем, числа и состава их адресатов, целевых установок автора при написании писем и их сознательном сохранении в числе своих рукописей. Диалоговый характер писем, осознаваемый их автором, вместе с выделенными аспектами свидетельствуют об уверенном существовании Е.П. Клевакина в развиваемой и поддерживаемой им системе его эпистолярных отношений.

*Ключевые слова:* письма, эпистолярные источники, Е.П. Клевакин, Урал, Сибирь, Томск.

P.A. Afanasiev

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## THE EPISTOLARY HERITAGE OF AN ORDINARY PROVINCIAL: LETTERS BY E.P. KLEVAKIN 1870–1880s.

The article is devoted to the analysis of the letters of the provincial official E.P. Klevakin covering 1875–1885. The unique complex of letters by one author in one place in terms of completeness of preservation and concentration is the basis for the description of the volume and intensity of the letters, the number and composition of their addressees, the author's target guidelines for writing letters and their conscious preservation among his manuscripts. The dialogue nature of the letters recognized by their author together with the highlighted aspects testify to the confident existence of E.P. Klevakin in the system of his epistolary relations developed and maintained by him.

*Key words:* letters, epistolary sources, E.P. Klevakin, Ural, Siberia, Tomsk.

Письма как одна из разновидностей источников личного происхождения далеко не часто привлекают внимание исследователей. Во многом это связано со спецификой их социального функционирования и последующего сохранения. Являясь актами коммуникации, письма полностью зависели от личностей их авторов и адресатов, а также отношений между ними. Это же определяет сохранность эпистолярных источников, поиск которых зачастую очень затруднен. Адресный характер писем создает сложности их выявления и концентрации по авторскому признаку. Сохранность писем зачастую зависела от известности корреспондентов, в силу чего письма рядовых представителей социума, попадающие в распоряжение исследователей, оказываются, скорее,

исключениями. Можно привести пример чудом сохранившейся в Тюменском архиве и не столь давно опубликованной переписки крестьянской семьи Жернаковых, охватывающей 1881–1898 гг. [1]. Большим хронологическим охватом интересно эпистолярное наследие другой социальной группы – нескольких поколений красноярской купеческой семьи Ларионовых, изучаемое и вводимое в научный оборот Е.В. Комлевой [2].

В этом ряду, несомненно, значимыми выступают письма Евгения Поликарповича Клевакина, представляющие эпистолярное наследие рядового провинциального чиновника Урала и Западной Сибири 70–80-х гг. XIX в. Несмотря на их десятилетний хронологический охват и удивительную компактную сохранность в его личном фонде в

<sup>1</sup> Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-09-00448.



Государственном архиве Алтайского края, данные письма, в отличие от других материалов Е.П. Клевакина, практически не привлекали внимания исследователей. Опубликованы были лишь единичные их примеры [3, с. 33–36], а изучение всего их комплекса не было предметом исследовательского интереса. Несомненно, на это повлияла исключительно региональная известность личности их автора как дореволюционного чиновника и общественного деятеля Барнаула, вступающая в противоречие с малочисленностью во всем комплексе писем, относящихся к Алтаю. Начатое несколько лет назад изучение и публикация документального наследия Е.П. Клевакина убедительно показали уникальность сохранившегося его эпистолярного наследия, не характерную для авторства рядового жителя провинции [4, с. 69–70; 5, с. 117]. Поэтому изучение всего сохранившегося комплекса его писем приобретает актуальность как в рамках исследования отдельных эпистолярных комплексов, так и культуры провинциальной повседневности. Начатое ранее исследование отдельных сторон писем Е.П. Клевакина [5–7], в настоящей статье продолжается анализом элементов эпистолярных отношений<sup>1</sup>, характеризующих рассматриваемые письма как единый источниковый комплекс.

Сохранившийся в личном фонде массив писем Е.П. Клевакина охватывает период в 10 лет и один месяц. Первое письмо датировано 19 августа 1875 г. [10, л. 2], последнее из этого комплекса относится к 10 сентября 1885 г. [11, л. 93]. Концентрации писем автора в одном месте способствовал он сам: в личном фонде отложились не оригиналы, отправленные адресатам, а авторские отпуски-копии писем. Е.П. Клевакин аккуратно переписывал отсылаемую корреспонденцию в специально заведенную им для этой цели конторскую книгу. За десять лет сформировалось пять таких книг [10–14], в которые, кроме писем, были также записаны подаваемые автором прошения в учреждения и корреспонденции, отсылаемые в редакции газет. Помимо текста самих писем, Е.П. Клевакин фиксировал место назначения письма, его адресата и дату написания. Позже на полях книг он осуществил нумерацию внесенных в них копий корреспонденций [5, с. 118–119]. Однако доведя ее последовательность до номера 323, Е.П. Клевакин по каким-то причинам бросил это занятие, не продолжив ее до последнего записанного письма.

Отмечаемые исследователями для второй половины XIX в. тенденции распространения переписки на более широкие слои населения и усиле-

ния ее утилитарности [9, с. 11] достаточно долго могли обходить стороной Е.П. Клевакина. Его образ жизни до осени 1875 г. не предусматривал какой-либо существенной активности по написанию и отправке писем. Проживая с родными с момента обучения в заводской школе безвыездно в Кушве, Евгений Поликарпович до начала 1870-х гг. связывал свою службу и жизнь с этим местом, сформировав там же круг своих интересов и знакомств [4, с. 10–13]. Редкими и непродолжительными были отъезды Е.П. Клевакина из Кушвы, связанные с делами службы (например, в Нижний Тагил весной 1865 г. для покупки сена на завод [4, с. 167–168; 15, с. 38]) или личными потребностями (покупка лошадей на конной ярмарке в Невьянске летом 1868 г. или поиск места службы в Павде в начале осени 1874 г. [4, с. 174, 208; 15, с. 119]). В такой повседневной обстановке письма как средства общения и поддержания социальных связей играли для молодого человека вспомогательную роль и, скорее всего, сводились к единичным необходимым случаям.

Нельзя сказать, что писать письма Е.П. Клевакин начал только с момента ведения книги копий своих корреспонденций. В его дневнике с 1864 г. до даты первой записанной им копии письма в августе 1875 г. имеются сведения об 11 отправленных письмах. Из них два являлись подписками на газеты [15, с. 74], одно было отправлено от имени матери ее сестре-монахине [15, с. 76]. Из оставшихся писем только три были отправлены Евгением Поликарповичем его ближайшим друзьям, уехавшим в другие места жительства [15, с. 114, 142]. Эти отправления относятся лишь к 1873 и 1875 гг. Кроме этого, достоверно известно еще о пяти письмах, не упомянутых в дневнике. Их адресатом было Уральское общество любителей естествознания в Екатеринбурге, сохранившее в протоколах своих заседаний сведения о полученных письмах Е.П. Клевакина. Они были связаны с его членством в научном объединении и касались просьб о высылке бланков для наблюдений, вопросов о членстве [16, с. 92–93, 121, 138; 17, с. 157]. В одном из писем обществу сообщалось о совместном с молодым ботаником П.Н. Крыловым посещении уральской горы Качканар летом 1874 г. Часть письма с этим описанием была опубликована в «Записках» общества [17, с. 145–147]. В итоге, до начала систематической записи копий отправленных писем достоверно известно о 16 письмах, отосланных Е.П. Клевакиным с 1864 г. Половина из них приходится на время с 1873 г. и,

<sup>1</sup> Термин «эпистолярные отношения» был предложен и раскрыт И.В. Кобак [8, с. 145–146; 9, с. 13].

при всей фрагментарности указаний на них свидетельствует о вхождении эпистолярного жанра в жизнь Евгения Поликарповича как важного и необходимого для него средства коммуникации, связанного с его кругом общения и интересов.

Вынужденные перемены в жизни Е.П. Клевакина, связанные с выходом в отставку с заводской службы, оставлением семьи в Кушве и отъездом в Пермь, с осени 1875 г. разрушили устоявшуюся повседневную среду и круг его общения [4, с. 17–22]. Неудивительно, что сразу по приезде в Пермь с сентября 1875 г. написание писем наряду с дневником стало для него одним из способов времяпрепровождения. Преодолевая одиночество и скуку, написание писем в какой-то мере давало ощущение общения, столь необходимого Евгению Поликарповичу. Кроме того, письма помогали ему установить необходимые контакты в надежде получить более обеспеченное место службы. В дальнейшем в течение всего десятилетнего периода сохранившихся писем мотивы их написания почти не менялись. С 1875 по 1885 г. Е.П. Клевакин часто переезжал и менял места службы, заводя новые знакомства. Переписка позволяла развивать их и поддерживать старые дружеские контакты, обмениваться произошедшими событиями жизни и вести дела. Поэтому сохраненные автором письма свидетельствуют о значительной возросшей роли писем в его жизни в это десятилетие, не характерной для предыдущих лет размеренной жизни.

В сохранившихся книгах всего внесено 418 отправлений, исходивших от Е.П. Клевакина. Из них 24 составляют различные прошения и заявления, еще 8 представлено корреспонденциями в газеты. Таким образом, за десятилетний период авторской фиксации сохранилось 386 писем. Их распределение по годам с общим ежегодным числом адресатов представлено в таблице 1.

Исходя из представленных в таблице данных, можно посчитать, что в среднем Е.П. Клевакин писал и отправлял 3 письма в месяц. Среднегодовой объем переписки составлял 38 писем. Как видно из таблицы, данные за 6 лет близки к этому среднему показателю. Однако выделяются периоды явной интенсификации эпистолярной работы Е.П. Клевакина. Так, активность по отправке писем в первые четыре месяца 1875 г. волне объяснялась одинокой жизнью их автора в Перми и стремлением продолжить посредством писем общение с близкими ему людьми. Эти же мотивы объясняют большое число писем в 1883 г.: в связи с переездом в Томск Евгений Поликарпович описывал своим знакомым особенности сибирской жизни.

Таблица 1

### Распределение писем Е.П. Клевакина и их адресатов по годам написания

Год	Число зафиксированных писем	Число адресатов
1875 (с 19 августа)	34	19
1876	34	17
1877	42	29
1878	21	13
1879	45	28
1880	19	15
1881	25	18
1882	35	21
1883	70 (55)	26
1884	44 (30)	33
1885 (до 10 сентября)	17	14

*Примечание: в данных за 1883 и 1884 г. указано общее число отправленных писем и в скобках их количество без учета повторения одинаковых поздравительных писем нескольким адресатам. Подсчитано по: [10–14].*

Вместе с тем в периоды размеренной жизни на одном месте число писем ожидаемо сокращается. Так, в 1880–1881 гг. Е.П. Клевакин, казалось бы, надолго закрепился на службе в Пермской контрольной палате. Формирование круга знакомств в губернском городе, сохранение из прежнего круга общения только наиболее близких людей заметно сократили его переписку в эти два года. Вместе с тем сокращение переписки могло быть связано и с возросшей занятостью Евгения Поликарповича. Этим можно объяснить заметное сокращение числа писем в 1878 и 1885 гг. В первом случае новая служба в купеческой конторе в Екатеринбурге, по признанию самого Е.П. Клевакина, не оставляла ему никакого свободного времени [13, л. 27 об.]. Это же произошло и во втором случае, после поступления Е.П. Клевакина на службу в Бийск помощником окружного исправника. Возможно, что к этому добавилось ослабление связей с уральскими знакомыми, за исключением лишь самых ближайших лиц [11, л. 72]. К тому же в бийский период жизни Е.П. Клевакин окончательно прекратил вести дневник, переключившись на запись рассказов из своей жизни [15, с. 15]. Возможно, что новые формы письменной активности оставляли меньше времени для эпистолярных занятий.

По признанию самого Е.П. Клевакина, его увлекал процесс написания писем: «Уж если буду писать, то запишу весь лист» [15, с. 186]. Письма он писал на почтовой бумаге. Наиболее важные

из них он предварительно писал на черновике, затем переписывая набело. На составление и подготовку таких писем могло уходить до двух-трех дней [15, с. 184, 202]. Письма знакомым Евгений Поликарпович, скорее всего, писал сразу же, без черновика, иногда в связи с этим оправдываясь перед ними: «Я не умею писать так, как обыкновенно, а будто разговариваю, как говорю, так и пишу» [13, л. 8 об.]. Независимо от характера почерка, единицей объема письма для автора служил лист почтовой бумаги. По косвенным признакам можно предположить, что Е.П. Клевакин соблюдал эпистолярный этикет во внешнем облике корреспонденций, используя для частных писем форматы *in quarto* и *in octavo*, рекомендуемые для обыкновенных писем и переписки с близкими людьми. При этом лист бумаги сгибался пополам, образуя четыре страницы для письма и не допуская отрывания половины листа, остающейся чистой [18, с. 3]. Так, черновое письмо начальнику Уральских заводов И.П. Иванову, написанное «кругом на листе», по оценке Е.П. Клевакина, набело «на почтовой бумаге запишется два листа» [15, с. 202]. Другое письмо, чуть меньшее по объему, адресованное другу С.А. Александрову, Евгений Поликарпович рассчитывал записать в лист, для чего постарался «писать более уписисто (т. е. убористо. – П.А.)» [10, л. 87 об.]. Третье письмо, отправленное другу и сослуживцу по Перми И.В. Капачинскому из Томска, Е.П. Клевакин оценил как большое, хотя по объему оно было несколько меньше предыдущего примера [12, л. 61 об.]. Сопоставимое по размерам с отправлением И.В. Капачинскому письмо своему дяде А.С. Пестову Е.П. Клевакин оценил как длинное [12, л. 55]. Из этих наблюдений можно понять, что письмо, целиком занимавшее сложенный почтовый лист формата *in quarto* (независимо от плотности почерка), оценивалось Е.П. Клевакиным как большое. Исходя из оценки их объема, к подобным письмам в полный почтовый лист из имеющегося комплекса можно предположительно отнести около 80 (22 % от всего числа). Писем, превосходящих средние объемы и охватывающих два почтовых листа, было меньше, к ним можно отнести около 24 писем (7 %). Всего же к письмам, которые по объему могли охватывать от одного до двух почтовых листов, можно оценочно отнести 142 письма, составляющих 40 % всего сохранившегося эпистолярного комплекса Е.П. Клевакина. Остальные письма составляют небольшие записки, отчеты в различных поручениях, поздравления, которые могли даже уместиться на лист или пол-листа формата *in octavo*. Такое

соотношение объемов писем Е.П. Клевакина позволяет говорить, что в них в достаточно равной мере нашли отражение многие функции эпистолярного жанра: и коммуникация со знакомыми, и передача информации, и поддержание социально значимых связей.

Но главной функцией писем для Е.П. Клевакина являлось общение. Диалогичность письма как основная особенность этого жанра [9, с. 11–12] очень четко прослеживается в рассматриваемом эпистолярном комплексе. Сам автор писем неоднократно, как в дневнике, так и в письмах, подчеркивал свою любовь к занятию эпистолярным жанром. «Как я люблю писать письма своим знакомым», – отметил он в дневнике через месяц после приезда в Пермь в 1875 г. [15, с. 186]. Нередко переписку инициировал сам Евгений Поликарпович, первым посылая письма своим знакомым и рассчитывая на получение ответа от них [13, л. 10 об.]. Изначальное ожидание диалога и общения и готовность к ним характеризовали большинство писем автора. Сам он в одном из писем довольно точно описал эту черту такими словами: «Вообще я считаю интересным писать письма и получать на них ответы, а если ответов не получается, то весь интерес пропадает» [12, л. 31 об.].

Диалоговость переписки в понимании Е.П. Клевакина, по-видимому, предполагала и отбор адресатов из довольно обширного круга общения. Автор отмечал: «Право, не знаю, кому написать письмо, хоть написать всем можно, да никто, пожалуй, не ответит» [14, л. 28 об.]. Если ответа не было, то и Е.П. Клевакин не предпринимал новых попыток установления переписки: «Так как ответа не последовало, поэтому я и не пишу» [12, л. 31 об.]. Отсутствие ответов, особенно от постоянных адресатов, автор объяснял тем, что они «не интересуется моею жизнью» [12, л. 31 об.]. Из этой фразы можно предположить, что в письменной коммуникации Е.П. Клевакин полагал себя главным звеном, отводя адресатам подчиненную роль слушателя или собеседника.

Ожидая ответа от собеседников, Е.П. Клевакин в эпистолярном диалоге сам был далеко не безупречен. Огорчаясь фактом неполучения писем от своих адресатов и полагая, что «никто мне ничего не пишет, все как будто забыли меня» [11, л. 72], сам он нередко поступал похожим образом. Можно полагать, что ответы на полученные письма Евгений Поликарпович не писал сразу, за исключением каких-то срочных или волнующих его тем. Его письма постоянным корреспондентам часто содержат извинения за длительное (иногда годовое) молчание в ответ на полученные



от адресатов письма [11, л. 34 об., 46 об.; 12, л. 10, 25 об., 31 об., 33 об., 36, 43, 69, 75; 13, л. 9 об.; 14, л. 50 об., 70 об.]. В случаях чрезвычайной занятости автор осознавал свою вину в нарушении своих же принципов поддержания переписки. Так, в период службы в екатеринбургской конторе купца В.Н. Бахарева Евгений Поликарпович вынужденно констатировал в письме С.А. Александрову: «Действительно, более года я не писал тебе. Пожалуйста, прости меня в этом... Ведь вот до чего дошло, а раньше сам начинал писать» [13, л. 9 об.–10]. Некоторые из знакомых, вероятно, пеняли Е.П. Клевакину на эту его черту ведения переписки, с чем он был вынужден соглашаться, отмечая: «Пишу тебе под влиянием замечания, что я перестал переписываться с тобой» [12, л. 69].

Число адресатов писем Е.П. Клевакина за десять лет достигло 136 человек. Интенсивность отправки им писем представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Интенсивность отправки писем адресатам  
Е.П. Клевакина**

Число писем адресату	Число адресатов	Процент от общего числа адресатов
1	61	45
2	27	20
3–4	29	21
5–9	11	8
10 и более	8	6

Подсчитано по: [10–14].

Из данных таблицы видно, что большинство корреспондентов Е.П. Клевакина были единичными. Письма к части из них носили служебно-деловой характер и не предполагали ответной реакции. С некоторыми переписка ограничивалась двумя письмами, что вряд ли можно назвать полноценным эпистолярным диалогом. Таким образом, отмеченное выше опасение Е.П. Клевакина, что из обширного круга знакомых многие не ответят ему, скорее всего, подтвердилось в реальности. В числе таких редких адресатов оказались даже родственники. Но если в редкой переписке с теткой по матери вина, в основном, лежала на самом Евгении Поликарповиче, то с мужем своей покойной сестры переписка не сложилась, вероятно, по нежеланию адресата. Лишь шестая часть всех корреспондентов составила устойчивый костяк переписки. Очевидно, по отношению к ним Е.П. Клевакин рассчитывал на интерес и обоюдность переписки. Из них по наибольшему числу писем выделяются три человека. Это Е.А. Соловьева, приятельница семьи Е.П. Клева-

киных со времени службы и проживания в Баранче в 1874 г., к которой было отправлено 20 писем. Близки к ней по объему переписки дядя Е.П. Клевакина А.С. Пестов, живший в Кушве, и давний знакомый автора, его кум А.Н. Гилев. К каждому из них было отправлено по 16 писем.

Среди адресатов Е.П. Клевакина были люди разной степени взаимоотношений с ним. Круг друзей и близких знакомых разных лет насчитывал 11 адресатов. С большинством из них переписка поддерживалась вплоть до переезда в Сибирь, хотя и не отличалась регулярностью. По числу писем эта группа адресатов заметно отделяется от других наибольшим числом корреспонденций к ним. Круг родных в числе адресатов Е.П. Клевакина немногочисленен, всего 8 человек. Письма к ним, за исключением дяди А.С. Пестова, были достаточно редкими. Остальная часть адресатов была представлена вышестоящими по службе лицами, дальними знакомыми по прежним местам жизни и службы, а также приятелями, переписка с которыми быстро сходилась на нет.

Обращает внимание, что среди адресатов записанных Е.П. Клевакиным писем полностью отсутствуют члены его семьи. Так, при знакомстве с корпусом его писем странным кажется отсутствие писем к жене при явном благоговейном и почтительном отношении к ней в письмах к другим лицам. Тем не менее из дневника видно, что эти письма были. Для Е.П. Клевакина, вынужденного оставить семью в Кушве, в 1875 г. жена оказалась одним из главных адресатов. В дневнике за период с сентября по декабрь 1875 г. зафиксирована отправка 17 писем жене [15, с. 237], т. е. почти еженедельно. Учитывая, что с семьей Евгений Поликарпович смог увидеться и воссоединиться лишь в начале 1877 г., можно уверенно говорить, что переписка с женой была основной в эпистолярном общении автора в это время. Также сохранились отдельные упоминания писем, отправляемых детям в период их обучения в гимназии вдали от дома [11, л. 76 об.; 13, л. 45 об.].

Учитывая, что в книги корреспонденций Евгений Поликарпович вносил даже незначительные телеграммы и явно разовые случайные письма, тем заметнее становится отсутствие семейных писем. При этом они даже не упомянуты в книгах корреспонденций хотя бы заголовками или адресатами и в нумерацию корреспонденций также не включены. Очевидно, такой шаг был сделан Е.П. Клевакиным вполне осознанно. Как и в случае с дневником, на страницы которого семейные отношения также практически не попали [15, с. 19], семейная переписка, очевидно,

рассматривалась как явление глубоко личное, не попадающее в разряд общей переписки. И если дневник служил личным пространством самого Евгения Поликарповича, то семейная переписка обозначала интимное пространство всей семьи, строго охраняемое от посторонних глаз. В отличие от писем другим адресатам, семейная переписка могла сохраняться в семье в подлинном виде, в любое время оставаясь доступной к прочтению, без обращения к дополнительным книгам и записям. Это решало проблему семейной памяти и в какой-то мере защищало границы семейного пространства независимо от дальнейшей судьбы книг с записями Е.П. Клевакина.

Сознательное невключение семейных писем в корпус сохраняемой Е.П. Клевакиным эпистолярной ставит вопрос о цели этого занятия автора. Следует учесть, что оно было начато в период вынужденного одиночества автора, возникшего в его жизни впервые. Поэтому вполне вероятно, что запись отправленных писем была сродни ведению дневника. Таким образом, Евгений Поликарпович не только преодолевал скуку, но и мог вновь обратиться к содержанию отправленных писем. Сам он отмечал, что любит «иногда читать свое писание, особенно если старое письмо» [15, с. 177], и эти его слова вполне объясняют стремление сохранить отправленные им письма. Со временем запись писем, видимо, переросла в устойчивую привычку и практику документирования, сопровождавшую всю его последующую письменную деятельность [5, с. 120].

Рассмотренные аспекты охватывают лишь часть факторов, характеризующих эпистолярные

отношения Е.П. Клевакина. Комплексная и достаточно полная сохранность писем одного автора – рядового жителя провинции – предоставляет достаточно редкую возможность оценить их не как часть эпистолярного комплекса, состоящего из писем и ответов, а как источник, последовательно и полно раскрывающий эпистолярную культуру отдельного человека. Поэтому за внешними характеристиками интенсивности и объема писем Е.П. Клевакина, общей численности его адресатов можно обнаружить предрасположенность автора к написанию писем и его ожидание диалога с адресатами. Безусловно, на это повлияли обстоятельства жизни Е.П. Клевакина, отказавшегося от размеренной жизни в одном месте ради выслуги и достойного обеспечения жизни своей семьи. Сознательное создание автором копий писем для их сохранения сближает их с его мемуаристикой по возлагаемой на них функции. Но в случае с письмами эта память оказывалась опосредована не только личными впечатлениями, желаниям и целевыми установками самого Е.П. Клевакина, как это было в его дневниках. Диалоговый характер писем, осознаваемый автором, позволял ему сохранить контекст общения, который вряд ли был уместен для передачи в дневнике, но был вполне логичен в письмах. Отсутствие сохраненных ответов на письма со временем лишь усилило их взаимосвязь с дневниками и воспоминаниями автора. Характеристики объема переписки и широты адресатов демонстрируют в целом уверенное существование Е.П. Клевакина в развиваемой и поддерживаемой им на протяжении десятилетия системе его эпистолярных отношений.

### Библиографический список

1. Йокояма О. Б. Письма русских крестьян: тексты и контексты: в 2 т. / авториз. пер. М. А. Осиповой, А. В. Тер-Аванесовой и С. Н. Ушаковой. М., 2014.
2. Комлева Е. В. Из наследия красноярских купцов Ларионовых. Вып. 1: Письма конца XVIII – первой трети XIX в. Новосибирск, 2016.
3. Скубневский В. А. Будни и праздники Горного округа. Из фонда Евгения Поликарповича Клевакина // Судьбы. Барнаул, 1996. С. 30–43.
4. Клевакин Е. П. Записки провинциального чиновника второй половины XIX века: воспоминания и рассказы о жизни и службе на Урале и Алтае: сборник документов. Т. 1 / изд. подгот. П. А. Афанасьев. Барнаул, 2017.
5. Калашников А. А., Афанасьев П. А. Эпистолярное наследие провинциального чиновника Е. П. Клевакина: внешние особенности авторского документирования // Педагогическое образование на Алтае. 2020. № 1. С. 116–121.
6. Калашников А. А. Частная и деловая переписка в жизни провинциального чиновника последней четверти XIX в. (на примере эпистолярного наследия Е.П. Клевакина). URL: <http://www.archiv.ab.ru/pic/file/gul11mat/%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%88%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%90.%D0%90.%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf> (дата обращения: 15.02.2021).
7. Карпенко Е. А. Информационный потенциал документов личного происхождения (на примере писем Е.П. Клевакина периода жизни в Перми. 1875 г.). URL: [http://www.archiv.ab.ru/pic/file/gul11mat/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf](http://www.archiv.ab.ru/pic/file/gul11mat/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf) (дата обращения: 15.02.2021).



8. Кобак И. В. Семейная переписка Гаевских 1820–1880-х гг. как исторический источник: автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2015.
9. Кобак И. В. Письма как исторический источник: задачи и приемы изучения // Вестник СПбГУ. Сер. 2. История. 2012. № 2. С. 142–149.
10. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 77. Оп. 1. Д. 29.
11. ГААК. Ф. 77. Оп. 1. Д. 27.
12. ГААК. Ф. 77. Оп. 1. Д. 26.
13. ГААК. Ф. 77. Оп. 1. Д. 28.
14. ГААК. Ф. 77. Оп. 1. Д. 30.
15. Клевакин Е.П. Дневники (1864–1886 гг.): сборник документов / отв. ред. П. А. Афанасьев. Барнаул, 2019.
16. Записки Уральского общества любителей естествознания. Т. 1. Вып. 1. Екатеринбург, 1873.
17. Записки Уральского общества любителей естествознания. Т. 2. Вып. 2. Екатеринбург, 1877.
18. Новейший полный письмовник для всех сословий, содержащий в себе две части / сост. Алексеев. Изд. 2-е. М., 1879.

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-72-75

М.Г. Колокольцев

*Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия*

Н.Ю. Колокольцева

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия*

## ИСТОРИЯ НАРОДНИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МЫСЛИ О КАПИТАЛИСТИЧЕСКОМ ПУТИ РАЗВИТИЯ РОССИИ

Статья посвящена изучению направления экономического пути развития российского общества. Авторы раскрывают специфику народнической экономической мысли о капиталистических отношениях, делают выводы о возможной альтернативе капиталистического развития российского общества, изучают особенности трансформации экономики страны, проблемы и возможности их решения. Образование народа выделяется народниками как главный способ разрешения экономических проблем.

*Ключевые слова:* капитализм, народники, почвенничество, национальная модернизация, отчуждение, труд и капитал, общинность, трудовая собственность, пролетариат.

M.G. Kolokoltsev

*Altai State Agricultural University, Barnaul, Russia*

N.Yu. Kolokoltseva

*Altai State University, Barnaul, Russia*

## HISTORY OF NARODNIK ECONOMIC THOUGHT ABOUT THE CAPITALIST PATH OF RUSSIA'S DEVELOPMENT

The article is devoted to the study of the direction of Russian society's economic development. The author reveals the peculiarities of Narodnik economic thought concerning capitalist relations. The researcher draws conclusions about a possible alternative to the capitalist development of Russian society. The author studies the features of the country's economy transformation, its problems and the opportunities to solve them. People's education is singled out by Narodniks as the main way to solve economic problems.

*Key words:* capitalism, Narodniks, Pochvennichestvo, national modernization, alienation, labor and capital, communality, labor property, proletariat.

Один из основных вопросов идеологии народничества являлся экономической, земле-строительный, так как народническая идеология сформировалась в процессе модернизации и индустриализации России. В советской историографии утвердилась мысль, что народники выступили против капиталистического пути развития российского общества [1]. Однако во второй половине XIX в. исследователи объединяли народническое движение с либеральным, которое стремилось развить в российской экономике частный капитал и свободные рыночные отношения [2]. Все же в отечественной исторической науке оформилось определение термина «народничество», которое толкуется как идеология и движение разночинной интеллигенции против капиталистического развития России с целью построения общинного социализма [3]. Хотя в постсоветской

России вновь историками высказываются мысли о приверженности народников либеральной идеологии, в основе которой главная ценность частнопредпринимательских отношений [4, 5].

Экономические взаимоотношения государств Европы во второй половине XIX в. становились все более активными. Россия при этом проигрывала конкуренцию с западноевропейскими странами. Европейские стандарты потребления в условиях промышленного производства России приводили к дороговизне, спекуляции и разорению. Национальный капитализм явился в России в азиатской, варварской форме, не подкрепленным культурными традициями, лишенным какого-либо нравственного облика, по выражению политических лидеров того времени. Именно против такого капитализма выступили народники.

Представители народнической мысли видели недостатки западноевропейской экономической системы, поэтому пытались переосмыслить имевшийся негативный опыт во взаимоотношениях труда и капитала. Народники основывались на вере в огромный природный и научный потенциал российского общества. Источники национального богатства не изучены, поэтому не используются в производстве, пропагандировали народники. Удачное расположение между Западом и Востоком, богатые природные ресурсы, социокультурная почва русского народа способны, объясняли народники в своих прокламациях, вывести развитие России на самый высокий уровень.

Преимущества западноевропейского общества в образовании и свободе человека, писал Н.А. Серно-Соловьевич, подавляются традициями римского права, папской властью, системой опеки. Русский быт имеет другие потребности, средства и силы, поэтому российское общество не должно никому подражать. Особенности хозяйственного быта русского народа, были убеждены народники, содержат идеалы современных ученых, которые существуют, в частности, в общинном землевладении. Проводимая сверху государством индустриализация приводит к пролетаризации социальной структуры общества, тогда как Россия является аграрной страной с численным преобладанием крестьянства. Численное увеличение класса пролетариата не соответствует специфике развития экономики в аграрной стране.

Народническая мысль вырабатывала иной вариант развития экономики России, так как две западноевропейские экономические теории (либо покровительства, либо невмешательства государства) не соответствовали современному этапу социальной эволюции. Народная социокультурная почва, оформили народники в своей идеологии теоретическое положение, содержит историческую перспективу, изучив и самоопределив которую каждое общество трансформируется по индивидуальной траектории. Политическая форма управления экономикой не может быть создана в тиши партийных и правительственных кабинетов далекими от хозяйственной предпринимательской деятельности государственными и партийными функционерами.

Капиталистические отношения распространялись по всей России, несмотря на правительственные ограничения и желания правящей верхушки затормозить процесс модернизации. С 24 ноября 1866 г. государственные крестьяне становились собственниками земли с правом

продажи своих участков. Выступая за развитие частного крестьянского хозяйства, народники не были противниками капитализма и не выступали против развития буржуазных отношений в России и частного предпринимательского капитала. Частная собственность, понимали народники, является гарантом свободы человека и началом формирования гражданского общества. Земля в будущем преобразованном обществе должна находиться в свободной купле-продаже, пропагандировали народники.

Однако отчуждение государственного имущества в частную собственность приводит к скупке его крупной буржуазией. Вместе с тем растет численность населения и усиливается проблема малоземелья. Государство будет вынуждено в будущем вновь скупать земли, но уже по завышенным ценам. Нужно урегулировать частную и личную собственность и ввести трудовую собственность, передавая земли в пожизненное пользование тем, кто на них работает. Народники считали необходимым отменить право наследования.

Экономические интересы человека и общества взаимосвязаны в общественной жизни. Идеологи народнического движения рассуждали о равноправном взаимодействии личного и коллективного начал в общественной жизни. «Полный человеческий эгоизм влечет человека к сближению с себе подобным, к общественности, которой единственная основа – взаимность или прощание – старание сделать свои выгоды выгодами всех и каждого», – пришел к выводу Л.И. Мечников, анализируя проблему собственности [6, л. 1783]. Конкуренция приводит лишь к интригам, подавлению творческого начала и монополизации.

Эффективное развитие капиталистических отношений в условиях самодержавно-бюрократического режима было невозможно, так как производство было поставлено в невыгодное условие. В имперской централизованной экономике денежная система и товарно-денежный рынок не могут эффективно выполнять свои функции. «Преобразования затрудняются старыми канцелярскими формами», – пишет Н.А. Серно-Соловьевич [7].

Финансовое управление пронизывал экономический доктринаризм, по выражению народников, который в России сливался с бюрократическим доктринаризмом и потому соединил воедино противоречие принципов – невмешательства и правительственной регламентации. Экономический доктринаризм даже ниже своего союзника – доктринаризма бюро-демократического, он был просто доктринаризмом буржуазным [8, л. 1672],

заметил Н.П. Огарев. Любая доктрина, по мнению народников, препятствует развитию частной инициативы, так как устанавливает авторитарную управленческую вертикаль и навязывает жесткую систему правил. Например, на Нижегородской ярмарке купцы жаловались на классификацию учета по гильдиям, поэтому право на учет имели только особо покровительствуемые лица, но тогда являлись капиталисты, заинтересованные в управлении банком, и предлагали частный учет из собственного кармана, а в этом случае учет обходится в 17 %. Таким образом, чиновничество, вмешавшись в торговлю, производит взятничество нового рода [8, л. 1663].

Капиталистические отношения не могут развиваться в условиях жесткой государственной централизации монархической формы правления или республиканской. Государство любой политической формы приводит к сосредоточению ограниченных ресурсов в центре, который распределяет их в своих интересах. Бюрократическая форма администрации воспроизводится большим количеством войска и чиновников при помощи сложной системы податей и налогов. Нужды государства и казна с таможенной системой тормозят распространение торговли, пишет, например, Н.А. Серно-Соловьевич. Поэтому внешняя торговля вообще оказалась в руках иностранцев. Сосредоточение ограниченных ресурсов в одном центре становится причиной финансовых преступлений, но именно свобода торговли оживит народную деятельность, поднимет нравственность и промышленность, были убеждены народники.

Народническая идеология абсолютизирует индивидуальную свободу предпринимательства как принцип социальной справедливости, невмешательства правительственных органов в свободу индивида распоряжаться своей собственностью [9, с. 298]. Однако личность как высшая ценность в классической либеральной системе ценностей оказалась вовлечена в новую систему рабства, утверждал Н.К. Михайловский [10]. Основной отличительной чертой русской буржуазии, которая была малочисленной, он считал зависимость от государства, что приводило к пренебрежению гражданской свободой.

Недостаток капитала в централизованной политической системе, доказывал Н.А. Серно-Соловьевич, подавляет труд, поэтому нужно правильно организовать кредитование. Поземельный кредит должен быть основан на взаимной ответственности, на общинных принципах. Учреждаемые общественные банки разовьют систему кредита и предоставят полный простор частной

и общественной деятельности. Банки будут сами взимать подати и вносить их в казну или расходовать на местные нужды. Прибыли банков пойдут в уплату налогов. Остальные финансовые потребности будут покрываться одним поимущественным налогом. Так может быть упрощена система податей и налогов.

Государственный бюджет Российской империи, отмечали народники, всегда уравнивался при помощи чрезвычайных мер и ресурсов. Результатом государственной системы опеки стали апатия и невежество народа. Только образование народа способно сделать успешным и эффективным народный труд. Отмена гражданских чинов изменит систему воспитания. Молодое поколение не будет стремиться занять прибыльную чиновничью должность, а получит специальность. Каждая социокультурная общность должна взрастить собственную социальную группу интеллигенции, которая бы определила, сформулировала и выразила экономические интересы человека и общества.

Русский народ, имея единую ментальность, состоит из разных «племен». В связи с этим народники требовали учитывать экономические интересы каждой области. Сибирские народники-областники, к примеру, альтернативу государственному капитализму, притоку капитала из центра страны видели в кооперации [11, с. 235]. Механизмы взаимодействия государства и гражданского общества народники представляли в артелях, кооперации. Областники смотрели на нее как на своеобразную школу земского самоуправления, где крестьяне применяют навыки самоорганизации.

Правительство намеривалось ввести частную собственность и для сибирских государственных крестьян, но затем отложило это нововведение. Областники считали, что земледелие в Сибири не в состоянии привлечь частный капитал при узости рынка, высоких ценах на рабочие руки, краткости периода полевых работ, отсутствии сбыта хлеба, низких ценах на хлеб.

Трудовая собственность более понятна и ценна для русского общества. Частная собственность, по убеждению народников, является критерием разделения на классы, что и приводит к классовой борьбе и отдаляет от согласия, единения. Капиталистические отношения заменяют дворянство новым классом буржуазии, порождая раздел власти между недвижимыми собственниками и владельцами движимого капитала. Пролетаризация населения выстраивает классовую структуру, которую характеризует классовая борьба и социальные конфликты. Но народники не были противниками экономического рассло-

ения общества. Они пропагандировали мысль о том, что человек инстинктивно стремится к наилучшей организации своих экономических интересов. Удовлетворив свои потребности, личность, как атом, стремится к союзу, к соорганизации с такими же атомами единого организма. Происходит ассоциация труда с капиталом.

Нерациональные экономические отношения и отсутствие их организации, обусловленные жесткой централизацией и тотальным некритическим заимствованием западноевропейских экономических ценностей и норм, порождают

в свою очередь малую количественную и качественную производительность труда. Народники знали альтернативный путь развития капиталистических отношений, который синтезировал бы европейские и русские ценности и нормы. Экономическое переустройство общества должно основываться на традициях и стереотипах русского народа, знаниях условий каждой области. Вместе с тем народники высказывали разнообразные идеи о развитии капитализма в России, что является дальнейшим направлением в исследовании проблемы.

### Библиографический список

1. Нечкина М. В. Встреча двух поколений. Из истории русского революционного движения конца 50-х – начала 60-х гг. XIX в.: сб. ст. / М. В. Нечкина. М.: Наука, 1980. 567 с.
2. Юзов И. Социологические очерки. Основы народничества. СПб.: Типография А. М. Котолина, 1882. 325 с.
3. Богучарский В. Я. Активное народничество семидесятых годов. М.: М. и С. Сабашниковы, 1912. 383 с.
4. Поликарпова Е. В. Программа реформ в политико-правовой идеологии раннего народничества. М.: Юрлитинформ, 2011. 312 с.
5. Должиков В. А. М. А. Бакунин в национально-региональном политическом процессе эпохи «оттепели» (рубеж 1850–1860-х гг.). Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2000. 329 с.
6. Мечников Л. И. Прудонова «Новая теория собственности» // Колокол. 1866. № 218. Л. 1783.
7. Серно-Соловьевич Н. А. Публицистика. Письма. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. 431 с.
8. Огарёв Н. П. Финансовая реформа в России // Колокол. 1862. № 129. 15 апреля. Л. 1672.
9. Шамилева Р. К. Истоки и реальность либертарной «индивидуальной свободы» как принцип социальной справедливости // Социально-гуманитарные знания. 2005. № 5. С. 298–313.
10. Михайловский Н. К. Избранные труды. М.: РОССПЭН, 2010. 664 с.
11. Козьмин Н. Н. Очерки прошлого и настоящего Сибири. СПб., 1910. С. 235–238.



УДК 94(470.5)+311(091)  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-76-80

В.А. Скопа

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ОРГАНИЗАЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УРАЛЬСКОГО СТАТИСТИЧЕСКОГО КОМИТЕТА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Пореформенный период в Российской империи заложил новые принципы организации и функционирования региональных статистических служб. Начиная со второй половины XIX столетия потребность в статистических данных существенно возросла. Де-юре и де-факто Уральский статистический комитет берет свое начало с 1896 года. Начиная с 1900 г. вся войсковая статистика была передана комитету. В связи с возросшей нагрузкой на комитет из войскового капитала региональному статистическому центру выделялось пособие в 1 500 рублей, а общий бюджет составлял 4 000 рублей. Вся деятельность комитета представлена выполнением обязательных статистических работ и социокультурным изучением региона. В 1901 г. Уральский комитет разработал сельскохозяйственные карточки для сбора сведений об исследуемой отрасли с целью системного формирования данных. В 1910 г. комитет провел обследование имущества населения. Отдельное внимание Уральского статистического комитета уделял «необязательным» работам, большая часть которых была посвящена изучению быта и занятий населения.

*Ключевые слова:* Уральская область, история, статистический учет, комитет, перепись, войсковое правление.

V.A. Skopa

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## ORGANIZATION AND ACTIVITY OF THE URAL STATISTICAL COMMITTEE IN THE LATE 19-th – EARLY 20-th CENTURIES

The post-reform period in the Russian Empire laid down new principles for the organization and functioning of regional statistical services. Since the second half of the 19th century, the demand for statistical data had increased significantly. De jure and de facto, the Ural Statistical Committee dates back to 1896. Beginning in 1900, all military statistics were transferred to the committee. In connection with the increased load on the committee from the military capital, the regional statistical center was allocated an allowance of 1,500 rubles, and the total budget was 4,000 rubles. All the activities of the committee are represented by the implementation of mandatory statistical work and the socio-cultural study of the region. In 1901, the Ural Committee developed and introduced agricultural cards for collecting information about the industry under study and the systematic formation of data. In 1910, the committee conducted a survey of the property and occupations of the population. The Ural Statistical Committee paid special attention to “optional” works, most of which were devoted to the life and occupations of the population.

*Key words:* Ural region, history, statistics, committee, census, military rule.

Великие реформы 60–70-х годов XIX века оказали благоприятное влияние на развитие всех сторон социально-экономической и политической жизни страны. Государственные перемены приводили к более активной деятельности и национальные окраины. Потребности развивающегося государства на капиталистической основе заставляли изыскивать новые формы и методы управления, государственного контроля и учета. Имперскому центру важно было системно и целостно охватить всю территорию, причем асинхронное формирование сведений,

поступающих из разных мест, было уже неуместно, поскольку для рационально выстраиваемой системы управления необходим был целостный и репрезентативный материал, охватывающий все сферы жизнедеятельности как региона, так и страны в целом.

Процесс оформления региональных центров статистического учета всецело был завязан на управленческой основе и во многом имманентен эволюции губернского правления.

Проблема организации и деятельности статистических учреждений вызывала интерес еще в

дореволюционный период, что нашло отражение в работах государственных служащих (К.Ф. Герман, К.И. Арсеньев), а также в трудах статистиков (Ю.Э. Янсона, Н.Х. Бунге, Н.Я. Коншин) [1–5]. В советский период продолжились изучения статистических комитетов с выделением региональных особенностей и специфики их развития (А.М. Кимасов, К.Л. Фастов) [6–7]. Исследователями были подняты вопросы организации региональных статистических центров, вычленены проблемы, с которыми приходилось сталкиваться. В современной историографии данной проблеме уделяют внимание с различных позиций: статистический комитет – центр социокультурного развития региона; основа в создании библиотек и музеев; главный генератор «необязательных» работ в регионе (С.А. Урашев, И.И. Комарова, Е.В. Игумнов, В.А. Скопа) [8–11]. В то же время, несмотря на массив исследований, остается нераскрытой проблема организации и деятельности статистического комитета в Уральске как части системы управления регионом.

Актуальность заявленной проблемы заключается в анализе и переосмыслении процесса оформления и функционирования Уральского статистического комитета в конце XIX – начале XX столетия.

Научная новизна исследования определяется тем, что на основе выявленного и изученного материала предпринята попытка системного представления Уральского статистического комитета как центра регионального статистического учета в контексте имперской политики управления национальными окраинами.

Целью данной статьи является выявление особенностей организации Уральского статистического комитета и анализ основных направлений его работ.

Источниковой базой исследования являлись как опубликованные источники, так и архивные материалы. К числу опубликованных источников можно отнести работы неперменного члена Уральского статистического комитета В.П. Крайфельда, экономиста-аграрника и статистика Н.П. Огановского [12]. Архивные документы были выявлены в Российском государственном историческом архиве (СПб), Центральном государственном архиве Республики Казахстан (Алматы) [13–18].

Организация статистических комитетов в национальных окраинах началась значительно позже, нежели во внутренних губерниях империи. Последним на территории Казахстана был учрежден Уральский комитет. Сбор и обработка сведе-

ний до его открытия возлагались на войсковую канцелярию, а в ней – на чиновника особых поручений [13, л. 117]. В 1875 г. ведение статистики вместе с опекунскими и провиантскими делами было поручено особому делопроизводителю. В 80-х годах XIX века статистика была выделена в самостоятельный стол, но вскоре штат был урезан, и в ведение стола вновь перешли многие дела, не имеющие отношения к статистике. Начиная с 1869 г. кроме войскового правления статистические материалы собирались и областным правлением [14, с. 4–5]. Таким образом, статистикой занимались два учреждения, но ни одно из них не имело специального органа. Вследствие такой постановки дела статистика в области велась крайне неудовлетворительно.

Вопрос об учреждении комитета был поднят в 1889 г., но только после введения в области земских сборов стало возможным открыть его. На содержание комитета было выделено 2 тыс. рублей [15, л. 288]. Данные средства не позволили сразу организовать системное формирование сведений. Отчасти решение финансового вопроса заставило задуматься руководство области о кадрах, которые будут заниматься статистикой. Длительные переписки с соседними областями по вопросу организации комитета существенно затянулись. Первое заседание регионального статистического центра пришлось на 18 мая 1896 года, на котором было избрано 6 неперменных и 9 действительных членов, утвержден секретарь комитета [16, с. 7]. Фактически определен регламент работы по положению от 1865 года. Но с открытием комитета устройство статистики и организация статистических работ не завершилась, так как по-прежнему существовала двойственность в сборе и обработке данных: по комитету, который имел административный статус, и по войсковому правлению. Начиная с 1897 года комитет регулярно ходатайствовал перед правлением о передаче ему всех статистических дел по Уральской области, в том числе и Уральского войска. Данные прошения продолжались вплоть до 1900 года [17, с. 10]. В марте 1900 г. вся войсковая статистика была передана комитету. В этой связи из войскового капитала региональному статистическому центру выделялось пособие в 1 500 руб. Данное обстоятельство поставило Уральский комитет в благоприятные условия: во-первых, вся статистика была сосредоточена в одном органе, что давало возможность более свободно оперировать ее данными, во-вторых, увеличивались средства комитета, в результате чего он мог выделять определенную

сумму на исследовательскую и издательскую работу. Общий бюджет Уральского статистического комитета по данным отчета секретаря на 1913 год составлял 4 тыс. руб., в связи с чем он имел возможность больше выделять средств для оплаты сотрудникам, регулярно выпускать памятные книжки и адрес-календари, а также заниматься «необязательными» работами [18, с. 10–11]. Для сравнения: в комитетах Акмолинской, Семипалатинской и Семиреченской областях бюджет составлял 1 500–2 000 руб. в год.

Организация работы комитета была определена действующим положением «О губернских и областных комитетах к губерниям и областям Западной и Восточной Сибири», принятое в 1865 г., которое в полном объеме распространило «Положение 1860 г.». По данному документу вменялось «исправное ведение местной административной статистики» [19, л. 21]. Члены Уральского статистического комитета в своей деятельности широко применяли накопленный опыт работ своих коллег из соседних областей, что можно считать одной из особенностей в деятельности данного учреждения [19, 20]. К тому же не исключением являлись наработки в статистических обследованиях войскового правления.

Для учета земледелия в степи в 1901 г. Уральский комитет по своей инициативе разработал и ввел сельскохозяйственные карточки [6, с. 15]. Этот способ сбора сведений давал более точное представление об исследуемой отрасли. Комитет мог судить о развитии земледелия среди казахского населения, о степени его оседлости, об экономическом положении, определять размеры земельных участков в каждом хозяйстве. Накопленные материалы становились темой самостоятельных исследований, что расширяло направление «необязательных» работ. Так, в 1903 г. Уральский статистический комитет наметил свести воедино все материалы об области и по ним определить направление ее развития. Эту работу предполагалось выполнить в 4 этапа: в первый – собрать данные о демографии и землепользовании, во второй – о земледелии, скотоводстве и рыболовстве, в третий – о торговле и промышленности и в четвертый – о платежах и повинностях, о нравственности, здравоохранении и просвещении. Программа была реальной, ибо комитет объединял административную и войсковую статистику. Сосредоточение всех материалов давало возможность подняться до историко-статистического обзора области. В течение 1903 года комитет занимался сбором и обработкой материалов для этого обзора: разработал карточки о движении населения за 1902 г.

по системе комбинационных таблиц (группировка хозяйств по посевным площадям), разработал карточки по сельскому хозяйству, разослал специальные вопросные бланки по земледелию, по точной системе провел текущую регистрацию урожайности трав и хлебов. Всего комитет собрал и обработал 97 398 различных карточек, из которых почти в 40 тыс. было по 6–8 граф, в остальных – 59 граф [17, с. 13–14]. Разработка материалов по земледелию была почти полностью закончена в том же году. Оставалось свести воедино данные бланков. Однако при изучении выяснилось, что в них отсутствовал вопрос о севооборотах, поэтому комитет приступил к составлению дополнительной программы для второго выпуска обзора. Эта проблема была мало изучена. Между тем периоды севооборота носили разнообразный характер: на севере существовало трехполье, а в центре и в южных районах сохранялся свободный переход [17, с. 14]. Исследованием предполагалось выяснить, сколько лет пашется участок, чередование хлебов, период залежи. Эти три вопроса членились на более мелкие, в зависимости от места запашки (2 вида) и почвы (4 типа). Всего в этой схеме было помещено 24 пункта [17, с. 15]. Кроме того, земледелие было тесно связано с развитием скотоводства, что могло дать дополнительные данные.

В 1910 г. комитет провел обследование имущества и занятий населения [21, л. 385]. До этого имелись материалы только по войсковому населению, а в отношении остального комитет располагал лишь отрывочными сведениями либо не имел их совсем. Лишенный возможности собирать их экспедиционным путем, он нередко прибегал к командировкам сотрудников для обследования интересных местностей. Материал этот был так важен и интересен, что комитет решил собрать его по всей области. С этой целью была разработана программа обследования экономического положения каждого двора, из которой исключалось все, что не представляло индивидуального характера. Общие сведения переносились в ведомости для поселка или волости. Таким образом, кроме сведений о составе населения, ведомости дали материал о земледелии, о заработках, о состоянии скотоводства, о развитии промыслов и торговли, о климатических, общественных и других условиях развития хозяйств.

В 1912 г. для обобщения опыта в полеводстве комитетом была разработана программа, выяснявшая ряд вопросов: время и глубину вспашки, чередование посева культур, продолжительность отдыха земли, возможность и особенности обработки солонцеватых земель [22, л. 184].

Все материалы собирались либо путем опроса типичных хозяйств, либо путем рассылки формуляров. Данный материал фактически представлял собой отраслевой сельскохозяйственный статистический учет.

Отдельное внимание Уральский статистический комитет уделял «необязательным» работам, большая часть которых была посвящена быту и занятиям населения. Активная организация данных обследований отчасти объяснялась финансовым благополучием комитета и активностью самих членов. С целью систематического формирования сведений о регионе был заслушан доклад неперменного члена Н.А. Бородина «О необходимости естественно-исторического исследования края», который определил главной задачей «возможно полное изучение края в статистико-экономическом, этнографическом, естественно-историческом и других отношениях» [16, с. 3–9]. Главный недостаток проведенных до этого исследований, отмечал Н.А. Бородин, – в их отрывочности: не было предпринято сплошного и одновременного сбора материала, а также его систематической разработки. Этот пробел решено было восполнить последующими исследованиями. Для системной и последовательной работы в части сбора историко-этнографических сведений и обработки археологических находок при комитете учреждалась комиссия, которой поручалось организовать работу корреспондентов, вести с ними переписку, снабжать их программами, наставлениями по сбору материалов и другой инструктивной литературой. Так, к концу первого года в работе комитета приняло участие 152 человека и была составлена 81 коллекция [16, с. 4–9]. Таким образом, была достигнута систематичность естественно-исторического изучения области, активизировалась краеведческая работа в регионе.

В 1899 г. под руководством выдающегося агрария-статистика Николая Петровича Огановского была проведена подворная перепись переселенцев и сделан анализ экономического быта казахов [12, с. 117]. Данная программа была подготовлена исключительно самим Огановским специально для данной местности с учетом ее особенностей. Обследованием был охвачен аул Джиренькупинской волости Уральского уезда. Результатом этих работ стали два доклада Н.П. Огановского, сде-

ланные на заседаниях комитета. Обе работы в последствии были опубликованы. В 1910 г. комитет провел обследование переселенческих хозяйств Уральского и Темирского уездов и по сокращенной программе – казахских хозяйств [20, л. 55]. В том же году комитет наметил обследование хозяйств войсковой территории, однако фискальные действия администрации помешали провести его [18, с. 8–9]. В отчете комитета отмечалось «сделать подворные обследования хотя части войсковой территории вряд ли удастся... ввиду того, что обложение акцизом скота и посева заставляет население скрывать эти две основные стороны хозяйства» [18, с. 8–11]. В связи с этим комитет вынужден был составить новую программу обследования. Исследования сопровождались большими трудностями, вызванными нехваткой средств и сотрудников. Первоначальные программы приходилось сокращать или даже отказываться от них вообще. Внештатные корреспонденты зачастую не оказывали помощи [18, с. 10].

В 1913 г. Уральский комитет наметил программу сбора сведений о садоводстве, однако большинство садовладельцев отказались дать их. Материалы пополнялись только через инструкторов по садоводству. Такая же судьба постигла начинания комитета и по обобщению опыта сельских хозяев в полеводстве: большинство из них либо не представили сведения, либо дали такие, которые требовали дополнительной перепроверки [18, с. 9–11].

Таким образом, организация Уральского статистического комитета как административная единица имела свои особенности, к числу которых можно отнести параллельное функционирование с войсковым правлением в части статистического учета, где впоследствии вся работа по сбору статистической информации была сосредоточена в областном статистическом комитете. Самостоятельность статистического центра в регионе способствовала широкомасштабным статистическим обследованиям. Организованная «необязательная» работа комитета по изучению области позволяла накапливать научные знания о регионе и формировать библиотечные и музейные фонды. Проводимые статистические обследования и культурное изучение региона существенно расширяли знания об окраинах Российской империи.

### Библиографический список

1. Герман К. Ф. Статистические исследования относительно Российской Империи, сочинения Карла Германа. СПб., 1819. 289 с.
2. Арсеньев К. И. Статистические очерки России. СПб., 1848. 248 с.



3. Янсон Ю. Э. Сравнительная статистика населения: Состав населения, брачность, рождаемость, смертность, механическое движение населения. СПб., 1892. 188 с.
4. Бунге Н. Х. Курс статистики. Киев, 1865. 250 с.
5. Коншин Н. Я. Очерки экономического быта киргиз Семипалатинской области. Очерк первый. Киргизы на казачьих землях. Семипалатинск, 1901. 78 с.
6. Кимасов А. М. Деятельность статистических комитетов Казахстана и их роль в изучении края (1877–1917): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Алма-Ата, 1978. 21 с.
7. Фастов К. Л. Из истории сельскохозяйственной статистики // Ученые записки Куйбышевского университета. Куйбышев, 1958. 326 с.
8. Урашев С. А. Семиреченский областной статистический комитет – первое научное общество на территории края 1879–1917 гг. Алматы, 2008. 71 с.
9. Комарова И. И. Научно-историческая деятельность статистических комитетов // Археографический ежегодник за 1986 год. М., 1987. С. 85–96.
10. Игумнов Е. В. Создание губернских и областных статистических комитетов в Сибири и их научная деятельность (1835–1917 гг.). СПб., 2010. 87 с.
11. Скопа В. А. История развития статистики и статистических учреждений Томской губернии в 1835–1919 годах. Барнаул, 2009. 225 с.
12. Огановский Н. П. Историко-статистический обзор Уральской области // Памятная книжка Уральской области на 1904 г. Уральск. С. 117–118.
13. Бюджетное учреждение Омской области «Исторический архив Омской области». Ф. 86. Оп. 1. Д. 63.
14. Уральские войсковые ведомости. 1898. № 43.
15. Российский государственный исторический архив. Ф. 1290. Оп. 2. Д. 493.
16. Журнал заседаний Уральского ОСК, 18 марта 1896 г. Уральск, 1896. 23 с.
17. Журнал заседаний Уральского ОСК, 20 апреля 1904 г. Уральск, 1905. 17 с.
18. Журнал заседаний Уральского ОСК, ноябрь 1913 г. Уральск, 1913. 24 с.
19. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» (г. Алматы). Ф. 393. Оп. 1. Д. 1.
20. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» (г. Алматы). Ф. 460. Оп. 1. Д. 2.
21. Российский государственный исторический архив. Ф. 1290. Оп. 10. Д. 159.
22. Российский государственный исторический архив. Ф. 1290. Оп. 2. Д. 645.



УДК 39(=512.3)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-81-84

Е.В. Суверов

*Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, Россия*

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАСТКОВЫХ ИНСПЕКТОРОВ МИЛИЦИИ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ (60–70-е ГОДЫ XX ВЕКА)

На участковых уполномоченных тюменской милиции (в 60–70-е годы прошлого столетия) возлагались многочисленные обязанности по борьбе с преступным элементом, поддержанию общественного порядка на закрепленной территории, всесторонней помощи уголовному розыску и другим службам, пресечению нелегальной продажи спиртного, профилактической работе среди населения (особенно молодежи, склонной к хулиганским выходкам), получению ценной оперативной информации от своих источников, контролю за представителями криминального мира, соблюдению паспортного режима, хранению огнестрельного оружия, изоляции маргиналов.

*Ключевые слова:* участковый инспектор, милиция, Тюмень, преступность, проверка.

E.V. Suverov

*Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia*

## ACTIVITIES OF DISTRICT POLICE INSPECTORS IN TYUMEN REGION (1960–1970s)

District commissioners of Tyumen police (in the 1960-1970s) were entrusted with numerous duties to combat the criminal element, maintain public order in the assigned territory, provide comprehensive assistance to the criminal investigation department and other services, prevent the illegal sale of alcohol, provide preventative work among the population (especially young people who are prone to hooligan antics), obtain valuable operational information from their sources, monitor representatives of the criminal world, comply with the passport regime, and store firearms, isolation of the marginal population.

*Key word:* local police inspector, police, Tyumen, crime, check.

Историография функционирования деятельности участковых инспекторов в Тюменском регионе в указанный период достаточно скудна. В основном работы посвящены деятельности органов внутренних дел общесоюзного масштаба. Это прежде всего труды Р.С. Мулукаева [1], А.Я. Малыгина [2] и др. Немногочисленные исследования, связанные с историей тюменской милиции советского периода, представлены коллективной монографией [3], а также в научных статьях Е.В. Суверова [4] и А.М. Кирилловой [5]. Но специализированного исследования по деятельности участковых инспекторов милиции в Тюменской области так и не было осуществлено.

До 1974 г. участковые уполномоченные входили в состав службы охраны общественного порядка (именовавшейся в то время наружной службой милиции). После чего они были введены во вновь созданную службу профилактики, являющуюся в свою очередь составной частью подразделений уголовного розыска [6, с. 22].

Служба участковых инспекторов милиции в Тюменской области была тесно связана с актив-

ным экономическим развитием региона в изучаемый период, повлекшим переселение больших масс трудового элемента, где встречались и представители криминального мира. В 1962 г. население города Тюмени составляло 174 тыс. человек, а уже к концу 70-х гг. возросло более чем в 2 раза, до 359 тыс., существенно увеличилось количество правонарушений, в том числе и серьезных уголовных преступлений [7, с. 71]. Все это значительно усложняло работу инспекторов.

В советских нормативно-правовых актах подчеркивалась особая роль участковых инспекторов по борьбе с правонарушителями. В Инструкции по службе участкового инспектора милиции, введенной в действие приказом МВД СССР от 29 июля 1970 г., определялись права и обязанности участкового инспектора, порядок организации и несения службы. В документе указывалось, что на должности участковых инспекторов милиции должны были назначаться лица, имеющие юридическое образование. Инструкцией также предусматривались меры по улучшению жилищно-бытовых условий участкового инспектора [8].

Административная деятельность участковых инспекторов в основном была направлена на выполнение Указа Президиума Верховного Совета СССР от 26 июля 1966 г. «Об усилении борьбы с хулиганством» от 19 июня 1972 г., «О мерах по усилению борьбы против пьянства и алкоголизма» от 28 июня 1976 г., «Об ответственности за нарушение порядка приобретения, регистрации, хранения и использование огнестрельного оружия», «Положения о паспортной службе СССР».

Однако недостаточное финансирование, нехватка штатных единиц, все более возрастающие нагрузки приводили к серьезным кадровым проблемам тюменской милиции (и участковых инспекторов). В области существовала серьезная проблема, связанная с большой текучестью милицейских кадров. В 1969 г. не обеспечены квартирами 141 участковый инспектор, служебные кабинеты были только у 146 инспекторов, телефонной связью были обеспечены 106 инспекторов, транспортом – лишь 79 инспекторов [9, л. 47–59]. В 1975 г. недокомплект в тюменской милиции составил 254 единицы. Многие сотрудники увольнялись из-за отсутствия жилья и детских учреждений. В городах Тюмени и Тобольске свыше 400 работников отделов внутренних дел не имели жилья [10, л. 25].

Для решения кадрового вопроса в начале 60-х гг. в городе Тюмени был создан учебный пункт, в котором находились жилые комнаты, учебный класс, служивший ленинской комнатой, бытовая комната. Были подготовлены фотолаборатория и два небольших служебных кабинета. В учебном пункте обучались 2 взвода милиционеров и 1 взвод участковых инспекторов. 17 июля 1972 г. приказом № 0401 МВД СССР учебный пункт был переименован в школу подготовки младшего и среднего начальствующего состава УВД Тюменского облисполкома [5, с. 153, 156], где стали проходить обучение сотрудники органов внутренних дел.

Первоначальную подготовку участковые инспекторы проходили на 4-месячных курсах учебного пункта УВД. В первом полугодии 1968 г. на курсах был обучен 21 участковый инспектор, а в первом полугодии 1969 г. – 22 участковых инспектора. Однако все еще не прошли обучение на курсах первоначальной подготовки 60 участковых инспекторов. 40 человек обучались в высших и средних учебных заведениях, из них 4 – в высших школах милиции, 28 – в средних школах милиции, 4 – в общеобразовательных школах.

У ряда сотрудников отсутствовала мотивация к самообразованию. Из анализа анкетирования 68 инспекторов стало ясно, что 56 участковых не

читали специальную литературу, с приказами и указаниями знакомились только на оперативных совещаниях, 45 участковых не интересовались художественной литературой. Участковые не были нацелены на широкое использование средств массовой информации, лишь единицы выступали по местному радио, контактировали с прессой. Не практиковалось выступление отличников милиции перед молодыми сотрудниками. Инспекторы крайне редко выступали с лекциями и беседами перед населением по разъяснению постановлений ЦК КПСС и Совета Министров СССР [9, л. 47–59].

Большую роль в деятельности участковых играли морально-волевые качества. Аппараты по политико-воспитательной работе проводили большую работу среди сотрудников органов внутренних дел по воспитанию честности, справедливости, законности, вежливости, культурности, основываясь на приказе министра внутренних дел СССР от 3 июня 1969 г. «О вежливом и внимательном отношении работников милиции к гражданам» [11, с. 329, 330].

Воспитательная работа среди личного состава была неотъемлемой частью политической пропаганды, основанной на марксистско-ленинской идеологии. Среди тюменских милиционеров была организована регулярная политическая учеба [12, с. 191].

Для определения эффективности деятельности участковых инспекторов проводился регулярный контроль. Так, с 28 июля по 8 августа 1969 г. бригадой Управления внутренних дел была проведена инспекторская проверка по состоянию уровня работы участковых инспекторов Тюменской области. В первом полугодии 1969 г. только участковыми инспекторами было раскрыто 1 124 преступления. В первом полугодии 1969 г. ими было изъято с улиц и общественных мест 30 944 человека в нетрезвом состоянии, против 23 283 в 1968 г., было привлечено к административной ответственности за мелкое хулиганство 7 620 человек, против 5 535 человек в 1968 г. Участковые инспекторы в первом полугодии 1969 г. выступили с отчетами на исполкомах Советов 151 раз, было проведено 1 644 беседы и лекции среди населения, оформлено 1 103 внештатных сотрудника милиции, участковые инспекторы работали с 3 250 доверенными лицами и 27 042 дружинниками. Тем не менее в своей работе по борьбе с хулиганством все еще недостаточно широко и эффективно использовалось влияние коллективов и общественности.

В регионе все еще слабо велась борьба с пьянством, наблюдалась тенденция роста потребления спиртных напитков на душу населения с 11,9 литра в 1966 г. до 19,2 литра в 1968 г., а в районах

севера эти показатели были значительно выше. Удельный вес лиц, совершивших преступления в пьяном виде, составил в 1968 г. 66 %. Большинство участковых инспекторов борьбу с пьянством и нарушителями общественного порядка проявляли только в изъятии пьяных с улиц. Не изучался и не обобщался вопрос об участии сил общественности в работе по борьбе с пьянством и перевоспитанию алкоголиков.

Значительный рост преступлений в первом полугодии 1969 г. в общественных местах пришелся на город Ялуторовск – 6,2 %, город Сургут – 12,4 %, город Урай – 10 %. В структуре уличной преступности убийства составляли 33 %, разбой и грабежи – 65 %, умышленные тяжкие телесные повреждения – 26 %, изнасилования – 28,1 %, хулиганство 37,7 %. Участковым инспектором Заводоуковского городского отдела внутренних дел (ГОВД) младшим лейтенантом милиции Малаховым в 1968 г. проверено только 67 домовладельцев с охватом 208 человек. Практика показывала, что там, где участковые инспекторы совместно с инспекторами детских комнат умело организовали работу внештатных детских комнат, там имелись хорошие показатели. Всего в Тюменской области на участках участковых инспекторов работали 183 нештатные детские комнаты милиции с 1 518 нештатными инспекторами. В перевоспитании трудных подростков участвовали 740 шефов, 405 общественных воспитателей.

За первый квартал 1969 г. в детских комнатах милиции было снято с учета 287 исправившихся подростков. В соответствии с требованиями приказов МВД СССР № 0389 от 1967 г. и № 542 от 1968 г. на участке каждого участкового инспектора должна быть создана нештатная детская комната милиции с активом нештатных инспекторов, которые должны вести профилактическую работу с трудными подростками и неблагополучными семьями. Не всегда эти требования выполнялись. В Ленинском РОВД города Тюмени имелись 19 участковых инспекторов, а создано нештатных комнат только 10, в Калининском районе проходили службу 23 участковых, а создано 10 внештатных комнат милиции. Большинство участковых слабо занимались борьбой с бродяжничеством и попрошайничеством. В квартальных планах преобладали однотипные мероприятия. В ряде случаев планы работы отделов составлялись без учета имеющихся сил и реальных возможностей, в связи с этим многие мероприятия из планов исключались либо не выполнялись, а некоторые пункты переносились из плана в план.

По штату в Тюменской области насчитывалось 265 должностей участковых инспекторов милиции, в 1969 г. работало лишь 239 человек. Качественный состав: по партийности членов КПСС составлял 40,6 %, членов ВЛКСМ – 33,5 %. Из них имели среднее специальное образование 11 %, среднее образование – 79,4 %, неполное среднее образование – 8,7 %, низшее образование – 0,2 %. По возрастному составу: до 30 лет – 50,6 %, от 30–40 лет – 38,4 %, от 40–50 лет – 8,7 %, 50 лет и выше – 2,3 %. По стажу работы в органах УВД до 1 года – 18,8 %, от 1 до 3 лет – 33,8 %, от 3 до 10 лет – 34,4 %, 10 лет и выше – 13 %.

В ряде отделов внутренних дел к назначению на должность участковых инспекторов относились формально. В Заводоуковском ГОВД вновь принятого на должность участкового инспектора Сизенова никто не ознакомил с участком, который он должен обслуживать. Ему просто была вручена планшетка и сказано, что его участок обслуживания находится за линией железной дороги города Заводоуковска [9, л. 47–59].

С 9 по 12 октября 1978 г. была проверена работа участковых инспекторов Заводоуковского ГОВД по осуществлению административной деятельности милиции. По штату – 8 участковых инспекторов, в наличии было 7. Все участковые инспекторы имели рабочие кабинеты, телефоны, проживали на обслуживаемых участках. За участковыми инспекторами было закреплено 5 мотоциклов. Население города и района составляло 42 тыс. человек, нагрузка на одного работника была в пределах нормы – в среднем по 5 тыс. человек. Непосредственное руководство участковыми инспекторами осуществлял заместитель начальника отдела уголовного розыска (ОУР) по профилактике старший лейтенант милиции А.Т. Ваязовских. Свою работу они строили на основании месячных планов.

На территории отдела было создано 8 опорных пунктов, из них 3 – в городе и 5 – в районе. Проверкой установлено, что из созданных опорных пунктов практически работали только 2: на участках «Тюменьсельмаш» и «Центральный». На учете в отделе состояло 485 человек, склонных к хулиганству. Участковыми доставлено в медицинский вытрезвитель 84 человека. За 9 месяцев на принудительное лечение от алкоголизма милиционерами было направлено 44 человека. Слабо осуществлялся контроль за соблюдением правил продажи спиртных напитков и за соблюдением правил паспортного режима. Участковые инспекторы почти не исполняли розыскных заданий. Эту работу вел в основном паспортный стол. Основной формой борьбы с бро-

дьячиством являлись рейды. Их проведено было всего 10, в результате которых выявлено 23 бродяги. Из них 5 человек было направлено в приемник-распределитель УВД, 4 оформлено в лечебно-трудовой профилакторий (ЛТП), 11 человек было трудоустроено и 2 человека привлечено к уголовной ответственности за бродячиство. Было выявлено 30 человек, уклоняющихся от общественно-полезного труда. 21 человек был трудоустроен, в отношении двух возбуждены уголовные дела. Поставлено на учет 765 владельцев охотничьих ружей. В 1978 г. под гласным административным надзором состояло 26 человек, однако надзор над ними осуществлялся неудовлетворительно. Из числа поднадзорных за нарушение режима привлечено к уголовной ответственности 2 человека, за иные преступления 4 человека.

Активизировалась работа по соблюдению правил санитарных норм. Если за 9 месяцев 1977 г. было составлено 4 протокола, то в 1978 г. уже 38. Участковые инспекторы принимали участие в рейдах таких мероприятий, как «Урожай 78», «Фара». Действенных мер к снижению ДТП не предпринималось. За 9 месяцев 1978 г. участковыми инспекторами рассмотрено 387 жалоб и заявлений граждан, основная часть их разрешена в установленные сроки. Общим недостатком участковых инспекторов являлась запущенность в ведении документации, учетов картотеки, которая производилась по устаревшим формам. Кабинеты участковых Алексева, Вилинского,

Воробьева должным образом не были оборудованы. Отсутствовала наглядная агитация: или она устарела, или имела плохой внешний вид [13, л. 164–169].

Таким образом, деятельность участковых инспекторов милиции в Тюменской области (60–70-е годы XX века) была направлена на поддержание социалистической законности на вверенной им территории. От оперативной и грамотной работы участковых зависела быстрота раскрытия совершенных преступлений, качество профилактической работы среди местного населения. На данную милицейскую службу возлагалось множество обязанностей: выполнение поручений, прежде всего уголовного розыска, рассмотрение жалоб граждан, пресечение нарушений правил дорожного движения, контроль за лицами, склонными к хулиганским действиям, соблюдение паспортного режима и правил продажи спиртных напитков, участие в многочисленных рейдах, изоляция алкоголиков и бродяг, надзор за владельцами охотничьего и именного оружия, поддержание санитарных норм. Сложный график работы, бытовая неустроенность, невысокое материальное вознаграждение способствовали образованию кадрового дефицита. С целью повышения профессионального уровня участковых инспекторов милиции проводилось их обучение в различных формах. Их деятельность тщательно контролировалась, в ходе чего вскрытые недостатки анализировались и исправлялись.

### Библиографический список

1. Мулукаев Р. С. К вопросу о правовом регулировании организации и деятельности советской милиции (октябрь 1917–1991 гг.) // Труды Академии управления МВД России. 2017. № 4 (44). С. 158–163.
2. Мулукаев Р. С., Малыгин А. Я. Советская милиция. Этапы развития: монография. М.: Академия МВД СССР. 1985. 149 с.
3. Очерки истории тюменской милиции: монография. Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2015. 360 с.
4. Суверов Е. В. Деятельность патрульно-постовой службы милиции в Тюменской области в 70-е годы XX в. // История государства и права. 2017. № 8. С. 25–29.
5. Кириллова А. М. Особенности формирования кадрового потенциала тюменской милиции в 1944–1977 гг. // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. 2016. № 1 (6). С. 149–159.
6. Лен К. В. История службы участковых полиции: учеб. пособие. Барнаул: БЮИ МВД России, 2015. 80 с.
7. История подготовки кадров для органов внутренних дел в Тюменском регионе: монография / А. Л. Анисин, М. В. Белкина, В. А. Иоголевич и др. Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2016. 167 с.
8. Микитюк Ю. В. Организационно-правовые основы деятельности участковых инспекторов милиции в первой половине 1970-х годов // Общество и право. 2017. № 1 (59). С. 153–157.
9. Отдел специальных фондов и архивной информации Информационного центра УМВД России по Тюменской области (ОСФ и АИ ИЦ УМВД России по Тюменской области). Ф. 24. Оп. 1. Д. 78.
10. ОСФ и АИ ИЦ УМВД России по Тюменской области. Ф. 24. Оп. 1. Д. 30.
11. История советской милиции. М., 1977. Т. 2. 338 с.
12. Суверов Е. В., Фризен П. Д. Политико-воспитательная работа среди сотрудников советской милиции в Тюменской области (70-е гг. XX в.) // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2018. № 18-2. С. 191, 192.
13. ОСФ и АИ ИЦ УМВД России по Тюменской области. Ф. 24. Оп. 1. Д. 77.



# Этнография, этнология и антропология

УДК (=512.111)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-85-90

Е.Ю. Анисимова, И.Е. Канцерова

*Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЛИГИОЗНОГО ОФОРМЛЕНИЯ КЛАДБИЩ И НАДГРОБИЙ ЧУВАШСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЦИЛЬНИНСКОГО РАЙОНА УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ

На основе многолетних этнографических полевых исследований рассматриваются религиозные особенности языческих и православных чувашских захоронений Цильнинского района Ульяновской области: планировка и благоустройство кладбищ, оформление могил и надгробий. Была выявлена высокая степень устойчивости сохранения традиций захоронения у чувашей-язычников в отличие от крещеных. Наряду с выявленными существенными различиями наблюдаются и черты сходства, которые отражаются в традиции посещения кладбища и поминовения усопших предков.

*Ключевые слова:* религия, чуваша, кладбище, надгробия, юпа, язычество, православие.

E.Yu. Anisimova, I.E. Kantserova

*Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

## COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RELIGIOUS DESIGN OF CEMETERIES AND TOMBSTONES OF THE CHUVASH POPULATION OF THE TSILNINSKY DISTRICT OF THE ULYANOVSK REGION

On the basis of long-term ethnographic field research, the religious features of the pagan and Orthodox Chuvash burials of the Tsilninsky district of the Ulyanovsk region are considered: the planning and maintenance of cemeteries, the design of graves and tombstones. A high degree of stability of the preservation of burial traditions among the Chuvash pagans, in contrast to the baptized, was revealed. Along with the significant differences identified, there are also similarities, which are reflected in the tradition of visiting a cemetery and commemorating departed ancestors.

*Key words:* religion, Chuvash, cemetery, gravestones, yupa, paganism, orthodoxy.

Цель данного исследования – выявление религиозных особенностей оформления языческих и православных кладбищ и надгробий на примере чувашских захоронений Цильнинского района Ульяновской области.

Похоронно-поминальная обрядность чувашского населения отражена в работах П.С. Палласа, где он подробно описывает планировку чувашского кладбища и последовательность действий, связанных с погребением: «Чуваши кладут своих покойников в худые гробы во всем одеянии и хоронят оборотя голову к западу. Общее кладбище, которое выбирают они в отдалении как от деревни, так от керемета и от всех больших дорог, называется у них мазар. Трижды отправляют они погребение своего сродника, и к тому ныне значают среду на страстной неделе, семик, то есть

четверток пред пятидесятницею, и осьмое число ноября, которое юбуих они называют. В сей последний день не токмо приносят у могилы жертву, но в головах у покойного ставят деревянные столбы. Выкопав яму, в которую должно столб поставить, бросает всякий из находящихся при том по куску мяса, и выливают несколько браги, потом жертву едят, пьют и веселятся» [1].

В работе А.А. Фукс содержится описание поминальной обрядности: «Чуваши привозят с собою на кладбище вино, пиво и разные кушанья. Половину всех припасов кладут и выливают на могилы, а другую половину сами выпивают и веселятся с плясками; даже оставляют на могилах много одежды, рубах, кафтанов и женских нарядов. На эти поминки русских собирается не менее чуваш; первые обыкновенно, по оконча-



нии праздника, забирают с собой все пожертвованное» [2].

В.К. Магницкий отмечает сходство между татарскими и чувашскими надгробными памятниками и надписями: «Близь Карак Съуваре находится старинное кладбище, на котором до сих пор сохраняется камень с татарскими надписями, поставленный по преданию над могилой богатыря Юмашъ – основателя деревни Юмашевой» [3].

Обобщающим исследованием является труд П.В. Денисова, в котором автор на основе собранного полевого материала и систематизации материалов предыдущих исследователей дает подробное описание всех этапов похоронно-поминального обряда: прощание с умирающим, обмывание, подготовка гроба и могилы, процесс захоронения, поминальная трапеза. Также он отмечает значимость и роль изучения данного элемента духовной культуры: «раскопки останков древнего человека, старых погребений, фольклорные и этнографические данные являются важным материалом для изучения религиозных представлений и верований чуваш» [4].

Значительный вклад в изучение духовной культуры чувашского народа внес доктор исторических наук А.К. Салмин, уделивший большое внимание именно магической составляющей похоронно-поминальной обрядности [5]. На современном этапе изучением данной проблематики активно занимается В.В. Медведев [6], который рассматривает трансформацию похоронно-поминальной обрядности в этнической среде некрещеных чувашей. Изучением традиционной культуры чувашского населения Ульяновской области занимались В.Ф. Ромашкин, В.Н. Федоров [7], Л.П. Шабалина [8].

Таким образом, изучение кладбищ и надмогильных сооружений чувашей Ульяновской области не являлось темой для самостоятельного исследования. В современном мире быстрыми темпами идет процесс стирания этничности, который связан с глобализацией и аккультурацией, поэтому весьма важно зафиксировать сохранившиеся элементы традиционной культуры для будущих поколений.

В течение десяти лет авторами собирался полевой материал по семейно-бытовой обрядности (в том числе и похоронно-поминальной) чувашского населения Цильнинского района Ульяновской области, который и лег в основу написания данной статьи. Первая этнографическая экспедиция под руководством доктора исторических наук, профессора Л.П. Шабалиной состоялась в июле 2010 года. В данный период было проведено обследо-

вание поселений, кладбищ, священных ритуальных мест, интервьюирование жителей сел Большое Нагаткино, Средние Алгаши, Старые Алгаши, Богдашкино, Нижние Тимерсяны и Средние Тимерсяны. Членами экспедиции был получен уникальный полевой материал (анкеты-опросники, записи интервью со старожилами, фотографии, письма из семейных архивов). Также был проведен сравнительный анализ экспонатов этнографических коллекций сельских музеев, многие из которых являются единственными в своем роде.

Вторая и третья экспедиции по району исследования состоялись в феврале 2019 г. и августе 2020 г., целью которых являлось более глубокое, детальное исследование именно похоронно-поминальной обрядности и надмогильных сооружений.

Цильнинский район расположен в северо-восточной части Ульяновской области, районным центром является с. Большое Нагаткино, которое находится в 36 км от областного центра. По данным 2018 года, численность населения составляла 25 150 чел. Район является территорией компактного проживания чувашского этноса с XVII в., численность которого в настоящее время составляет 12 280 чел.

В исследуемом районе расположено наибольшее количество чувашских поселений Ульяновской области (села Богдашкино, Верхние Тимерсяны, Кайсарово, Кундюковка, Нижние Тимерсяны, Новые Алгаши, Чириково, Средние Тимерсяны, Старые Алгаши, поселки Клины, Новая Воля, Орловка, Солнце, деревни Садки, Средние Алгаши).

Одной из важнейших составляющих культуры этноса является история кладбищ и надгробий, которые позволяют определить время основания населенного пункта, генеалогию родов, конфессиональную принадлежность жителей и т. п.

Кладбище – это территория, специально выделенная для захоронения покойников [9, с. 585]. Надгробие – архитектурно-скульптурное произведение, устанавливаемое на могиле [9, с. 885]. Первое надгробие, упоминаемое в Библии, относится к периоду патриархов, поставленное Иаковым на могиле Рахили [10, с. 67]. Памятник – произведение искусства, созданное для увековечивания людей или исторических событий [9, с. 961].

В статье представим подробный анализ трех кладбищ Цильнинского района: языческого (д. Средние Алгаши), языческо-православного (с. Богдашкино) и православного (с. Старые Алгаши).

В Ульяновской области одним из самых колоритных и этнографически примечательных поселений некрещеных чувашей является деревня Средние Алгаши. Первоначальное название деревни – Сулхаш, которую основали три чуваша: Тархан, Шинкарей и Эльментюк. Продолжателями рода Тархана были его дети Пархан, Ильтирек и Тиняковот, от которых и начинается родословная практически всех жителей современных Средних Алгашей [11, с. 24].

Согласно переписи 2010 года в Средних Алгашах проживали 407 человек, из них 39 семей чувашей-язычников. Многие из жителей имеют языческие, болгарские имена, чему свидетельствуют сохранившиеся намогильные надписи (Селендеев Илендей Улендеевич, Ендяров Мударис, Ильмендеева Незихва Узбековна, Улендеева Шевердень Мендюшевна, Ендярова Ерниби Туктамышевна, Ильмендеева Хербик Мухтяровна).

Первое кладбище, основанное еще в конце XVII в., располагалось в нескольких километрах северо-восточнее деревни. В настоящее время оно полностью утеряно, лишь местные старожилы могут показать, где оно располагалось. Нам удалось обнаружить три надгробия в виде каменных плит с руническими надписями.

Действующее кладбище д. Средние Алгаши расположено недалеко от деревни, имеет прямоугольную форму, огорожено невысоким забором из сетки-рабицы с деревянными входными воротами. По периметру кладбища наблюдаются древесные насаждения из березы, осины, сирени, это связано с тем, что жители пытаются оградить умерших предков от посторонних глаз, что создает атмосферу покоя, защищенности, закрытости. Кладбище ухоженное, регулярно проводится скос травы в летнее время, зимой отчистка от снега основных троп. Заброшенных и неухоженных могил не наблюдается. Захоронения системны, показывают родовую принадлежность усопшего. Большинство могил огорожено металлическими или деревянными оградами. Рядом с надгробием расположены столик и скамейка для «души покойного». Стол и лавки для родственников устанавливаются снаружи ограды стандартных размеров.

Надгробия двух типов, первый – традиционный столб юпа, характерный для чувашей-язычников, второй – современный памятник в виде каменной плиты.

Юпа – антропоморфный намогильный памятник некрещеных чувашей [8, с. 63]. Юпа и похоронные обряды – феномен, своего рода единственный наиболее цельный пласт культуры народа, сохранивший следы зороастризма и со-

державший древнейшие каноны трактовки композиции и образа искусства Евразии [12, с. 509].

Среднеалгашинские юпа выполнены из дерева разных пород, без гендерных различий. Предпочтение деревянным юпа отдавалось потому, что дерево было наиболее доступным материалом и в представлениях чувашей считалось живым существом [6, с. 381].

Юпа ставится на могиле над головой покойника, отсюда его более конкретное название – пус юпи (букв. «столб головы») [5, с. 205]. Высота столба зависела от возраста умершего, у взрослых – от 1,5 до 1,7 метра, у детей – от 1 до 1,5 метров. Юпа в верхней части имеет ромбовидную форму и треугольную выемку, как правило, направленную вершиной вниз. Существует две версии, объясняющие назначение выемки. Согласно первой версии, выемка указывает, куда душа покойного отправится после смерти, в верхний мир или нижний. Вторая утверждает, что выемка символизирует лик покойного, с помощью нее он следит за потомками.

Интересен обряд изготовления юпа у жителей деревни. В день смерти усопшего, наряду с традиционными похоронными обрядовыми действиями, такими как обмывание, обряжение, изготовление гроба, делается и юпа, которую устанавливают на могиле осенью [13, с. 25], в определенный день (рис. 1). Весь период от начала изготовления юпа и вплоть до установки к столбу относятся со всеми почестями, «как к живому человеку», так как он служит отражением образа умершего [14, с. 260]. Его усаживают за стол на место покойного, укладывают в кровать, моют в бане и др. Тем самым жители деревни пытаются умиловить и облегчить душе покойного переход в загробный мир. Традиционно чуваша с большим почтением относятся к усопшим [7, с. 93], это связано с боязнью болезней, порчи, которые могут наслать обиженные души умерших, а также верой в то, что предки могут выступить защитниками от разного рода напастей.

На некоторых юпа имеется металлический козырек, защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды. Первоначально на столбах имелись только выемка и надписи с именем, датами рождения и смерти покойного, с появлением фотопечати на юпа стали устанавливать фотографии, как правило, женщины на фото были обязательно с покрытой головой, чаще всего в платках. Представительницы старшего поколения на фотографиях в традиционных чувашских костюмах. Проанализировав даты рождения и смерти, мы установили, что средняя продолжительность жизни составляла 70 и более лет.



Рис. 1. Юпа. Фото авторов

При исследовании нами была замечена могила Тимофеева Владимира Хамитовича, которая выбивалась из общей картины захоронений (рис. 2). На могиле установлен бюст покойного в классическом костюме европейского покроя с бабочкой на шее. В процессе интервьюирования жителей мы спросили их о примечательном бюсте. И выяснили, что Владимир Хамитович был очень известной и уважаемой личностью не только среди односельчан, но и в районе, так как являлся участником войны, отцом десятерых детей, был искусным плотником, столяром и кузнецом.



Рис. 2. Бюст В.Х. Тимофеева. Фото авторов

Современные надгробные памятники не отражают конфессиональную принадлежность, представляют собой мраморную или гранитную плиту или металлическую конструкцию прямоугольной формы с изображением усопшего, датой

рождения и смерти, а также напутственными словами: «Покойся с миром», «Любим, помним, скорбим» и др. Особенностью захоронений последних лет является сочетание современных памятников с традиционной юпа.

Следующим объектом исследования является языческо-православное кладбище с. Богдашкино. Так как на территории села проживают чуваша и татары, существуют три кладбища: православное, языческо-православное и мусульманское.

Этнограф Р.Р. Садиков отмечает, что «существование поселения неизбежно предполагает наличие кладбища, где осуществляется погребение умерших жителей. В зависимости от конфессиональной и национальной принадлежности жителей в поселении могут существовать несколько кладбищ» [15, с. 26].

Наибольший интерес представляет старый языческий погост, на территории которого православные захоронения появились лишь в конце XX века. Первоначально кладбище находилось в достаточном удалении от села, но в 50-х годах прошлого столетия в связи с сильной эрозийной деятельностью кладбище стало сползать в овраг, и администрацией было принято решение о переносе погоста чуть выше оврага, к северо-западу от окраины села.

В настоящее время кладбище огорожено забором из сетки-рабицы, металлические ворота окрашены в синий цвет. Летом 2020 года рядом с кладбищем семья фермеров Ивандеевых за собственные средства установила часовню. Кладбище ухоженное, администрация поселения следит за порядком и чистотой, ежегодно происходит скашивание травы, уборка старых венков, чистка снега. Озеленение незначительное, лишь у некоторых могил встречается исключительно береза. Образ березы у чувашей ассоциируется с негативными явлениями жизни: одиночеством, смертью и т. д. [16, с.75]. Поэтому на улицах деревень березы не сажают, а исключительно только на кладбище [17, с. 193]. Береза считалась местом обитания богини-матери солнца, покровительницей женщин. Кладбищенские березы считались неприкосновенными, чуваша верили, если взять от священного дерева падшие ветви или сучья для своих нужд, это могло привести к страшным мукам, бешенству, смерти, истреблению дома и рода [18, с. 47].

Все захоронения четко структурированы по родам. Каждый род имеет свое определенное место на территории кладбища, представитель одного рода не может быть похоронен с представителями другого. Кладбище представляет собой



родовые захоронения Сультеевых, Сулеевых, Едифановых, Ивандеевых, Ахмеровых, Мердеевых.

Рядом с каждым родовым захоронением установлены длинные столы с лавками, за которыми могут уместиться от 20 до 30 человек. Это связано с тем, что потомкам похороненных на данном кладбище необходимо обязательно, хотя бы раз в год, посетить и помянуть предков. Днем особого поминовения считается родительская суббота перед Троицей. Родственники, несмотря на возраст, материальное благосостояние, дальность проживания, должны собраться в этот день все вместе на кладбище. Накрывается стол, традиционными поминальными блюдами являются пироги, блины, домашний сыр, рыба, отварная курица, домашнее пиво и вино.

Интересен обряд подготовки к похоронам жителей с. Богдашкино, который связан с родительской субботой перед Троицей. Респондент Егорова Раиса Васильевна (1957 г. р.) рассказывала: «Женщина обязательно шьет или покупает нарядное платье (светлое, в «цветочек»), которое необходимо надеть на родительскую субботу перед Троицей, затем это платье убирают в сундук, чемодан или шкаф, не надевают, если человек умер в течение года, то его обязаны одеть именно в то платье. Если женщина не умерла, то «прошлогоднее» платье становится повседневным, а к родительской субботе шьется новое, которое опять убирается и ждет назначенного времени» [19].

На территории кладбища имеются надгробия как языческие – юпа, так и православные кресты. Юпа представляют собой деревянные столбы, окрашенные в голубой цвет, с треугольной выемкой наверху. Кресты и ограды также имеют голубую окраску. Из бесед с респондентами мы установили, что голубой цвет, в представлениях местных жителей, символизирует чистоту, небо, «верхний мир», так как именно туда отправляются души умерших.

Как и на среднеалгашинском кладбище, в богдашкинском на юпа прикрепляются фото умершего, таблички с датами рождения и смерти, на некоторых встречаются железные козырьки. Широкое распространение получили сочетания: юпа – современный памятник, православный крест – современный памятник.

Кладбище с. Старые Алгаши является исключительно православным, расположено достаточно близко к населенному пункту. Огорожено невысоким металлическим забором, вплотную окружено кустарниково-древесной растительностью различных видов (сирень, орешник, дуб, береза, осина). Особенностью данного кладбища является очень высокая плотность захоронений, в большинстве своем без ограждений. В систематике могил также наблюдается родовая принадлежность (рис. 3) [20].



Рис. 3. Православное кладбище с. Старые Алгаши.  
Фото авторов

Надгробные памятники представляют собой кресты различной цветовой гаммы, металлические обелиски, как правило, голубого цвета, мраморные и гранитные плиты. Памятники имеют фотографии, таблички с датами рождения и смерти. На кладбище столы и лавки для поминовения также присутствуют, но меньших размеров. В целом староалгашинское кладбище не отличается от обычного православного кладбища.

Проведенное исследование показало, что на захоронения значительную роль оказывают религиозные представления и верования чувашей. Языческие захоронения д. Средние Алгаши и с. Богдашкино схожи в изготовлении юпа, цветовой гамме надгробий, обязательном ограждении и плотности размещения могил в строгой родовой принадлежности. Кладбище с. Старые Алгаши является типичным православным, без явно выраженных этнических особенностей.

### Библиографический список

1. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. СПб, 1773. Ч. 1. 117 с.
2. Фукс А. А. Записки о чувашах и черемисах Казанской губернии. Казань: Тип. Имп. Казан. ун-та, 1840. 329 с.
3. Магницкий В. К. Нравы и обычаи в Чебоксарском уезде: этногр. сб. / сост. действ. чл. Каз. о-ва археологии, истории и этнографии В. К. Магницкий. Казань: Тип. Губ. правл., 1888. 118 с.

4. Денисов П. В. Религиозные верования чуваш: (ист.-этногр. очерк). Чебоксары: Чувашгосиздат, 1959. 408 с.
5. Салмин А. К. Юпа – антропоморфный столб на могиле чувашей // Сибирский сборник – 1: Погребальный обряд народов Сибири и сопредельных территорий / отв. ред. Л. Р. Павлинская. СПб., 2009. С. 204–210.
6. Медведев В. В. Кладбища и надмогильные сооружения некрещеных чувашей Башкортостана (по материалам исследования 2010 г.) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 2 (32). С. 375–384.
7. Ромашкин В. Ф., Федоров В. Н., Шабалина Л. П. Чуваша Симбирского Поволжья. Ульяновск: Симбирская книга, 1998. 168 с.
8. Этнография народов Ульяновской области: монография / Е. Ю. Анисимова, И. Е. Канцерова, В. Н. Федоров и др. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2019. 49 с.
9. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1987. 1600 с.
10. Канцерова И. Е. Видоизменение архитектуры надгробных памятников у еврейского этноса на территории Среднего Поволжья на примере старого еврейского кладбища г. Ульяновска // Российская молодежь – будущее науки: сборник материалов всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: УлГПУ, 2009. С. 67–70.
11. Сандаркин А., Селендеева М., Селендеев В. Средние Алгаши: история судьбы жителей всех поколений. Ульяновск: Областная типография «Печатный двор», 2012. 120 с.
12. Трофимов А. А. Юпа // Краткая чувашская энциклопедия. Чебоксары, 2001. С. 509–510.
13. Сельверстова Н. А. Похоронные и поминальные обряды чувашей // Чувашский Национальный музей: люди, события, факты. 2015. № 10. С. 23–25.
14. Лепешкина Л. Ю. Похоронно-поминальный обряд как отражение этнической самобытности чувашей (XIX в.) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 127. С. 256–263.
15. Садиков Р. Р. Поселения и жилища закамских удмуртов (материальный и духовный аспекты). Уфа: Гилем, 2001. 181 с.
16. Афанасьева Л. А. Юпа в мифологической картине мира чувашей // Актуальные проблемы языкознания. 2014. Т. 1. С. 74–76.
17. Карпова Н. С. Коннотативное значение названий деревьев в чувашском языке // Актуальные проблемы лингвистики – 2015: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. 2015. С. 191–194.
18. Данилов В. Д., Павлов Б. И. История Чувашии (с древнейших времен до конца XX века): учеб. пособие для образовательных учреждений. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2003. 304 с.
19. Полевые материалы авторов. Ульяновская обл., Цильнинский р-н, с. Богдашкино, 2010, 2019, 2020 гг.
20. Полевые материалы авторов. Ульяновская обл., Цильнинский р-н, с. Старые Алгаши, 2010, 2019 гг.



УДК 39(571.122)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-91-97

Л.П. Малахова

*Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия*

## КОММЕМОРАЦИЯ ТРУДОВОГО ПОДВИГА ЖИТЕЛЕЙ ХМАО-ЮГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И СОХРАНЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ

В современных исследованиях региональная идентичность молодежи рассматривается как важнейший фактор сохранения и развития человеческого капитала регионов. Возможности формирования региональной идентичности молодежи, основанной на принятии традиций ХМАО-Югры, могут повлиять на миграционную составляющую в регионе и позволят сохранять интеллектуальный, творческий и трудовой потенциал округа. В исследовании проанализированы и систематизированы региональные ресурсы, позволяющие формировать чувство причастности молодого поколения к трудовой деятельности земляков как к подвигу вне зависимости от мирных или военных условий.

*Ключевые слова:* коммеморативные практики, коммеморация, молодежь, молодежная политика, регион ХМАО-Югра, региональная идентичность, миграции, памятники.

L.P. Malakhova

*Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia*

## COMMEMORATION OF THE LABOR FEAT OF THE KHANTY-MANSI AUTONOMOUS OKRUG – UGRA RESIDENTS AS A MEANS OF FORMING AND PRESERVING THE REGIONAL IDENTITY OF YOUTH

In current research, the regional identity of youth is considered as the most important factor in the preservation and development of the regions' human capital. Opportunities for the formation of young people's regional identity based on the adoption of the traditions of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Ugra can affect the migration component in the region and will preserve the intellectual, creative and labor potential of the district. The study analyzes and systematizes regional resources that allow the formation of a sense of involvement of the younger generation in the labor activity of fellow countrymen as a heroic deed, regardless of peaceful or military conditions.

*Key words:* commemorative practices, commemoration, youth, youth policy, the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra region, regional identity, migration, monuments.

Исследование вопросов, связанных с проблемами молодежи, адаптации и интеграции ее представителей в социуме имеет первостепенное значение для развития гражданского общества в России. Молодое поколение обладает мобильностью и стремлением к достижению высоких целей. Зачастую эти качества приводят к значительным миграциям молодежи из регионов в крупные города, столицы, где молодые люди видят больше возможностей для своего профессионального становления и досуга. В свою очередь, в регионах сокращается численность населения, изменяется демографическая структура общества, снижается кадровый потенциал, что негативно отражается на социально-экономическом, политическом и культурном развитии региона. Пребывая в круп-

ных городах, молодые люди часто теряют связь со своей малой родиной, отрываются от нее не только территориально, но и духовно.

Обратный процесс запускается через миграционные потоки в регион. Как правило, это трудовые временные миграции, когда приезжающие в округ преследуют цель – получение работы. Динамично развивающаяся социокультурная среда и инфраструктура округа дают возможность и для переезда на постоянное место жительства многих людей – от разнорабочих до специалистов высокого уровня. Приезжающие в регион люди являются носителями иной региональной культурной традиции, но, вступая во взаимодействие с принимающим обществом, насыщают социокультурную среду округа. В процессе взаимодей-

ствия сообществ трансформируется и отношение к конструированию своего прошлого, происходит обмен смыслами, что может привести к дезинтеграции региональной идентичности. С другой стороны, взаимная готовность, как мигрантов, так и принимающей стороны, к совместному существованию является фактором, влияющим на развитие мемориальной культуры [1, с. 69].

Минимизировать негативное влияние процессов дезинтеграции позволит целенаправленное формирование региональной идентичности у молодежи, проблемы которого поднимаются на научных, дискуссионных площадках разного уровня [2]. Российская региональная идентичность является предметом исследования историков, политологов, социологов, философов, культурологов. Региональная или локальная идентичность представляет собой самоотождествление человека с местом проживания, так называемой малой родиной [3]. При этом следует понимать региональную идентичность не как стремление к сепаратизму, а как социокультурный феномен, ментальность населения определенной территории. Такой подход формирует и отношение к региону. В федеральном документе «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» отмечается важность выработки в молодежной среде приоритета национально-государственной идентичности, а также воспитания чувства гордости за Отечество [4]. Не имея устойчивой региональной идентичности, сложно говорить о сформированной национально-государственной идентичности в нашем территориально большом и неоднородном государстве, богатом социокультурными традициями. По мнению К.В. Желановой, размывание региональной идентичности ведет к увеличению социальной дистанции и отдалению людей друг от друга [5, с. 21]. При этом исследователи поднимают вопрос об оптимальном уровне региональной дифференциации [6, с. 103], при котором поддерживается развитие и эффективное межрегиональное «разделение труда», одновременно обеспечивается сохранение политического и экономического единства страны.

Анализ социологических исследований [7–10] позволяет выделить ряд общих и специфичных факторов, влияющих на формирование и развитие региональной идентичности, а также выделить ее компоненты. Характеризуя региональную идентичность для субъекта, исследователи используют термин «региональное самосознание» как «осознание региональным сообществом своих нравственных ориентиров, идеалов и мотивов

поведения, своих знаний, целостная оценка самих себя как мыслящих и чувствующих существ, выбор определенного способа своего бытия» [11, с. 18–19]. Представляя региональную идентичность как составляющую коллективной идентичности, можно выделить ее компоненты.

*Когнитивный компонент* составляет основное содержание идентичности и представлен системой знаний у населения о своем государственно-территориальном образовании, включающей специфику природно-географических факторов, историю становления региона, его место в прошлом и настоящем России, языковые особенности, установившиеся традиции и т. п. При этом более значимыми составляющими исследователи отмечают природный и культурный ландшафт, памятники природного и культурного наследия, исторические и политические события [12, с. 27].

*Ценностно-смысловой компонент* представлен внутренним единством населения региона на основе культурно-ценностной идентификации, выделяя значимость культурных и исторических ценностей, являющихся символическими для региона. Такие ценности призваны демонстрировать устойчивую связь прошлого и настоящего, стабильное будущее. Формирование данного компонента основывается на символическом названии самого региона (самоназвании), регулярных церемониальных действиях (общерегиональные мероприятия, праздники и т. п.). При формировании ценностного компонента региональной идентичности возрастает роль административного ресурса.

*Эмоциональный компонент* заключается в «стандартном» ожидаемом реагировании индивидуума на определенные события, поведение в ситуациях через оценку качеств, присущих региональному сообществу. Данный компонент характеризуется интенсивностью проявления эмоций, преобладанием одних эмоций над другими. Основан на способе восприятия сообществом своего региона, на степени актуализации региональной идентичности по сравнению с иными идентичностями.

*Регулятивный компонент* заключается в репликации способов поведения, принятых в обществе. В ряде случаев происходит координация повседневной жизни граждан региональным пространством, нормами и правилами поведения в данном сообществе.

Система нравственных и гражданских ценностей в формировании региональной идентичности основывается на знании культурного и исторического наследия своей Родины, которое

репрезентуется через ряд естественных и искусственных объектов, наделенных смысловым и символическим значением.

Историко-культурное наследие региона исследователи рассматривают как особый ресурс и фактор его социально-экономического развития [13]. И.А. Кирьянов выделил два вида памятников – «памятник-подлинник» и «памятник-символ». Их отличие автор видит в том, что «памятник-подлинник» – это результат исторического действия, а «памятник-символ» или «памятник-знак» – это объект, сооруженный в память о событии уже после того, как оно свершилось [14, с. 5–7]. Исходя из данной классификации, в регионе «памятники-подлинники» представлены 952 объектами, находящимися под контролем Службы государственной охраны объектов культурного наследия Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. В их числе поселения, городища, селища, могильники, ловчие ямы, достопримечательные места, отдельные здания и постройки, имеющие культурно-историческое значение. «Памятники-символы» представлены мемориалами, монументами, памятниками архитектуры, аллеями памяти, музейными коллекциями, архивными фондами. Тематика и смысловая нагрузка этих памятников весьма разнообразна и отражает историческое прошлое коренного и пришлого населения.

С середины XX века (по данным переписи населения 1959 года) к моменту последней переписи населения 2010 года число граждан, проживающих на территории округа, увеличилось в 12 раз [15]. Тенденция столь быстрого увеличения состава населения объясняется двумя факторами. Один из них – естественный демографический прирост населения, на который влияют благоприятные социально-экономические условия округа. Второй фактор – миграционный прирост населения, тесно связанный с промышленным освоением региона, развитием нефтяной и газовой промышленности.

На данный момент большая часть населения Югры – мигранты в первом или во втором поколении. Этот демографический процесс ведет к увеличению молодежи в округе. Средний возраст населения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на 1 января 2018 года составил 34,93 года (на 1 января 2017 года – 34,7), что на 5,54 года моложе, чем средний возраст россиян (39,84 лет). Но наметился коэффициент миграционной убыли населения. Так, на 10 000 населения в 2017 году он составил минус 24,6, а в 2016 году коэффициент миграционной прибыли – 23,6 [16].

Причем регион покидают, помимо людей пенсионного возраста, представители молодежи. Причины – учеба в центральных вузах страны, поиск работы и возможностей для самореализации. Следовательно, текущую тенденцию важно скорректировать посредством формирования региональной идентичности у молодежи.

Мультикультурная среда округа во многом усложняет процесс формирования региональной идентичности. Из 85 регионов Российской Федерации Ханты-Мансийский автономный округ – Югра является самым многонациональным и представляет собой полиэтнический и мультикультурный регион, который является местом совместного проживания представителей 123 национальностей, в том числе славянской, тюркской, финно-угорской групп народов. По данным переписи населения 2010 года, в этническом составе населения округа преобладают: русские, украинцы, татары [17]. Кроме того, 1,5 % населения – ханты, манси и лесные ненцы, являющиеся коренными народами, населяющими регион ХМАО-Югру. Сложный этнический состав населения объясняется миграционными потоками, затронувшими регион с середины 1960-х годов в связи с его промышленным освоением. Как правило, миграции носили трудовой характер. За несколько десятилетий регион заселили представители с разными духовными ценностями, религиозными верованиями, социально-культурными составляющими, обусловленными традициями национальной культуры и социально-культурными особенностями регионов-доноров мигрантов.

Сложившаяся таким образом социокультурная этническая палитра разнонаправленно влияет на процесс формирования региональной идентификации молодежи. Многие представители этой группы населения рассматривают свое проживание в округе как временное, связывая это с получением образования, поиском работы. По данным исследования Г.М. Заболотной, 56,3 % респондентов Югры ответили, что для них наиболее важным является «быть гражданином России» [18].

Коммеморация в современных условиях служит стабилизации общества, способствует созданию однозначного и непротиворечивого представления об общем прошлом населения определенной территории и поддержанию идентичности. Коммеморацию ряд исследователей рассматривает и как процесс, и как результат [19]. Аккумуляция и репрезентация общего исторического прошлого жителей региона является необходимой составляющей самоидентификации и

социализации личности. Кроме того, способствует формированию коллективной памяти через социальные и культурные конструкты, поскольку спонтанность и естественность памяти отошли в прошлое [20, с. 12]. Реализуемые в регионе разнообразные форматы коммеморативных практик основываются на социально-культурной инфраструктуре и создают привлекательный образ округа для молодежи. Но при этом недостаточно полно используется потенциал коммеморации трудового подвига жителей округа. В данном случае возникает необходимость обратиться к концепции «мест памяти» П. Нора и его пониманию этих мест в трех смыслах – материальном, символическом и функциональном, – но в очень разной степени [21, с. 40]. К таким местам памяти в округе можно отнести огромное число объектов – архитектурные сооружения, памятники и мемориалы, названия улиц и микрорайонов, массовое участие в праздновании профессиональных праздников, проведение конкурсов профессионального мастерства, специализированные музеи и выставки, выпуск тематической литературы и т. п.

Важнейшей коммеморативной практикой трудового подвига жителей округа является возведение памятников, посвященных профессиональной деятельности. Культурное пространство 14 городов ХМАО-Югры включает в себя различные по типу сооружения памятники. Чаще всего трудовой подвиг жителей ХМАО-Югры зафиксирован в мемориальных досках и скульптурных композициях. На настоящий момент в городах округа насчитывается 110 памятников, связанных с профессиональной деятельностью не только жителей региона, но и видных российских деятелей, например, монументально-художественная композиция «Атмосфера», посвященная покорителям космоса (г. Ханты-Мансийск).

Мемориальные доски зачастую дополняют названия улиц, названных в честь выдающихся людей – энергетиков, нефтяников, строителей, работников рыбной отрасли, внесших значительный вклад в развитие региона. Улицы городов украшают бюсты, стелы, обелиски, гранитные плиты и жанровые композиции, отражающие трудовой подвиг населения Югры в разные исторические периоды и при различных обстоятельствах. Так, в Сургуте установлена стела, посвященная участникам ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС. Так же увековечен подвиг земляков в военные годы – гранитная плита в память о бойцах пожарной команды Ханты-Мансийска, ушедших на фронт в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. (г. Ханты-Мансийск).

Масштабные мемориальные комплексы и монументы представлены лишь в крупных городах региона – Сургуте, Ханты-Мансийске, Мегионе. Все они посвящены первопроходцам – людям разных профессий, освоившим регион и открывшим его для добычи полезных ископаемых и для проживания. В округе содержательно большая часть памятников посвящена героическому труду первопроходцев, исследователей, благодаря которым началось промышленное освоение региона. Самые грандиозные мемориальные сооружения в регионе призваны увековечить память об этих людях: мемориал «Звезды Югры» в Ханты-Мансийске, монумент трудовому подвигу нефтяников в Сургуте, мемориал первопроходцам и монумент «Первопроходцы 80-х» в Мегионе.

Памятный знак «Труженикам тыла» (г. Ханты-Мансийск) напоминает о трудовом подвиге жителей региона в годы Великой Отечественной войны. Скульптурная композиция «Слава труду» (г. Когалым) прославляет мирный труд граждан. Одним из основных видов деятельности того времени был рыбный промысел. Он всегда был развит на территории округа как традиционный вид хозяйствования коренных малочисленных народов. Первые рыбные заводы на территории округа начали функционировать в начале 1930-х годов. В годы Великой Отечественной войны огромное значение приобрела продукция рыбной промышленности округа. Этот героический труд увековечен в 6 памятниках в разных городах региона.

Наиболее часто в памятниках увековечены профессии нефтяника и газовика – 27 %. Первопроходцам и исследователям посвящено 29 % памятников. Память о героических буднях первопроходцев в г. Югорске транслируется через транспортные средства: памятник «Строителям и работникам железной дороги Ивдель – Обь» – паровоз, памятник «Водителям-покорителям таежных трасс» – грузовик, памятник «Покорителям северных трасс посвящается» – вертолет. 4,5 % среди памятников труду посвящено строителям, но это количество дополняется за счет памятников комсомольцам в Сургуте, Нижневартовске и Нефтеюганске, поскольку в 1960–1980-е годы именно комсомольские строительные отряды сыграли важную роль в освоении региона. Только г. Сургут являлся местом шести комсомольских строек.

Особого уважения в регионе заслуживают представители служб спасения – пожарные, медицинские работники, спасатели, о тяжелой работе которых напоминают 7 памятников, установленных в округе. Не забыты и мирные профессии. Так, учителю и воспитателю в округе установле-



но 7 памятников. 13 памятников, скульптурных композиций и мемориальных досок посвящены писателям, поэтам, художникам, музыкантам и актерам, чья деятельность вдохновляла людей, осваивающих северные территории.

В настоящее время города округа наполняются интересными арт-объектами, популяризирующими рабочие профессии. Появляются памятники работникам жилищно-коммунальной службы, от слаженной работы которых в сложных условиях северного региона зависит жизнь и комфорт граждан. Скульптурная композиция «Сантехнику» (г. Урай), памятник «Дворник и сантехник» (г. Нягань), арт-объект работнику жилищно-коммунального хозяйства (г. Лянтор), памятники дворнику установлены в Сургуте и Нижневартовске.

Отражены и трудовые будни в суровых климатических условиях – скульптурная композиция «После вахты» установлена сразу в нескольких городах округа – Лангепасе, Когалыме и Урае, в качестве подарка жителям городов от компании «ЛУКОЙЛ».

Отдельное значение в комmemорации трудового подвига жителей округа имеют названия улиц городов и поселков округа, которые ежедневно напоминают о значении рабочих профессий в регионе. Город Сургут условно был разбит на микрорайоны, которые назывались Нефтяников, Строителей, Геологов, Энергетиков. Потом эти границы постепенно стерлись, но остались названия улиц: Нефтяников, Геологическая, Геологов, Гидростроителей, Энергетиков. В других городах региона среди «профессиональных» названий улиц преобладают наименования рабочих специальностей. Практически в каждом городе есть улицы Нефтяников, Энергетиков, Газовиков. В городах региона 9 улиц Нефтяников, 9 улиц Геологов и 1 микрорайон «Геолог», 8 улиц Энергетиков, 8 улиц Строителей, 3 улицы Газовиков, 7 улиц Первопроходцев. В названиях улиц городов округа представлены и другие рабочие профессии – улицы Гидростроителей, Геофизиков, Геодезистов, Лесозаготовителей, Монтажников, Буровиков, Дорожников, Авиаторов, они подчеркивают трудовую специфику региона. Расширяют список «профессиональных» названия улиц Фермерская, Учительская, Пограничников, Космонавтов, Спасателей.

В городах целые микрорайоны указывают на популярность и значимость ряда профессий. Сквер «Энергетиков имени Владимира Георгиевича Губачева», сквер «Геологов», сквер «Геологов-Первопроходцев», сквер «Речников», а в самом большом городе региона Сургуте городской парк в народе называют парком Нефтяников.

Как отдельный вид комmemоративных практик можно выделить граффити на стенах домов, посвященные профессионалам в своей области, как ХМАО-Югры, так и России. Так, стену одного из домов г. Сургута украшает портрет И.Н. Каролинского, возглавившего строительство Сургутской ГРЭС в 1970-е годы. Его именем названа улица, на доме имеется мемориальная доска в его честь. В 2019 году художники Сургута создали граффити высотой с семиэтажный дом, посвященное пилотам севшего в кукурузном поле А321 авиакомпании «Уральские авиалинии». Изображения пилотов Дамира Юсупова и Георгия Мурзина стали частью федеральной граффити-акции «Портрет памяти» и сразу привлекли внимание жителей и гостей города, став местной достопримечательностью. В Ханты-Мансийске в 2020 году появилось граффити в честь медицинских работников в поддержку медиков, которые борются с коронавирусом.

«Места памяти» – это не только материальные объекты, в современном цифровом мире существенно возросла роль информационных интернет-ресурсов. Традиционные учреждения и организации трансформируют свою работу и заполняют информационное пространство, выступая «местом памяти». Так, вклад в создание комmemоративных практик вносят архивы Югры, транслирующие информацию о трудовом подвиге земляков [22].

По мнению Я. Ассмана, мы помним только то, что сообщаем и что можем найти в рамках коллективной памяти [23]. В этой связи история, оживающая в мероприятиях, организуемых различными административными структурами для большого количества посетителей, имеет огромное значение для поддержания культурной памяти поколений. Для формирования идентичности необходимы общие коллективные воспоминания. Как в архаическом обществе эти воспоминания о прошлом укреплялись регулярным повторением ритуалов [24, с. 83], так и в современном – ритуалом могут считаться регулярные торжественные речи, ежегодные праздники и отмечание памятных дат.

В Российской Федерации официально установлены 79 профессиональных праздников в знак признания заслуг работников отраслей народного хозяйства и различных сфер деятельности. Кроме того, на государственном уровне определены 17 памятных дат, связанных с профессиональной деятельностью. Посвящены они, как правило, профессионалам в военной области. Эти праздники отмечаются в соответствующих профессиональных сообществах, но есть



профессиональные праздники, которые имеют региональную специфику. Профессиональные праздники нефтяников, энергетиков, строителей в регионе отмечаются массово и имеют свои традиции в ХМАО-Югре. Эти праздники являются общими для жителей региона, поскольку указанные профессии играют ведущую роль в экономике округа. В ХМАО-Югре самым массовым и ожидаемым профессиональным праздником является день работников нефтяной и газовой промышленности, отмечаемый в первое воскресенье сентября. Во всех населенных пунктах округа разворачиваются торжественные мероприятия, массовые гуляния, концерты и т. п. В городах празднования завершаются праздничным салютом. Каждый третий житель региона имеет отношение к нефтегазовой отрасли, поэтому данный праздник – один из основных для югорчан. Проведение праздничных мероприятий, связанных с профессиональными праздниками, способствует профессиональной ориентации молодежи, продвижению корпоративной культуры и идентификации жителей региона. Подобные же цели преследуют и проводимые в регионе различные конкурсы: от конкурсов профессионального мастерства до фотоконкурсов и конкурсов детских рисунков, посвященных профессиям. Подобные мероприятия актуализируют значимость ряда профессий именно для развития региона.

Таким образом, молодежь округа постоянно находится в социокультурной среде, отражающей позитивное отношение к рабочим профессиям. Формируется причастность молодого поколения к трудовой деятельности земляков как к подвигу, вне зависимости от мирных или военных условий. Для жителей региона представляется характерным принимать вызовы времени и отвечать на них с достоинством и самоотверженностью.

Причины обращения к проблеме формирования и сохранения региональной идентичности

молодежи заложены в трансформации современного общества, появлении неопределенности в жизни молодых людей в связи с быстрыми переменами, психологической и социальной незащищенностью личности. Идентичность несет в себе идею постоянства, преемственности, коллективизма, хотя ей и присуща некоторая темпоральность. Для формирования устойчивой региональной идентичности и социализации молодежи необходимы условия, позволяющие запустить механизмы передачи общих ценностных ориентиров, актуализировать интерес молодежи к историческому прошлому региона, что представляется важным условием развития устойчивых территориальных сообществ. Коллективные воспоминания, актуализирующиеся через материальные памятники профессиям, названия улиц и микрорайонов, профессиональные праздники и конкурсы, отмечание памятных дат, связанных с той или иной профессией, способствуют формированию у молодого поколения положительного восприятия профессиональной деятельности, характерной для региона, что ведет к формированию самоидентификации человека, связанной с регионом, осуществлению связи поколений через трудовую деятельность земляков. Акценты региональной власти в вопросах коммеморации профессий распределяются неравномерно. В приоритете профессии, оказавшие влияние на освоение региона во второй половине XX века. Через коммеморативные практики трудового подвига сохраняется дух исследователя, который, несмотря на трудности и суровые условия, идет за мечтой, веря в победу и добиваясь целей. Коммеморативные практики выступают как условие актуализации трудового подвига и формирования региональных традиций. Безусловно, региональная идентичность молодежи находится в процессе внутренней динамики, и, развиваясь, она укрепляет общенациональную идентичность.

### Библиографический список

1. Аникин Д. А. Трансфер прошлого: культурная память в условиях миграционных потоков // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 66–72.
2. Галактионова Н. А. Особенности современных процессов регионализации и формирования региональной идентичности // Регионоведение. 2010. № 2. С. 257–265.
3. Крылов М. П. Региональная идентичность в Европейской России. М.: Новый хронограф, 2020. 240 с.
4. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html> (дата обращения: 13.08.2020).
5. Желанова К. В. Глобализация как предпосылка формирования региональной идентичности // Вестник ВятГУ. 2012. № 4. С. 20–24.
6. Задорин И. В. Регионы «рубежа»: территориальная идентичность и восприятие «особости» // Полития. 2018. № 2 (89). С. 102–136.

7. Лукьянов О. В. Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2009. 289 с.
8. Авилов Г. М., Кранзеева Е. А., Яницкий Л. С. Региональная идентичность молодежи и проблема формирования имиджа региона // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1 (33). С. 109–119.
9. Идентичность как динамическая иерархическая система: социальный и культурный контекст формирования / М. С. Яницкий, А. В. Серый, О.А. Браун и др. // Вестник КемГУ. 2018. № 2 (74). С. 131–140.
10. Омельченко Е. Л. Солидарности и культурные практики российской молодежи начала XXI века: теоретический контекст // Социологические исследования. 2013. № 10. С. 52–61.
11. Казакова Г. М. Российская региональная идентичность: культурологический дискурс // Вестник МГУКИ. 2008. № 6. С. 16–20.
12. Малькова В. К., Тишков В. А. Культура и пространство. Книга первая. Образы российских республик в интернете. М.: ИАЭ РАН, 2009. 147 с.
13. Шульгин П. М. Историко-культурное наследие как особый ресурс региона и фактор его социально-экономического развития // Мир России. Социология. Этнология. 2004. № 2. С. 115–133.
14. Кирьянов И. Я. Классификация, принципы отбора и выявления памятников трудовой славы советского народа // Памятники трудовой славы советского народа: тез. докл. к областной науч.-методич. конф. Горький, 1979. С. 5–7.
15. Оценка социально-экономического положения округа. URL: <https://depeconom.admhmao.ru/deyatelnost/sotsialno-ekonomicheskoe-razvitie/vlozheniya/304466/1-otsenka-sotsialno-ekonomicheskogo-polozheniya-autonomnogo-okruga-prodolzhenie> (дата обращения: 13.08.2020).
16. Информационный демографический бюллетень «О состоянии демографической ситуации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2017 году». Ханты-Мансийск, 2017. 93 с.
17. Национальный состав Югры. URL: <http://xn--80aahfjo8abu2l.xn--p1ai/manyfaces/staff/> (дата обращения: 13.08.2020).
18. Заболотная Г. М. Социально-политическое пространство общества и региона. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2003. 212 с.
19. Каминская Т. Л. Современные коммуникативные практики и процесс коммеморации // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6, № 2. С. 280–291.
20. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика М.: Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
21. Нора П. Проблематика мест памяти // Франция – память. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. С. 17–50.
22. Трудовые подвиги сургутян в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. URL: <https://arhivugra.admhmao.ru/velikaya-otechestvennaya-voyna-v-arkhivnykh-dokumentakh/materialy-posvyashchennye-velikoy-otechestvennoy-voyne/okrug-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny/4247266/trudovye-podvigi-surgutyay-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny-1941-1945-gg> (дата обращения: 13.08.2020).
23. Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М.: Языки славянской культуры, 2004. 368 с.
24. Романовская Е. В., Фоменко Н. Л. Идентичность и коммеморация // Власть. 2015. № 7. С. 81–84.

УДК 39(=512.122)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-98-104

А.Х. Рыскильдин, Д.У. Рыскильдина

*Институт истории и этнологии им. Ч. Валиханова, г. Алматы, Казахстан*

## ШЕЖИРЕ РОДА ЕСТЕК ПО ГЕНОНИМИИ И ТРАНЗИТУ ЭТНИЧНОСТИ ИШТЯК/ЕСТЕК В КАЗАХСКОМ ОБЩЕСТВЕ XVIII–XIX ВВ.

В статье сообщается о преданиях рода естек по поводу событий и ритуалов интеграции в казахское общество XVIII в., которые могут быть использованы для понимания средневековых маркеров естек, иштяк, эштек, остяк, хешдек как генонимов. Относительно указанных обозначений существует обширная и дискуссионная историография, что объясняется различиями в источниках и методологических предпочтениях. Для разрешения противоречий между угорской и тюркской этимологией понятий были предложены разные идеи, включая конструктивистское толкование как соционима в отношении ясачных подданных на Урале и в Сибири. Что показательно для восприятия сословия ясачных со стороны царских администраторов, но не исключает этнического содержания маркеров, если обратиться к аутентичным свидетельствам тюркской исторической памяти.

*Ключевые слова:* иштяк, естек, остяк, этноним, соционим, геноним, ясачное сословие, шейбаниды, шежире, историческая память, транзит этничности.

A.Kh. Ryskildin, D.U. Ryskildina

*Ch. Valikhanov Institute of History and Ethnology, Almaty, Kazakhstan*

## SHEZHIRE OF THE GENUS ESTEK BY GENONYMY AND TRANSIT OF ETHNICITY ISHTYAK / ESTEK IN THE KAZAKH SOCIETY OF THE 18<sup>TH</sup>–19<sup>TH</sup> CENTURIES

The article deals with the legends of the family of Estek about the events and rituals of integration into the Kazakh community of the 18<sup>th</sup> century, which can be used to understand the medieval markers of Estek, Ishtyak, Estek, Ostyak, Heshdek as genonyms. There is an extensive and controversial historiography regarding the designations of these concepts, which is explained by differences in sources and methodological preferences. To resolve the contradictions between the Ugric and Turkic etymology of the concepts, various ideas were proposed, including the constructivist interpretation of the yasak subjects in the Urals and Siberia as a socionym. This is indicative of the perception of the yasak estate by the tsarist administrators, but does not exclude the ethnic content of the markers, if we turn to the authentic evidence of the Turkic historical memory.

*Key words:* ishtyak, estek, ostyak, ethnonym, socionym, genonym, yasak estate, sheybanids, shezhire, historical memory, transit of ethnicity.

Полемика по поводу этимологии и семантики средневековых понятий «иштяк», «остяк», «хэшдек», «естек» продолжается не первое столетие и может служить иллюстрацией смены методологических подходов в историко-этнографическом знании применительно к региону Зауралья и Западной Сибири. Угорская теория этимологии и этнонимии «остяк», «иштяк» опиралась на сибирские летописи, заметки путешественников и царские архивы XVII–XIX вв. С XX в. в научный оборот вводились источники тюркской исторической памяти (шежире, дастаны), где была очевидна тюркская этимология и этнонимия обозначений «иштяк», «хэшдек», «естек». В 2015 г. Г. Самигуллин и Д.Н. Маслюженко заявили конструктивистское объяснение маркера как соционима, чтобы

отойти от порождаемых примордиалистским видением противоречий этнического толкования.

Обращение к аутентичным источникам шежире – семейной микроистории родов естек о событиях их инкорпорации и ассимиляции в казахском обществе XVIII–XIX вв. перспективно. Эти источники могут быть интерпретированы с учетом роли исторической памяти и культурной традиции в сохранении, упругости или транзите и замещении этнической идентичности. Открываются возможности для понимания того, как изменялось содержание этих понятий применительно к разным сообществам, обозначая разные аспекты их статуса, что позволяет трактовать термин как политоним, соционим, этноним или геноним с позиций внешнего восприятия.

В этнографии XIX в. представление об угорском происхождении остяков опиралось на известия сибирских летописей о контактах подданных Ивана III и Ивана IV с данниками Шейбанидов-Кучумовичей. Впервые (кодские, казымские) *остяки*, под ними понимались ханты, упоминаются с 1499 г. [1, с. 251]. В «Летописи сибирской» [2] остяки указаны данниками Кучум-хана, наряду с князем Пелымским, иными вассалами, но отдельно от башкир и служилых татар. Русские отличали язычество остяков и «бусурменство» (ислам) башкир и сибирских татар, перечисляя их отдельно, «бусурменский» язык сибирских татар, остяков и «вогуличь». Н. Витсен в 1692 г. различает остяков и тюрков: «Остяки... народ робкий по натуре, не такой воинственный, как киргизы, и очень бедный, не алчный, не жадный, не завистливый, не мстительный и покладистый в обращении... Насколько остяки и тунгусы кротки и добры, настолько калмаки, башкиры и мугалы жестоки» [3].

Г.Ф. Миллер [4, с. 187] и И.Э. Фишер связывали остяков с сибирскими народами, а не с пермяками и удмуртами. «Юштяк есть татарское слово и значит то же самое, что у греков парпар, то есть чужеземца, пришельца, так же дикаго непросвещенного человека...» [5, с. 631]. В ясачных книгах Томского уезда XVIII в. волости делились на остяцкие и татарские, по различию вероисповедания. Г. Новицкий пишет: «Остяки себя так не называют, именуют “Кондия” (ханты), а название это внешнее, из-за сыродения, “поедания останков”, либо от татарского “уштяк”, что означает “грубый, невежественный”» [6, с. 39].

В XX в. происхождение остяков привлекло венгерских ученых. Г.Ю. Клапрот возводит *остяк/иштяк* к финно-угорскому *ас-ях*, где «ас» – название р. Обь, «ях» – народ («ас-ях» – «обский народ»). Г. Вамбери связывает с «уст» (верх) и «як» (сторона). Б. Мункачи читает остяк как «обский угр». А. Рона-Таш видит в остяках предков мадьяр, мигрировавших из Восточной Европы в Западную Сибирь [7, с. 49–58].

По мере накопления сведений, отметим записи Н.Ф. Катанова о войне чулымских тюрков с кетами [8, с. 18–28], стало очевидным несоответствие угорской этнонимии *остяк/иштяк* эмпирическим данным, подтверждающим тюркскую этимологию. В 1970-е гг. Р.Г. Кузеев, Н.В. Бикбулатов, И. Галяутдинов, Р. Янгузин ввели в оборот башкирские шежере [9]. Н.А. Томилов писал, что казахи называли сибирских татар уштяк, иштяк, эштек [10, с. 32]. Выяснилось, что этим понятием обозначались не только ханты (угры), но и бара-

бинские татары, тюрки Алтая. З. Тычинских пишет, что в Сибири татарами нередко называли башкир [11, с. 5]. Заново подтвердилось, что ханты себя остяками не считают, не называют [12, с. 1–5]. По отношению к ним уместнее говорить об экзоэтнониме *остяк*, унаследованном русскими со времен колонизации Сибири.

Эштеки нередко упоминаются в киргизском эпосе «Манас». Абу-л-гази писал об иштяках: «Кыпчакский народ собрался, произошла битва. Джучи-хан победил и перебил всех попавших ему в руки кипчаков; те из них, которые спаслись, ушли к иштякам» [13, с. 44]. Иоганка Венгр в XIV в. пишет об «Эстокисе, государе всей Баскардии» [14, с. 22]. О «хэшдеках» пишет в «Саяхат-наме» турецкий ученый Эвлия Челеби. Казахский хан Тауке писал османскому султану Ахмеду III в 1711 г., призывая халифа освободить народ «Ака Аштак» от власти неверных [15, с. 93]. В переписке Ахмеда III и хивинского хана Каипа [16, с. 111–112] хэшдеки названы мусульманами, что не относимо к угорским племенам. М. Тынышпаев так же уверенно отождествлял естек в казахских преданиях с башкирами [17, с. 211].

Высказывались мнения, что под остяками следует понимать не только хантов, селькупов, кетов, но и тюркизированных угров, принявших ислам хантов и тюрков [18, с. 135–149]. А.К. Салмин пишет: «Остяки – более позднее, русское наименование, просуществовавшее в 1499–1930 гг., так называли население севера Башкирии и юга Пермской области. В.В. Напольских полагает, что в число остяков включали не принявших ислам башкир и пермских татар. В XVII–XIX вв. это название применяется уже к хантам и селькупам» [19, с. 1–5]. Ю.М. Юсупов считает, что под термином «хэшдек», который приводится в «Саяхат-наме» Эвлия Челеби, надо понимать несколько этносов, ведущих кочевой образ жизни [20]. Е.В. Барсуков видит в «остяках» не только угорское, но и тюркское население [21, с. 89].

Интерес к проблеме отражают любопытные гипотезы Р.М. Юсупова [22, с. 59–61], М.З. Закиева [23, с. 286], Т. Акерова [24, с. 171–179].

Д.М. Исхаков, в соавторстве с З.А. Тычинских, в 2013 г. признает «иштяков/остяков» башкирами, «иногда именовавшихся татарами (?) бассейна р. Тулвы в Среднем Приуралье» [25, с. 133]. В 2019 г. он уточнил, что изначально средневековая угорская, но позже значительно тюркизированная этническая общность «иштяк/уштяк» в результате состоявшихся под властью царя преобразований в XVI–XVIII вв. разделилась на пермских, сибирских, уральских татар и башкир [26, с. 160–176].



В 2019 г. вышел сборник, посвященный понятию *остяк*, *иштяк*. Г. Самигулин и Д. Маслюженко определили его как соционим, обозначающий ясачное постордынское население на Урале и в Западной Сибири в XVI–XVII вв.: «Отход от этнического толкования иштяк/остяк позволяет устранить явные противоречия отдельно угорской и тюркской версии известным источникам, которые «могут быть не противоречиво объяснены только в одном случае – если термин «остяк» в документах обозначает не народ, родоплеменную или языковую группу, а группу социальную. Соответственно, сочетания «башкиры и остяки», «татары и остяки» являются не констатацией сложного состава описываемых групп, а устоявшимся оборотом делопроизводственной речи того времени, где слова «башкиры» или «татары» выступают маркером языковой (тюркской) принадлежности, а понятие «остяки» показывает их принадлежность к податному населению» [27, с. 371].

В.В. Трепавлов подчеркнул статусные различия между ногайскими (правящим) и иштякскими (ясачными) группами в постордынских сообществах [28, с. 99–112]. Ж.М. Сабитов сопоставил сведения казахских шежире с генетическими данными, где в немалой мере проявились связи башкир и казахских естек [29, с. 116–119].

Генетические исследования по сибирским татарам изданы в сборнике под редакцией З.А. Тычинских [30, с. 32–36], В.Г. Волковым [31, с. 15–18], Ж.М. Сабитовым, М.М. Акчуриным [32, с. 32–36]. Выявились следы устойчивых популяционных различий между служилым (более тюркский компонент) и ясачным (более угорский) сословиями. Это подтверждает тезис о социальных и этнических границах, но оставляет открытыми ряд вопросов. Какова этимология термина *остяк/иштяк*? Могли ли среди ясачных иштяков/остяков находиться не только угры, но и тюрки (не принявшие ислам), в свою очередь подвергшиеся уторизации в границах ясачного сословия. С какого момента, по каким причинам происходил транзит этничности и в какой момент для той или иной группы он оказался окончательным?

Определение понятия *иштяк/остяк* как соционима для ясачного сословия, несомненно, важная конкретизация одного из использовавшихся в прошлом значений. Но если быть последовательным в применении конструктивистских идей того же Ф. Барта [33, с. 9–49], возникают вопросы: каковы были социальные границы (кроме ясачного статуса) и, возможно, культурные различия, чтобы поддерживать социальную неоднородность несколько столетий? Чтобы исключить

значимость или сложение устойчивой этнической традиции и этнонимии.

Представляется, что предложенное (ввиду несостоятельности угорской теории) объяснение «иштяк» как соционима показательно лишь в отражении восприятия коренных народов Урала и Сибири в представлениях российских администраторов XVI–XVIII вв., поскольку большей частью опирается на нерелевантные для этимологии сведения царского документооборота. Тогда как обращение к свидетельствам тюркской исторической памяти, напротив, проявляет широкий спектр значений, включая этнический.

Внимание к аутентичным свидетельствам исторической памяти подчеркивает П.С. Стефанович, критикуя некорректное по отношению к реалиям пре-модерна использование конструктивистских подходов в духе Э. Геллнера, обоснованно ограничивая их допустимость к сообществам индустриального модерна. Также он освещает модель Р. Венкуса – В. Поля («венская школа»), созвучную идеям Ю. Бромлея о различении «этнокос» (элиты) и «ЭСО», но с дополнениями по поводу синтезирующей этничности роли «традиции», под которой следует видеть культурно-обусловленные сценарии «исторической памяти», стереотипы и архетипы воспитания. Как их видели М. Элиаде, историки школы «Анналы»: «распознать (а в некоторых случаях и реконструировать) эту традицию можно по позднейшим, сохранившимся в передаче средневековых авторов, рассказам о происхождении тех или иных «племен» [34, с. 467–487].

Такой подход оправдан для уяснения значений средневекового маркера иштяк (как и производных остяк, естек, хэшдек), которые лучше воспринимать в контексте конкретно-исторической длительности и обстановки, с учетом восприятия «наблюдателя», внешней и внутренней критики источника, чтобы надежнее различать статусное и/или этническое толкование, нежели умножать сущности.

Особенность самоидентификации этнических сообществ, в отличие от групп, в основу которых положены границы политико-правового статуса или культурных (конфессиональных, языковых) различий, состоит в том, что в этом случае человек и группа соотносят образ поведения не только с лимитирующими выбор внешними обстоятельствами, но и с культурно-обусловленной ценностной программой воспитания, присутствующей в традиции самосознания и исторической памяти (не просто «воображаемой», чаще практикуемой с детства). Эта традиция памяти сохраняет:



а) ориентир на порядок ценностных приоритетов, стереотипы и архетипы этики и морали; б) ориентир на решения прототипа («отца-основателя», «первопредка», «родоначальника»), пример которого задает модель соответствия (идентичности); в) задает критерии различения «свой – чужой», «я – мы – они», «община – союзники – недруги». Социальные и культурные границы, закрепляясь в памяти поколений, создают условия для обретения этнического качества и статуса общности.

Под этничностью авторы понимают качественное состояние и устойчивые характеристики сообщества, поддерживающего границы политико-правового статуса и конфессиональные, языковые (культурные) различия, способного воспроизводить стереотипы и архетипы традиции воспитания и исторической памяти в непрерывной длительности, хотя бы пяти-семи поколений. Условно, «народ делают бабушки». Деструкция социальных границ не влечет немедленное прекращение этничности, поскольку инерция и активное поддержание культурных границ, исторической памяти сохраняют возможность упругости, реабилитации и адаптации традиции в новых условиях. В отсутствие традиции либо ее угасании происходит утрата, замещение и транзит этничности.

Для распознавания этнического статуса изучаемых сообществ важно установить наличие: а) социальных границ; б) культурных различий; в) воспроизводство аутентичной исторической памяти и традиции воспитания (удел элиты – этникос). Соразмерно применить масштаб исторической длительности (хронологические рамки). Правы историки школы «Анналы» – «масштаб создает явление», в том числе наблюдаемой этничности, для констатации которой важны социокультурные границы, традиции и хронологические рамки.

Важное объяснение предложил З.Г. Аминев. Он пояснил отмеченное Валиди Тоганом [16, с. 27–29] деление башкир на внешних и внутренних (is – «внутреннее», tegi – «община, род», тюркск.) как отражение древней (доисламской) дуальной организации тюркского социума: «Башкирский этноним «иштяк» (иштэк) возник во времена господства мифологического мышления и означал восточную и южную части башкирского населения, в отличие от «внешних», проживавших в западной и северной части. Предки казахов – кимаки, кипчаки, как раз контактировали с юго-восточными «внутренними» («иштяге», на современном башкирском языке – эстэге) башкирами» [35, с. 194].

Мнение З.Г. Аминева, при всей убедительности подхода, географически спорно. Если is-tegi – это внутренние рода (южные и восточные), исходя из вектора тюркской экспансии с востока на запад в I тыс. н. э., а «кузей» – внешние (западные и северные), то почему более южные тюрки называли естеками не только северо-западных башкир, но и северо-восточных тюрков Алтая? Если тому способствовали перипетии средневековья, то какие именно и насколько долго, чтобы изменить векторы пространственной ориентации кочевников (весьма консервативные) и этнические маркеры?

Скорее внутренними в I тыс. н. э. признавались северные и восточные общины, а внешними – южные и западные. Экспансия кочевников с Алтая на запад шла широкой полосой: часть зимовала в лесостепной зоне и двигалась на Урал, другая двигалась на юг, зимую в Семиречье, по Сырдарье к Прикаспию. Летние кочевья в степи делили сообща. В X–XI вв. баш-инак (печенеги) были вытеснены из Приаралья в Причерноморье и на Балканы, где отмечены как внешние башкиры. Сообщение Абулгази, что кипчаки после поражения от монголов ушли к иштякам, означает, что ушли они на Урал, на север. Понимание севера как «внутренней» стороны явно предпочтительнее. Когда таких имамов, как Садуакас Гылмани (выходец из естек), в XX в. ссылали в Сибирь, казахи говорили о ссылке – *ishke jiberdy*.

Интересны сохранившиеся в памяти казахов рода естек сведения, собранные нами от информаторов, выходцев из мест расселения естек на севере Казахстана. Составитель шежире кете-естек М.Б. Багитов из г. Актобе сообщил, что ранее они жили в с. Ойыл, где была ханская ставка. Его сведения надежны в пределах десяти поколений, от середины XVIII в. Предания по включению Балта(с)-естек, Сары-Естек, Жаман-естек в кете соответствуют данным Н. Алсынбаева [36, с. 65–124]. В 1755 г. Нуралы-хан жаловался губернатору А. Неплюеву, что «китянский род» вступился за башкирских переселенцев, они сообща отбили его набег. Это объясняет, почему естеки вошли именно в род кете-алимулы [15, с. 59].

В Костанайской области кладбища рода умбетей-естек находятся близ сел Казанбасы, Каракалпак, Аманкарагай, в местах ханских зимовок. Акимбек-кажи Нурмухамедов (из рода аргын) передает: «По словам аксакалов, естеки служили ханскими туленгутами и ранее собирали закят с окрестных казахов». Имам Багитжан-кажи Икрам, З-Г. Калиулы сообщили об имевшей место стигматизации происхождения из естек, подтвер-

дили легенду «усыновления» предка родом умбетей-аргын.

Предание об обряде «усыновление» Жаухай-естека Жапек-батыром из рода атыгай-аргын и его женой Кежек-ана около середины XVIII в. поведал Г.М. Тулепбергенов, потомок Жаухая в десятом колене. Передается, что когда род атыгай расширял кочевья вниз по р. Ишим, навстречу появилось сорок вооруженных естек в главе с Жаухаем. Было принято за лучшее «породниться». При стечении народа Кежек-ана, спрятав Жаухая за длинный подол, имитировала «роды». После было совершено жертвоприношение овцы, и Кежек-ана объявила материнское проклятие на того, кто помянет происхождение Жаухая из естек: «*Kemde-kim menin balamnyn estek aittur qoisa, aq sutymdy quqqe sauamyn*». Предание он решил сообщить будучи историком. Им опубликована статья о столкновениях рода атыгай-аргын с естеками за кочевья по р. Ишим [37, с. 334]. Он же сообщил о связи естек с топонимами Шудасай (затоплено) и Баганаты в Северо-Казахстанской области.

Краевед Т. Ерденев из с. Карлыкколь Акмолинской области сообщил о схватках естек с родом караул-аргын в XVIII в. за уголья близ с. Альжан Северо-Казахстанской области, когда аргыны занимали кочевья на севере Сары Арки. По преданию естек Кошкарбай-батыр был убит спящим. После чего естеки ушли на запад, куда позже вывезли и перезахоронили останки батыра.

В сочинениях М.Ж. Копеева [38, с. 192] есть ссылка на дастан «Карабатыр и Кошкарбай». В нем повествуется о набегах кипчака Кошкарбай-батыра и включении естек в род кулан-кипчак, о хане естек Баяндере (прототипом мог быть каракалпакский Бахадыр-хан, сын Каипа, его признавали ханом усерганские и бурзянские башкиры). Объем статьи не позволяет изложить красочный дастан, полученный от З.-Г. Калиева, чтобы комментировать расселение естек на Урале, в Сибири, Приаралье – в районах политического присутствия Шейбанидов-Кучумовичей – каракалпакских, башкирских, сибирских ханов. О пребывании естек в Приаралье писали Тоган [39, с. 109, 374] и Т.М. Аюпов [40, с. 25–29].

Валиди Тоган, цитируя письмо Урус-мурзы, в отличие от Г. Самигуллина и Д.Н. Маслюженко, допускает не только статусное, но и этническое значение слова остяк: «...Башкиры и остяки в моем подданстве, подати платят мне». В русском источнике, относящимся к 1572 г., пишется о том, что живущие в бассейне р. Кама черемисы, остяки, башкиры не подчинились русским Строгано-

вым. И в данном случае остяки упоминаются вместе с башкирами. Остяки относились к финским племенам. Позже истеками, иштеками стали называть иногда башкир, живущих на севере своей страны, иногда его приписывали всем башкирам (казах-киргизы и крымцы, а вслед за ними и османцы). В письме Урус-мурзы это слово «остяк» могло относиться к тептярам, живущим в Уфимском вилайете вместе с башкирами [18, с. 43–44].

Очевидно, значение «иштяк» (остяк, эштек, хэштек) в ходе веков менялось, отражая смену статусных состояний, маркируемых категориями политонима, этнонима, генонима, в динамике вертикальной мобильности. Значение политонима применимо к периодам, когда иштяки обладали политической самостоятельностью, например в ханстве Шейбанидов. Вслед за включением в казахское общество термин естек приобрел значение генонима как маркер внутривнутриполитического деления. Родословие (генонимия) у кочевников выполняло те же функции, что и фамилия в оседлых, маркируя принадлежность к клану, с интеграцией на условиях действительного или мнимого родства. Ж.О. Артыкбаев поддерживает В.В. Радлова, Н. Аристову и пишет: «Генеалогические родство, распространенное среди кочевников, является всего-навсего идеологическим прикрытием конкретных хозяйственных, политических и военных связей» [41, с. 13, 21, 53]. В I тыс. н. э. оно обозначало тюркские племена, зимовавшие в лесостепной зоне от Алтая до Урала, в отличие от тюрков, зимовавших южнее, несло этно-территориальное различие. С IX–X вв. после исламизации башкир и обособления от тюрков-язычников началось различие иштяков и башкир. Нашествие монголов в XIII в. не привело к возникновению политических границ. Но с XIV в. после исламизации джучидов статусные различия зависели от конфессиональных: башкиры и сибирские татары-мусульмане состояли в служилом сословии, язычники же (тюркские и угорские) пребывали в ясачном статусе, обозначались иштяками, остяками.

Эту структуру соционимии и этнонимии застали и унаследовали царские чиновники. Часть башкир и служилых татар-мусульман приняла подданство России, другая участвовала во фронтире на стороне Кучумовичей. Для ясачных остяков фронт привел к двоеданству.

Доля угров в ясачном сословии уже с начала продвижения империи в Сибирь была преобладающей. Это породило представление воевод об остяках как только уграх, что отразилось в регистрах. Для среднеазиатских тюрков, соприкасав-

шихся с подданными Кучумовичей с юга, более значимыми оказались прежние этно-территориальные маркеры. Общность вероисповедания, кочевого хозяйства и происхождения не служили задачам различения.

В XVIII в. на южной границе фронта Кучумовичей, по мере ослабления в борьбе с Джунгарским каганатом, с казахскими ханами, политические границы ханства Шейбанидов стирались. Это влекло утрату значения термина как политонима и этнонима. Вчерашние подданные Кучумовичей естеки становились туленгутами – служилыми подданными казахских ханов [41, с. 57, 63]. Маркер естек, теряя значение этнонима, обретал значение генонима, означая внутривосточные группы.

В XIX в., вслед за ликвидацией ханской власти у казахов и статуса туленгутов, естеки вынужден-

но инкорпорировались с окружающими казахскими родами. В местах компактного проживания, например в районе Ойыла, сформировалась группа кете-естек. В районе Аманкарагая и Тургая возник род умбетей-естек. Когда естеки входили в состав семей-реципиентов фрагментарно, генонимия терялась. Как было при включении естек в состав рода атыгай-аргын. По мере инкорпорации и ликвидации социальных границ, шел процесс утраты исторической памяти и ассимиляции естек среди казахов, завершившийся в XIX в.

Предложенный вариант реконструкции последовательной смены значений слов иштяк, остяк, естек, на наш взгляд, отражает динамику политических и этнических преобразований, оставивших след в восприятии маркера как политонима, этнонима, генонима.

### Библиографический список

1. Напольских В. В. Йогра (Ранние обско-угорско-пермские контакты и этнонимия). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yogra-rannie-obsko-ugorsko-permskie-kontakty-i-etnonimiya/viewer> (дата обращения: 31.10.2020).
2. Летопись Сибирская: Содержащая повествование о взятии Сибирских земель русскими, при царе Иоанне Васильевиче Грозном / С кратким изложением предшествовавших оному событий; издана с рукописи XVII в. СПб., 1821.
3. Витсен Н. Северная и Восточная Тартария, включающая области, расположенные в северной и восточной частях Европы и Азии. URL: <http://zz-project.ru/n-vitsen-severnaya-i-vostochnaya-tartariya> (дата обращения: 31.10.2020).
4. Миллер Г. Ф. История Сибири. М.; Л., 1937. Т. 1. С. 339–340.
5. Фишер И. Э. Сибирская история от самого открытия Сибири до завоевания сей земли Российским оружием. СПб., 1774. С. 631.
6. Новицкий Г. Краткое описание народа остяцкого. Новосибирск: Новосибиргиз, 1941.
7. Рона-таш А. Иштэк // Башкирская этнонимия. Уфа, 1987. С. 49–58.
8. Катанов Н. Ф. О религиозных войнах шейха Багауддина против инородцев Западной Сибири // Ежегодник Тобольского Губернского музея. 1904. Вып. XIV. С. 18–28.
9. Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ). Ф. 3. Оп. 93. Д. 1. Л. 58–69 об.
10. Томилов Н. А. Этническая история тюркоязычного населения Западно-Сибирской равнины. Новосибирск, 1992.
11. Тычинских З. А., Муратова С. Р. Свидетельства ранних этнических и социокультурных связей башкир и сибирских татар // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 11 (19).
12. Надь З. Васюган на рубеже столетий: ханты или остяки // Вестник ТГУ. История. 2016. № 5. С. 1–5.
13. Абу-л-гази. Шаджара тюрк-ва-могул // Кононов А. Н. Родословная туркмен. Сочинение Абу-л-Гази хана Хивы. М.; Л., 1958.
14. Хаутала Р. Письма францисканцев из Золотой Орды: сведения латинских источников о религиозной политике хана Узбека (1312/13–1341) // ROSSICA ANTIQUA. 2014. № 1.
15. Эпистолярное наследие казахской правящей элиты / сост. И. В. Ерофеева. Алматы, 2014. Т. 1.
16. Тоган Валиди А. З. История башкир. Уфа: Китап, 2010. 352 с.
17. Тынышпаев М. Политические выступления, научные труды, документы. Алматы: Казахстан, 2009.
18. Пилипчук Я. Иштякская проблема. Башкиры в эпоху средневековья // Тюркология. 2018. № 5. С. 135–149.
19. Салмин А. К. Угорские племена в истории чувашей // Вестник Чувашского университета. Исторические науки и археология. 2017. № 4. С. 1–5.
20. Юсупов Ю. М. Башкиры в путевых заметках иностранных путешественников XVII в. // Ватандаш. 2010. № 11.
21. Барсуков Е. В. Темерчинская волость и темерчинцы в составе Томского уезда XVII в. // Вестник ТГУ. История. 2015. № 6.
22. Юсупов Р. М. Древние этапы этно- и расогенеза башкир и происхождение этнонимов // Проблемы востоковедения. 2009. № 4 (46). С. 59–61.
23. Закиев М. З. Глубокие этнические корни тюркских народов. Астана: Тюркская Академия, 2011.

24. Акерев Т. Этноним «Иштяк». Об этнополитических связях кыргызов с кочевыми обществами Волжско-Уральского региона // Вестник Международного университета Кыргызстана. 2018. № 4 (37). С. 171–179.
25. Исхаков Д. М., Тычинских З. О шибанидском следе // Золотоордынское обозрение. 2013. № 2.
26. Исхаков Д. М. Средневековая иштякская общность Приуралья и Зауралья: источниковедческий и конкретно-исторический анализ // Археология евразийских степей. 2019. № 6. С. 160–176.
27. Самигулин Г., Маслюженко Д. Понятие «Иштэк»/«Остяк» как соционим (Урал и зауральские уезды конца XVI–XVII вв.) // Иштяки: приуральско-сибирское пограничье. Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2019.
28. Трепавлов В. В. Иштякско-ногайские взаимоотношения // Иштяки: приуральско-сибирское пограничье. Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2019. С. 99–112.
29. Сабитов Ж. М. Казахские естек/иштяк // «Иштяки: приуральско-сибирское пограничье». Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2019. С. 116–119.
30. Своеобразие генофонда // История и культура татар Западной Сибири / под ред. З. А. Тычинских. Казань, 2015. С. 32–36.
31. Волков В. Г. Происхождение чатских татар по данным генетики // Сибирский сборник. 2015. Вып. 3. С. 15–18.
32. Сабитов Ж. М., Акчурин М. М. Генеалогия (шежере) и генетические данные по происхождению постордынской родоплеменной аристократии // Средневековые тюрко-татарские государства. 2014. Вып. 4. С. 32–36.
33. Барт Ф. Этнические и социальные границы. Социальная организация культурных различий. М., 2006.
34. Стефанович П. С. Новые подходы в медиевистике: взгляд из «древнерусской перспективы» // Историческая память и российская идентичность. М.: РАН, 2018. С. 467–487.
35. Аминев З. Г. Этимология башкирского этнонима «Иштяк» // Национальные и языковые процессы в Республике Башкортостан: история и современность. Информационно-аналитический бюллетень. 2008. № 7-8.
36. Алсынбаев Н. Дети священного волка (популярная история башкирско-казахских отношений) // Ватандаш. 2015. № 9. С. 65–124.
37. Тулепберганов Г. М. Этнополитические связи казахов и башкир в эпоху правления Абылай хана // Проблемы востоковедения. 2014. № 1 (63).
38. Копеев М. Ж. Собрание сочинений: в 20 т. Павлодар, 2013. Т. 17.
39. Тоган Валиди А. З. Воспоминания. Уфа, 1996. 656 с.
40. Аюпов Т. М. Башкирско-каракалпакские этнокультурные взаимосвязи и происхождение естеков Приаралья // Известия АлтГУ. 2019. № 3. С. 25–29.
41. Артыкбаев Ж. О. Казахское общество XIX в.: традиции и инновации. Караганда. 1993. 330 с.

УДК 39(=512.3)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-105-111

В.И. Терентьев

*г. Улан-Батор, Монголия*

И.С. Сысун

*г. Шелехов, Россия*

## СРЕДНЕВЕКОВОЕ МЫШЛЕНИЕ У СОВРЕМЕННЫХ МОНГОЛОВ

Кажущееся самобытным и оригинальным стороннему наблюдателю причудливое перемежение в Монголии элементов кочевой культуры и результатов современной агрессивной вестернизации составляет социокультурную специфику страны. Указанное качество имеет ключевую черту в виде устойчивого обращения монголов к средневековой эпохе своей истории, связанной с классическим периодом существования империи. Подобное обращение происходит во всем разнообразии социальных, культурных, политических и экономических практик населения. В качестве объяснительной модели происходящего предлагается концепция средневекового мышления как одной из характеристик национального самосознания.

*Ключевые слова:* Монголия, средневековое мышление, религиозность, идентичность, Чингисхан, кочевничество.

V.I. Terentyev

*Ulaanbaatar, Mongolia*

I.S. Sysun

*Shelekhov, Russia*

## MEDIEVAL INTELECTION AMONG MODERN MONGOLS

The sociocultural specificity of Mongolia resides in the interleaving of some elements of the nomadic culture and the results of current aggressive westernization that may seem quite distinctive and unusual to a sided observer. This specificity results in the sustained turning of the Mongols, both as individuals and as a nation, to the medieval era of its history associated with the classical period of the Empire's existence. Such an appeal occurs throughout the diversity of social, cultural, political and economic practices of the population. As an explanatory model of what is happening, the concept of medieval intellection as one of the characteristics of the national identity is proposed.

*Key words:* Mongolia, medieval intellection, religiosity, identity, Genghis Khan, nomadism.

Отношение к Средневековью, историческому времени V–XV вв., к его концепции, к любым понятиям, сопряженным с ним, несет в современном мире, за редким исключением, негативные коннотации. Это связано с условно называемой «темпоральной ксенофобией», когда в литературе не скрываются оценочные суждения при изучении отстоящих от нас исторических событий и сообществ, но тщательно подбираются слова и выражения при описании современности, особенно сегодняшних социумов, социокультурный и бытовой контекст проживания которых близок к средневековому. Именуя конкретное живущее в специфических условиях общество «традиционным», в представлении читателя возникает некий шарм экзотичности, влекущий за собой инаковость и древность как потенциальную исключительность. При замене слова «традиционное» на

«средневековое» в описании указанного общества последний «эпитет» будет восприниматься негативно, что может повлечь за собой критику и обвинение в социал-дарвинизме. Согласно последнему, закономерности, определенные Ч. Дарвином, распространяются и на взаимоотношения среди людей как членов социума. Разграничивая понятия «традиционное» и «средневековое», мы не распределяем эволюционно или европоцентристски сегодняшние общества на разных участках линии времени. Мы хотим отойти от эмоций и продолжить опыт научного понимания Средневековья в предстоящей попытке изучения текущей монгольской действительности.

С концепции Нового Средневековья русского философа Н.А. Бердяева начинается переосмысление данного исторического периода во всем его многообразии и противоречивости. Он призы-



вал «перестать говорить о “тьме средневековья” и противопоставлять ей свет новой истории», поскольку «эти пошлые суждения не стоят на уровне современных исторических знаний» [1, с. 23]. Философ выделял не только широко известные «темные стороны», но и светлые, к числу которых относится религиозность – «тоска по небу, которая делала народы одержимыми священным безумием», а «вся культура средневековья направлена на трансцендентное и потустороннее» [1, с. 23–24].

Итальянский культуролог и медиевист У. Эко продолжил освобождать указанное понятие «от отрицательной ауры, которую создала вокруг него определенного рода культурологическая публицистика возрожденческого толка» [2]. Автор фиксировал в окружающей его реальности черты, присущие средневековому обществу. Этот подход сам по себе может снять в общественном сознании отрицательные смыслы, вкладываемые в рассматриваемую эпоху. Тем не менее сущность отношения к Средневековью демонстрируется в известном афоризме: «Всякое время имеет свое Средневековье», – который приводит в качестве примера болгарский академик-медиевист В. Пюзелев в первом томе своих сочинений, озаглавленном как «Апология Средневековья» [3]. Характерное название труда демонстрирует сохранение проблемы комплексного осмысления эпохи.

В российской антропологии отрицательные смыслы в понимании Средневековья косвенно навязаны идеализацией «традиционной» культуры изучаемого сообщества, под которой могут пониматься возрожденные (чаще – изобретенные) элементы, актуальные для прошлого, но теряющие свою суть в современных городских условиях, что приводит к театрализации и фольклоризации этнической культуры. При обозначенном подходе категории «традиционное» и «средневековое» в антропологии, скорее, синонимичны, несмотря на то, что им часто приписываются либо положительные, либо отрицательные значения. Однако возможность научного использования первого термина затрудняется, учитывая факторы, формирующие повседневную культуру Монголии и представления об этой культуре. К последнему относятся мифы и этнокультурные автостереотипы монголов, насыщающие легендарностью собственную этническую культуру.

Сложность использования понятия «традиционное» в Монголии обусловлена размытостью самой традиционной культуры в конкретных ее проявлениях. Известно, что сегодняшняя новация становится завтра традицией. Некоторые элемен-

ты культуры, воспринимаемые как присущие исконно и исключительно конкретной общности, на деле оказываются заимствованиями. Так, излюбленное монгольское блюдо бузы (монг. бууз), представляющие собой большие пирожки или, скорее, пельмени (манты), сваренные на пару, напрямую заимствованы из китайской кухни, где они известны как *баоцзы*. Без этого блюда не мыслим один из важнейших праздников Монголии – *Цагаан сар* – Новый год по лунному календарю. К таким же заимствованиям относится табакерка (монг. *хөөрөг*) – обязательный атрибут каждого уважающего себя мужчины (а в настоящее время – и некоторых женщин). Обмен табакерками при встрече – это часть приветствия и обязательное правило этикета. Об указанном культурном влиянии почти полвека назад писала Н.Л. Жуковская [4, с. 178–180], но до сих пор не каждый монгол согласится с этим.

В этой связи трудно переоценить положительный аналитический потенциал понятия «Средневековье» при изучении современной Монголии, поскольку именно на XIII–XIV вв. (время, фактически завершающее европейские средние века) пришлось, во-первых, расцвет монгольской цивилизации, во-вторых, по предположению некоторых исследователей [5], возникновение нации. Народная память о данном периоде оформилась в современном национальном сознании монголов как мифологема о «золотом веке». Именно указанные века в истории Монголии стоит считать классическим, высоким Средневековьем.

Архаизация монгольской современности изучается в большинстве случаев в контексте возрождения имперской символики, культ личности Чингисхана и вплетения этих элементов в национальную идентичность в Монголии. Внимание ученых на пространстве символов исключает из их поля зрения материальные проявления прошлого и, что особенно важно, обыденное и естественное отношение монголов к компонентам средневековой культуры, гармонично существующим в повседневности. Единственная попытка концептуального подхода к рассматриваемой проблеме вылилась в описание происходящего с позиции «неотрадиционализма», проделанного Т.Д. Скрынниковой [6].

Предпринимаемая нами работа посвящена выявлению методами культурной антропологии сущности интеллектуальных и мыслительных процессов, существующих в современном монгольском обществе как нации и как социуме, состоящем из индивидов, и воплощаемых в процессе выстраивания собственной национальной идентичности в различные действия. Источни-

ком для подобного рода процедур служит прошлое, историческое и внеисторическое, мифологизированное.

Авторы, занимающиеся исследованием коллективной памяти и мемориальной культуры, обращали внимание на то, что будущее как идеальная перспектива и точка роста в процессе формирования коллективной и индивидуальной идентичности перестает быть таковым. О том, что в культуре Запада прошлое начинает сегодня занимать более привилегированное положение, писала в своей книге немецкий историк и культуролог А. Ассман. Данный феномен воспринимается как нонсенс на европейском христианском Западе, где будущее под давлением экологических и демографических проблем «истощено развитием цивилизации, которая бездарно эксплуатирует ресурсы» [7, с. 11]. В то же время подобная концентрация на прошлом в идентификационных алгоритмах консервативного Востока является нормой. Неординарность монгольской модели заключается в сочетании активной, навязчивой вестернизации и параллельного сохранения и трансляции средневекового мышления как элемента архаики.

Под средневековым мышлением в современной Монголии мы понимаем весь комплекс бытовых, социально-культурных, экономических, идеологических и иных практик населения, реализующих в сознании образы «классической» Монголии имперского периода, пришедшегося, преимущественно, на XIII–XIV вв., и внедряющих их в повседневную действительность. Иными словами, средневековое мышление является одной из характеристик национального самосознания современных монголов, объективно и реально существующих сейчас, но ментально, на уровне национального подсознания, находящихся в Средневековье, что подтверждается активным внедрением в современное культурное пространство столицы и страны переосмысленных элементов имперского прошлого.

Исследователи, рассматривающие средневековое мышление в своих работах, фокусируются, по большей части, на европейском христианском варианте [8–10]. Причем под интересующей нас категорией подразумеваются интеллектуальные практики и философско-теологическое мышление в указанную эпоху. Единичны работы, посвященные Востоку [11]. Во всех публикациях средневековое мышление описывается как категория, присущая исключительно тому времени. На конкретном этнографическом и историческом материале рецепции подобного мышления в современности не исследовались.

К причинам, определяющим состояние консервации средневекового мышления у современных монголов, относятся, во-первых, культ прошлого и, во-вторых, особенности монгольского национального самосознания, проявляющиеся, помимо всего, в свойственной монголам религиозности. Последняя является также ключевой чертой средневекового мышления вообще, как европейского, так и монгольского.

Культ прошлого как элемент постбуддийской религиозной парадигмы формируется на основе нескольких факторов, которые включают в себя не только внутренние: государственную политику национализма, влияние интеллигенции и социальных институтов, но и внешние: воздействие иностранного туризма и международной ситуации. Имперский период и образ Чингисхана являются брендами Монголии, они являются синонимами страны в массовой популярной культуре. Престижность этих символов ложится бременем на общий культурный прогресс Монголии.

Религиозность, как уже было отмечено, следует считать основополагающим фактором, влияющим на средневековое мышление. Сегодня религиозную картину Монголии формируют не только буддизм и шаманизм, но и христианство вместе с псевдохристианскими деноминациями. В конкретно рассматриваемой нами парадигме преломляются добуддийские и буддийские элементы, зацикленные на культе имперского прошлого и личности Чингисхана.

Религиозную ситуацию в Монголии хронологически следует разделить на три отдельных периода: добуддийский, подразумевающий под собой все религиозные культы и системы, распространенные на территории Монголии до прихода в XIV–XV вв. буддийского учения; буддийский (XIV–XV – нач. XX в.) и постбуддийский (нач. XX в. – н. в.), каждый из которых формирует свою особую парадигму. Ключевым моментом перехода от буддийского к постбуддийскому периоду служит эпоха господства социалистической идеологии на территории Монголии. Каждый последующий период в указанной хронологии дополняет предыдущий.

Добуддийская парадигма включает множество религиозных культовых систем, характерных для традиционного степного общества, таких как поклонение духам-покровителям, предкам, Великому Синему небу и т. д.

Для буддийской парадигмы характерен целый ряд сопутствующих сфер жизнедеятельности общества. Сюда относятся астрология, изобразительное и прикладное искусство и медицина,

которая является в Монголии исключительно религиозным продуктом. Сегодня наравне с современной медициной монголы активно пользуются услугами «традиционной медицины», связанной с буддийской традицией Тибета и уходящей корнями в I тыс. н. э. В Монголии данная практика появляется в XVI–XVII вв. через переводы четырех медицинских тантр Чжуд-Ши (*rGyu-bzhi*), основного «учебника» тибетской медицины, а также через другие каноничные тексты, такие как Лхантаб (*lhan thabs*).

К большинству текстов по тибетской медицине в Монголии были сделаны местные комментарии, в первую очередь учитывающие особенности монгольского уклада жизни, в том числе географические и гастрономические особенности, и местную флору как сырье для создания лекарств. Методы терапии остались неизменными, лишь слегка обретая локальный характер (например, лечение айрагом-кумысом). В классической медицинской системе Монголии особое место отводится буддийским божествам, связанным с врачеванием и медицинской духовной практикой. Местные духи наделяются буддийскими чертами и превращаются в защитников.

Сам буддизм в Монголии является адаптированным к реалиям монгольского общества тибетской формой буддизма Ваджраяны. Исторически тибетский тантрический буддизм с его особенностями, такими как пантеон гневных защитников, почитание ламы-учителя, сверхъестественные ритуалы и вера в духов местности, был понятен монголам. Важной причиной распространения именно тибетской формы был политический аспект. Монгольское государство имело значительные культурные и политические контакты с центрально-азиатскими народами, исповадовавшими буддизм, такими как уйгуры и тангуты, на которых, в свою очередь, оказывал влияние Тибет. Это воздействие не было односторонним. Монголы также оказывали колоссальное влияние на Тибет, создавая политическую поддержку разным школам буддизма в определенные исторические эпохи.

Постбуддийская парадигма, присущая современному обществу, проявляется вследствие деградации буддийской парадигмы в начале XX в. Социалистическая модель, сменившая теократическую, вытеснила религиозные ценности, заменив их социалистическими. В результате краха идеологии и преобразования МНР в демократическое государство ценности и аспекты добуддийской и буддийской парадигм возвращаются в монгольское общество в гипертрофированном

виде, меняя старые и создавая новые религиозную систему и аксиологические пространства.

Постбуддийская парадигма сформулирована как гипертрофированный комплекс рефлексий на две предыдущие исторические парадигмы. В частности, культ Чингисхана и великой степной империи XII–XIII вв. занимает главенствующую роль, заимствуя символизм и ритуализм из добуддийских и буддийской религиозной систем. Сюжет, связанный с культом Чингисхана, является ключевым для понимания сущности постбуддийской религиозной парадигмы.

Чингисхан из исторической личности трансформировался в культовый объект религиозного поклонения. Новая духовная система имеет ряд признаков: «священное писание» («Сокровенное сказание монголов»), объекты поклонения (места, связанные с жизнью хана), особые ритуалы поклонения этим местам, заимствованные из добуддийской и буддийской парадигм. Присутствуют попытки канонизации личности хана: создаются буддийские тханки, простирания перед статуями Чингисхана, строительство в 2020 г. в центре города на месте снесенного музея естественной истории специализированного «Музея Чингисхана» (который может стать своеобразным «главным храмом») и многое другое.

В отличие от исторически предшествовавших парадигм, постбуддийская не является в своем смысле религиозной системой, поскольку в ней отсутствует конечная цель. Целями добуддийской являлись усмирение божеств-охранителей и духов местности, налаживание с ними контакта или сделки для решения определенных задач и проблем. Цель буддийской парадигмы сводится к достижению просветления на благо живых существ, так проявляется сострадание к последним, что позволяет индивидууму прекратить перерождения сансары и достигнуть окончательного просветления (нирваны).

Отсутствие цели в постбуддийской парадигме позволяет говорить о том, что эта система не является ни самостоятельным учением, ни религией, хотя и имеет черты последней. Культивируемая самими монголами, мифологизирующими прошлое, и подпитываемая с Запада, как туристический образ Монголии, данная система превращается в бренд. Это наглядно видно на примере главных достопримечательностей и особо важных объектов инфраструктуры Монголии: аэропорт «Чингисхан», скульптурная композиция у Дворца Правительства, состоящая из статуй Чингисхана и представителей «золотого рода» (ханов Угэдэя и Хубилая). Главным туристическим объ-



ектом стала 40-метровая, самая высокая в мире, конная статуя великого хана и т. д. Брендом стало само имя «Чингисхан».

Истоком проявления феномена постбуддийской парадигмы служит именно социалистический период. Действительно, буддизм, в силу укорененности на бытовом уровне, не мог исчезнуть полностью. Тем не менее в условиях новой государственной модели формировалась так называемая «социалистическая модель буддизма» [12, с. 91], которая имела мало общего с реалиями буддийской парадигмы.

Во-первых, был упразднен институт Джеб-цзун-дамба-хутухт – лам-перерожденцев, стоявших во главе буддийской сангхи Внешней Монголии с XVII в. по 1924 г. На их место в 1944 г. был назначен хамбо-лама, настоятель столичного монастыря Гандан. Во-вторых, период террора и чисток среди монгольского духовенства в 1937–1938 гг. стал ударом именно по реалиям буддийской парадигмы: были разрушены основные монастыри, уничтожены важные духовные тексты, служившие опорой для верующих, – все это привело к искажению и смешиванию буддийской доктрины с элементами добуддийской. Буддийские практики стали перетекать в обиходную, бытовую сферу. Истории святых, молитвы, атрибуты, конечно, передавались в кругу семьи, также имела место практика, но буддизм, как парадигма, влияющая на все сферы общественной жизни, перестал существовать, на его смену пришла новая идеология – социалистическая.

После демократического переворота в обществе сменилось направление развития. Выстраивая религиозную политику, правительство закрепило законодательно «превалирующую роль» буддизма в «Законе об отношениях религии и государства» (1993) и «Концепции национальной безопасности Монголии» (2010). Политический истеблишмент, в том числе и президенты, несколько раз принимали участие в важных буддийских церемониях [12, с. 91–92].

В обновленном государстве происходит религиозное перерождение. Появляется большое количество новых для региона религиозных течений: традиционное христианство и его разнообразные деноминации, не характерные для монгольского буддизма тибетского толка южноазиатская тхеравада, японский дзен, добуддийская религия Тибета – бон, различные индуистские учения. Происходит перестраивание монгольской самоидентификации, основанной на принципах кочевой культуры. Во всю эту религиозную палитру активно примешивается шаманизм. Именно

эти факторы оказали влияние на формирование постбуддийской парадигмы.

Возвращение буддизму его статуса одной из государствообразующих функций не может поменять данный феномен. Общество больше не зиждется на буддийской доктрине. Современные люди на бытовом уровне пользуются услугами лам, посещают лекарей, астрологов, заказывают моления в храмах, но это больше не является основной частью культуры. Каждый может получить светское образование, медицинскую помощь в современных специализированных учреждениях без религиозного вмешательства.

Материальным проявлением средневекового мышления современного монгола является кочевая животноводческая культура, важнейшей характеристикой которой является движение. Несмотря на то, что реальным кочевым скотоводством в сельской местности на конец марта 2020 г. занималось 257 584 чел. [13], т. е. всего 8 % от 3,3 млн населения страны, а почти половина всех жителей проживает в столице Улан-Баторе, что подразумевает некоторую оседлость, кочевой образ жизни продолжает быть идеалом для большинства монголов.

В классическую эпоху жизнь всех людей в «стране степей» была подчинена перемещению по основным сезонным стойбищам. Сегодня маршрут кочевий выстраивается следующим образом: райцентр (монг. *сомон*) – областной центр (монг. *аймаг*) – столица – иностранное государство. Причем из каждой точки согласно логике кочевания можно всегда вернуться обратно, т. е. на предыдущее «стойбище». Ключевой точкой потенциального невозврата для масс является столица и – преимущественно для пассионарной молодежи – зарубежное государство.

Улан-Батор следует определенно рассматривать как пространство, воспринимаемое частью некоренного населения столицы, в качестве временного местонахождения. Поскольку людей, живущих в столице в первом поколении, по подсчетам АН Монголии, в 2015 г. насчитывалось примерно 48 % [14, с. 167], именно они рисуют социокультурный портрет города.

Почти 80 % приехавших недавно в Улан-Батор из степи на «постоянное место жительства» (стоит помнить про условность подобного штампа в нашем кочевом контексте) обустривают жилище в юрточных районах [15, с. 53], составляющих, по оценке Всемирного банка 2010 г., почти 90 % всей площади столицы [16]. Проживание в юрте в экологическом окружении, для этого не предназначенном, демонстрирует восприятие такого образа

жизни самими монголами как правило. Проблемы юрточных кварталов хорошо известны и неоднократно фиксировались как в научной литературе, так и в докладах всемирных организаций. Из всего спектра проблем стоит отметить дефицит воды и топлива для обогрева помещения, общее загрязнение районов, чтобы лишь частично показать несостоятельность подобного существования.

Связь между новыми жителями столицы и родными местами поддерживается постоянно через частые визиты гостей из степи к своим столичным родственникам с целью решения социальных вопросов (медицинское обслуживание, поиск работы или места учебы с потенциальным возможным переездом). Каждый новый горожанин ощущает себя связанным со своим «родным кочевьем» (монг. *нутаг*), осуществляется регулярная передача из провинции в город мясомолочной продукции, что одновременно может служить и бартером в обмен на услугу временного размещения в столице своих земляков и родственников. Показательно динамика численности населения Улан-Батора выявляется во время традиционных праздников и особенно после окончания учебного года, когда студенты возвращаются в аймаки. В это время город заметно пустеет и с точки зрения дорожно-транспортного движения приобретает свой размеренный урбанистический вид.

За активной миграцией населения из провинции в столицу стоят обширные структурные экономические проблемы. Отсутствие рабочих мест и возможности получения образования, обнищание бывших скотоводов в результате гибели стада из-за стихийных природных бедствий, недостаточность медицинского и социального обслуживания в сельской местности, искушение относительно высоким благоустройством городской жизни, возможность комфортного существования в степи исключительно при циклическом ведении индивидуального животноводческого хозяйства – это причины переезда монголов в Улан-Батор. Тем не менее укорененность средневекового мышления в сознании всей нации, а не только муссируемые журналистами коррупционные схемы и заскорузлость механизмов развития столицы, дает основу существования подобной ситуации и отношения к ней как к данности с регулярным объяснением происходящего выражением «Мы же кочевники». Хотя стереотип о Монголии как о стране кочевников пытаются деконструировать отдельные авторы [17], речь в таких публикациях идет, преимущественно, об экономической составляющей.

Локальный экономический кризис 2020 г., вызванный введением карантинного режима на тер-

ритории Монголии, ударивший, в первую очередь, по мелкому частному бизнесу, в котором занято значительное число граждан, показал адаптивность монголов к внезапным переменам: некоторые семьи переехали в степь или, как минимум, вывезли в провинцию детей. Этому способствовал и перевод системы обучения в дистанционный режим, а также закрытие увеселительных и культурно-досуговых заведений в столице.

Современная Монголия, погруженная в средневековое мышление, живет прошлым, архаизируя современность, одновременно считая себя своеобразным «азиатским тигром». Последнее происходит не без активного влияния ресурсного национализма – идеи, согласно которой доходы от добычи полезных ископаемых в стране принадлежат нации. Все это кажется внешнему наблюдателю оксюмороном. Тем не менее эта несовместимость гармонично существует в контексте средневекового мышления монголов.

Монголия, стремящаяся к объективному развитию, под которым чаще всего понимается вестернизация, оказывается в плену образа-бренда степной кочевой страны-наследницы империи, живущей идеями Чингисхана, который частично навязывается им внешними акторами – иностранными туристами и зарубежными странами. Сами монголы также подпитывают данный образ, формируя свой образ мышления путем подстраивания под частично навязанный бренд, принимая правила этой игры.

Основой средневекового мышления является религиозность, охарактеризованная нами в контексте постбуддийской парадигмы. Рассмотренная нами бытовая сфера и образ жизни, пропитанные средневековым мышлением, являются его материальными проявлениями. Средневековое мышление не есть продукт современности и не является неким ответом нации и/или индивида на модернизационные процессы, разрушающие пресловутую «традиционность». Оно составляет одну из характерных черт национального самосознания монголов, как минимум, с середины XIX в., поскольку уже в то время общемонгольская идентичность, помимо ксенофобии по отношению к китайским торговцам, основывалась на религии и «славном прошлом эпохи Чингисхана» [18, p. 38].

Многие составляющие современной монгольской повседневности и государственности, такие как праздничная культура, дискуссии о возврате к вертикальной системе письма, актуальная политическая система, отношения с соседними странами и многое другое, не рассмотренное в данной статье, также имеют черты средневеково-



го мышления. Для примера отметим творческое понимание демократической риторики и самой демократии как политической системы, пришедшей на смену социализму. В некоторых смыслах демократия рассматривается как явление, существующее в Монголии, как минимум, с эпохи правления Чингисхана, который был именно избран великим ханом. Нация, как и отдельные индивиды, проживающие жизнь в прошлом, теряет

свое настоящее. Не получая удовлетворения от событий, протекающих в данный момент времени, общество обращается в прошлое в попытке разглядеть в нем свое будущее. Данная модель формирования идентичности будет максимально продуктивна при условии использования средневековой классической эпохи истории Монголии и ее образов как ресурса для полноформатного совершенствования государства и общества.

### Библиографический список

1. Бердяев Н. А. Новое средневековье. Размышление о судьбе России и Европы. М.: Феникс, 1991. 81 с.
2. Эко У. Средние века уже начались. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/eko-u/srednie-veka-uzhe-nachalis> (дата обращения: 28.10.2020).
3. Гюзелев В. Апология на Средневековието. София: Класика и стил, 2004. 170 с.
4. Жуковская Н. Л. Культурные контакты Монголии с востоком и западом // Проблемы алтаистики и монголоведения: материалы всесоюзной конференции. Вып. 1. Элиста: НИИ языка, литературы и истории при Совмине Калмыцкой АССР, 1974. С. 174–182.
5. Munkh-Erdene L. The Mongolian nationality lexicon: From the Chinggisid lineage to mongolian nationality (from the seventeenth to the early twentieth century) // Inner Asia. 2006. Vol. 8, № 1. P. 51–98.
6. Skrynnikova T. D. Neotraditionalism in self-identification in modern Mongolia // International Journal of Humanities and Cultural Studies. 2015. P. 1670–1680.
7. Ассман А. Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима Модерна. М.: НЛО, 2017. 272 с.
8. Неретина С. С. Средневековое мышление как стратегема мышления современного // Вопросы философии. 1999. № 11. С. 122–150.
9. Неретина С. С. Тропы и концепты. М.: ИФ РАН, 1999. 278 с.
10. Де Либера А. Средневековое мышление. М.: Праксис, 2004. 368 с.
11. Ванина Е. Ю. Средневековое мышление: индийский вариант. М.: Восточная литература, 2007. 376 с.
12. Сабиров Р. Т. Монгольский буддизм в XXI в.: в процессе конструирования // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2020. № 1 (38). С. 86–105.
13. Хөдөлмөр эрхлэлт, хөдөлмөрийн дутуу ашиглалт, дундаж цалин. URL: [http://1212.mn/stat.aspx?LIST\\_ID=976\\_L04](http://1212.mn/stat.aspx?LIST_ID=976_L04) (дата обращения: 28.10.2020).
14. Монголы в зеркале социологии: сводный сборник результатов исследований. Т. IV. Улан-Батор: ИФ МАН, 2015. С. 167.
15. Терентьев В. И. Улан-Батор как не-место // Азия и Африка сегодня. 2019. № 4. С. 51–56.
16. Managing Urban Expansion in Mongolia: Best Practices in Scenario-Based Urban Planning / Kamata T. and other. Washington DC: The World Bank, 2010. 108 p.
17. Myadar O. Imaginary Nomads: Deconstructing the Representation of Mongolia as a Land of Nomads // Inner Asia. 2011. Vol. 13, № 2. P. 335–362.
18. Birtalan A. Religion and Mongol identity in the mid-19th century Urga. On the basis of a Mongolian monk's oral narratives recorded by Gabor Balint of Szentkatolna in 1873 // Quaestiones Mongolorum disputatae. 2012. № 8. P. 25–54.

## К 30-ЛЕТИЮ УЧЕБНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ «СОЦИОЛОГИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

В июле 1990 года в Барнаульском государственном педагогическом институте (в настоящее время – Алтайский государственный педагогический университет) была открыта первая в вузе учебная научно-исследовательская лаборатория. К этому времени на кафедре теории социализма и социологии (в настоящее время – кафедра социологии, политологии и экономики) сложился коллектив обществоведов, с 1983 года активно участвующий в проведении Всероссийского лонгитюдного социологического исследования «Включение молодежи в рабочий класс, колхозное крестьянство и интеллигенцию» – проект «Пути поколения» (научный руководитель исследования – М.Х. Титма, региональный руководитель – С.И. Григорьев). С 1990 года это исследование было включено в межвузовскую целевую комплексную программу «Общественное мнение» (приказ Госкомитета СССР по народному образованию № 472 от 06.07.90 г.). Этот приказ и стал поводом для открытия в АлтГПУ учебной научно-исследовательской лаборатории «Социология народного образования».

Инициатором создания лаборатории и многие годы бессменным ее руководителем была кандидат философских наук, доцент Лидия Мироновна Растова (1936–2019). Первоначально лаборатория называлась проблемная научно-исследовательская, а позже – учебная научно-исследовательская лаборатория. За короткое время руководителю удалось создать работоспособный научный коллектив. Все сотрудники лаборатории являлись членами Сибирского отделения Советской социологической Ассоциации при Академии наук СССР. Много лет проработали в лаборатории и внесли значительный вклад в изучение проблем молодежи и образования в Алтайском крае Сергей Владимирович Азаренко, доктор педагогических наук, профессор Владимир Иванович Матис, кандидат педагогических наук, доцент Ирина Алексеевна Новикова.

В 1990-х годах коллектив лаборатории продолжал работу над крупными всесоюзными и краевыми научными проектами, начатыми еще в начале 1980-х (проект «Пути поколения» реализовывался в 4 этапа с 1983 по 1996 год). Ученые подготовили и провели ряд прикладных социологических исследований, направленных на изучение и решение актуальных проблем педагогического образования и воспитания молодежи: «Динамика

воспитанности студентов педагогического вуза», «Отношение студентов педагогического вуза к многоуровневому образованию», «Организация научно-исследовательской работы студентов», «Проблема занятости выпускников школ Алтайского края», «Эстетическое воспитание учащейся молодежи», «Ориентация выпускников школ на профессию учителя».

В 1990-е годы были налажены контакты с другими социологическими центрами страны, занимающимися социальными проблемами образования и молодежи (в Москве, Екатеринбурге, Челябинске, Тюмени, Новосибирске, Красноярске, Минске, Риге, Таллине). Особенно тесно лаборатория сотрудничала с научным коллективом Новосибирского государственного педагогического университета под руководством доктора социологических наук, профессора Людмилы Глебовны Борисовой. Одним из значимых результатов многолетнего плодотворного сотрудничества стала коллективная монография «Педагогические кадры – основа инновационного развития образования» (2006). Сотрудником лаборатории Натальей Викторовной Тумбаевой был защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Регулирование социально-психологического состояния учителя в системе внутришкольного управления» (2008) (науч. рук. – доктор педагогических наук, профессор И.К. Шалаев, кандидат философских наук, доцент Л.М. Растова).

В 2000-х годах сотрудники лаборатории провели ряд региональных исследований, направленных на изучение динамики социальных и профессиональных ориентаций выпускников школ и проблем модернизации системы образования. Большое практическое значение для социально-экономического развития Алтайского края имеют результаты таких социологических исследований, как «Социальное качество российской молодежи на пороге XXI века», «Современная школа: проблемы обновления», «Социально-психологическое самочувствие женщины-педагога». При поддержке Национального фонда подготовки кадров в рамках всероссийской грантовой программы «Экспериментальная апробация и распространение результатов ПРСО» в 2006 году коллективом лаборатории под руководством доктора социологических наук, профессора Н.А. Матвеевой проведены мониторинговые исследования оценки ка-

чества общего среднего образования в Алтайском крае и последствий образовательных реформ для учителей. Результаты социологических мониторингов, представленные в коллективных монографиях и научных статьях, легли в основу разработки практических рекомендаций по дальнейшему развитию системы образования в регионе.

С 2011 года лабораторией руководит доктор социологических наук, профессор Наталья Александровна Матвеева. Коллектив лаборатории взялся за изучение фундаментальных проблем образования, процессов формирования и функционирования исторической памяти молодого поколения, сохранения социального здоровья молодежи. Лаборатория активно включилась в научную грантовую деятельность. За последние семь лет под руководством Н.А. Матвеевой научным коллективом были реализованы гранты при поддержке РГНФ «Региональные особенности функционирования исторической памяти в жизненном самоопределении выпускников школ» (проект № 14-13-22008) и РФФИ «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи» (проект № 17-13-22008-ОГН).

С середины 2000-х годов в научно-исследовательской деятельности УНИЛ «Социология народного образования» особое значение приобрела проблематика исторической памяти. В 2011 году сотрудник лаборатории Виталий Валерьевич Кулиш успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата социологических наук по теме «Функционирование исторической памяти в жизненном самоопределении выпускников школ современной России (по материалам социологических исследований в Алтайском крае)» (научный руководитель – доктор социологических наук Н.А. Матвеева). С 2010 по 2020 годы ученым было подготовлено и проведено семь самостоятельных социологических исследований, посвященных различным аспектам функционирования и формирования исторической памяти.

Значимым научным результатом коллектива под руководством кандидата социологических наук, доцента В.В. Кулиша является разработка методологического подхода к социологическому анализу исторической памяти в дихотомии «традиционное – инновационное», выявление тенденций социальной дифференциации функционирования исторической памяти выпускников школ, описание набора доминирующих источников информации, оказывающих влияние на процесс формирования исторической памяти молодого поколения, определение «ядра» содержания исто-

рической памяти молодежи и места в нем знаний о Великой Отечественной войне, анализ государственной политики в области формирования и сохранения исторической памяти народа. В настоящее время коллективом лаборатории ведется дальнейшая работа по изучению процессов функционирования и формирования исторической памяти, выявлению и анализу институциональных и неинституциональных форм ее сохранения и воспроизводства.

Многолетний опыт проведения социологических исследований проблем формирования ценностных ориентаций и исторической памяти молодежи, жизненного самоопределения современного молодого поколения вывел коллектив лаборатории на новую научную проблематику – комплексный социологический анализ социального здоровья молодежи. В 2017–2018 годах научный коллектив успешно реализовал грантовый проект при поддержке РФФИ «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи». Научная новизна исследования состоит в определении социологического содержания понятия «социальное здоровье», выявлении его существенных характеристик, разработке методологии комплексного анализа проявлений социального здоровья в системе ценностей молодежи, содержании и формах сохранения исторической памяти, повседневных поведенческих практиках молодого поколения. Основные результаты исследования представлены в коллективной монографии «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи» (2018) под научной редакцией Н.А. Матвеевой, опубликованных научно-методических рекомендациях «Организация комплексного социологического исследования «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи» (2017) и практических рекомендациях «Формирование социального здоровья учащейся молодежи» (2018).

В научно-исследовательской деятельности лаборатории всегда особое место занимает проблематика жизненных планов, семейного воспитания и организация досуговой деятельности молодых людей, представленная в работах сотрудников лаборатории: кандидата философских наук, доцента Светланы Георгиевны Абрамкиной, Надежды Алексеевны Еньшиной, Ларисы Валентиновны Рыжиковой, Юлии Евгеньевны Морозовой. Исследователи эмпирическим путем зафиксировали усиление тенденций информационной,

сетевой интеграции и коммуникации молодежи как способа познания себя и мира, идентификации, саморазвития и самореализации, обозначили риски протекания этих социальных процессов, выявили моду молодежи на активный досуг, занятие физической культурой, другими формами самосовершенствования. Социологический анализ структуры и содержания современного досуга, ценностей, интересов и предпочтений молодежи в этой сфере позволяет определить основу формирования социально здоровой личности и осуществлять эффективное управление в сфере организации работы с молодежью.

Результаты многолетних социологических исследований коллектива лаборатории показывают, что семейные традиции, социальное положение, род занятий, уровень образования родителей в значительной степени определяют жизненный путь детей. Вместе с тем в последнее время исследователи акцентируют внимание на изменившиеся взгляды молодежи на традиционные семейные ценности, в том числе на мнения, отрицающие необходимость планирования своей семейной жизни. Как и 30 лет тому назад, коллектив лаборатории продолжает выполнять одну из главных функций социологии – выявлять социальные проблемы и предлагать способы их решения в современном обществе.

Новый виток развития лаборатория получила в рамках научного сотрудничества с доктором социологических наук, профессором, профессором кафедры социологии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, главным научным сотрудником НИЦ НовГУ Александром Михайловичем Осиповым. Коллектив лаборатории принял участие в реализации научно-исследовательского проекта «Исследование состояния информационных по-

токов в российской системе образования и возможностей их оптимизации», поддержанного грантом Российского научного фонда (соглашение 18-18-00047). По результатам исследования коллектив авторов, в составе которого находится Н.А. Матвеева, подготовлены и изданы монографии «Информация в управлении образованием: теоретические проблемы» (2019), «Школа в бумажной пучине: кризис информационных потоков в образовании» (2020) под редакцией А.М. Осипова.

В последние годы, когда к руководству лаборатории в 2017 году подключился кандидат социологических наук, доцент В.В. Кулиш, научный коллектив направил свои усилия на внедрение результатов социологических исследований в практику образовательных организаций. Сотрудники УНИЛ активно реализуют сотрудничество с общеобразовательными школами г. Барнаула и районов Алтайского края, проводят социологические исследования по заказу руководства университета, краевых органов управления образованием, федеральных научных центров. Значимыми для педагогического университета, всей системы образования края стали результаты проведенного в 2019 году социологического исследования «Влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы», организованного по инициативе и при поддержке ректора АлтГПУ, доктора педагогических наук, профессора Ирины Рудольфовны Лазаренко.

Сегодня, в год своего юбилея, коллектив учебной научно-исследовательской лаборатории «Социология народного образования» полон творческих сил и энергии, по праву гордится результатами своих исследований и готов к решению новых научных и практических задач!

*Материал подготовили:  
сотрудники УНИЛ «Социология народного образования»  
С.Г. Абрамкина, В.В. Кулиш, Н.А. Матвеева, Н.В. Тумбаева*



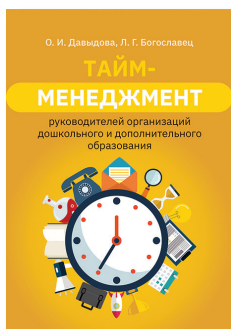
## Издано в АлтГПУ



**Воронец, М.В. Техника публичных выступлений** : учебное пособие / М.В. Воронец. – Барнаул : АлтГПУ, 2020.

Пособие посвящено мастерству публичного выступления. В нем представлены основы риторики и теории коммуникации. Значительное внимание уделяется работе с речью на разных этапах: от отбора материала до самого выступления, особенностям работы с разными типами аудитории, анализу коммуникативных неудач.

Учебное пособие предназначено в первую очередь для преподавателей и студентов дневного и заочного отделений по направлению 43.03.02 «Туризм». Однако при коррекции части заданий его можно использовать для преподавания риторики на любом направлении, частично – для преподавания дисциплин, изучающих культуру речи или теорию коммуникации.



**Давыдова, О.И. Тайм-менеджмент руководителей организаций дошкольного и дополнительного образования** : учебное пособие / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец. – Барнаул : АлтГПУ, 2020.

Учебное пособие раскрывает особенности организации тайм-менеджмента в дошкольном и дополнительном образовании, содержит контрольные вопросы по темам для самопроверки, глоссарий, приложения, библиографический список. Материалы учебного пособия подготовлены в соответствии с содержанием курса «Тайм-менеджмент руководителей образовательных организаций».

Предназначено для студентов дневной и заочной форм обучения направления 44.04.01 Педагогическое образование. Программа «Управление дошкольным и дополнительным образованием», программа «Управление дошкольным образованием». Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО (3++).



**Дидактические основы математики в общем образовании** : учебное пособие / Э.К. Брейтигам, И.В. Кисельников, И.Г. Кулешова, О.А. Тыщенко. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 236 с.

В учебном пособии рассматриваются вопросы общей методики обучения математике. В нем отражены вопросы методологии дидактики математики, организации учебно-познавательной деятельности школьников, формирования математических понятий, усвоения обучающимися теорем и их доказательств, обучения решению учебных задач, оценочной деятельности. Необходимость прочной психолого-педагогической базы, соответствующей системному и целостному подходу к усвоению курса «Методика обучения математике», учитывалась авторами при написании пособия. Помимо теоретического материала в пособии представлены результаты научной деятельности преподавателей кафедры, а также материалы для самостоятельной работы студентов, индивидуальные задания, планы отдельных семинарских занятий и лабораторных работ.

Учебное пособие предназначено студентам математических специальностей педвузов, а также преподавателям методики обучения математике и учителям.





**Дьяченко, Н.В. Западная Европа в средние века: социокультурный аспект** : учебно-методическое пособие / Н.В. Дьяченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 106 с.

Учебно-методическое пособие содержит теоретико-методологический материал по проблемам гендерного поведения, культурно-исторических традиций Средневековья в символике костюма, системе питания и развитии интеллектуального труда в городах, систематизированный по темам на основе культурно-антропологического и социокультурного подходов. Каждая тема включает методические рекомендации, задания к документам, список литературы.

Предназначено студентам для изучения дисциплин «История средних веков», «Культура и религия Западной Европы в средние века» гуманитарных вузов.



**Косых, Е.А. Методика обучения письму и письменной речи инофонов** : практикум / Е.А. Косых. – Барнаул : АлтГПУ, 2020.

Практикум «Методика обучения письму и письменной речи инофонов» содержит материалы по формированию письма и связной письменной речи у инофонов в практике обучения русскому языку как иностранному (РКИ), тематике практических заданий по одноименному курсу магистратуры «Русский язык как иностранный в полиэтническом и поликультурном пространстве», примеры сочинений инофонов – носителей английского, китайского, таджикского, французского языка, носителей языков Индии, а также виды упражнений и методические рекомендации по работе с инофонами на разных уровнях владения русским языком как иностранным.

Практикум ориентирован на студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей русского языка как иностранного и русского языка как неродного.



**Филологический анализ текста** : практикум / сост. О.В. Марьина. – Барнаул : АлтГПУ, 2020.

Практикум «Филологический анализ текста» включает пять разделов. Три из них состоят из нескольких самостоятельных тем, связанных с другими темами раздела. В четвертом разделе «Комплексный анализ текста» представлены схемы и образцы анализа текста / сложного синтаксического целого. Пятый раздел «Тексты для анализа» составляют поэтические, прозаические и драматические произведения, которые могут быть использованы как дополнительный языковой материал к вопросам и заданиям, имеющимся в практикуме, или представлять собой фактический материал для дополнительных вопросов.

Практикум ориентирован прежде всего на студентов-филологов, обучающихся по направлению 44.05.03 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Русский язык и литература. В то же время комплексное рассмотрение текста, его составляющих на основе анализа структурных, семантических и коммуникативных особенностей позволяет отнести к кругу пользователей студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, Русская филология. Разработанные вопросы и задания могут быть использованы в качестве домашнего задания, заданий для контрольных работ, при подготовке к практическим занятиям и для самостоятельной работы.

## Сведения об авторах

**Абрамкина Светлана Георгиевна** – кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Анисимова Елена Юрьевна** – кандидат исторических наук, зав. кафедрой географии и экологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия).

**Афанасьев Павел Алексеевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Беляева Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Бужинская Надежда Владимировна** – доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил, Россия).

**Бямбажав Гомбожав** – кандидат педагогических наук, преподаватель Дарханской медицинской школы, Монгольский национальный университет медицинских наук (г. Дархан, Монголия).

**Васева Елена Сергеевна** – доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил, Россия).

**Вебер Дмитрий Александрович** – старший преподаватель института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Галбадрах Сосорбарам** – кандидат экономики управления, доцент, профессор кафедры инженерии школы Технологии в Дархане, Монгольский университет науки и технологии (г. Дархан, Монголия).

**Дарвиш Олеся Борисовна** – кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Канцерова Ираида Евгеньевна** – старший преподаватель кафедры географии и экологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия).

**Колокольцев Максим Геннадьевич** – кандидат исторических наук, доцент, Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул, Россия).

**Колокольцева Наталья Юрьевна** – кандидат исторических наук, доцент, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

**Кузьмина Анна Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии института психологии, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

**Кулиш Виталий Валерьевич** – кандидат социологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Лагоха Анастасия Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Леонтьева Ирина Викторовна** – учитель высшей квалификационной категории французского и английского языков, гимназия № 131 (г. Барнаул, Россия).

**Малахова Людмила Петровна** – кандидат исторических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут, Россия).

**Матвеева Наталья Александровна** – доктор социологических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Михальчи Екатерина Владимировна** – старший преподаватель института бизнеса и делового администрирования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва, Россия).

**Прайзендорф Екатерина Сергеевна** – аспирант кафедры общей и прикладной психологии института психологии, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

**Рыскильдин Азамат Хурматович** – магистр истории, младший научный сотрудник РГКП «Институт истории и этнологии им. Ч.Ч. Валиханова Комитета науки МОН РК» (г. Алматы, Казахстан).

**Рыскильдина Диана Ураловна** – магистр переводческого дела РГКП «Институт истории и этнологии им. Ч.Ч. Валиханова Комитета науки МОН РК» (г. Алматы, Казахстан).

**Семернинов Артём Анатольевич** – директор, гимназия № 131 г. Барнаула (г. Барнаул, Россия).

**Скопа Виталий Александрович** – доктор исторических наук, заведующий кафедрой философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Суверов Евгений Васильевич** – доктор исторических наук, профессор, Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул, Россия).

**Сысун Илья Сергеевич** – преподаватель истории и иностранного языка гимназии (г. Шелехов, Россия).

**Терентьев Владислав Игоревич** – кандидат исторических наук (г. Улан-Батор, Монголия).

**Тумбаева Наталья Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Фазылбеков Ильдус Шавкатович** – старший преподаватель учебной кафедры педагогики гуманитарного факультета, Государственный университет им. Шакарима города Семей, (г. Семей, Казахстан).

**Хөгжмаа Доржбат** – старший преподаватель школы Технологии в Дархане, Монгольский университет науки и технологии (г. Дархан, Монголия).

**Шаповалов Анатолий Андреевич** – доктор педагогических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, 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, ключевые слова, место работы 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. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.
  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»

№ 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*

• 2021 • 1 (46) •

Адрес редакции и издателя:  
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55

---

Подписано в печать 26.02.2021 г. Дата выхода в свет 15.03.2021 г.  
Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.  
Тираж 200 экз. Заказ № 12.  
Отпечатано в ООО «Колибри»  
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557