

ISSN 2413–4481

**ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2021**

**•2 (47)•**

---

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 № ФС77-80542 от 01 марта 2021 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

- Веретенникова Л.А.  
АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ..... 7
- Гордеева Л.Н., Холодкова О.Г.  
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ..... 11
- Кикоть О.П., Манузина Е.Б., Новолодская Е.Г.  
УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ..... 18

### Теория и методика профессионального образования

- Андрианов А.С., Медведев И.В., Семёнов В.В.  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВУЗАХ МВД РОССИИ ПО ПРОФИЛЮ «УЧАСТКОВЫЙ УПОЛНОМОЧЕННЫЙ ПОЛИЦИИ» ..... 23
- Воронцов П.Г.  
ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОМЕДИЦИНСКАЯ ЭТИКА» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ..... 29
- Ерохин В.В.  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 35
- Раецкая О.В.  
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ..... 41

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Педагогическая психология

- Барина О.Г.  
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ..... 49
- Дмитроченко Т.В.  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ..... 59
- Парфенова Г.Л.  
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД ..... 65

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Отечественная история

- Зверев В.О., Алафьев М.К.  
ВРАЖЕСКАЯ АГЕНТУРА НА ВОСТОЧНОМ ФРОНТЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ ..... 73

Кузнецов А.С. ТЕРМИНОЛОГИЯ УСТНОЙ ИСТОРИИ И ЕЕ ИСТОЧНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИО- ГРАФИИ .....	80
Мануйлов Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРУДА ЗАКЛЮЧЕННЫХ В ЭКОНОМИКЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ (1953–1965 гг.) .....	86
<b>Этнография, этнология и антропология</b>	
Аюпов Т.М. КИРГИЗСКИЙ ЭПОС «МАНАС»: ПРОБЛЕМА ЭТНИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ЭШТЕКОВ.....	91
Липинская В.А. ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ МОСКОВСКИМИ ЭТНОЛОГАМИ.....	97
Издано в АлтГПУ .....	119
Сведения об авторах.....	121
Информация для авторов.....	122

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-7-10

Л.А. Веретенникова

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

## АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье выполнен ретроспективный анализ развития системы дополнительного профессионального образования в педагогическом университете. Сформулированы ключевые управленческие принципы, позволяющие структуре эффективно развиваться в меняющемся организационном контексте. Выделены качественные этапы развития системы дополнительного профессионального образования с анализом их специфики.

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, принципы управления, принцип адаптивности, принцип системной мобильности, принцип оперативного ресурсного обеспечения

L.A. Veretennikova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## ANALYSIS OF THE TRANSFORMATION OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article performs a retrospective analysis of the development of the system of additional vocational educational at a pedagogical university. Key management principles have been formulated that allow the structure to develop effectively in a changing organizational context. High-quality stages of development of the system of additional vocational education with analysis of their specifics are identified.

*Key words:* additional vocational education, management principles, the principle of adaptability, the principle of system mobility, principle of operational resource provision.

Старт развитию системы дополнительного профессионального образования [1–3] в Алтайском государственном педагогическом университете был дан Приказом Министерства просвещения РСФСР от 23 марта 1979 года. Данным приказом в Барнаульском государственном педагогическом институте был открыт факультет повышения квалификации директоров школ. 1 сентября 1980 года деканом созданного факультета назначили кандидата педагогических наук Павла Константиновича Одинцова. В декабре 1980 года состоялся первый выпуск директоров школ, прошедших курсы повышения квалификации на факультете. 40-летний период развития системы позволяет на основе ретроспективного анализа оценить результативность принятых решений, проследить причинно-следственные связи, экстраполировать доказавшие свою эффективность принципы и механизмы в процесс определения

стратегии развития системы дополнительного профессионального образования на настоящем этапе. На протяжении всего этого периода система дополнительного профессионального образования показывает стабильные качественные результаты. Данный показатель обоснован эффективным использованием в управлении системы принципов адаптивности, системной мобильности, оперативного ресурсного обеспечения. Совокупность данных принципов обеспечивает развитие системы дополнительного профессионального образования университета даже в условиях влияния негативных внешних факторов, сложных социальных вызовов.

Принцип адаптивности в управлении опирается на комплекс методов, позволяющих системе перестраиваться под потребности внешней среды. Это прогностические методы, изучающие тенденции развития рынка образовательных услуг,

потенциал развития конкурирующих организаций, тренды государственной политики в данной сфере. Результатом эффективного использования данных методов является выработка стратегии развития системы, эффективно использующей потенциал внешних факторов.

Принцип системной мобильности в управлении предполагает эффективную перестройку системы и ее структур под меняющиеся задачи.

Принцип оперативного ресурсного обеспечения ориентирован на эффективную работу с ресурсами, как кадровыми, так и технологическими, методическими, материально-техническими. Важно выстраивать ресурсное обеспечение адекватно определенным стратегическим целям и задачам.

Кратко остановимся на анализе определенных нами этапов развития системы дополнительного профессионального образования в Алтайском государственном педагогическом университете с позиции реализации заявленных принципов.

1980–2000 годы – наличие планового государственного заказа на повышение квалификации, регулярное государственное финансирование, как следствие, система дополнительного профессионального образования находится в стабильном состоянии. Стабильность системы позволяет реализовывать долгосрочную стратегию, ориентированную на профессиональную подготовку заявленной финансируемой целевой группы – руководителей системы образования. Структурные компоненты системы направлены на решение данной задачи, две управленческие кафедры (управления развитием образования и психологии управления образованием) специализируются на научно-исследовательской деятельности в области управления. Ресурсное обеспечение также развивается в контексте узкого профиля и глубокой качественной его проработки. В качестве ключевого ресурса выступает эффективное сетевое взаимодействие факультетов повышения квалификации педагогических институтов. Открытие факультетов повышения квалификации происходило организованно, открывались кафедры управления развитием образования. Все структуры дополнительного профессионального образования объединялись под эгидой Всесоюзного научно-методического совета по подготовке и повышению квалификации организаторов народного образования при Министерстве просвещения СССР, бессменным председателем которого была Татьяна Ивановна Шамова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления развитием образования Московского педагогического государственного университета,

а ее заместителем – декан факультета повышения квалификации Барнаульского государственного педагогического института Павел Константинович Одинцов. С позиции прошедшего времени можно по достоинству оценить эффективность проделанной научно-методическим советом работы. К бесспорным достижениям относятся:

- проектирование единого всесоюзного образовательного пространства дополнительного профессионального образования (всесоюзные конференции, обучающие семинары для аспирантов, постановка тем кандидатских и докторских диссертаций, создание единой базы практик через разработку и внедрение программ развития школ);
- апробация и внедрение инноваций в содержание и организацию образования (программы профессиональной переподготовки по практической психологии и менеджменту, открытие экспериментальной магистратуры по управлению инновационной образовательной организацией в 1992 году, координация деятельности диссертационных советов по педагогике и психологии).

Таким образом, мы можем наблюдать высокий качественный уровень сетевого взаимодействия субъектов дополнительного профессионального образования. Конкретные результаты были очевидны в разработке качественного содержания подготовки менеджеров образования, что нашло отражение и в издательской деятельности – методология управления была прописана именно в конце 90-х годов на материале докторских диссертаций по управлению образованием. Экспериментальная магистратура по управлению решила проблему кадрового обеспечения университета. Выпускники магистратуры приобретали управленческие компетенции и компетенции в области научно-исследовательской деятельности, поступали в аспирантуру. В результате на текущий момент в вузе работают 38 преподавателей (заведующие кафедрами, директора институтов, доценты) и 8 сотрудников административного аппарата, которые являются выпускниками магистратуры при ФПК, многие преподают в других вузах, трудятся в органах исполнительной и законодательной власти.

2001–2015 годы – кризисный этап в развитии системы дополнительного профессионального образования, как следствие, модернизация ее деятельности. В начале данного этапа произошло прекращение государственного финансирования деятельности, которое вызвало кризис, обусловленный противоречием между циклическим использованием отработанных механизмов образовательного взаимодействия с управленче-



скими кадрами региона и изменением внешней образовательной среды в регионе. Модернизация, которая началась в 2009 году, повлекла расширение целевой группы слушателей, включающей все педагогические кадры всех уровней образования, в том числе высших учебных заведений. Произошла перестройка системы, в которой значительно сократились научно-исследовательские структуры, стали создаваться организационные. Ключевая функция системы из научно-исследовательской трансформировалась в организационно-управленческую. Была произведена интенсивная работа по поиску дополнительных ресурсов внутри Алтайского государственного педагогического университета. Стали активно привлекаться преподаватели кафедр, имеющих компетенции в области востребованных дополнительных профессиональных программ. Развитие системы дополнительного профессионального образования стало осуществляться в основном за счет средств физических и юридических лиц. Среднегодовой показатель слушателей, прошедших обучения в структуре, около 2 000 человек. Анализируя данный период в истории развития дополнительного профессионального образования, можно отметить следующее: система полностью перешла на коммерческие механизмы развития, стала более ориентирована на внешние факторы. По прошествии времени очевидно, что контекстная ситуация была благоприятная, с 2012 года руководители системы образования стали активно получать квалификации менеджеров; проекты профессиональных стандартов побуждали педагогов осваивать профессиональную переподготовку; дистанционные курсы не представляли серьезной конкуренции; было принято осваивать программы профессиональной переподготовки в максимальном объеме – 850 и 1 100 часов. Система дополнительного профессионального образования стала приносить существенную прибыль для Алтайского государственного педагогического университета.

2015–2020 годы – система дополнительного профессионального образования активно развивается в условиях нестабильного регионального рынка образовательных услуг за счет отработанных механизмов системной мобильности. Большую часть финансирования начинают составлять не договорные отношения с физическими лицами, а заключенные госконтракты на основе участия в конкурсных процедурах. В первую очередь, это участие в региональной государственной программе в части подготовки педагогических

кадров, а также ряд госконтрактов, заключенных с организациями и субъектами образовательной деятельности из других регионов. Реализация программ стала устойчиво осуществляться с опорой на ресурсы всего Алтайского государственного педагогического университета, структура дополнительного профессионального образования полностью взяла на себя организационно-управленческую функцию.

Качественный скачок в реализации программ обучения в системе дополнительного профессионального образования произошел в 2019 году в контексте реализации Приоритетных национальных проектов в области человеческого капитала. Благодаря накопленному опыту работы, опирающемуся на обозначенные выше принципы управления, университет смог активно включиться в проекты «Образование» и «Демография», пригодились и сформированные компетенции в области конкурсной деятельности. Все это позволило активно заключать госконтракты и выигрывать гранты в рамках данных проектов в 2019 и 2020 гг. Свой позитивный вклад внесла и отработанная система реализации дополнительных общеобразовательных программ, которые обогатили возможности системы дополнительного образования, включив в его сферу не только профессиональные, но и общеобразовательные программы для общего развития детей и взрослых. Качественная реализация проектов потребовала совершенствования технологической ресурсной обеспеченности, так как большинство программ по условиям госконтрактов должны быть реализованы исключительно дистанционно. Для этого было необходимо подготовить кадровые ресурсы, то есть повысить квалификацию преподавателей в области дистанционного обучения, а также закупить соответствующее оборудование, позволяющее качественно обеспечить реализацию дистанционного обучения. Количество лиц, освоивших дополнительные образовательные программы в Алтайском государственном педагогическом университете в 2019 году, превысило показатель в 5 000 слушателей, благодаря возможности вуза поддерживать стандарты качества обучения в рамках национальных проектов.

В настоящее время институт дополнительного образования включает несколько ключевых направлений развития Алтайского государственного педагогического университета:

- реализацию всех дополнительных профессиональных и дополнительных общеобразовательных программ, включая участие в конкурентных процедурах и конкурсах;

• организацию системной деятельности по содействию трудоустройству выпускников в систему образования Алтайского края (осуществляется целый комплекс мероприятий – ежегодный конкурс «Лучший выпускник», «Ярмарка вакансий», форум «Молодой учитель. Формула успеха», «Мобильные модераторские площадки», социально-педагогический проект «Крылья профессии» и др.), отметим, что по данному направлению работы институт дополнительного образования стал федеральной инновационной площадкой Министерства науки и высшего образования РФ и в 2020 году получил высокую оценку как «Лучшая инновационная практика РФ в области дополнительного профессионального образования молодых педагогов»; данные результаты позволили структуре в 2021 году получить государственное задание от Министерства Просвещения РФ на развитие психолого-педагогического сопровождения молодых педагогов через

вариативное повышение их квалификации;

• в институте дополнительного образования создан Центр по обучению студентов проектной деятельности и сопровождению их в молодежных конкурсах;

• в институте дополнительного образования продолжает развиваться кафедра управления образованием, она является выпускающей для магистерской программы «Управление системами дополнительного образования», осуществляет реализацию управленческого модуля для всех программ магистратуры по педагогическому профилю.

Характеристика приведенных этапов развития системы еще раз демонстрирует ее специфику – ситуационный характер управления, высокую степень неопределенности в принятии стратегических решений, конкурентность и вариативность.

### Библиографический список

1. Современное дополнительное образование взрослых: монография / З. В. Глебова, Т. И. Дуброва, Л. П. Шустова и др. М., 2019. 203 с.
2. Козилова Л. В., Ратова И. В., Чвякин В. А. Дополнительное образование в условиях системных изменений: монография. Ногинск, 2017. 236 с.
3. Серякова С. Б., Кравченко В. В. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ. М., 2016. 163 с.

УДК 373.2

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-11-17

Л.И. Гордеева, О.Г. Холодкова

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

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье проведен сравнительный анализ таких терминов, как «имидж» и «репутация». Представлена краткая характеристика внедрения в практику динамической модели управления процессом формирования положительного имиджа дошкольной образовательной организации, ее основных компонентов. Приведены результаты внедрения данной модели на основе анкетирования целевой аудитории – группы родителей воспитанников. Показана апробация компонентов предложенной модели имиджа в рамках деятельности краевого учебно-методического объединения руководителей дошкольного образования.

*Ключевые слова:* имидж, образ, репутация, внутрифирменное обучение педагогов, дошкольная образовательная организация, динамическая модель, имидж современного руководителя.

L.N. Gordeeva, O.G. Kholodkova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## FORMATION OF A POSITIVE IMAGE OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article provides a comparative analysis of the terms “image” and “reputation”. A brief description of the implementation of the dynamic model of managing the process of forming a positive image of a preschool educational organization and its main components is presented. The results of the implementation of this model are presented on the basis of a survey of the target audience – a group of pupils’ parents. The article shows the approbation of the components of the proposed image model within the framework of the regional educational and methodological association of preschool education managers.

*Key words:* image, representation, reputation, in-company teachers’ training, preschool educational organization, dynamic model, modern principal’s image.

В условиях социально-экономических изменений проблема стимулирования конкурентоспособности дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) выступает стратегическим направлением их деятельности. Ориентиром в достижении позитивной динамики решения обозначенной проблемы выступает процесс формирования позитивного имиджа и деловой репутации учреждения. Вместе с тем частые появления в СМИ (телевидение, пресса) различных материалов, компрометирующих деятельность как образовательной организации, так и отдельных педагогов, возросшая активность родителей в социальных сетях (ВКонтакте, Одноклассники) и мессенджерах (WhatsApp, Viber), распространяющих порой непроверенную и неподтвержденную информацию как о работе ДОО, так и ее специалистах, как правило, с личной эмоциональной окраской, усиливают мотивацию руководителя к

изменению подходов формирования позитивного имиджа учреждения.

К профессиональным качествам и характеристикам современного руководителя образовательной организации на этапах создания ее имиджа, по мнению И. Зарецкой [1, с. 15], относятся: поисковая активность, гибкость, мобильность, готовность к принятию самостоятельных управленческих решений, делегирование полномочий и значительная потребность в создании положительного имиджа учреждения.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы свидетельствует, что в настоящий период недостаточно представлены единые характеристики таких терминов, как «имидж», «репутация» в системе деятельности дошкольной образовательной организации. Так, Э.Ф. Макаревич и О.И. Карпучин уточняют: имидж как «сконструированный или стихийно возникший,

эмоционально окрашенный образ чего-либо или кого-либо, воспринимаемый массовым сознанием, рождающим определенное мнение; это образ-символ, влияющий на эмоции, сознание и поведение личности и общественной группы в отношении объекта» [2]. Ключевым словом в определении термина является «образ».

Имидж, согласно М.А. Гончарову, «это непосредственно или преднамеренно создаваемое визуальное впечатление о личности или социальной структуре», – автор делает акцент на слове «впечатление» [3].

В.М. Шепель приводит иное определение данному понятию: «имидж – некое увеличительное стекло, которое позволяет проявиться лучшим личностным и деловым качествам человека, привнести в повседневное общение комфорт, создавать оптимистичное настроение, в том числе в педагогическом коллективе» [4]. Автор взаимно связывает личностные качества человека (руководителя, педагога) и создаваемый образ в условиях деятельности образовательной организации.

В.Ю. Мамаевой, В.В. Мацько имидж обозначается с позиций маркетинга «как система социально-экономических отношений, формирующих образ какого-либо объекта в процессе маркетинговой и имиджевой коммуникации, наделенный знаковыми характеристиками, которыми можно управлять посредством элементов маркетинга в целях влияния на поведение потребителей (социальных заказчиков) или целевой аудитории» [5]. Такое определение позволяет интерпретировать понятие «имидж» как систему внутрикorporативных отношений, которая возникает в процессе имиджевой коммуникации между двумя и более объектами, и вновь ключевое слово здесь – «образ».

Уточним, что имиджевая коммуникация относительно деятельности ДОО – это устойчивая и продуктивная связь, способ установления конструктивного взаимодействия, стабильного контакта между носителем имиджа – педагогическим коллективом ДОО и целевой аудиторией – родителями воспитанников, социальными партнерами, общественностью, персоналом учреждения.

Эффективный процесс реализации имиджевой коммуникации способствует концентрации и трансляции имиджа, его образа в социуме ДОО, а также за его пределами.

Таким образом, анализируя содержание различных определений термина «имидж», можно сделать вывод, что имиджу как образу присущи некоторые типологические особенности. Имидж является результатом отражения предметов и яв-

лений в сознании человека, руководителя, педагога, коллектива, а также имидж имеет субъективную природу, поскольку зависит от особенностей специфики деятельности ДОО, а также его руководителя, воспринимающего предметы и явления в социальной действительности и коллективе.

Еще одним термином, нуждающимся в уточнении при изменении подходов к формированию позитивного имиджа учреждения, является «репутация учреждения». В.И. Колосова, Т.Ю. Вавилычева с позиции правозащитной деятельности оперируют таким определением деловой репутации, как «нематериальное благо, которое представляет собой положительную общественную оценку деловых и профессиональных качеств, деятельности руководителя», а в отношении деловой репутации самой организации они отмечают: «деловая репутация организации – комплексная характеристика, многогранная и сложная в идентификации и оценке, в ее формировании прямо или косвенно участвует рынок – внешний фактор по отношению к организации». Авторы выделяют две составляющие деловой репутации – «внутреннюю, характеризующую конкретную организацию, и внешнюю, обусловленную рынком труда в отношении этой же организации, как хозяйствующего субъекта» [6].

С.С. Комоликова отмечает, что «большинство авторов ссылаются на общее определение репутации (от лат. “reputatio” – «размышление», «рассуждение»), рассматривая ее как «создавшееся общее мнение о достоинствах и недостатках кого-, чего-либо». Под репутацией в культурологическом аспекте автор понимает «общественное мнение, которое отражает оценку некоторого социального объекта, возможность доверия к нему общественности и соответствие его предъявляемым требованиям (факторам или показателям репутации), при этом автор выделяет четыре основных характеристики репутации:

- 1) собственно репутации, в отличие от имиджа, может и не быть;
- 2) репутация – это не одиночно-индивидуальное, а общее, коллективное, социальное мнение;
- 3) возникает и создается, а не существует постоянно – это мнение, т. е. совокупность взаимосвязанных между собой суждений, заключающих в себе скрытое или явное отношение, оценку каких-либо явлений, процессов, событий и фактов действительности;
- 4) репутация отражает как положительные, так и отрицательные факторы – может быть положительной, отрицательной или нулевой, исходя из п. 1» [7].

Мы полагаем, что репутация – это более обоснованный подход, включающий целерациональные представления об объекте, в данном случае о деятельности ДОО, сформированный из общего мнения о ее достоинствах и недостатках, потенциальных возможностях коллектива, ресурсах. Она создается из реальных действий и фактов объекта, полагающихся на практику делового общения коллектива и эффективную управленческую деятельность.

Таким образом, под имиджем ДОО следует понимать совокупность характеризующих и идентифицирующих то или иное ДОО комплекс особенностей, фиксированных в определенных символах или формах информации, которые создаются в учреждении и целенаправленно передаются аудитории в процессе коммуникации, оце-

ниваются и воспринимаются субъектами этой аудитории, и, приняв форму стереотипа, занимают определенное место в сознании и системе ценностей субъекта, членов коллектива; определяют его дальнейшие действия в отношении качественной жизнедеятельности ДОО. Также большое значение в социуме имеет репутация ДОО, которая в первую очередь связана с выбором учреждения для ребенка. Под репутацией ДОО мы понимаем мнение о конкретном учреждении, основанное на действительном опыте взаимодействия с ним.

Принципиальные отличия имиджа от репутации с позиций управления обобщены и представлены в таблице. Содержание данной таблицы включает такие позиции отличия имиджа от репутации, как признак и характеристики в процессе их создания и формирования.

#### Отличия имиджа от репутации (по Н.В. Мамон [8], адаптация содержания – Л.Н. Гордеева, О.Г. Холодкова)

Признак	Имидж	Репутация
База формирования	Основой имиджа является целенаправленно сформированная информация о ДОО, которая может не в полной мере соответствовать характеристикам объекта	Формируется в процессе реального опыта взаимодействия с деятельностью ДОО
Очередность создания	Создание положительного имиджа является первым шагом к формированию положительной репутации	
Затраты по времени	Требует значительных затрат времени на создание	Хорошая репутация создается годами
Предназначение	Стимулирование вступления целевых аудиторий во взаимодействие с ДОО	Поддержание уже сложившихся отношений и их дальнейшее укрепление
Возможность структурирования	Может быть структурирован	Не может быть разложена на элементы, но может быть структурирована в зависимости от целевой аудитории ДОО
Возможность влияния и управления	Может быть объектом управления, поэтому легко поддается изменениям, влиянию и управленческим действиям	Трудно поддается влиянию и управлению, так как основана на реальном взаимодействии ДОО и социума

Таким образом, на основе анализа теоретической литературы по вопросу определения соотношения терминов «имидж» и «репутация» можно сделать следующие выводы:

- имидж ДОО формируется раньше, чем репутация, поскольку при выходе на рынок услуг она уже позиционирует себя;
- имидж, в отличие от репутации, может формироваться в сознании целевых групп (родители, педагоги, общественность, специалисты) без непосредственного взаимодействия с ДОО;
- дальнейшее формирование, развитие и изменение имиджа и репутации происходит параллельно на протяжении всего периода функционирования и устойчивого развития ДОО, обогащая друг друга;

- имидж и репутация соотносятся между собой как форма и содержание: имидж представляет собой целенаправленно формируемый в сознании различных целевых групп образ ДОО на основе использования элементов совокупности маркетинга, имиджевой коммуникации, конкурентных преимуществ для достижения поставленных целей за счет обеспечения приверженности к нему представителей данных групп.

В свою очередь, репутацию характеризует объективно сложившееся у целевых групп (как правило, это родители воспитанников, персонал учреждения) мнение о деятельности организации, получившее подтверждение многолетней практикой. Общими признаками данных понятий является направленность их воздействия, а также цель



формирования. Имидж является действенным инструментом для создания репутации, а цель его управления и формирования – стимулирование целевых аудиторий при их конструктивном взаимодействии (родителей, педагогов, персонала, представителей общественности, социальных партнеров, студентов педагогических специальностей и т. д.).

Одним из эффективных этапов формирования положительного имиджа ДОО является внедрение в практику динамической модели управления процессом формирования положительного имиджа ДОО. Приведем ее краткую характеристику. Структурно-динамическая модель управления процессом формирования позитивного имиджа ДОО включает в себя мотивационно-целевой, концептуально-стратегический, технологический, результативно-оценочный компоненты.

*Мотивационно-целевой компонент* позволяет предопределить ожидаемый результат и скоординировать деятельность руководителя, педагогического коллектива, персонала, родительской общественности ДОО в социуме и включает:

- миссию, задачи, функции управления;
- оптимизационный подход в управлении и его принципы – системности, конкретности, меры.

Данный компонент динамической модели позволяет осуществить вертикальную взаимосвязь, сохраняя при этом горизонтальное взаимодействие субъектов управления в предлагаемой модели; укрепление интеграционной связи функций управления: анализа – планирования – организации – контроля – регулирования; гармонизацию, объединение всех элементов модели при создании объективной возможности для развития управленческой системы и обеспечения целостности происходящих процессов при создании положительного имиджа ДОО.

*Концептуально-стратегический компонент* представлен когнитивным, эмоционально-ценностным и практико-деятельностным блоками, содержание которых включает:

- процесс развития универсальных профессиональных компетенций руководителя и педагогов, которые в структуре имиджа ДОО будут стимулировать образовательные инициативы и управлять их превращением в механизм развития деятельности учреждения на основе сформированной индивидуальной концепции и позитивного имиджа руководителя и педагогов;
- средств и активных форм организации деятельности персонала, педагогического коллектива и руководителя ДОО при управлении процессом формирования положительного имиджа учреждения.

Когнитивный блок этого компонента предполагает, что наряду с профессиональными знаниями педагогическому коллективу необходимы знания основ культуры делового общения, опыт продуктивного межличностного взаимодействия с субъектами совместной деятельности, родителями воспитанников, социальными партнерами.

Эмоционально-ценностный блок слагаемых имиджа связан с осознанием правильности профессионального выбора, чувством профессиональной гордости, с самоутверждением в профессии, что проявляется в чувстве собственного достоинства, удовлетворенности общением и результатами труда в своем коллективе на всех этапах формирования позитивного имиджа ДОО.

Практико-деятельностный блок направляет к деловому взаимодействию, профессиональному общению с коллегами, партнерами по совместной деятельности на основе технологий тимбилдинга и индивидуальной концепции формирования личного имиджа администрации ДОО.

При этом универсальные профессиональные компетенции в структуре создания имиджа и реализации содержания данных блоков включают: общенаучные, инструментальные, мировоззренческие, общекультурные, социальные, научно-исследовательские, проектные, информационно-коммуникативные, управленческие, личностные компетенции руководителя и педагогов.

*Технологический компонент* модели – это совокупность методов, форм и средств для получения и создания положительного результата управленческого процесса при формировании позитивного имиджа руководителя и ДОО в целом.

Наряду с традиционными используются инновационные формы и методы создания положительного имиджа: публикации о деятельности ДОО в средствах массовой информации, буклеты о деятельности учреждения, представление различных рекламных экспозиций ДОО, активное участие в конкурсных движениях «Воспитатель года», «Детский сад года», предоставление методической продукции ДОО и коллектива в сети Интернет на дошкольных образовательных сайтах, реализация технологии формирования индивидуального стиля управленческой деятельности педагогического коллектива.

Обозначенные формы, методы, средства значительно оптимизируют процесс управления при создании положительного имиджа как руководителя, так и ДОО в целом. Этот же компонент представлен позициями трансляции, демонстра-

ции, презентации имиджа на уровне ДОО, региона, а также его руководителя и педагогического коллектива.

Следует отметить, что данный компонент сконструированной модели отражает реализацию технологического подхода в этом виде деятельности и дошкольном образовании в целом, предусматривает точное инструментальное управление процессом формирования положительного имиджа ДОО и включает совокупность средств и методов, позволяющих успешно реализовать цели мотивационно-целевого компонента динамической модели.

*Результативно-оценочный компонент* – итог формирования и создания позитивного имиджа ДОО, он непосредственно связан с мотивационно-целевым компонентом и обеспечивает эффективность воздействия элементов модели на качественный управленческий процесс формирования целостного имиджа ДОО.

Приведем результаты внедрения данной модели на основе анкетирования целевой аудитории – группы родителей воспитанников, в котором приняло участие 200 человек на базе МБДОУ «Детский сад № 56» г. Барнаула Алтайского края.

Оценка родителями имиджа ДОО до внедрения динамической модели управления процессом формирования ее положительного имиджа осуществлялась по структурным составляющим имиджа в оценках:

- 3 балла – полное соответствие имиджа предъявляемым требованиям;
- 2 балла – в большей мере выполнение/соответствие имиджа выдвинутым требованиям;
- 1 балл – минимальное выполнение/соответствие имиджа требованиям;
- 0 баллов – отсутствие данной характеристики имиджа или несоответствие обозначенному критерию.

Результаты анкетирования свидетельствуют, что в ходе оценки, данной родителями по всем параметрам составляющих компонентов имиджа ДОО, выявлено: минимальное соответствие – 20 %; несоответствие – 0 %; соответствие требованиям – 60 %, полное соответствие требованиям имиджа в деятельности ДОО – 20 %.

На этом этапе анкетирования родители воспитанников отметили, что больше всего в деятельности ДОО их привлекает организация режима дня (50 %), расположение ДОО в близости к дому (70 %), психолого-педагогические консультации по воспитанию ребенка (45 %), степень удовлетворенности образовательными услугами ДОО (60 %), общение с персоналом (45 %).

Итоги анкетирования родителей воспитанников, полученные после внедрения динамической модели управления процессом формирования положительного имиджа ДОО, свидетельствуют о более высоких показателях оценки имиджа ДОО этой целевой аудитории (первый этап анкетирования по оценке имиджа проводился в начале учебного года, второй – по его окончании).

На основе внедрения динамической модели управления процессом формирования положительного имиджа ДОО участники анкетирования отметили: полное соответствие требованиям имиджа в деятельности ДОО обозначили 80 % и 20 % отметили соответствие требованиям на минимальном уровне; несоответствие требованиям имиджа в деятельности ДОО родителями не зафиксировано.

Более полно и результативно родители ответили на вопросы анкеты, отмечая в структуре созданного имиджа ДОО такие позиции, как организацию питания – 60 %; хорошее состояние территории для прогулок детей – 70 %; работу по укреплению здоровья – 60 %; хорошее отношение ребенка к педагогам – 60 %; качественный уровень подготовки к обучению в начальной школе – 60 %; возможность родителей участвовать в мероприятиях ДОО – 70 %; высокий профессиональный уровень педагогов – 70 %. Степень удовлетворенности образовательными услугами ДОО и пребывание ребенка в учреждении опрошенные родители оценили в рамках 9–9,5 баллов, а общение с персоналом ДОО от 7 до 10 баллов по 10-балльной шкале при оценке характеристик созданного имиджа ДОО с учетом разработанной динамической модели.

Таким образом, сконструированная динамическая модель управления процессом формирования положительного имиджа ДОО показала положительные результаты, с одной стороны, а с другой – анализ изменившихся социально-экономических условий, целей и задач деятельности ДОО на современном этапе обозначил возможность актуализировать и использовать в созданной динамической модели все ценное, что имеет место в управленческой теории и практике системы дошкольного образования при создании имиджа и репутации учреждения.

Апробация компонентов предложенной модели имиджа осуществлялась через организацию семинара-практикума для руководителей ДОО Алтайского края в рамках деятельности краевого учебно-методического объединения руководителей дошкольного образования «Управление процессом создания положительного имиджа ДОО»,

на котором присутствовало более 70 руководителей ДОО региона.

Организация семинара-практикума получила высокую положительную оценку участников из числа не только руководителей ДОО, но и специалистов муниципальных органов управления образованием г. Барнаула.

Приведем отдельные задания, использовавшиеся в групповой работе в рамках семинара-практикума и вызвавшие типичные затруднения в аудитории:

- определение компонентов и содержания репутации учреждения;
- составление сравнительных показателей характеристики имиджа и репутации ДОО;
- возможность управления процессом создания положительного имиджа в ДОО, использование его ресурсов и потенциала коллектива педагогов и родителей.

Одним из значимых результатов проведенного семинара-практикума стали обобщенные требования к созданию позитивного имиджа ДОО в новых социокультурных условиях:

- быть положительным;
- иметь целенаправленное формирование и процесс управления;
- быть максимально правдивым и в полной мере соответствовать характеристикам и специфике жизнедеятельности ДОО;
- иметь отличия от имиджа других ДОО;
- быть достаточно динамичным;
- носить адресный характер для целевой аудитории;
- быть простым и запоминающимся;
- устойчивым относительно конкуренции со стороны других ДОО города, региона.

Эффективным результатом мероприятия стали методические рекомендации, включающие содержательные направления формирования компонентов позитивного имиджа руководителя ДОО:

- Обозначение стартовых целей: выполняемые профессиональные задачи, готовность к профессиональному росту и самосовершенствованию в профессиональном и личностном плане. На этом этапе руководителю ДОО необходимо развить такие профессиональные умения, как способность позитивно изменять самого себя, совершенствоваться, знать сильные и слабые свои стороны деятельности и возглавляемого ДОО.

- Создание внешности: использование спокойной цветовой гаммы в одежде, создающей позитивные эмоции, кроме того, одежда, прическа, походка, макияж, мимика должны соответствовать

той социальной роли, которую выполняет руководитель ДОО.

- Индивидуально-личностные характеристики: задачи данного этапа формирования позитивного имиджа руководителя ДОО включают анализ индивидуальных особенностей, характера, темперамента, когнитивных, эмоционально-волевых качеств, стрессоустойчивости.

- Овладение техникой поведения и основами самопрезентации: совершенствование публичных выступлений, бесед с педагогами, родителями воспитанников; овладение культурой поведения и речевого взаимодействия, формирование компетентности в разрешении конфликтных ситуаций в коллективе, использование в деятельности способов создания позитивного впечатления.

- Трансляция здорового образа жизни: педагогическая деятельность связана с большим количеством стрессовых ситуаций, ответственности и напряжения. Задачи этого этапа включают знания основ рационального питания, медитации, дыхательной гимнастики, элементов самомассажа и т. д., использование которых предотвратит проявления профессиональной деформации личности руководителя.

- Совершенствование профессиональной, в том числе управленческой, компетентности предполагает активное участие в посещении курсов квалификации, вебинаров по вопросам управленческой деятельности, обмен опытом с коллегами, популяризацию собственных педагогических достижений в публикациях СМИ.

- Овладение психологией успешной деятельности, позитивного восприятия окружающего мира, социума: направляющими здесь выступают высокая самооценка, уверенность в себе, социальная и личная ответственность, желание меняться и умение оправданно рисковать.

Таким образом, полученные результаты при апробации действия динамической модели процесса управления положительным имиджем ДОО позволяют сделать следующие выводы: в теоретической и профессиональной литературе недостаточно присутствует единое определение таких понятий, как «имидж» и «репутация». Исследователями уточняется индивидуальный смысл при определении данных терминов, что позволяет в практической деятельности учреждения разрабатывать концептуальные подходы к разрешению широкого круга вопросов обозначенной проблемы, в том числе в системе дошкольного образования.

Разработанная нами динамическая модель процесса управления позитивным имиджем ДОО тре-



будет дальнейшей апробации в профессиональной среде руководящих и педагогических работников, но вместе с тем эффективность ее действия проверена нами на выборке целевой группы родителей воспитанников (законных представителей).

В целях повышения профессиональной компетентности руководящих и педагогических работников целесообразным будет разработка допол-

нительной профессиональной программы повышения квалификации, направленной на выявление и устранение профессиональных дефицитов в управленческой деятельности при формировании и создании положительного имиджа и деловой репутации как самого руководителя, членов педагогического коллектива, так и образовательной организации в целом.

### Библиографический список

1. Зарецкая И. И. Будущему специалисту – основы делового этикета // Методист. 2010. № 7. С. 15.
2. Макаревич Э. Ф., Карпухин О. И. Имидж в современном мире // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 28.04.2021).
3. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании. М.: КНОРУС, 2010. С. 273–290.
4. Шепель В. М. Имиджология. М.: Народное образование, 2002. 254 с.
5. Мамаева В. Ю., Мацько В. В. Имидж как объект научного анализа и категория маркетинга // Вестник ОмГУ. Сер.: Экономика. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-kak-obekt-nauchnogo-analiza-i-kategoriya-marketinga> (дата обращения: 28.04.2021).
6. Колосова В. И., Вавилычева Т. Ю. Деловая репутация: понятие, проблемы правового регулирования и охраны // Вестник ННГУ. 2011. № 3–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-reputatsiya-ponyatie-problemy-pravovogo-regulirovaniya-i-ohrany> (дата обращения: 28.04.2021).
7. Комоликова С. С. Понятие репутации в культурологическом аспекте // Вестник ЧелГУ. 2013. № 33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-reputatsii-v-kulturologicheskom-aspekte> (дата обращения: 28.04.2021).
8. Мамон В. Н. Подход к управлению имиджем предприятия // Менеджмент в России и за рубежом. 2010. № 2. С. 80–91.

УДК 37.013.42

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-18-22

О.П. Кикоть

*Бийский промышленно-технологический колледж, г. Бийск, Россия*

Е.Б. Манузина

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Е.Г. Новолодская

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

## УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье раскрыты особенности управления деятельностью школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, дана характеристика образовательных организаций, демонстрирующих низкие образовательные результаты, представлена качественная оценка ресурсов и факторов, оказывающих влияние на достижения школьников и эффективность деятельности школ, предложена программа управления деятельностью общеобразовательных организаций по переводу в эффективный режим функционирования, описаны результаты ее внедрения.

*Ключевые слова:* качество образования, низкие образовательные результаты, образовательные организации, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях, образовательные дефициты, диагностика образовательных дефицитов.

O.P. Kikot

*Biysk Industrial and Technological College, Biysk, Russia*

E.B. Manuzina

*Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia*

E.G. Novolodskaya

*Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia*

## MANAGEMENT OF THE ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS WORKING IN HARD SOCIAL CONDITIONS

The article reveals the features of managing the activities of schools operating in unfavorable social conditions, gives a characteristic of educational institutions that show low academic results, presents a qualitative assessment of the resources and factors that affect the students' performance and the efficiency of schools, proposes a program for managing the activities of educational institutions in order to transfer them to the effective mode of operation, the results of its implementation are described.

*Key words:* quality of education, low academic results, educational institutions operating in unfavorable social conditions, academic deficiency diagnosis.

Государственная политика в области образования в Российской Федерации обусловлена необходимостью перехода к демократическому и правовому государству. Важную роль в решении этой задачи играет обеспечение качества образования, базирующегося на сохранении его фундаментальности, соответствующего актуальным запросам современной жизни, потребностям личности, общества и государства.

Как отмечает С.С. Кравцов, национальный проект «Образование», как инструмент реализа-

ции государственной политики в образовании, направлен на поддержку «точек роста». Условия, созданные для позитивной реализации образовательной политики, и долговременные тенденции «точек роста» лидеров образования должны способствовать тому, что сегмент сектора образования высокого качества расширится и станет драйвером для системы в целом [1].

Однако экономические и социальные условия последних лет внесли свои коррективы в развитие системы российского образования. С одной сто-

роны, для системы образования актуальным является сохранение ее базовых достижений, создающих гарантии гражданам страны в получении доступного и качественного образования [2]. С другой стороны, важным трендом социальной сферы в последние годы стал рост неравенства в доступе к образовательным услугам высокого качества [3].

Современные педагогические исследования демонстрируют тенденцию сохранения образовательных организаций с низкими образовательными результатами, которые функционируют в неблагоприятных социальных условиях, расположены в отдаленных территориях, имеют дефицит кадровых и материальных ресурсов и др. Но президент России В.В. Путин в статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России» указывает, что «если школы работают в трудных социальных условиях, то и они, а не только гимназии и лицеи, работающие, как правило, с благополучными детьми, должны получать специальную поддержку: методическую, кадровую и финансовую» [4].

Обозначенные реалии и противоречия позволили нам определить проблему необходимости разработки системы управления деятельностью образовательных организаций, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, которая позволит определить оптимальную стратегию ее развития. Исследованиями в данной области занимались С.С. Кравцов, С.Г. Косарецкий, Н.А. Крутий, Е.Б. Манузина, М.А. Пинская, К.М. Ушаков, И.Д. Фрумин, А.Г. Уваров, Г.А. Ястребов и др. [3, 5–8].

Теоретический анализ исследований по указанной проблеме позволил нам сделать следующие выводы:

- школы, работающие в менее благоприятных социальных условиях, обладающие недостаточно компетентным кадровым составом и незначительными материальными ресурсами, имеют меньше шансов достичь высоких показателей (часть таких школ, которые можно считать наиболее благополучными, устойчиво демонстрирует низкие учебные достижения);

- существует определенная региональная специфика, в соответствии с которой меняется доля неблагополучных школ в общем массиве образовательных учреждений региона и их преимущественная территориальная принадлежность;

- наиболее общими характеристиками школ с устойчиво низкими учебными результатами являются сложный контингент учащихся (дети безработных родителей, родителей с низким уровнем образования, ученики с девиантным поведением, с

неродным русским языком и пр.) и ограниченные ресурсы (кадровые и финансовые);

- школы, находящиеся в сложных социальных контекстах, могут обеспечивать обучающимся достаточно высокий уровень достижений, не проигрывая более благополучным образовательным организациям, если последовательно и системно реализуют образовательные стратегии, обеспечивающие эффективный режим работы;

- переход на более эффективный режим работы требует от школы системных усилий и должен быть обеспечен соответствующей поддержкой на муниципальном и региональном уровнях.

На основе анализа теоретических исследований была организована опытно-экспериментальная работа, целью которой являются теоретическое обоснование, реализация и экспериментальная проверка эффективности системы управления деятельностью образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, по переводу в эффективный режим функционирования.

Для достижения обозначенной цели нами были сформулированы следующие задачи:

- провести оценку различий ресурсов, образовательных результатов школ, качественную оценку факторов, оказывающих влияние на достижения школьников и эффективность школ в соответствии с уровнем результативности;

- разработать и апробировать программу управления деятельностью образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, по переводу в эффективный режим функционирования и проверить ее эффективность.

Эмпирическое исследование проводилось на базе 24 общеобразовательных организаций муниципальной системы образования города Бийска Алтайского края. В исследовании использовался метод статистического анализа кадровых, материально-технических условий, результатов независимых оценочных процедур ОГЭ (9-й класс), ЕГЭ (11-й класс), контекстных характеристик школ.

На первом этапе был проведен анализ данных о деятельности образовательных организаций, функционирующих в сложных социальных условиях на уровне муниципалитета:

- определена динамика учебных достижений обучающихся по результатам ОГЭ и ЕГЭ за три года;

- проанализированы кадровые условия и материально-техническое оснащение общеобразовательных организаций;

- сформированы аналитические данные по контингенту обучающихся и социальному статусу их семей;

- установлено влияние социально-экономических условий общеобразовательных организаций на результаты обучения.

Проведенное диагностическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Анализируя общий массив школ города, можно выделить общеобразовательные организации, стабильно демонстрирующие высокие и средние результаты по определенным показателям и критериям, а также школы, показывающие стабильно низкие образовательные результаты. Общеобразовательные организации с высокими результатами имеют благоприятный контекст, социально-экономические условия, высококвалифицированный кадровый состав и достаточное материально-техническое обеспечение. Как правило, к таким учреждениям относятся гимназии, средние общеобразовательные школы с углубленным изучением отдельных предметов и общеобразовательные школы с численностью более 1 000 обучающихся.

2. Для школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты, характерны следующие проблемы:

- дефицит кадров (отсутствие достаточного количества квалифицированных педагогов);
- технический уровень оснащения ниже среднего;
- низкий уровень социального контекста (относятся к группе неблагополучных школ).

3. Одной из главных характеристик школ с низкими образовательными результатами является контингент обучающихся:

- количество учеников, состоящих на различных видах профилактического учета;
- количество учащихся, проживающих в семьях, где работает один из родителей или родители безработные;
- количество детей и подростков из семей, находящихся в социально-опасном положении.

Однако общеобразовательные организации, находящиеся в сложных социальных условиях, имеют возможность создавать среду для формирования у обучающихся успешной траектории развития при условии, что данная деятельность будет реализовываться в рамках образовательной стратегии деятельности школы. Эта целенаправленная деятельность должна стать основой для разработки программы повышения качества функционирования школы при поддержке на муниципальном и региональном уровнях.

На следующем этапе были внесены изменения в управление деятельностью образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, по переводу в эффективный режим

функционирования. Для достижения обозначенной перспективы были определены следующие направления деятельности:

- создание условий для улучшения качества управления – стратегических команд школ во главе с эффективным лидером;
- разработка системы мер по повышению уровня образовательных достижений учеников, включая системный мониторинг и коррекцию реализуемых мероприятий;
- создание условий для становления «эффективного учителя» с высоким уровнем профессиональной мотивации, владеющего результативными технологиями и практиками обучения и воспитания, нацеленного на повышение жизненных перспектив всех обучающихся;
- совершенствование системы социально-психологической службы и психолого-педагогического сопровождения учащихся, имеющих низкие образовательные результаты и находящихся в трудной жизненной ситуации.

Для решения прикладных задач была разработана программа управления деятельностью образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, по переводу в эффективный режим функционирования. Разработка программы обусловлена потребностью в эффективных механизмах и инструментариях, обеспечивающих достижение комплекса позитивных образовательных результатов в школах города Бийска, находящихся в группе риска и нуждающихся в поддержке.

В программу управления деятельностью образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, были включены компоненты:

- проведение самообследования и идентификации школ с низкими образовательными результатами и находящихся в сложных социальных условиях;
- формирование в данных школах управляющих команд, возлагающих на себя ответственность за разработку и реализацию школьной программы улучшения учебных результатов (в данную команду наряду с директором входят руководители среднего уровня: заместители директора, руководители образовательных программ и предметных объединений, члены управляющего совета);
- определение возможных партнеров и консультантов школ, включая муниципальных сетевых консультантов;
- повышение квалификации руководителей по эффективному управлению (педагогическое лидерство, распределенное лидерство, модели школьной эффективности);



- научно-методическое руководство разработкой школьных программ перехода в эффективный режим работы и улучшения учебных результатов с приглашением специалистов и ученых ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»;

- проведение входных, промежуточных мониторингов и оценка качественных и количественных результатов реализации мероприятий.

С целью повышению уровня квалификации педагогов, работающих в школах, находящихся в сложных социальных условиях, были реализованы следующие мероприятия:

- диагностика образовательных дефицитов обучающихся на основе данных результатов ГИА по предметным областям, независимой оценки, всероссийских проверочных работ, национальных и международных исследований, разработка и проведение комплекса мероприятий по их компенсации и коррекции с использованием образовательных технологий: Lesson Study, формирующее оценивание, критическое мышление и др.;

- проведение курсов и методических мероприятий по эффективному преподаванию в условиях работы с наиболее сложным контингентом;

- создание партнерства школ с высокими и низкими результатами обучения для совершенствования технологий преподавания и улучшения результатов обучения на основе функционирования сетевых площадок успешных практик, ассоциаций учителей-предметников и городских учебно-методических объединений по предметным областям и иных сетевых сообществ, в том числе с приглашением специалистов краевых ассоциаций и учебно-методических объединений;

- открытие «Школы эффективного учителя» – ресурсных центров, представляющих собой базу лучших практик и направляющих свою деятельность на взаимодействие с руководителями школ с низкими образовательными результатами и учителями, испытывающими проблемы в преподавании, силами ассоциаций учителей-предметников города и региона;

- формирование среды для становления «успешного руководителя» и «эффективного учителя» через внедрение практик: наставничества (в том числе для молодых педагогов) [9], коучинга и менторской поддержки учителей, испытывающих проблемы в обучении школьников, взаимодействия с коллегами (networking), проблемы социально-психологического сопровождения деятельности учителя и ученика.

Важным механизмом в решении проблем школ с низкими образовательными результатами и перевода в эффективный режим функционирования является техническое оснащение образова-

тельных организаций через получение широкого доступа в Интернет к хранилищам и базам данных, формирование единого образовательного пространства, обеспечение доступа учителей и учащихся к инновационным учебным пособиям и использованию интерактивных методов обучения. Следовательно, школы, работающие в трудных социальных условиях, должны получать специальную финансовую поддержку.

По итогам реализации программы управления деятельностью образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, по переводу в эффективный режим функционирования была проведена повторная диагностика (метод статистического анализа кадровых, материально-технических условий, результатов независимых оценочных процедур ОГЭ, ЕГЭ), были получены следующие результаты:

- повышение качества образования, в том числе произошло увеличение среднего балла ОГЭ и ЕГЭ по основным предметам (русский язык и математика);

- улучшение материально-технической базы школ (увеличение показателей «Количество экземпляров учебной литературы в расчете на одного обучающегося», «Количество компьютеров в расчете на 1 обучающегося»);

- улучшение социального положения обучающихся, находящихся в «группе риска» (снижение количество семей и обучающихся, состоящих на различных видах профилактического учета);

- появление в муниципальной системе образования успешных практик перевода школ, работающих в сложных социальных условиях и показывающих низкие образовательные результаты, в эффективный режим функционирования;

- появление в муниципальной системе образования группы руководителей общеобразовательных организаций – консультантов по вопросам школьного посткризисного стратегического планирования и перевода общеобразовательных организаций в эффективный режим функционирования.

Таким образом, создание организационной инфраструктуры поддержки школ и учителей, работающих в сложных условиях, ориентация системы управления и деятельности образовательных организаций на образовательные достижения учащихся, организация межуровневого взаимодействия (муниципальные органы управления образованием, общеобразовательные организации, учреждения образования, социальные партнеры) способствуют переводу образовательных организаций с низкими образовательными результатами, находящихся в сложных социальных условиях, в эффективный режим функционирования.

### Библиографический список

1. Кравцов С. С. Основные направления развития общероссийской системы оценки качества образования // Народное образование. 2016. № 7/8. С. 9–16.
2. Уваров А. Г., Ястребов Г. А. Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России // Мир России. 2014. № 2. С. 42–49.
3. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148–177.
4. Путин В. В. Строительство справедливости. Социальная политика для России. URL: <https://vedtver.ru/news/society/vladimir-putin-stroitel-stvo-spravedlivosti-social-naya-politika-dlya-rossii/> (дата обращения: 09.02.2021).
5. Кикоть О. П., Манузина Е. Б. Организация поддержки школ, работающих в сложных социальных условиях и показывающих низкие образовательные результаты // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 18 мая 2018 г.) / отв. ред. Л. А. Мокрецова. Бийск: АГГПУ им. В. М. Шукшина, 2018. С. 23–26.
6. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Крутий Н. А. Учет контекстной информации при оценке качества работы школы // Народное образование. 2012. № 5. С. 31–35.
7. Пинская М. А., Ушаков К. М. Эффективная школа // Директор школы. 2014. № 7. С. 18–23.
8. Пинская М. А., Крутий Н. А., Косарецкий С. Г. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов // Выравнивание шансов детей на качественное образование: сборник материалов. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. С. 37–47.
9. Манузина Е. Б. Готов ли современный выпускник педагогического вуза к работе в сельской школе, находящейся в сложных социальных условиях? // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Бийск, 21 мая 2020 г.) / отв. ред. Л. А. Мокрецова. Бийск: АГГПУ им. В. М. Шукшина, 2020. С. 141–144.

# Теория и методика профессионального образования

УДК 378.635.5

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-23-28

А.С. Андрианов, И.В. Медведев, В.В. Семёнов

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

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВУЗАХ МВД РОССИИ ПО ПРОФИЛЮ «УЧАСТКОВЫЙ УПОЛНОМОЧЕННЫЙ ПОЛИЦИИ»

Технические средства обучения, применяемые на занятиях по огневой подготовке, представляют собой устройства, которые частично или в полной мере имитируют действия обучаемого при производстве выстрела с настоящим боевым оружием. Их назначение главным образом направлено на отработку и совершенствование навыков стрельбы в условиях, когда тренинг с боевым оружием затруднен или по ряду причин невозможен. С другой стороны, использование стрелковых тренажеров позволяет значительно разнообразить учебный процесс при одновременном снижении расхода боеприпасов.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, технические средства обучения, вузы МВД, сотрудники правоохранительных органов, огневая подготовка, участковые уполномоченные полиции.

A.S. Andrianov, I.V. Medvedev, V.V. Semenov

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

## TECHNICAL TRAINING TOOLS USED IN FIRE TRAINING CLASSES AT UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN THE PROFILE OF THE DISTRICT COMMISSIONER OF THE POLICE

Technical training tools used in fire training classes are devices that partially or fully imitate the actions of the trainee when firing a shot with a real combat weapon. Their purpose is mainly aimed at developing and improving shooting skills in conditions where training with combat weapons is difficult, or for a number of reasons impossible. On the other hand, the use of shooting simulators makes it possible to significantly diversify the training process while reducing the consumption of ammunition.

*Key words:* professional training, technical training tools, universities of the Ministry of Internal Affairs, law enforcement officers, fire training, district police officers.

В настоящее время с разработкой и появлением на рынке вооружений оружия нового поколения стремительно развиваются и интерактивные обучающие технологии. В развитых зарубежных странах при подготовке полицейских более 50 % учебного времени отводится работе на электронных тренажерах. При этом материальные затраты на обучение снижаются в разы.

К сожалению, используются современные технические средства в учебном процессе еще не так часто, как необходимо. Медленные темпы внедрения этого направления в процесс подготовки сотрудников полиции вызван как причинами

экономического характера, так и отсутствием эффективных методик подготовки.

Ниже рассмотрим современные стрелковые тренажеры, наиболее часто используемые в образовательном процессе в силовых ведомствах, их технические характеристики, достоинства и недостатки.

Наиболее часто в образовательных организациях МВД используются два оптико-электронных стрелковых тренажера: «СКАТТ» (г. Москва) и «АМА» (г. Санкт-Петербург), соответственно на одно и три направления. Длительный опыт их применения позволяет говорить об их достоин-

ствах и недостатках. Достоинствами оптико-электронного тренажера «СКАТТ» являются:

1. Возможность контроля траектории движения прицельных приспособлений в каждом элементе производства выстрела, что важно как для новичка в стрельбе, так и для опытного стрелка-спортсмена, то есть для основных категорий обучающихся.

2. Комплект насадок делает возможным тренироваться с основными видами стрелкового оружия сотрудников ОВД.

3. Высокое качество изготовления аппаратуры и программного обеспечения.

Недостатками этого тренажера являются:

1. Проводное соединение системы «оружие – компьютер», что не позволяет выполнять тактическую стрельбу.

2. Невозможность тренировать больше одного человека по одной мишени.

Оптико-электронный тренажер «АМА» используется в учебном процессе огневой подготовки чуть больше времени, что позволяет отнести к достоинствам возможность одновременно тренировать до трех обучающихся по трем мишеням, однако на практике реализация этой возможности требует увеличения количества аппаратуры; также достоинством является отсутствие проводной связи системы «оружие – компьютер». Недостатками являются невысокая надежность аппаратурно-программного комплекса (особенно можно «выделить» оптические излучатели, устанавливаемые в ствол оружия); возможность применения тренажера только к пистолету 9-мм ПМ; невысокая сходимость имитационной и боевой стрельбы.

Вопрос эффективности применения данных оптико-электронных стрелковых тренажеров ставит задачу найти необходимый минимум занятий с их применением в учебном процессе по огневой подготовке. Для решения этой задачи в Барнаульском юридическом институте на протяжении нескольких последних лет проводится сравнительная экспериментальная работа в различных учебных группах. Причем уровень огневой подготовленности в этих подгруппах был примерно одинаков. В конце учебного года в этих учебных группах проводятся контрольные стрельбы. В результате выполнения контрольного упражнения курса стрельб выясняется, что эффективность использования указанных стрелковых тренажеров находится в пределах 15–20 %. При продолжении исследований эффективности их применения можно определить, какое количество учебных занятий с применением стрелковых тренажеров необходимо для формирования устойчивых навыков

владения табельным оружием, то есть то количество занятий, после которого эффективность их применения не увеличивается. Необходимость добиться осознания обучаемым и прочувствовать (опробовать) на тренажере полученные теоретические знания, правильность выполнения производимых выстрелов, там же обучаемый сможет оценить результат, выслушать замечания преподавателя о слабых сторонах своих действий – это суть применения оптико-электронных стрелковых тренажеров в учебном процессе огневой подготовки. Все это актуализирует интеллектуальную сферу обучаемого, предоставляет возможность творчески решать огневые задачи, воздействует на чувства, волю, мотивы, эмоции обучаемого, позволяет формировать профессионально значимые качества сотрудника полиции.

В настоящее время НТЦ «Лазерные технологии» разработан интерактивный тир «Рубин», позволяющий в условиях имитации различных нештатных ситуаций, проецируемых на экран, осуществлять тренировку и отработку элементов тактической стрельбы, быстрее и эффективнее овладевать приемами ведения боя в современных условиях. Достоинством является возможность обеспечения тренировки основных групп обучающихся – начального уровня обучения, совершенствующих навыки владения табельным оружием, и групп спортивного совершенствования комплексом программ, соответствующих определенному уровню огневой подготовленности. Сдерживающим фактором широкого применения интерактивного тира является довольно высокая стоимость программного комплекса и аппаратного обеспечения. Включение интерактивного тира в учебный процесс огневой подготовки позволит использовать его в стрелковых конференциях, включить его элементом дистанционного и программированного обучения.

Интерактивный комплекс огневой подготовки CST200 производства фирмы FATS (США), разработанный с учетом последних достижений в области компьютерных технологий и обеспечивающий тренировку до шести человек одновременно с применением имитаторов FATS или стрелкового штатного оружия по различным образцам и вариантам мишенной обстановки или на фоне специальных тактических сценариев. Начиная с 1998 года демонстрационные образцы комплекса в различной комплектации разрабатывались в тире ГТК РФ и дважды в Московском университете МВД России. В настоящее время компания FATS имеет в своей номенклатуре более 250 видов имитаторов оружия – от пистолетов



до пушек, в том числе оружия российского производства, включая пистолет Макарова, автомат Калашникова, пулемет Калашникова, ручной противотанковый гранатомет и др.

Комплекс огневой подготовки CST200 позволяет осуществить реальное погружение в экстремальную ситуацию, провести ее анализ и принять соответствующее решение на применение оружия. Все сюжеты, моделируемые на экране, максимально приближены к реальным условиям осуществления служебной деятельности:

- захват террористов и освобождение заложников;
- зачистка местности, здания и периметра;
- подготовка снайперов;
- боевое патрулирование;
- охрана различных объектов от проникновения террористов;
- охрана VIP-персон и т. д.

Комплекс имеет возможность замедленного повтора сюжета с показом в хронологической последовательности количества выстрелов, произведенных из каждого оружия, количества промахов, попаданий (смертельных или ранений), а также случаев неправомерного применения оружия. Затем эти данные отображаются на экране в виде таблицы. Предоставление данных о результатах тренировки в простой и удобной форме позволяет анализировать действия обучаемых и эффективно улучшать их навыки. Комплекс имеет широкий диапазон дополнительного оборудования.

Таким образом, интерактивный комплекс огневой подготовки CST200:

- прост в эксплуатации, надежен и может быть быстро развернут в местах постоянной дислокации;
- позволяет решать задачи не только индивидуальной огневой подготовки, но и тактико-специальные в составе подразделений, т. к. обеспечивает тренировку до шести человек одновременно с применением имитаторов оружия или стрелкового штатного оружия;
- использование комплекса CST200 в тренировочном процессе существенно поднимает уровень профессиональной подготовки сотрудников силовых ведомств на более высокую качественную ступень, которую возможно достичь только за счет опыта, приобретаемого в ходе реальных боевых действий;
- использование комплекса CST200 позволяет снизить финансовые затраты на боевую подготовку до 70 %.

Условия профессиональной деятельности участкового уполномоченного полиции, несо-

мненно, имеют ряд особенностей, главные из которых – это направленность на профилактику преступлений и административных правонарушений, надзор за лицами, склонными к противоправной деятельности, и огромный объем работы с гражданами на закрепленном административном участке по самым различным вопросам. До сих пор бытует мнение, что служба участковых уполномоченных полиции – это не то подразделение, на которое нужно обращать серьезное внимание в плане их профессиональной подготовки. В городских и сельских отделах полиции служба участковых уполномоченных и поныне традиционно находится в аутсайдерах во всех статистических отчетах, касаемых уровня профессиональной подготовленности сотрудников полиции.

Между тем нет в полиции ни одного подразделения, которое выполняло бы столь широкий спектр должностных обязанностей и привлекалось к решению множества дополнительных задач, связанных со всеми видами правоохранительной деятельности. Именно потому количество нештатных ситуаций, в которые может попасть участковый уполномоченный, гораздо больше, чем в любой другой службе ОВД. Кроме того, есть еще одна немаловажная деталь – участковый уполномоченный, за редким исключением, всегда работает один, без силовой поддержки вооруженных коллег, как это принято во всех оперативных службах. Указанные особенности, безусловно, должны учитываться при планировании и проведении занятий в системе профессиональной подготовки.

Организация первоначальной профессиональной подготовки в образовательных организациях МВД обязательно должна учитывать специфику службы и не только в преподавании теоретических дисциплин. В этой связи кафедры огневой подготовки в зависимости от имеющихся технических возможностей вполне могут разнообразить и дополнить учебный процесс, используя современные интерактивные технологии. Ниже мы предлагаем примерный методический комплекс с использованием оптико-электронного оборудования для решения тактических задач, вытекающих из профессиональной деятельности участковых уполномоченных. Рекомендуемый комплекс предполагает два этапа освоения. На первом этапе слушатели получают первоначальные знания и навыки работы с огнестрельным оружием, осваивают приемы скоростной стрельбы и тактические особенности применения оружия. С методической точки зрения данный этап не несет дополнительной информации для категории сотрудников, обучающихся по программе участковых уполно-

моченных полиции, но является необходимым, ибо дает основу для дальнейшего обучения [1].

Второй этап обучения мы предлагаем планировать в виде специализированного цикла, направленного на отработку определенных игровых стандартов, разработанных с учетом профессиональной деятельности участковых уполномоченных. В качестве примера приведем перечень (описание) задач ситуативного тренинга, используемого нами в учебном процессе.

Упражнение «Угроза опасных животных»

Фабула. При обходе территории административного участка участковый заметил стаю бездомных собак, проявляющих агрессию по отношению к проходившей поблизости женщине. Попытки с ее стороны отогнать собак лишь усугубили ситуацию, создавая явную угрозу здоровью и жизни гражданки.

Проведя анализ ситуации, обучаемый принимает решение о применении огнестрельного оружия и самостоятельно выбирает вариант выполнения упражнения.

Практическое упражнение выполняется в условиях:

- программного обеспечения интерактивного тира «Аркада»;
- мишенной обстановки, имитирующей данную ситуацию с использованием электронного тренажера «Рубин».

Цели: 4 картонные мишени, обозначающие собак, установленные на высоте 1 м от пола, неподвижные.

Штрафной мишенью служит одна ростовая металллическая установка, обозначающая человека.

Расстояние до целей: 8 метров.

Количество патронов: 4 шт.

Положение для стрельбы: стоя.

Время: 10 с.

Оценка:

- «отлично» – поразить все мишени, кроме штрафной;
- «хорошо» – поразить не менее 3 зачетных мишеней;
- «удовлетворительно» – поразить не менее 2 зачетных мишеней;
- «неудовлетворительно» – поражена 1 зачетная мишень или поражена штрафная мишень [2].

Порядок выполнения упражнения: по команде руководителя стрельб сотрудник выходит на огневой рубеж, принимает исходное положение и докладывает о готовности к стрельбе. Убедившись в готовности сотрудника, руководитель подает команду «Огонь» и одновременно включает секундомер. По этой команде сотрудник выключает пре-

дохранитель, досылает патрон в патронник и выполняет четыре выстрела. По окончании стрельбы сотрудник докладывает об этом руководителю стрельб. Подробно описанное выше упражнение является подготовительным. Более сложный вариант с движущимися объектами (собаки) дает возможность осуществить интерактивный тир «Аркада», программное обеспечение которого позволяет подготовить различные сюжеты по данной ситуации. Порядок действий на огневом рубеже в этом случае аналогичен предыдущему.

Упражнение «Угроза завладения табельным оружием»

Фабула. В дежурную часть отдела полиции поступило сообщение о нарушении общественного порядка в одном из микрорайонов города поблизости от опорного пункта полиции. Дежурный принял решение отправить на место происшествия участкового уполномоченного, находящегося в этот момент на опорном пункте. Прибыв на место, участковый выяснил, что возмутителем спокойствия является один из жильцов дома, который, находясь в состоянии алкогольного опьянения, устроил скандал с соседями, угрожая им физической расправой. Поднявшись в квартиру, участковый попытался успокоить правонарушителя, однако тот проявил немотивированную агрессию (гражданин стоял на учете с психическими отклонениями) и предпринял попытку завладеть табельным оружием полицейского.

Ситуации, связанные с жилыми помещениями, целесообразнее проигрывать на специальных учебных полигонах, имитирующих квартиру, офис и т. д. Однако схожую обстановку вполне можно построить и в тире, используя мобильные мишенные установки. Упражнение выполняется с лазерным стрелковым тренажером «Рубин» и ассистентом из числа слушателей учебной группы, играющим роль правонарушителя. В данном случае задача выполняется в двух вариантах:

1 вариант. При попытке правонарушителя завладеть табельным оружием у сотрудника нет возможности для его применения. В этом случае сотрудник применяет физическую силу и боевые приемы борьбы.

2 вариант. Правильно оценив ситуацию (явный физический перевес в сторону правонарушителя, отсутствие пространства для маневра, дефицит времени), сотрудник после предупреждения применяет огнестрельное оружие на поражение.

В игровой ситуации, когда применяется огнестрельное оружие, очень эффективен лазерный стрелковый комплекс «Рубин», поскольку наглядно позволяет проследить результат применения

оружия. Ситуации, связанные с угрозой завладения огнестрельным оружием сотрудника полиции, не рекомендуется отрабатывать с боевым оружием, поскольку статичная мишенная обстановка в условиях даже интерактивного боевого тира не может в полной мере воспроизвести динамику условий и не один самый совершенный тренажер не заменит живого партнера по тренировке.

#### Упражнение «Групповое нападение»

Фабула. Проводя профилактические мероприятия в парковой зоне, участковый получил сообщение о происшедшей неподалеку групповой драке. На месте происшествия он обнаружил двух лежащих на земле мужчин, которых избивали три человека, вооруженных бейсбольными битами. Увидев, что они застигнуты на месте преступления, и убедившись, что сотрудник полиции один, правонарушители, угрожая битами, быстро двинулись в сторону полицейского. На предупреждение участкового о применении огнестрельного оружия, правонарушители не отреагировали.

Исходя из создавшейся обстановки сотрудник полиции принимает решение на применение огнестрельного оружия.

Данное упражнение ситуативного тренинга реализуется:

- в программных сюжетах интерактивного боевого тира «Аркада»;
- с использованием лазерного оружия комплекса «Рубин».

#### «Аркада»

Цели: проекция на экране трех движущихся фигур, вооруженных бейсбольными битами.

Расстояние: 6 метров.

Количество патронов: 3 шт.

Время: 5 секунд.

Положение для стрельбы: стоя с перемещением.

Оценка:

- зачтено – поражены три изображения;
- не зачтено – во всех других случаях.

#### «Рубин»

1. Исходное положение: три вооруженных палками ассистента (правонарушителя) образуют круг, в центре которого находится обучаемый (участковый). По сигналу преподавателя ассистенты имитируют нападение. Задача обучаемого выйти из круга с наименьшими потерями с одновременным применением оружия.

2. Исходное положение: вооруженные противники, осуществляя нападение, находятся в одну линию. Задача обучаемого, постоянно двигаясь, эффективно применить оружие (лазерный тренажер), не позволив противникам выйти на дистанцию поражения или образовать круг.

#### Упражнение «проверка документов»

Фабула. В вечернее время, находясь на административном участке, участковый обратил внимание на гражданина, имеющего портретную схожесть с ориентировкой, по которой похожий гражданин находится в федеральном розыске за совершение особо тяжкого преступления. Учитывая возможную опасность (по ориентировке преступник может иметь при себе оружие), участковый незаметно привел свое огнестрельное оружие в готовность и подошел к подозреваемому. Находясь на безопасной дистанции, участковый попросил гражданина предъявить документы. Маскируя свои действия, подозреваемый выхватил из внутреннего кармана пистолет и направил его на сотрудника полиции.

Тренировочная часть занятия по данной фабуле организуется в условиях подготовленного соответствующего сюжета тира «Аркада» и лазерного тренажера «Рубин».

#### «Аркада»

Цель: на экране изображение неподвижно стоящего человека, через определенный промежуток времени человек достает пистолет, направляет его вперед и производит выстрел.

Дистанция: 3 метра.

Количество патронов: 2 шт.

Исходное положение: стоя, патрон в патроннике, оружие на предохранителе в кобуре.

Задача: в момент, когда условный противник на экране достает пистолет, обучаемый смещается с линии возможного выстрела, извлекает оружие из кобуры, выключает предохранитель и производит два сдвоенных выстрела в направлении цели [3].

Оценка:

- зачтено – обучаемый выполнил уход с линии выстрела и поразил цель двумя или одной пулей;
- не зачтено – обучаемый не выполнил перемещение или не поразил цель.

#### «Рубин»

Лазерный тренажер «Рубин» позволяет обыграть создавшуюся ситуацию более динамично в процессе ролевого тренинга с партнером (правонарушителем) и дозированным сопротивлением последнего. Тренировка в этом случае организуется по двум основным сюжетам развития событий и соответствующих им упражнений.

#### Упражнение «кто быстрее»

Два обучаемых находятся лицом друг к другу на дистанции трех метров. У одного обучаемого (сотрудник полиции) оружие в стандартной кобуре на поясе, у другого (правонарушитель) – в нагрудном кармане одежды. По команде препода-

вателя обучаемые пытаются опередить друг друга в выполнении скоростного выстрела. Лазерные тренажеры позволяют четко определить и скорость выполнения выстрела, и его результативность. После выполнения нескольких серий обучаемые меняются ролями.

Упражнение «второй номер»

Исходное положение аналогично предыдущему упражнению. Действия на производство выстрела всегда первым начинает обучаемый, в роли правонарушителя. Задача второго сотрудника – по косвенным признакам определить начало агрессии, своевременно сместиться с возможной траектории выстрела и самому результативно поразить цель. В этом упражнении сотрудники также имеют возможность совершенствования своих навыков боевых приемов борьбы, своевременно блокируя руку противника и проводя соответствующее техническое действие.

Разработанные нами практические упражнения с использованием технических средств обучения вытекают из наиболее типичных ситуаций практической деятельности участкового уполномоченного. Естественно, их количество и содержание может быть значительно расширено, исходя из всего объема служебных обязанностей участкового. В рекомендациях нами показан алгоритм составления учебных задач и упражнений, использование их в образовательном процессе по огневой и физической подготовке.

В завершении наших рекомендаций напоминаем о главном аспекте занятий по огневой подготовке – аспекте безопасности. Хотя с боевым оружием слушатели занимаются только в условиях комплекса «Аркада», не нужно забывать, что в условиях игрового тренинга слушатели часто настолько увлечены процессом, что легко теряют контроль, выходя за рамки разработанного сценария. Серьезные травмы и повреждения можно получить и при работе с лазерным тренажером, особенно на коротких дистанциях силового противостояния, когда наравне с огнестрельным оружием приме-

няется физическая сила и боевые приемы борьбы. Преподаватель в этом случае должен четко обозначать границы дозволенного, своевременно направляя и корректируя тренировочный процесс.

Использование технических средств в учебном процессе по огневой подготовке – процесс творческий, активизирующий обратную связь «стрелок – оружие – стрелок» и «обучаемый – преподаватель». Интерактивные стрелковые комплексы позволяют преподавателю выйти за рамки исключительно визуального контроля за процессом обучения стрельбе, получая объективную информацию о внутренних процессах, недоступных простому наблюдению. Кроме того, эту информацию наглядно может получить и сам обучаемый, лучше осознавая допущенные технические погрешности.

Объективный контроль техники производства выстрела – далеко не самое существенное преимущество электронных тренажеров. На наш взгляд, основное их назначение – моделирование игровых, обучающих ситуаций в условиях, когда использование боевого оружия затруднено по причине безопасности. Технические средства обучения позволяют целенаправленно смещать вектор образовательного процесса на специфику служебной деятельности той или иной категории обучающихся, что показано нами на примере участков уполномоченных полиции. Вне сомнения, развитие и совершенствование образовательного процесса по огневой подготовке в ближайшее время будет идти по пути внедрения в него более совершенных технических разработок [4].

Однако, говоря о месте и роли технических средств обучения в процессе огневой подготовки сотрудников полиции, необходимо соблюдать правильный баланс временных рамок работы с боевым оружием и ситуативного тренинга с использованием интерактивной обучающей среды.

Следует помнить – ни один самый современный электронный комплекс не заменит преподавателя и систематической работы с боевым оружием.

### Библиографический список

1. Андрианов А. С. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел и их реализация в системе первоначального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-4. С. 3–9.
2. Рабазанов С. И., Лопатин Е. А. Особенности обучения дисциплине «Огневая подготовка» лиц, впервые принимаемых на службу в МВД России // Человеческий капитал. 2017. № 5 (101). С. 81–84.
3. Санков П. А., Кавецкий Д. Б., Сериков С. Н. Организация и проведение занятий по огневой подготовке в процессе оперативно-служебной деятельности: учебно-практическое пособие. Иркутск, 2014. 88 с.
4. Андрианов А. С. Совершенствование методики стрельбы курсантов и слушателей Барнаульского юридического института МВД России в соответствии с Наставлением по организации огневой подготовки в органах внутренних дел, утвержденным приказом МВД России от 23.11.2017 № 880 // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2019. № 34. С. 83–85.



УДК 378.661

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-29-34

П.Г. Воронцов

*Алтайский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул, Россия*

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОМЕДИЦИНСКАЯ ЭТИКА» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье раскрывается краткая история биоэтики и актуальность предмета биомедицинской этики в медицинском вузе для формирования профессионально-нравственных качеств будущего врача. Раскрывается основное содержание данной дисциплины в отечественном и зарубежном образовании. Описываются актуальные вопросы теории и методики преподавания биоэтики в медицинском вузе, в том числе на основе собственного педагогического опыта автора данной статьи. Отмечаются основные проблемы в преподавании биомедицинской этики в начале XXI века.

*Ключевые слова:* профессионально-нравственные качества студентов-медиков, биоэтика, биомедицинская этика, теория и методика преподавания.

P.G. Vorontsov

*Altai State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Barnaul, Russia*

## OPPORTUNITIES FOR TEACHING THE DISCIPLINE «BIOMEDICAL ETHICS» IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND MORAL QUALITIES FOR MEDICAL STUDENTS

The article reveals a brief history of bioethics and the relevance of the subject of biomedical ethics in a medical university for the formation of professional and moral qualities of a future doctor. The main content of this discipline in domestic and foreign education is revealed. Topical issues of the theory and methodology of teaching bioethics in a medical university are described, including the ones based on the author's pedagogical experience. The main problems in teaching biomedical ethics at the beginning of the XXI century are noted.

*Key words:* professional and moral qualities of medical students, bioethics, biomedical ethics, theory and teaching methods.

Во второй половине XX века на стыке естественно-научного и морально-этического знания появляется особая новая область – биоэтика. Впервые термин «биоэтика» (от греч. *bios* – жизнь и *ethos* – нрав, обычай) ввел американский врач Ван Ренсселер Поттер. Основные идеи биоэтики он изложил в своих научных трудах «Биоэтика: наука выживания» (1970 г.), «Биоэтика: мост в будущее» (1971 г.), «Глобальная биоэтика» (1988 г.) [1–3]. В этих работах автор определил биоэтику как комплекс междисциплинарных знаний, целью которого является разработка фундаментальных подходов к выживанию человечества в сложных условиях нарастания глобальных проблем цивилизации, когда человечеству необходима мудрость, чтобы выработать знания о том, как улучшить качество жизни. Такая комплексная область, с одной стороны, должна строиться на биологических знаниях, а с другой – включать в себя важные достижения социальных и гуманитарных наук [1].

Другой американский врач и биолог Андре Хеллегерс в эти годы также обратился к рассмотрению аналогичных проблем. Он рассматривал биоэтику с позиций биомедицины и призвал стоять на защите прав и достоинств пациентов [4, 5]. А. Хеллегерс в 1971 году основал Институт этики Кеннеди, в тот же год создал первые образовательные курсы по биоэтике для врачей, философов и представителей других специальностей. С этого времени определения понятия «биоэтика», предложенные В.Р. Поттером и А. Хеллегерсом, получили широкое распространение и применение не только в США, но также и в других странах.

А.П. Солодков, С.С. Лазуко, С.П. Кулик и Н.Ю. Коневалова в статье «Проблемы биоэтики в системе медицинского образования» отмечают, что в медицинском образовании идет постоянный поиск новых форм и методов преподавания в связи с развитием биоэтических проблем, прав человека в области медицины. Например, в США

в конце 90-х годов начались протесты студентов и общественности против применения анатомического материала в вузах, стали предъявляться требования права на выбор иных методов обучения. В результате в ряде городов и штатов были приняты соответствующие законы: Флорида (1985 г.), Калифорния (1998 г.), Мэйн (1989 г.), Луизиана (1992 г.), Пенсильвания (1992 г.), Нью-Йорк (1994 г.), Род-Айленд (1997 г.) [6].

Формирование особой области биоэтического (или биомедицинского) знания, практики и образования было обусловлено многими причинами. Важнейшими из них были разнообразные нарушения прав пациентов и этического кодекса врача в сфере медицины. Например, достаточно вспомнить историю, которая произошла в американском городе Трентоне (штат Нью-Джерси) в Трентонской психиатрической лечебнице с 1907 по 1930 год. Там много лет работал известный доктор Генри Коттон, который в свое время учился у Алоиса Альцгеймера, а потом стажировался в США у лучших психиатров страны. Карьера доктора Коттона была стремительной, он пользовался большим уважением в научном мире. Вследствие наблюдений за душевнобольными он пришел к выводу, что причиной психиатрических заболеваний являются инфекции различных органов. Он начинал с удаления зубов. Именно там, по его мнению, обычно «скрывается» причина душевного недуга. Если результата не было, хирург удалял миндалины, яички или яичники, желчный пузырь, селезенку. Генри Коттон был уверен в результативности своего метода. По его словам, излечивалось 85 % больных. Однако после такого «лечения» выживало мало пациентов [7], стали поступать жалобы от родственников скончавшихся душевнобольных. Вскоре сенат Нью-Джерси создал комиссию для расследования ситуации в Трентонской лечебнице. Результат оказался ужасным: в целом в лечебнице выздоравливало только 8 % больных, у 41,9 % не было улучшений, 43,4 % умирали. Но, к сожалению, многие именитые врачи в свое время поддержали метод Коттона, и погибло бы слишком много научных репутаций, будь доктор Коттон осужден. В итоге расследование «спустило на тормозах», и доктор Коттон вернулся к своей ужасающей практике [7].

После Второй мировой войны, особенно на Нюрнбергском процессе, получили широкую огласку бесчеловечные медицинские эксперименты, которые проводили нацистские врачи в концентрационных лагерях. Все это и вызвало необходимость в разработке особой области профессиональной этики в сфере биомедицины – биоэтики или биомедицинской этики. С биоэтикой обычно связан более

широкий подход – гуманного отношения человека ко всему живому, а с биомедицинской этикой – требование соблюдения гуманных отношений в сфере медицины, прежде всего врача и пациента, а также соблюдения этических норм при применении биологического материала в биомедицинских исследованиях, в экспериментальной и клинической медицине, в медицинском образовании.

Оказалось, что у будущего врача в процессе обучения крайне важно сформировать нравственное отношение в своей профессии. Если же будущий медик имеет дефицит такого биомедицинского мышления, то это вызывает неопределенность действий будущего врача, чревато нарушением им норм профессиональной этики. Например, автор статьи в процессе преподавания биоэтики в Алтайском государственном медицинском университете предлагал написать студентом творческое сочинение (эссе), касающееся сложных проблем биомедицинской этики. И как правило, из группы находился хотя бы один человек, имеющий антигуманную жизненную позицию в отношении оправдания безнравственных поступков многих известных в истории врачей. Например, один студент написал, что эксперименты на людях вполне оправданы ради достижений в области науки, чтобы в будущем спасти множество больных людей. Он считал, что вполне приемлемо проводить опыты на заключенных, ярых преступниках – рецидивистах, убийцах и насильниках. И эта ситуация имеет место практически во всех медицинских вузах. Соответственно, встают сложные педагогические вопросы гуманного воспитания и обучения студентов-медиков, начиная с младших курсов, чтобы этические нормы поведения стали неотъемлемой частью их профессиональной деятельности на всю оставшуюся жизнь. Недаром в отечественной традиции выпускник медицинского вуза, в соответствии с клятвой Гиппократова, обязательно дает клятву российского врача.

В результате того, что именно в медицинской профессии нравственное поведение врача-исследователя и врача-клинициста, эпидемиолога и пр. играет важнейшую роль, в конце XX века вопрос о преподавании в медицинских вузах профессиональной этики в форме биоэтики, биомедицинской направленности был поднят на международном уровне. Л.Б. Ляуш и И.В. Силуянова по этому поводу пишут: «Биоэтика введена как обязательная медицинская дисциплина в высших медицинских учебных заведениях большинства стран не только Северной Америки и Европы, но и Азии, Африки и Латинской Америки. В решениях IV конференции ВОЗ по проблемам обучения биоэтике, состоявшейся в Женеве в 1994 г., отмечено, что преподава-

ние биоэтики должно быть не выборочным, а обязательным» [8, с. 240]. С этого времени биоэтика как важная естественно-гуманитарная этическая дисциплина изучается и в медицинских вузах России.

Так, в Российском национальном исследовательском медицинском университете имени Н.И. Пирогова преподавание факультативного курса «Основы биомедицинской этики» проводится с 1993 года (изначально лишь на лечебном факультете). А с 2000 года дисциплина «биоэтика» вошла в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. В том же году на базе Российского государственного медицинского университета была создана кафедра биомедицинской этики, которую возглавила доктор философских наук, профессор И.В. Силуянова. В РНИМУ им. Н.И. Пирогова преподавание биоэтики осуществляется на лечебном, педиатрическом, медико-биологическом факультетах, а также в аспирантуре и на факультете повышения квалификации врачей [8].

Согласно новым образовательным стандартам, дисциплина «биоэтика» или «биомедицинская этика» может преподаваться на разных курсах. В 2005 году в г. Москве прошло международное совещание ЮНЕСКО по преподаванию этики и биоэтики, в продолжение которого и были проведены консультации по Декларации всеобщих норм биоэтики. На совещании был поднят ряд дискуссионных вопросов, касающихся повышения качества преподавания биоэтики в медицинских вузах, чтобы она стала одним из важных факторов профессионально-нравственной подготовки будущих врачей и медицинских работников. В том числе был представлен проект непрерывного преподавания биомедицинской этики на протяжении 5 лет обучения в медвузе [9]. В настоящее время в ряде вузов страны данная дисциплина вначале читается на третьем курсе обучения, затем ее разделы разворачиваются в преподавании ряда медицинских специальностей на старших курсах, кроме того, данная дисциплина проводится и при последующей специализации врачей (в ординатуре или на ФПК).

По мнению И.В. Силуяновой, в предметное поле дисциплины включены как основы этических кодексов профессиональной этики, характерные для ряда других специальностей, так и специфические вопросы биологической, медицинской и врачебной этики, без которых нельзя приступать к работе в сфере медицины. Это особенно актуально в цивилизации XXI века, когда нарастают тенденции материального потребления, намечается резкий спад духовности и нравственной культуры, нарастают процессы

коммерциализации в медицине. Кроме того, в связи с нарастанием глобальных экологических и социальных проблем идет ухудшение телесного и психического здоровья людей, в связи с чем на медицинский персонал приходится увеличение нагрузки, рутинной деятельности, что вызывает опасность деформации профессионально-нравственных качеств врача [10].

Современная биомедицинская этика как педагогическая, социально-гуманитарная дисциплина, преподаваемая студентам медицинских вузов России, в основном включает в себя ряд основных разделов. Приведем данный материал на примере учебника профессора И.В. Силуяновой «Биомедицинская этика» (2018 г.).

- Теоретические основы биомедицинской этики. (Что такое этика и биомедицинская этика? Биомедицинская этика и медицинское право. Исторические этапы развития и логические парадигмы биомедицинской этики.)

- Парадигма Гиппократов и фундаментальные для медицинского сообщества этические документы (Клятва Гиппократов. Нюрнбергский кодекс. Конвенция о правах человека и биомедицине. Основы социальной концепции РПЦ. Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека.)

- Парадигма милосердия и медицинская этическая традиция в России (М.Я. Мудров о вопросах «благочестия и нравственных качествах врачей». Ф.П. Гааз и проблема «трудных пациентов». Вклад Н.И. Пирогова в развитие профессиональной этики врача. В.В. Вересаев о роли нравственного состояния личности врача. Е.С. Боткин и проблема доминанты интересов пациента. Святитель Лука (В.Ф. Войно-Ясенецкий) и проблема доверия пациента врачу.)

- Деонтологическая парадигма в медицине (Деонтология в терапии. Деонтология в хирургии. Деонтология в акушерстве и гинекологии. Деонтология в педиатрии. Деонтология в психиатрии и наркологии. Деонтология в стоматологии. Деонтология в онкологии.)

- Биоэтика как современная форма профессиональной этики (Морально-этические проблемы трансплантации. Морально-этические проблемы репродукции человека. Этико-правовые проблемы медицинской генетики. Эпидемиология и этика. Венерические инфекции, СПИД и морально-этические проблемы. Морально-этические проблемы клинических исследований. Морально-этические проблемы эвтанази. Идея справедливости в здравоохранении и медицине.)

- Основной свод правил и документы, регулирующие профессиональную этику врача (Европейская

Конвенция о защите прав человека и достоинства человеческого существа в связи с применением достижений биологии и медицины: Конвенция о правах человека и биомедицине (Совет Европы, Овьедо, 1997 г.). Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека (ЮНЕСКО, 2005 г.). Основы социальной концепции Русской православной церкви (извлечения). Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации: национальная медицинская палата. Кодекс профессиональной этики православного врача. Женевская декларация (Международная клятва врачей.) [11].

Заметим, что круг проблем, которые поднимают иностранные специалисты, как правило, более ограничен. Укажем их на примере известного учебного пособия для медицинских вузов «Медицинская этика» под редакцией таких авторов, как А. Кэмпбелл, Г. Джиллетт, Г. Джонс (2004 г.).

- Основания изучения проблемы (Теория медицинской этики. Эмос врачевания. Этика здравоохранения в разных культурах. Тело человека.)

- Клиническая этика (Генетические дилеммы. Этические проблемы пренатального периода. Роды и после них. Трансплантация органов и тканей. Проблема СПИДа. Этические проблемы в психиатрии. Старение, деменция и смерть. Завершение человеческой жизни.)

- Медицина и общество (Исследовательская этика. Инновационные подходы в медицине. Справедливость и здравоохранение. Право, этика и медицина.) [12].

А.П. Солодков, С.С. Лазуко, С.П. Кулик и Н.Ю. Коневалова в статье «Проблемы биоэтики в системе медицинского образования» отмечают следующее. «Неизбежность биоэтической составляющей в системе медицинского знания и медицинского образования детерминирована своеобразием самой медицины как феномена культуры. Для медицинского познания и практики всегда одинаково значимы как сами профессиональные знания, умения и навыки, так и система ценностей, которая лежит в их основании. Именно поэтому медицина стала единственной сферой человеческой деятельности, изначально подчиненной нравственным регулятивам профессиональной этики, а деонтология (от греч. *deontos* – нужное, должное и *logos* – слово, понятие, учение) как учение об этических основаниях врачебной деятельности стала неотъемлемой частью всего комплекса клинических и медико-биологических дисциплин» [6, с. 106].

Учебная дисциплина «биомедицинская этика» включает в себя лекционные, семинарские и самостоятельные занятия с выполнением домашних

заданий, написанием рефератов, эссе и решением ситуационных задач. Во время лекций студенты должны освоить цели, задачи, предмет, специфику и проблемное поле биомедицинской этики.

На практических (семинарских) занятиях от студентов требуется регулярность посещения дисциплины, обдуманное и четкое выполнение заданий, где главное внимание уделяется формированию профессионально-нравственных качеств личности будущего врача. Необходимо побудить студентов к творческой активности, развивать в них способность моделировать, ставить и решать ситуационные задачи на занятиях по разным темам и вопросам дисциплины.

Самостоятельная работа студентов как способ текущего контроля осуществляется при подготовке к семинарским занятиям, при выполнении домашних заданий по предложенным темам, выполнении творческих заданий, написании рефератов (по заранее предложенным темам).

Укажем следующие основные средства обучения студентов медицинского вуза, используемые при изучении дисциплины «биомедицинская этика»: материальные (лекции и семинары, проводятся в аудиториях вуза); визуальные (использование различных схем и таблиц); бумажные (использование студентами предлагаемых преподавателем учебников и различной литературы); электронные (экран, ноутбук, мультимедийный проектор, показ слайдов, презентаций и учебных фильмов).

#### Активные и интерактивные формы проведения занятий

1. Словесные. Лекция, позволяющая четко усваивать концептуальную основу дисциплины, в двух основных формах: лекция-визуализация, в том числе когда лекционный материал сопровождается слайдовой презентацией; дискуссионная лекция: лектор при изложении основного материала проводит свободное общение со студентами, задает вопросы, помогает на них ответить, организует обмен мнениями, этическими взглядами; беседа – педагогический метод, который чаще всего используется на семинарских занятиях при изучении основных разделов и проблем биоэтики, может переходить в дискуссию между студентами и преподавателем.

2. Наглядные формы обучения – это, прежде всего, иллюстрация учебного материала – использование на занятиях наглядных пособий в виде рисунков, плакатов, таблиц, фотографий и т. д.; компьютерное тестирование – использование специальных тестов в виде специально составленных вопросов с правильными, частично правильными и неправильными ответами по во-



просам биоэтики, где студентам отводится определенное время для прохождения на специальной платформе компьютерных тестов.

3. Эмпирический метод – решение студентами практических задач по вопросам биоэтики. Также на занятиях можно использовать прикладные виды физической культуры при решении ситуационных задач. Например, разыгрывается следующая жизненная ситуация. На остановке в 40-градусный мороз стоит женщина с ребенком и ждет автобус. На дороге случилась авария. Мать с ребенком уехать не могут. У них сильно замерзли руки и ноги. Вы, студент медицинского вуза, проходили практические занятия по физической культуре и владеете элементами классического массажа и самомассажа. Продемонстрируйте друг на друге, каким образом вы окажете необходимую помощь в случае, если подобная ситуация случится с вами.

4. Книгометод – педагогический метод, согласно которому студенты при изучении основных вопросов биоэтики используют специальную литературу, учебники, учебные пособия, научные статьи и т. д.

5. Видеометод включает в себя информацию, представленную в наглядной форме, которая является образной, доступной для восприятия.

6. Метод деловой игры – моделирование биоэтической ситуации, в результате которой студенты ставят себя на место участников сложившейся проблемы, биоэтических конфликтов, принимают нужное решение, делают этический выбор, обосновывают его. Использование дидактических технологий биоэтической направленности показывает, что необходимым элементом процесса обучения на современном этапе образовательного процесса являются игровые технологии. Л.М. Хубиева указывает на преимущество игровых технологий, которое заключается в том, что они позволяют моделировать различные ситуации, увеличить кругозор обучающихся, сообщить новые знания, повысить активность и снизить уровень напряжения. Основным качеством активной формы обучения является высокая степень инициативности, самостоятельности и развития социальных качеств у учащихся, которые формируют умение получать знания и применять их на практике, развивать творческие и нравственные способности в представлении полученной информации [13, с. 191–192].

Однако подчеркнем, что любой метод в образовании не должен абсолютизироваться, а применяться в комплексе с другими необходимыми методами. В противном случае его применение может привести к негативным последствиям

(например, абсолютизация игровых технологий вносит «облегченность» в процесс обучения, но идет в ущерб глубокому пониманию осваиваемой дисциплины, развитому чувству ответственности будущего профессионала за свои серьезные действия, когда уже становится «не до игр»).

#### Интерактивные формы обучения

На занятиях по биомедицинской этике эффективно используются методы предметного моделирования и психологического тренинга, а также работа с нормативными документами. Одним из методов может послужить показательный суд по одной из проблем биоэтики (аборты, эвтаназия, суррогатное материнство и т. д.). Учебная группа делится на два «фронта» – одни выступают в роли обвинителей, другие – в роли защитников.

А.Ф. Гох и С.В. Костылев указывают на актуальность интерактивных методов обучения, роль которых возрастает по мере внедрения и совершенствования компетентностного подхода. К интерактивным методам обучения по дисциплине «биоэтика» могут относиться проблемные и бинарные лекции, семинар-практикум, парная и групповая работа, деловая и ролевая игра, ситуационный анализ, проектная лаборатория и проектная мастерская. Ключевое место в обучении этой дисциплине занимает семинар-практикум с применением кейс-технологии. По мнению авторов, сегодня очевидно, что формирование компетентного специалиста в биоэтике доступно лишь технологичному образованию [14, с. 236–238].

Методика преподавания биомедицинской этики в медицинских вузах России может включать в себя следующие практические формы обучения:

- мастер-класс: преподавателем демонстрируются варианты профессионально-нравственного поведения будущего врача;
- метод малых групп: все студенты делятся на малые группы по 3–5 человек, самостоятельно работают с предложенными заданиями, а затем могут выступить перед всей академической группой с полученными результатами;
- собеседование: средство контроля, которое организуется преподавателем в форме беседы по изучаемой теме, проблеме, разделу биоэтики;
- занятие-конференция: организуется обсуждение определенной проблемы или вопросов, которые студенты знали заранее и готовят на них ответы;
- коллоквиум: средство контроля, которое организуется преподавателем для выявления у студентов более глубоких знаний по основным разделам биоэтики, может проходить в виде собеседования с использованием специальных вопросов, понятий, зачетных билетов;

- учебно-исследовательская работа студента: студенты готовят слайдовые презентации по заранее предложенным темам;

- студенческая конференция – итоговое занятие с яркими выступлениями студентов и дискуссиями по актуальным проблемам биомедицинской этики.

Кроме того, в настоящее время широко применяется электронное обучение в следующих видах: самостоятельная работа студентов на платформе MOODLE; литературные источники в электронном виде; учебные видеофильмы; деловые игры.

Можно заключить, что формирование профессионально-нравственных качеств личности будущего врача – это одна из главных задач любой гуманитарной, естественно-научной и клинической дисциплины, преподаваемой в медицинских вузах России, среди которых биомедицинская этика (биоэтика) занимает ведущее место. Но формирование данных качеств зачастую усложняется стремительным появлением новых образовательных стандартов в области здравоохранения, а порой и довольно туманными биоэтическими установками в новых областях медицинской практики (медицинской генетики, эвтанази, медицинской косметологии, кибермедицины и пр.). Преподаватели, имея опыт традиционной высшей школы, не

всегда могут быстро перестроиться на новый лад обучения и воспитания студентов.

Поэтому для многих преподавателей старшего поколения и научной плеяды их учеников не совсем понятно, как уникальную классическую отечественную педагогическую традицию «всестороннего развития личности» и формирования «гуманной личности врача» эффективно применять в современных условиях медицинского образования, когда идет сокращение часов по многим важным вузовским дисциплинам. Это ставит перед преподавателями непростую задачу. Как научить студента-медика за более короткий промежуток времени тому, на что отводилось гораздо больше времени? Как сделать, чтобы дефицит профессиональных знаний не снизил качество подготовки будущего врача? Это сложнейшая практическая задача, если учесть, что за небольшой промежуток времени в системе медицинского образования были глобально пересмотрены и изменены образовательные стандарты. Можно полагать, что одних усилий педагогов в вузах недостаточно. Необходимо решать проблему всестороннего улучшения подготовки будущего врача в вузе, в том числе на государственном уровне министерств и ведомств, в сферах здравоохранения, образования и науки.

### Библиографический список

1. Поттер В. Р. Биоэтика – мост в будущее. М.: Едиториал УРСС, 2010. 370 с.
2. Potter V. R. Bioethics the Science of Survival // Perspectives in Biology and Medicine. 1970. Vol. 14, № 1. P. 120–153.
3. Potter V. R. Global Bioethics // Michigan State University Press. 1988. P. 71–90.
4. Hellegers A. // Philosophical Medical Ethics: Its Nature and Significance. Dordrecht, 1977. P. 234–288.
5. Hellegers A. Conceptual Foundations for the Ethics of Medical Care In: Ethics and Health Policy. Cambridge: Ballinger publ. co., 1981. P. 23.
6. Солодков А. П. Проблемы биоэтики в системе медицинского образования / А. П. Солодков, С. С. Лазуко, С. П. Кулик, Н. Ю. Коневалова // Вестник ВГМУ. 2009. Т. 8, № 1. С. 105–112.
7. Безумный врач-психиатр. URL: [https://qbik.club/post\\_242.html](https://qbik.club/post_242.html) (дата обращения: 11.05.2021).
8. Ляуш И. В., Силуянова И. В. Роль преподавания биомедицинской этики в формировании отношения студентов к ключевым проблемам биоэтики // Вестник Чувашского университета. 2006. № 5. С. 239–242.
9. Апресян Р. Г., Шамов И. А. Проблемы преподавания биоэтики (материалы совещания ЮНЕСКО) // Бюллетень сибирской медицины. 2006. № 5. С. 137–141.
10. Силуянова И. В. Образование: традиционные моральные ценности или новый диапазон прав? (на примере высшей медицинской школы) // Культурное наследие России. 2019. № 2. С. 31–35.
11. Силуянова И. В. Биомедицинская этика: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2018. 312 с.
12. Кэмпбелл А., Джиллетт Г., Джонс Г. Медицинская этика: учеб. пособие. М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. 400 с.
13. Хубиева Л. М. Основные методы преподавания биологии в современной системе образования Российской Федерации // Образование и право. 2019. № 11. С. 191–193.
14. Гох А. Ф., Костылева С. В. Интерактивные методы обучения студентов основам биоэтики // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 236–239.

УДК 378.637+376

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-35-40

В.В. Ерохин

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

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассмотрена психолого-педагогическая готовность студентов педагогических вузов к профессиональному взаимодействию с детьми с ОВЗ. Отдельное внимание уделяется уровням сформированности информационной, психологической и профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, приводятся результаты проведенного исследования по данной теме. Обсуждается необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс комплекса практико-ориентированных занятий по подготовке будущих специалистов к работе в инклюзивной практике.

*Ключевые слова:* студенты, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, информационная готовность, психологическая готовность, профессиональная готовность.

V.V. Yerokhin

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

This article considers the psychological and pedagogical readiness of pedagogical university students for professional interaction with children with HIA. Special attention is paid to the levels of information, psychological and professional readiness of future teachers to work in conditions of inclusive education; the results of the conducted study on this topic are given. The need to develop and introduce into the educational process a set of practical classes on future professionals' preparation for work in inclusive practice is discussed.

*Key words:* students, inclusive education, children with disabilities, information readiness, psychological readiness, professional readiness.

Ярко выраженная тенденция роста численности детей с ОВЗ в последние десятилетия заметна не только в России, но и во всем мире. Данные Всемирной организации здравоохранения свидетельствуют о том, что на 2020–2021 годы в мире насчитывается более 13 млн детей с ОВЗ, многие из которых ввиду различного рода причин не обучаются или же не имеют возможности получать образование в общеобразовательных школах. По последним статистическим данным, в России насчитывают свыше 2 млн детей с ОВЗ и инвалидностью, при этом отмечается существенный ежегодный прирост. Однако количество специализированных школ и коррекционных классов с каждым годом уменьшается по ряду причин, в том числе из-за недостаточного обеспечения кадрами. В настоящий момент более 160 тыс. детей с

ограниченными возможностями здоровья имеют доступ к инклюзивному образованию, обучаясь в общеобразовательных организациях.

Результаты ежегодного всероссийского мониторинга доступности и качества высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, проводимого в стране Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ при активной поддержке Мининского университета, показывают, что в настоящее время в высших учебных заведениях РФ обучаются около 31,48 % студентов из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [1]. Таким образом, из общего числа студентов, получающих высшее образование в стране, практически треть приходится на лиц с ОВЗ и инвалидов, что несомненно требует качественной подготовки не

только ресурсной, но и кадровой составляющей. Кроме того, немалая часть студентов с ОВЗ и инвалидов приходится на педагогические вузы и учреждения, что в свою очередь требует не только индивидуального подхода к таким студентам, но и иной личностно-профессиональной подготовки к реализации себя в психолого-педагогическом спектре профессий.

Общемировые тенденции роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в создании особых образовательных условий и адаптации, а также острая потребность в обучении детей различных нозологических групп диктуют необходимость совершенствования целенаправленной и разносторонней работы по стимулированию развития, социализации и интеграции таких детей в социум.

Усиление роли социальной интеграции ввиду роста процессов гуманизации общественных взаимоотношений привело к формированию нового типа общества, в котором для каждого человека, независимо от его возможностей и потребностей, отведена активная роль. При этом одной из наиболее важных задач в формировании «общества для всех» является всецелая интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в социально-экономическую и гражданско-общественную жизнь, в том числе и за счет обеспечения равного доступа ко всем сферам человеческой жизни, это касается и образования.

В связи с этим конец XX века ознаменовался принятием правительствами наиболее развитых стран мира ряда нормативно-правовых актов, регламентирующих поддержку и сопровождение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в частности, в этот период инклюзивное образование было обозначено как одно из самых приоритетных направлений развития и совершенствования мировой образовательной системы. Принятие данного решения было ориентировано на достижение нескольких важных целей, одной из которых являлось содействие продвижению антидискриминационных мер и повышение качества образования в целом, обеспечение равного доступа для всех участников образовательного процесса, не только инвалидов, но и для людей иных социальных статусов, нуждающихся в создании специальных образовательных условий: мигрантов, одаренных детей, детей группы риска, детей с ограниченными возможностями здоровья. В числе стран, принявших на себя данные обязательства, оказалось и наше государство. Таким образом, законодательство Российской Федерации, в соответствии с осново-

полагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

13 декабря 2006 года Генеральной Ассамблеей ООН была одобрена Конвенция о правах инвалидов, в рамках которой были провозглашены права на образование людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обеспечение этого права посредством реализации на территории государств инклюзивного образования. Юридическую силу данная Конвенция обрела с 3 мая 2008 г., а уже 24 сентября этого же года она была подписана и Российской Федерацией. Кроме того, 3 мая 2012 г. Президентом Российской Федерации был подписан Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», что фактически положило начало полноценной реализации инклюзивного образования в стране.

На сегодняшний день развитие Российской Федерации, ее экономики и политики, социокультурной сферы, педагогической науки и практики создает предпосылки к получению образования различными категориями детей. В этой связи в отечественной образовательной практике стали оформляться идеи инклюзивного образования, предполагающие обучение детей с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и учетом индивидуальных психофизиологических особенностей развития. Современное законодательство России, опираясь на международные и федеральные законы, правительственные и ведомственные постановления, распоряжения и нормативные акты, изменения и дополнения, обеспечивает доступ к получению образования практически всем категориями детей, предусматриваются условия беспрепятственного доступа и самостоятельного передвижения детей с ОВЗ на территории образовательных организаций и прилегающих к ним территориях, создается безбарьерная архитектурная среда.

Учитывая все современные тенденции и реалии, развитие процессов гуманизации и полноценной реализации инклюзивной практики на территории России, на наш взгляд, в вопросах профессиональной подготовки специалистов различных профилей и специальностей следует особое внимание уделить особенностям организации процесса подготовки будущих специалистов психологических и педагогических профессий, а также вопросам их будущей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Главным образом это касается студентов



педагогических высших учебных заведений. Проблема подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования не является новой, ее актуальность усиливается тем, что еще в начале XX века известные отечественные ученые (Л.С. Выготский, Г.Я. Трошин, В.П. Кащенко и др.) поднимали вопрос о необходимости сближения общей и специальной педагогики для совместного обучения детей с ОВЗ [2]. К сожалению, опыт и идеи ученых не получили должного признания в России, а последующие политические и социально-экономические особенности развития страны сместили центр внимания педагогической науки на более актуальные запросы общества, только лишь к концу XX наметилась тенденция к переосмыслению вышеобозначенных идей и включению их в педагогическую действительность.

Введение профессионального стандарта педагога в 2013 году позволило значительно расширить диапазон требований к профессиональной деятельности педагогических работников, что в свою очередь затронуло и процессы обучения и воспитания детей с ОВЗ. С момента введения профессионального стандарта педагоги были обязаны знать особенности психофизического развития детей с различными видами нарушений, специальные условия и подходы к их обучению, владеть способами адаптации учебного материала с учетом восприятия детей с ОВЗ и обучающихся с нормативным развитием, уметь организовывать процесс взаимодействия в образовательной деятельности и управлять им, оказывать совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения помощь ребенку с особыми образовательными потребностями и его семье. Ключевые направления подготовки педагога к ведению образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ отражены в мероприятиях «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», разработанной в 2014 году [3]. В настоящее время в ряде российских вузов в соответствии со стандартом высшего профессионального образования началась подготовка педагогов и специалистов к работе в условиях инклюзивного образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». Однако потребность во включении детей с ОВЗ в образовательный процесс наравне с нормативно развивающимися сверстниками необходимо обеспечивать уже сегодня.

Стоит отметить, что рассматриваемая категория детей достаточно обширна по своему составу: особенности индивидуального, психофизиологи-

ческого и социального развития, принадлежность к различным нозологическим единицам, возрастные особенности, структура дефекта и т. д. Данная категория детей требует усовершенствования процесса подготовки будущих педагогов в системе высшего педагогического образования на основе профессионального воспитания, которому способствует создание благоприятной среды вуза. Адаптивная среда включает подготовленный профессорско-преподавательский состав, инклюзивные базы практик, достаточное современное материально-техническое и методическое обеспечение. Обучающиеся при этом имеют возможность участвовать в волонтерской деятельности, тьюторском инклюзивном сопровождении, инклюзивно-ориентированной научно-исследовательской работе.

Однако сложившаяся система условий получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в государственной системе образовательных организаций не способна в достаточной мере обеспечить качественный и конкурентоспособный уровень образования. Безусловно, ни один вид образования, в том числе и инклюзивное, не может развиваться без соответствующего учебно-методического и особенно кадрового ресурса: будущим педагогам образовательных учреждений необходимо иметь серьезную теоретическую, методологическую, методическую и психологическую подготовку к работе в условиях инклюзивного образования, где дети достаточно сильно отличаются по своим стартовым возможностям. Однако существующий опыт общения и взаимодействия с педагогами, как действующими практиками, так и студентами, позволил нам обозначить одну из потенциальных проблем в процессе обеспечения кадрового потенциала инклюзивной практики: далеко не все будущие педагоги имеют положительное отношение к подобным реформам и тенденциям, не каждый будущий специалист обладает или стремится обладать необходимыми навыками работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, быть успешным в условиях инклюзивного образования, решать поставленные перед ним задачи и в целом связать свою жизнь с данной сферой. На первый план здесь выступает вопрос определения готовности и мотивации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, который и лег в основу проводимого нами последующего исследования.

Диагностика готовности к работе с детьми с ОВЗ была проведена нами на базе ФГБОУ ВО «Ал-

тайский государственный педагогический университет», в которой приняли участие 124 будущих педагога различных направлений подготовки, не имеющих непосредственного отношения к сфере инклюзивного образования. Основным средством диагностики выступала модифицированная нами анкета «Диагностика готовности к работе с детьми с ОВЗ». Результаты проведенной диагностики представлены на рис. 1.

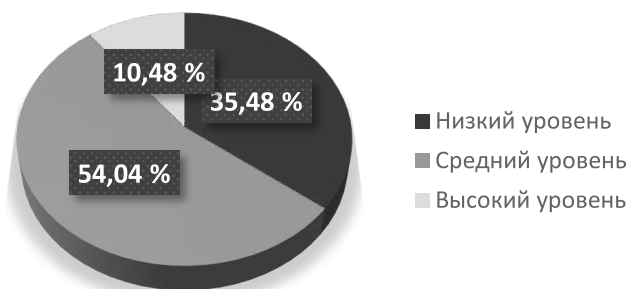


Рис. 1. Готовность будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ

Диаграмма позволяет нам наглядно оценить соотношение уровней готовности будущих педагогов к работе в инклюзивном образовании. Высокий уровень готовности к работе в условиях инклюзивного образования имеют лишь 10,48 % от общего числа респондентов (13 человек). Данный показатель предполагает наличие у будущих педагогов необходимых знаний для организации процесса инклюзивного образования и управления им, студенты обладают знаниями об индивидуальных особенностях и образовательных потребностях детей ОВЗ различных нозологических единиц. Будущие специалисты принимают ценности инклюзивного образования, имеют положительное личное отношение как к самим обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, так и к необходимости организации процесса обучения для них. Респонденты умеют отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, владеют педагогическими технологиями для обеспечения условий организации инклюзивного образования, готовы к сотрудничеству и взаимодействию со всеми участниками целостного педагогического процесса – психологическими службами, семьями детей с ограниченными возможностями здоровья, детьми с ОВЗ, дефектологами и административным ресурсом.

Средний уровень готовности к работе с детьми с ОВЗ, свидетельствующий о наличии у будущих специалистов ограниченных знаний в области инклюзивного образования, недостаточном объеме знаний о формах и методах работы с детьми с

особыми образовательными потребностями, выявлен у 54,04% опрошенных (67 человек), что составляет более половины от общего числа респондентов. Данная категория будущих специалистов может быть психологически не готова к работе с детьми с ОВЗ, не уверена в своих умениях и навыках по организации совместного образования детей возрастной нормы и детей с ОВЗ, при этом готова к освоению новых педагогических технологий для обеспечения условий организации инклюзивного образования.

Низкий уровень готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья выявлен у 35,48 % от общего числа опрошенных студентов (44 человека). Будущие педагоги, обладающие данным уровнем готовности к работе в инклюзивном образовании, фактически оказываются не готовы к работе с обучающимися с ОВЗ ни психологически, ни профессионально. У данных студентов наблюдается сопротивление при реализации инклюзивного образования, они не разделяют ценностей инклюзивного образования, не готовы обеспечить создание необходимых условий для организации обучения детей с ОВЗ совместно с возрастной нормой. Будущие педагоги данной группы имеют низкий уровень мотивации к освоению новых форм и методов работы, у них отсутствует желание проявлять гибкость, использовать в учебном процессе индивидуальный и дифференцированный подходы, участвовать в создании специальных условий образования для обучающихся с ОВЗ.

Кроме того, стоит отметить, что готовность будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ и реализации инклюзивной практики рассматривается нами в трех ключевых аспектах: информационная готовность, психологическая готовность, профессиональная готовность.

Анализируя полученные данные, нами были определены уровни сформированности информационной, психологической и профессиональной готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ (см. рис. 2).

Из диаграммы видно, что в большей степени у обучающихся студентов сформирована информационная готовность, высокий уровень которой характерен для 58 % респондентов. Информационная готовность будущего педагога выражается в знании основных положений инклюзивного образования и реализации его идей в практике работы, нормативной базы, индивидуальных особенностей и образовательных потребностей детей с различными нарушениями в развитии, основ психологии и коррекционной педагогики,

форм и методов в работе с детьми с нарушениями в развитии. 29 % будущих педагогов имеют средний уровень информационной готовности, что свидетельствует о фрагментарных знаниях в

данной области, лишь 13 % опрошенных имеют низкий уровень информационной готовности и осведомленности об особенностях инклюзивного образования и его субъектов.



Рис. 2. Уровни сформированности информационной, психологической и профессиональной готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ

Психологическая готовность на высоком уровне характерна для 22 % будущих педагогов, 61 % – имеют средний уровень сформированности, 17 % – низкий уровень психологической готовности. Психологическая готовность будущего педагога выражается в способности принимать основные ценности инклюзивного образования, проявлять эмпатию по отношению к детям различных нозологических единиц, проявлять социально-психологическую толерантность, понимать необходимость и условия организации инклюзивного образования, обеспечивать или быть готовым обеспечить создание необходимых условий для организации обучения детей с ОВЗ.

Ключевыми показателями профессиональной готовности будущего педагога выступают: умение определять и производить отбор оптимальных способов организации инклюзивного образования, проявлять гибкость, использовать в образовательной деятельности индивидуальный и дифференцированный подходы, владеть педагогическими технологиями, обеспечивающими условия организации инклюзивного образования, способность организовать совместное образование обучающихся с ОВЗ и нормотипичных обучающихся, готовность создавать специальные условия образования для обучающихся с ОВЗ, стремление участвовать в разработке адаптированных образовательных программ, в том числе в разработке и проектировании индивидуальных учебных планов, взаимодействие с коллегами и родителями обучающихся для создания опти-

мальных и комфортных условий обучения детей с ОВЗ и нормой развития, умение определить и применить вариативность способов педагогического взаимодействия. Лишь 14 % респондентов обладают высоким уровнем профессиональной готовности и способны уже сейчас приступить к раскрытию своего профессионального потенциала в работе с детьми с ОВЗ. 15 % опрошенных имеют средний уровень профессиональной готовности, что свидетельствует о недостатке некоторых из параметров готовности и скором их восполнении в процессе своей подготовки. 71 % будущих педагогов имеют низкий уровень своей профессиональной готовности к работе с детьми с ОВЗ. Причины, которые этому способствуют, могут быть различными, часто это связано с личностными устремлениями, низкой психологической и эмоциональной готовностью к работе с детьми с ОВЗ, а также с недостаточным объемом сведений и навыков в организации работы в условиях инклюзивного образования.

Исходя из данных, полученных в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что большая часть будущих педагогов оказывается не в достаточной мере готова к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики, имеет психологические барьеры, низкий уровень мотивации к работе с детьми с ОВЗ, а также дефицитные зоны во владении информацией о специфике обучения и воспитания детей с ОВЗ различных нозологий. В большей степени у будущих педагогов сформирована информационная

готовность, что объясняется введением в учебный план на разных профилях подготовки дисциплин по основам специальной педагогики и психологии, а также широким информационным освещением в СМИ и культуре. При этом отмечаются трудности в психологической и профессиональной готовности к работе с детьми с ОВЗ, что обнажает перед нами проблему дефицита опыта взаимодействия будущих педагогов с субъектами

инклюзивного образования, наличия психологического и эмоционального сопротивления в работе с детьми с ОВЗ и нехватки опыта практической деятельности в образовании. Данные результаты приводят нас к необходимости решения данной проблемы путем разработки и внедрения в образовательный процесс комплекса практико-ориентированных занятий по подготовке будущих специалистов к работе в инклюзивной практике.

### Библиографический список

1. Каштанова С. Н., Фильченкова И. Ф. Критериальная база для проведения мониторинга деятельности вузов и региональных ресурсных центров по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // *Современные научные исследования и инновации*. 2016. № 10. С. 489–498.
2. Токарь И. Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития // *Социальная педагогика*. 2011. № 5. С. 93–105.
3. О реализации Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций в 2016 году: Письмо Министерства образования и науки РФ от 28.12.2016 № МОН-П-5436. URL: <http://docs.cntd.ru/document/456047762> (дата обращения: 20.02.2021).



УДК 378.635

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-41-46

О.В. Раецкая

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Сызрань, Россия

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема внедрения новых цифровых технологий в Вооруженных Силах России. От обучающихся требуется умение работать с высокотехнологичным оборудованием, осуществлять контроль за работой компьютеризованной военной техники, соблюдать регламент по защите профессиональной информации. Подготовка компетентных военных специалистов требует синтеза теоретического и практического обучения, реализуемого средствами цифровых технологий. Рассмотрены компоненты цифровой культуры обучающихся и подходы в их формировании. Продемонстрированы результаты опросов сформированности цифровой культуры у обучающихся и преподавателей военного учебного заведения. Подтверждается сформулированная гипотеза, что внедрение ФГОС 3++ позволит подготовить компетентных военных специалистов, обладающих цифровой культурой.

*Ключевые слова:* информатизация, образовательный стандарт, информационные технологии, цифровая культура, компетентность, ФГОС 3++.

O.V. Raetskaya

Branch of the Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy, Syzran, Russia

## FORMATION OF DIGITAL CULTURE OF MILITARY UNIVERSITY STUDENTS

The article considers the problem of introducing new digital technologies which is relevant for the Armed Forces of Russia. Military university students are required to receive training in working with high-tech equipment, monitoring the work of computerized military equipment, and comply with regulations for the professional information protection. The training of competent military professionals requires the synthesis of theoretical and practical training implemented through digital technologies. Components of students' digital proficiency and approaches to their formation are considered. The results of surveys of digital proficiency formation among students and teachers of a military educational institution are presented. The hypothesis is confirmed that the introduction of FSES 3++ will provide for the training of competent military professionals with digital proficiency.

*Key words:* informatization, educational standard, information technology, digital proficiency, competence, FSES 3++.

Борьба с международным терроризмом, предотвращение региональных конфликтов в мире инициируют комплексное обеспечение безопасности России. Принципиально новые возможности в компьютеризации управления машинами и оборудованием открывает микроэлектроника: электронно-вычислительная техника проникает во все сферы Вооруженных Сил России, налаживание которой осуществляют квалифицированные военные специалисты [1]. Ужесточаются требования к профессиональному кругозору и мастерству военных специалистов, общей культуре и профессиональной этике в связи с информатизацией войск РФ [2]. Цифровые технологии (ЦТ) внедряются во все области военной деятельности, создавая потенциал для многократного роста эффективности обороны государ-

ства; меняются механизмы функционирования различных родов войск. Вооруженные Силы России испытывают потребность в инициативных, грамотных военных специалистах во всех родах войск, которые способны быстро реагировать на изменяющиеся социальные и политические условия, обрабатывать и применять информацию в различных форматах [3]. Военные исследователи В.В. Даутов, П.А. Чашкин констатируют необходимость формирования цифровой культуры (ЦК) военных кадров в условиях информационно-цифрового общества.

Результаты внезапных проверок различных родов войск на военных учениях и опыт их применения в Сирии показали необходимость усиления практической направленности обучения в военных образовательных учреждениях, введе-

ния для обучающихся инновационных режимов подготовки, максимально приближенных к условиям прохождения военной службы в войсках МО РФ. В связи с модернизацией армии и внедрением новых ЦТ растут требования к выпускникам учреждений высшего военного образования, будущим офицерам [4].

Основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими подготовку будущих офицеров в высших военных образовательных учреждениях, являются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [5].

Реализация ФГОС высшего военного образования направлена на решение задач в области построения единого образовательного пространства и создания основы для государственного контроля уровня подготовки военных специалистов за счет выполнения требований к структуре основных профессиональных образовательных программ, условиям их реализации и результатам их освоения с учетом предъявления квалификационных требований к современным военным специалистам. Переход на ФГОС ВО 3++ инициирован с введением Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: отсутствие методологических принципов формирования перечня компетенций; избыточность и неструктурированность профессиональных компетенций по видам военной деятельности; слабая корреляция формируемого перечня компетенций с циклами и разделами основных образовательных программ; горизонтальная структура основной образовательной программы, ограничивающая возможности реализации модульного принципа структурирования содержания обучения [5].

В филиале Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани занимаются подготовкой военных вертолетчиков для всех министерств и ведомств РФ. Это единственный военный вуз в Российской Федерации, где обучаются будущие военнослужащие стран СНГ и других государств мира. В образовательном учреждении внедрен новый стандарт обучения, однако для качественного обучения будущих офицеров следует преодолеть ряд проблем. Законодательные и нормативно-правовые документы, принятые

в последние годы, нацеливают учреждения высшего военного образования на выработку у обучающихся умений и навыков, адекватных современным формам и методам военных действий [6]. Вместе с тем в силу ограниченности времени на естественно-научную подготовку и ограничений поиска информации в глобальной сети в учреждении высшего военного образования выявлена проблема отбора инновационных педагогических средств, необходимых и достаточных для подготовки будущих офицеров, владеющих цифровой культурой. Современные подходы в военном образовании необходимы для их адаптированности в цифровом обществе, где современные информационные процессы становятся доминирующими видами деятельности в военной сфере [7].

Подготовка военных специалистов владеющих ЦК, требует синтеза теоретического и практического обучения, реализуемого средствами ЦТ, что обеспечивает выработку интегративного свойства личности, дающего возможности для адаптации к военной сфере в условиях современного мира. Поскольку проблема внедрения новых цифровых технологий является актуальной для Вооруженных Сил России, от обучающихся требуется знание принципов действия основного оборудования, его предназначение, умение работать с высокотехнологичным оборудованием, осуществлять контроль за работой компьютеризованных механизмов, соблюдать регламент по защите профессиональной информации (государственной тайны) [8].

Ведя подготовку будущих офицеров в учреждении высшего военного образования, преподаватель должен знать не только узкопрофессиональные военные задачи, но и общие требования, предъявляемые современным этапом цифровизации общества. Они обусловлены рядом факторов, в том числе связанных с быстрым изменением военной техники, появлением нового высокотехнологического оружия [8, 9].

В системе военного профессионального образования ЦТ представляют собой разновидность педагогических технологий, которая реализуется на основе современной вычислительной техники для достижения профессиональной подготовки военных специалистов. В связи с внедрением ЦТ наряду с принципом научной обоснованности применения компьютеров исключительно большее значение приобретает принцип перспективности обучения и воспитания, получивший новое звучание [10]. Обзор военной научной литературы показывает, что цифровизация Вооруженных Сил России происходит повсеместно: будущие

офицеры осознают фундаментальную роль цифровой культуры; разрешение современных военных конфликтов возможно лишь на основе использования компьютерных технологий и знаний [11–15].

МО РФ предпринимает меры по насыщению библиотек военных образовательных учреждений современными электронными учебниками. Электронные пособия создаются преподавательским составом учебных военных заведений, учитывая специфику подготовки военных кадров [16, 17].

В условиях информационно-цифрового общества закономерно появление нового типа культуры – ЦК. Некоторые ученые отождествляют данный феномен с компьютерной или информационной грамотностью, вкладывая в контекст данного типа культуры именно такое значение [18, 19]. Однако компьютерная грамотность – это лишь приобретенные навыки работы с новыми компьютерными технологиями, способность выбора источников обработки, переработки, хранения и воспроизведения информации, а компьютерная

грамотность – это умение обрабатывать информацию при помощи компьютеров, электронных вычислительных машин и современных гаджетов. Будем предполагать, что ЦК – это составная часть базисной культуры современного человека, которая позволяет ориентироваться в современном информационном пространстве, участвовать в информационном процессе с целью практического использования полученной информации в образовании, профессиональной деятельности и самообразовании.

Феномен ЦК обучающихся получил отражение в большом количестве публикаций современных ученых [4, 11]. Проведенный анализ публикаций позволяет утверждать, что проблема формирования ЦК обучающихся представляет собой междисциплинарное научное направление, в развитие которого вносят свой вклад ученые различных областей знания: философии, культурологии, педагогики и психологии, информатики, библиотековедения [1]. В структуре ЦК обучающихся выделяют ключевые общекультурные компоненты, которые представлены в таблице.

**Компоненты цифровой культуры обучающихся**

№	Компонент ЦК	Структура компонента ЦК обучающихся	Подход в формировании компонента	Показательные критерии сформированности компонента
1	Эмоционально-ценностный уровень – установки, оценки, отношения личности обучающихся	1. Удовлетворение своих информационных потребностей и интересов. 2. Мотивы обращения к различным источникам информации. 3. Выбор приоритетных источников получения необходимой информации 4. Позитивное отношение при работе с цифровыми и компьютерными технологиями. 5. Способность противостоять давлению извне и справляться с неуверенностью при выборе информации	Принцип культурологического подхода. Принцип системного подхода. Принципы деятельностного подхода. Принцип непрерывности	Развитая информационная мотивация, степень осознания собственных информационных потребностей
2	Поведенческий блок – реальное и потенциальное поведение в социуме	1. Преимущественный поиск информации в сети Интернет. 2. Выбор источников достоверной информации. 3. Применение полученной информации в профессиональной сфере своей деятельности. 4. Безопасность в Интернете. 5. Защита информации в профессиональной деятельности. 6. Культура поведения в социальных сетях и чатах. 7. Аналитическая переработка полученной информации. 8. Культура делового общения, терпимость к чужому мнению, открытость другим культурам	Принцип деятельностного подхода. Принцип интегративности	Уважение к мнениям других людей, терпимость; легкость в установлении и поддержании контактов; способность предвосхищать и оценивать человеческие реакции; умение вести письменное и устное общение; способность убедить и создать мотивы для действий

3	Когнитивный уровень – знания и умения обучающихся	1. Информационная, компьютерная цифровая грамотность. 2. Положительный опыт поиска информации: успешное использование поисковых запросов при работе в сети Интернет; систематизация полученной информации; коммуникативные навыки при работе с информацией в сети	Принцип культурологического подхода. Принцип системного подхода. Принцип деятельностного подхода. Принцип технологического подхода. Принцип интегративности. Принцип непрерывности	Способность наблюдать, суммировать, отбирать и оценивать факты, здравые суждения. Способность к синтезу и обобщению
4	Интеллектуально-творческий уровень – культура информационной деятельности	1. Самореализация себя через осознанную учебную деятельность. 2. Осознанная готовность к военно-профессиональной деятельности. 3. Анализ и реализация профессиональных проектов. 4. Творческое воображение, оригинальное мышление	Принцип системного подхода. Принцип деятельностного подхода. Принцип технологического подхода. Принцип интегративности. Принцип непрерывности	Умение принимать собственное решение в типовых и нетиповых ситуациях профессиональной деятельности. Творчески перерабатывать информацию
5	Рефлексивный уровень – культура самооценки работы с информацией	1. Самооценка степени удовлетворения информационных потребностей. 2. Способность к самооценке собственного поведения, действий и результатов поиска информационных запросов	Принцип системного подхода. Принцип деятельностного подхода	Рефлексия собственного роста

Самостоятельная внеаудиторная работа позволит успешно развивать представленные выше компоненты, составляющие ЦК.

Опрос обучающихся первого курса филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани показал, что самостоятельное оценивание уровня своей ЦК вызывает затруднение. Правильное определение ЦК смогли дать лишь 18 % опрошенных. Самооценка сформированных компонентов не может быть проведена без однозначного определения ЦК, обучающиеся отождествляли это понятие с «компьютерной культурой», «информационной безопасностью». Проведенный опрос показал, что обучающиеся затрудняются самостоятельно работать с информацией, т. е. не могут создать грамотный поисковый запрос в сети Интернет и в библиотечном каталоге, отличить достоверную информацию от «фейка». Опрошенные информацию предпочитают находить в Интернете – 79 %, в книгах – 7 %, по телевидению, радио, газетах – 14 % (см. рис. 1).

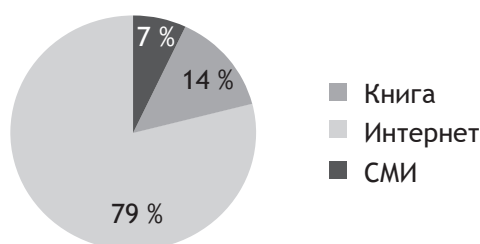


Рис. 1. Популярные источники информации среди обучающихся

Обучающимся был задан вопрос о проверке на достоверность информации, полученной из различных источников. Обучающиеся полностью доверяют полученной информации из книг, но информацию, полученную из сети Интернет, перепроверяют не все: «да, всегда» – 17 %, «часто» – 20 %, «не всегда» – 26 %, «не проверяю» – 37 % (см. рис. 2).

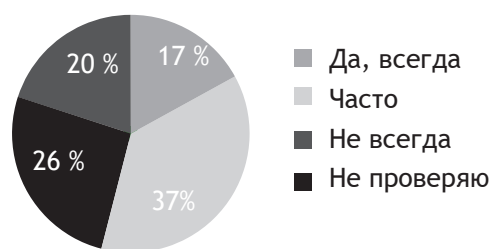


Рис. 2. Проверка достоверности информации обучающимися

Итак, обзор научной литературы, опрос обучающихся позволяет констатировать, что формирование ЦК у будущего офицера способствует полноценному вхождению в информационное общество. Определяющими в военной профессиональной деятельности будут: работа с ИТ; способность к быстрой адаптации в быстроменяющихся условиях военной службы; умение ориентироваться в информационных процессах; выработать критерии оценки информации; умело использовать информацию. Сформировать ЦК



обучающихся могут лишь высококвалифицированные преподаватели, которые свободно ориентируются в громадных потоках информации, необходимой в профессиональной деятельности и для решения жизненных вопросов. Для самоанализа ЦК преподавательского состава был проведен опрос по следующим показателям:

- 1) осознать личную потребность в информации для решения той или иной проблемы;
- 2) найти информацию (текст, видео), соответствующую теме проводимого занятия;
- 3) выработать стратегию поиска информации, ставя значимые вопросы;
- 4) оценить релевантность найденной информации, отсортировать, организовать, проанализировать ее;
- 5) оценить качество информации, точность, авторитетность и достоверность;
- 6) сформировать собственное отношение к этой информации;
- 7) представить аудитории или самому себе свою точку зрения, новые знания и понимание или решение проблемы по заданной теме;
- 8) осознать, что использование навыков информационной грамотности в процессе решения проблемы (или учебной задачи) можно распространить на все сферы жизни человека.

Ответы на поставленные вопросы оценивались по привычной пятибалльной шкале (см. рис. 3).

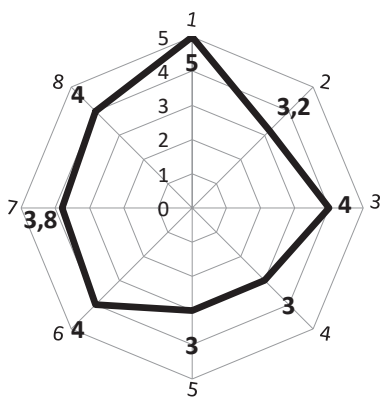


Рис. 3. Выявление цифровых компетенций преподавателей

Из рисунка видно, что преподаватели испытывают затруднения при поиске информации, оцен-

ке ее достоверности, анализе, в умении представить информацию аудитории.

Целями формирования ЦК в военном вузе должны стать эффективная социализация и самореализация личности военного специалиста, формирование у будущих офицеров качеств, необходимых для адаптации в современной информационной среде. На наш взгляд, необходимо создание электронных методических комплексов, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающегося, на выработку умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную деятельность, разнообразные виды самостоятельной работы по обработке информации, использованию компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучающихся.

Итак, цифровые технологии, вступив в новую стадию своего развития, изменили всю многогранную военную сферу. Результаты внезапных проверок войск и опыт их применения показали необходимость усиления практической направленности обучения, введения для слушателей и обучающихся военных вузов режима подготовки, максимально приближенного к условиям прохождения военной службы в войсках.

Таким образом, развитие и внедрение новых технологий становится закономерностью Российской армии, а цифровое общество начинает предъявлять высокие требования к военному специалисту, его общеобразовательному и профессиональному уровню, общетеоретической и практической подготовке и как закономерность происходит формирование ЦК.

В итоге высшее военное образование, являясь средством профессионального становления личности, выступает важным фактором интенсивного развития Вооруженных Сил России. Таким образом, внедрение стандартов ФГОС ВО 3++ сократит ограничения и позволит военным образовательным учреждениям самостоятельно формировать образовательные программы, выбирать формы, методы и средства обучения и усилить роль использования информационно-образовательной среды с указанием предъявляемых к ней требований, а также применения электронного обучения.

### Библиографический список

1. Котельникова М. Н., Бабич С. Н., Смагул К. Е. Электронный учебник как часть электронной образовательной информационной среды вуза // Социально-экономическое пространство современного мира: технологии прорывов и сохранение традиций: материалы международной мультидисциплинарной научно-практической конференции / под науч. ред. И. В. Кучерук. М., 2019. С. 238–242.



2. Перегудова Т. В. Педагогические условия патриотического воспитания в цифровой образовательной среде военного вуза // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы XI Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 265–269.
3. Лазукин В. Ф., Сафонова А. В. Анализ подходов к социально-педагогическим характеристикам образовательной среды военного вуза // Мир образования – образование в мире. 2018. № 4 (72). С. 37–47.
4. Волошиненко Л. И., Метелева А. А. Внедрение и применение информационно-коммуникационных технологий в процессе организации самостоятельной работы курсантов военно-морских институтов: проблемы и перспективы // Актуальные проблемы военной педагогики и психологии в системе военных образовательных организаций: материалы межведомственной научно-практической конференции. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб, 2020. С. 84–88.
5. Об утверждении плана информатизации Министерства обороны Российской Федерации на очередной 2018 финансовый год и плановый период 2019 и 2020 годов: приказ Министра обороны РФ от 2 февраля 2018 г. № 59. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71776580/> (дата обращения: 11.05.2021).
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета): приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21.08.2020 № 1083 (зарегистрирован 14.09.2020 № 59836). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71383612/> (дата обращения: 11.05.2021).
7. Раецкая О. В. Информационная среда современного военного вуза. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN517.pdf> (дата обращения: 11.05.2021).
8. Раецкая О. В. Междисциплинарные связи в системе формирования компетенций обучающихся военных вузов // Вопросы электротехнологии. 2018. № 1 (18). С. 95–105.
9. Раецкая О. В. Междисциплинарная интеграция дисциплин «информатика» и «электротехника» в военном образовательном учреждении // Вопросы электротехнологии. 2017. № 2 (15). С. 109–113.
10. Соломатин М. С. Проблемы цифровой образовательной среды современной военной образовательной организации // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИС: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. Тверь, 2019. С. 194–196.
11. Голубев Ю. Н. Информатизация вооруженных сил // Военная мысль. 2005. № 6. С. 42–51.
12. Карлова Е. Н. Цифровые технологии в военном образовании: преодоление цифрового неравенства // Информационное общество. 2020. № 5. С. 61–69.
13. Карлова Е. Н., Алферьев А. Ю. Социализация курсантов военных вузов в условиях ограничения интернет-активности // Социальные технологии работы с молодежью в условиях становления цифрового общества: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Уфа, 2019. С. 144–147.
14. Козлов О. А. Развитие методической системы обучения информатике курсантов военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации: дис. ... д-ра пед. наук. Серпухов, 1999. 370 с.
15. Комарова А. А. Уточнение формулировки понятия «компьютерная грамотность» исходя из современных реалий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 142–146.
16. Машин В. Н., Соломатин М. С., Фиденко И. В. Принципы функционирования информационно-образовательной среды военного вуза // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы IX Международной научно-практической конференции. Орел, 2019. С. 147–149.
17. Никифоров И. И. Подготовка практико-ориентированных специалистов информационно-технического профиля // Наука XXI века: проблемы, поиски, решения: материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Курган, 2020. С. 292–299.
18. Авдулов В. А. Формирование электронно-информационной среды военного вуза // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы X Международной научно-практической конференции. Архангельск, 2019. С. 64–67.
19. Шумилина Т. В., Пятова О. Ф. Междисциплинарный подход в условиях модульного обучения // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 6 (440). С. 178–186.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Педагогическая психология

УДК 378+37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-49-58

О.Г. Барина

*Алтайский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул, Россия*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Значимость выполненного исследования заключается в изучении вклада уровня сформированности учебной мотивации в становление профессиональной идентичности студентов различных специальностей. Выявлены особенности взаимосвязи типа профессиональной идентичности с учебной мотивацией студентов различных специальностей. Сформулированы перспективы дальнейшего успешного (не успешного) протекания учебной деятельности студентов различных специальностей.

*Ключевые слова:* профессиональная идентичность, учебная мотивация, учебная деятельность студентов, кризис идентичности, психологическое здоровье, высшее образование.

O.G. Barinova

*Altai State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Barnaul, Russia*

## RELATIONSHIP BETWEEN TYPES OF PROFESSIONAL IDENTITY AND EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES

The significance of the performed research lies in the study of the contribution of the level of formation of educational motivation to the formation of the professional identity of students of various specialties. The features of the relationship between the type of professional identity and the educational motivation of students of various specialties are revealed. Prospects for the further successful (non-successful) course of educational activities of students of various specialties are formulated.

*Key words:* professional identity, educational motivation, students educational activity, identity crisis, psychological health, higher education.

Особую роль и значимость в сохранении психического и психологического здоровья студентов имеет сформированная профессиональная идентичность.

Система наиболее общих представлений о самом себе и своем месте в мире называется идентичностью. Она предполагает также осознание себя как профессионала. Человек не просто «выбирает профессию», а в значительной степени предопределяет весь свой дальнейший образ жизни, круг общения. Профессиональная принадлежность – одна из самых значимых характеристик любого человека.

По результатам исследований Ю.П. Поварёнова [1], Н.С. Пряжникова [2], Л.Б. Шнейдер [3] проблема формирования профессиональной идентичности остается актуальной в практике подготовки будущих специалистов.

В настоящее время обозначились различные подходы к пониманию феномена профессиональ-

ной идентичности [4, 5], зафиксированы некоторые функции [1, 6] и выявлены определенные типы [4, 7], изучены взаимосвязи с личностными особенностями [8], сформулированы идеи о необходимости целостного подхода к его изучению [6, 9].

Феномен профессиональной идентичности рассматривается нами в плоскости профессионального развития. Как констатирует М. Шелер, «современный человек изменяет и совершенствует окружающий мир быстрее, чем себя, свое сознание, а потому не успевает вписываться в этот мир, становится целиком и полностью проблематичным» [10, с. 250].

Многие авторы утверждают, что постановка проблемы идентичности, определение ее сущности, специфики, механизмов становления, видов по праву может быть названа актуальной в связи с нарастающей проблемой кризиса идентичности современного человека. Большой вклад в развитие теоретико-методологического анализа профессионального развития и профессиональной идентич-

ности внесли в зарубежной психологии Э. Дюркгейм, Д. Сьюпер, К. Хорни, К. Юнг, в отечественной – К. Левин, Ю.П. Поварёнков, Н.С. Пряжников, Н.Л. Реруш, В.Ф. Сафин, Л.Б. Шнейдер.

Несмотря на значительный интерес к проблеме мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов в течение нескольких десятилетий (Н.Я. Большунова, А.Г. Бугрименко, В.Г. Леонтьев, Т.А. Кононова, В.А. Петросов, Л.М. Разорина, Ф.М. Рахматуллина, Е.В. Сокольская и др.), она не утратила свою актуальность в современный период.

Мотивация учения является, безусловно, необходимой для эффективного осуществления любого учебного процесса. Изучение мотивов учения усиливается фиксируемой в целом ряде зарубежных и советских исследований проблемой «мотивационного вакуума» у школьников и студентов в отношении учебных мотивов. Значение этого явления трудно переоценить, особенно если учесть, что учение, усвоение входят составной частью в труд, профессиональную деятельность, являются условием и основой успешного становления профессиональной идентичности и необходимым этапом проживания кризиса идентичности.

Кризис идентичности – это этап формирования личностной идентичности и социальной идентичности, когда возникает конфликт между элементами идентичности и соответствующими ей способами «вписывания» себя в окружающий мир и изменившейся ситуацией, вызванной социальными или биологическими факторами. Для выхода из кризиса индивид должен приложить определенные усилия с тем, чтобы найти и принять новые ценности, виды деятельности, способы адаптации и развития в рамках конкретной жизненной ситуации [1, с. 10].

Цель нашего исследования заключается в изучении и анализе особенностей взаимосвязи

учебной мотивации и профессиональной идентичности студентов различных специальностей. Для нас важно обнаружить значимые взаимосвязи между статусами профессиональной идентичности и сформированностью различных групп мотивов учебной деятельности студентов, обучающихся по различным специальностям.

Методами исследования выбраны: тестирование и анкетирование с использованием модифицированной методики А.Е. Богоявленской «Мотивы учения в вузе» и методики изучения статусов профессиональной идентичности, разработанной А.А. Азбель при участии А.Г. Грецова, а также методы математической обработки результатов (корреляционный анализ, критерий Крускала – Уоллиса) с использованием программы компьютерной обработки статистических данных SPSS и Statistica.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в изучении вклада уровня сформированности учебной мотивации в становление профессиональной идентичности студентов различных специальностей.

Выборку испытуемых составили студенты третьих и четвертых курсов вузов города Барнаула в количестве 131 человека.

Проанализируем полученные результаты эмпирического исследования учебных мотивов у студентов различных специальностей. По совокупному результату всех испытуемых нами выявлено следующее. Методика «Мотивы учения в вузе» позволила получить содержательно ценную информацию о состоянии мотивационной сферы студентов различных специальностей. Нам удалось определить количество испытуемых, у которых выявились высокие показатели по каждой группе мотивов. На рисунке 1 видно, в каком соотношении проявились высокие показатели по группам мотивов.

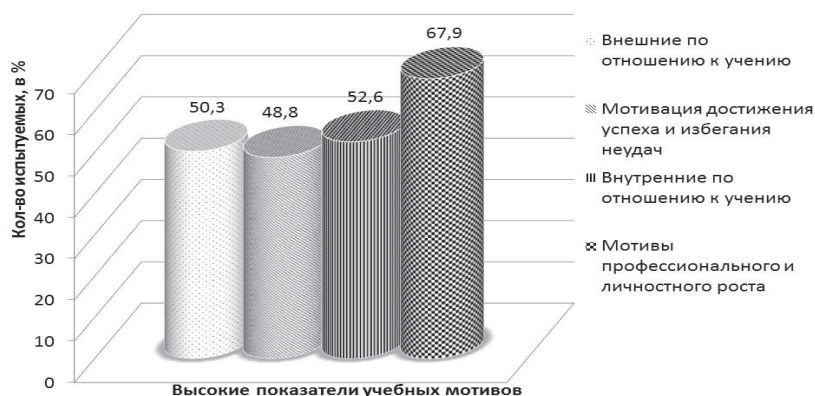


Рис. 1. Высокие показатели учебных мотивов



Как видно из рисунка 1, по всем группам мотивов у большей части испытуемых выявлены высокие оценки. Так, у 67,9 % испытуемых обнаружены высокие показатели мотивов профессионального и личностного роста, причем по критерию Крускала – Уоллиса выявлены значимые различия средних (Asymp. Sig. = ,009) у студентов разных специальностей по мотивам профессионального роста.

В таблице 1 показаны средние по всем группам испытуемых. Как видим, самый высокий средний балл показан у студентов, обучающихся по специальности «клиническая психология», а самый низкий средний показатель обнаружен у педагогов. На наш взгляд, одной из причин подобного рода значимых различий в мотивах профессионального роста можно считать осознание теми и другими студентами степени востребованности специалистов в каждой из профессиональных областей. Так, статус педагогической профессии с каждым годом становится все ниже, а запросы общества, например на профессионалов в области клинической

психологии, выше. Кроме того, это требования и потребности сегодняшнего социума.

Таблица 1

Средние значения «Мотивы профессионального роста» по всем группам испытуемых

Мотивы профессионального роста	Педагог	36	51,39
	Клинический психолог	7	93,50
	Психолог	18	70,00
	Финансист	13	83,19
	Менеджер	15	57,30
	Юрист	9	75,17
	Аграрий	33	68,61
	Total	131	

Для более наглядного представления значимых различий средних по специальностям представим график (рис. 2).

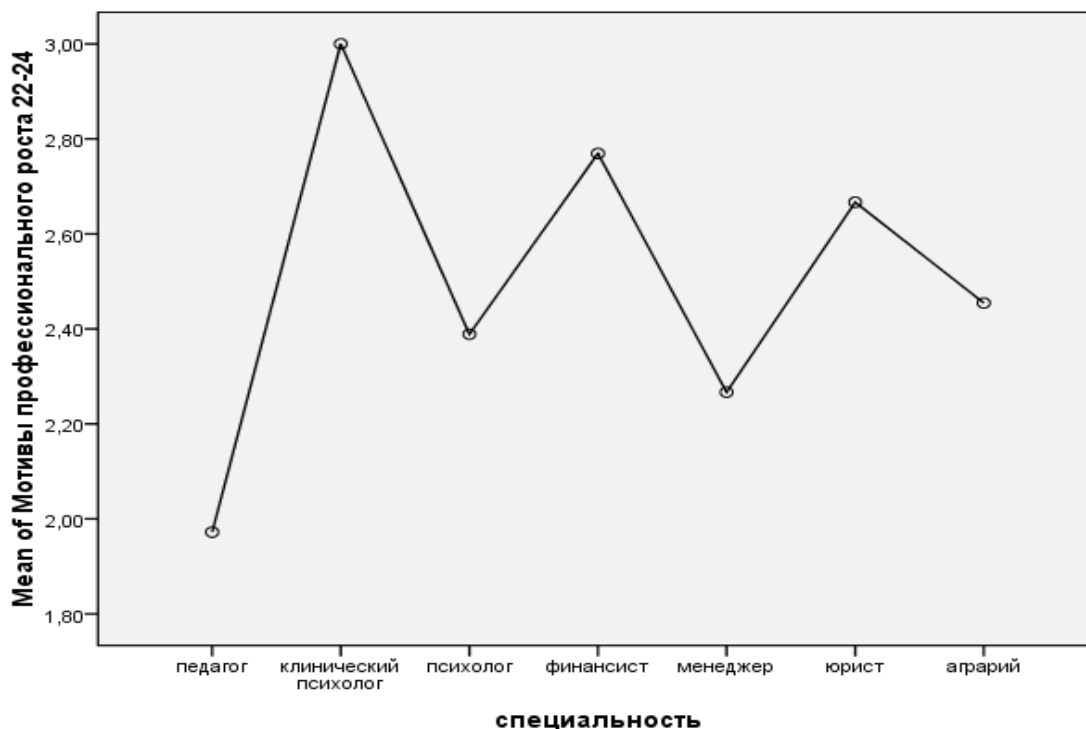


Рис. 2. Значимые различия средних «Мотивы профессионального роста» по всем специальностям

Следующие значимые различия средних по критерию Крускала – Уоллиса обнаружены в мотивах достижения успеха (Asymp. Sig. = ,053) у студентов разных специальностей. Покажем средние (табл. 2) по всем группам испытуемых и проанализируем значимые различия.

Итак, значимыми различиями средних можно считать показатели по группе студентов аграрников и финансистов. Такие существенные различия могут быть объяснены социальными установками, которые сегодня популярны в молодежной среде. Так, например, «до-

стичь успеха» может только человек, имеющий специальность, связанную со сферой развития экономики в стране, но никак не человек, работающий ветеринаром или агрономом. То есть молодежь ожидает, что в специальностях типа финансист, бухгалтер, экономист больше шансов быть успешным и добиться финансового благополучия.

Приблизительно такая же ситуация обстоит и со студентами, обучающимися по специальности «педагог». О каком достижении успеха может идти речь для человека, который работает в школе? Тем более что для студенческого возраста характерно понимание достижения успеха как получение высоких материальных благ и хорошей заработной платы. Престиж данной профессии на сегодняшний день крайне низкий, о чем свидетельствуют приведенные результаты.

Таблица 2

Средние значения «Мотивы достижения успеха» по всем группам испытуемых

Мотивы достижения успеха	Педагог	36	56,38
	Клинический психолог	7	65,86
	Психолог	18	76,14
	Финансист	13	87,69
	Менеджер	15	74,27
	Юрист	9	75,44
	Аграрий	33	56,12
	Total	131	

Для более наглядного представления значимых различий средних по специальностям представим график (рис. 3).

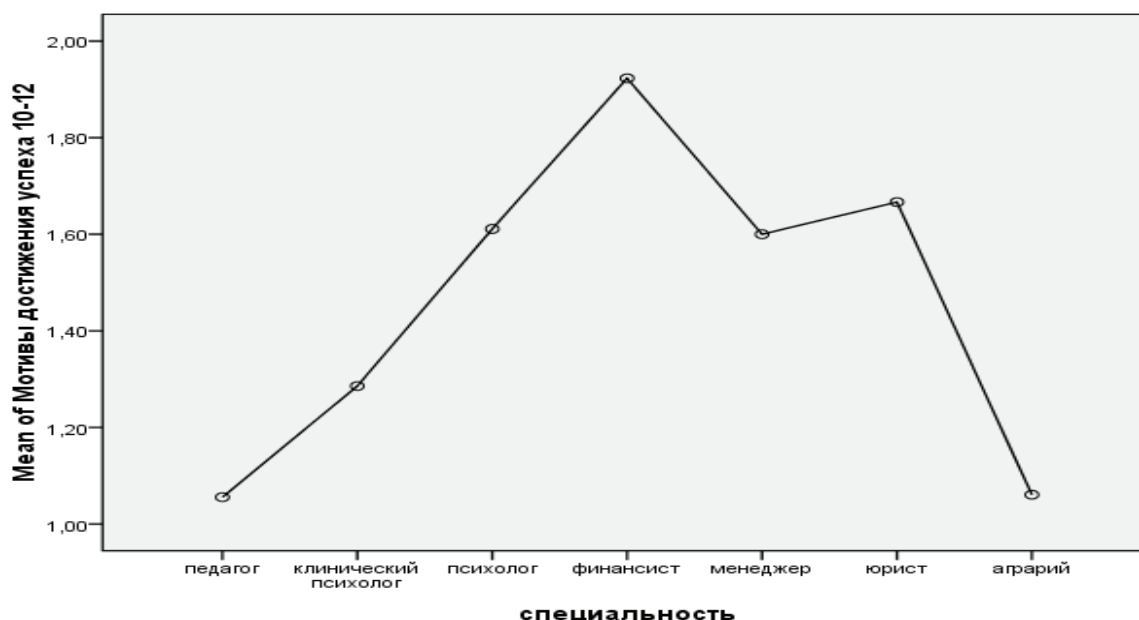


Рис. 3. Значимые различия средних «Мотивы достижения успеха» по всем специальностям

Следующие значимые различия средних по критерию Крускала – Уоллиса обнаружены во внутренних мотивах по отношению к учению (Asymp. Sig. = ,025) у студентов разных специальностей. Покажем средние (табл. 3) по всем группам испытуемых и проанализируем значимые различия.

Как видно из таблицы, у студентов по специальности «клинический психолог» средние значения выше, чем у всех остальных групп испытуемых. Тогда как самые низкие показатели средних значений обнаруживаются у группы студентов-аграрников.

Таблица 3

Средние значения «Внутренние по отношению к учению» по всем группам испытуемых

Внутренние по отношению к учению	Педагог	36	56,17
	Клинический психолог	7	97,86
	Психолог	18	78,61
	Финансист	13	76,73
	Менеджер	15	74,40
	Юрист	9	66,83
	Аграрий	33	54,82
	Total	131	

Исходя из того, что выявлено такое сильное различие средних, можно предположить, что показатели внутренней мотивации учения у указанных групп студентов также будут существенно различаться. О внутренних мотивах учения говорить, а тем более их сравнивать, достаточно сложно. Хотя совершенно ясно, что целенаправленность учебной деятельности студентов – клинических психологов гораздо более осмыслена, чем у студентов-аграрников. Стремление человека к учению говорит о том, что он, вероятно, четко знает, понимает и ценит в этом процессе. Вот это

положение, скорее всего, и отличает одну группу студентов с внутренней мотивацией от другой.

Для более наглядного представления значимых различий средних по специальностям представим график (рис. 4).

Что касается различия средних по другим группам мотивов, то больше значимых показателей по критерию Крускала – Уоллиса нами обнаружено не было. Однако на уровне тенденции можно отметить выраженность различий по мотивации содержанием учения (Asymp. Sig. = ,080) по всем специальностям.

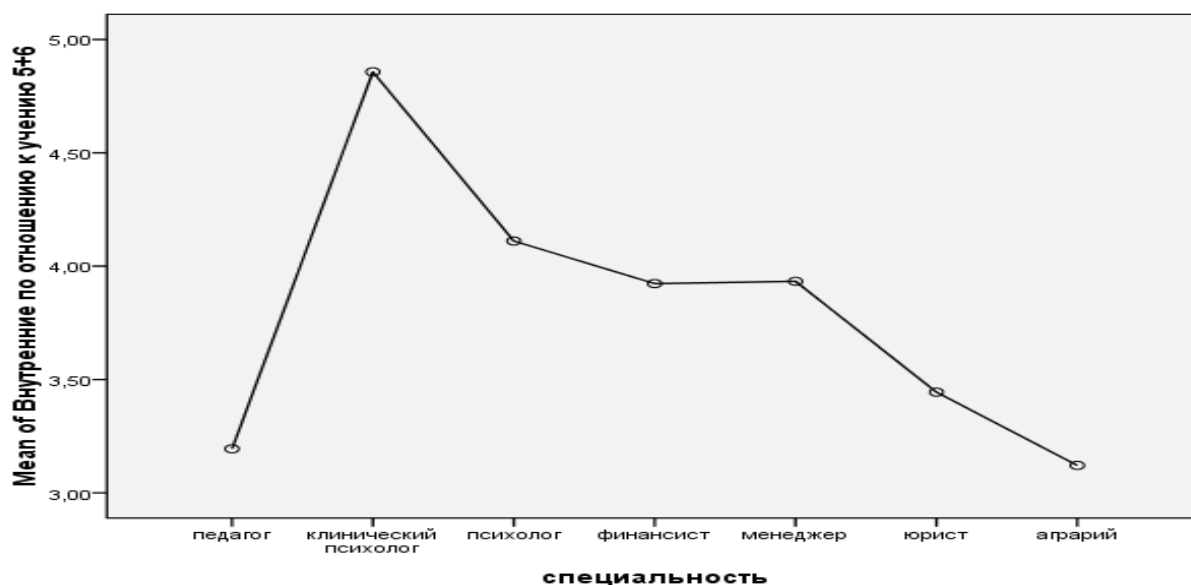


Рис. 4. Значимые различия средних «Внутренние мотивы по отношению к учению» по всем специальностям

Ниже (рис. 5) изобразим совокупность всех видов мотивов, которые имеют статистически значимые различия средних. Мотивация содержанием учения,

различия в которой мы отметили, как на уровне тенденции также помещена в рисунок, но территориально отдалена от всех остальных мотивов.

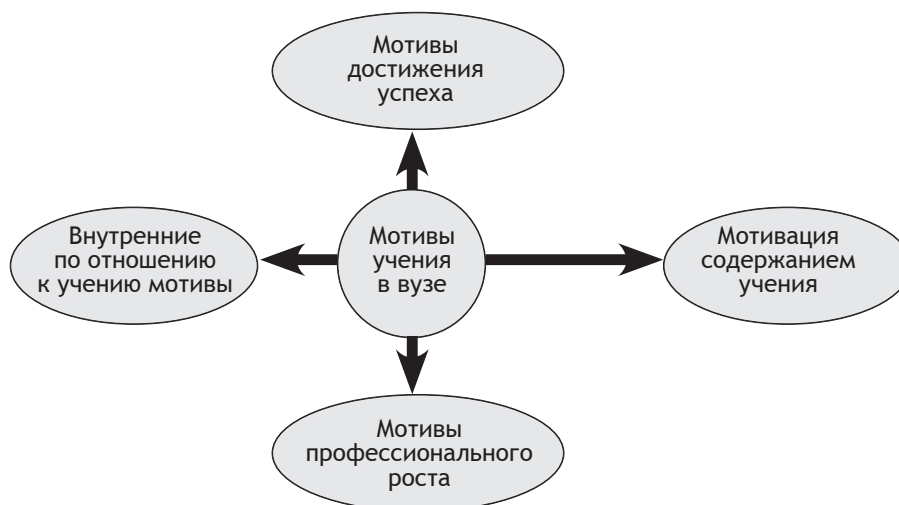


Рис. 5. Значимые различия средних по всем мотивам и по всем специальностям

Далее проанализируем и представим результаты, полученные при обследовании студентов на предмет сформированности у них статуса профессиональной идентичности. Как и при анализе мотивационной сферы личности, мы высчитали количество испытуемых, имеющих высокие показатели по каждому статусу (типу) профессиональной идентичности. Высокие показатели представлены на рис. 6. Напомним, тип профессиональной идентичности определялся нами по методике А.А. Азбель при участии А.Г. Грецова.

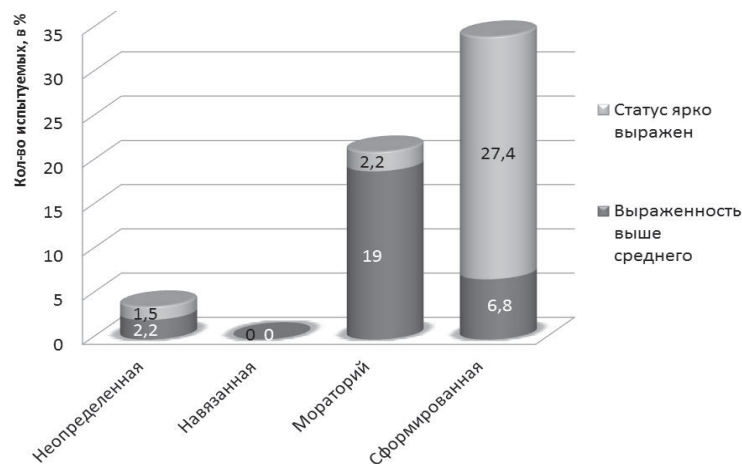


Рис. 6. Высокие показатели статуса профессиональной идентичности

Однако, отмечая лишь значимые различия по критерию Крускала – Уоллиса, оказалось, что из всех статусов профессиональной идентичности значимые различия у студентов всех специальностей обнаружались только по типу «навязанной» профессиональной идентичности ( $Asymp. Sig. = ,001$ ). Как видно из таблицы 4, это очень высокая степень различия.

Как показано в таблице, самые высокие значения средних обнаруживаются у студентов, обучающихся по специальности «юриспруденция», напротив, самый низкий показатель среднего значения выявлен у клинических психологов.

Таблица 4

**Распределение средних значений по всем специальностям**

Навязанная	Педагог	36	55,79
	Клинический психолог	7	37,00
	Психолог	18	52,61
	финансист	13	76,54
	Менеджер	15	86,87
	Юрист	9	89,39
	Аграрий	33	70,58
	Total	131	

Следует заметить, что высокие показатели не обнаружены по типу «навязанная» профессиональная идентичность, наибольшее количество испытуемых имеет высокие показатели по «сформированному» типу профессиональной идентичности – 34,2 % респондентов. Не следует также упускать из внимания тот факт, что у 21,2 % испытуемых закономерно проявился «мораторий», кризис профессиональной идентичности. Кроме того, ни по одному из статусов не наблюдается даже половины студентов, имеющих высокие показатели исследуемого феномена.

Для более наглядного представления анализируемых данных представим график (рис. 7).

Статистические расчеты позволяют нам утверждать, что на нашей выборке студенты, обучающиеся по специальности «юриспруденция», не по своим желаниям и убеждениям, не по своим интересам и склонностям погружаются ежедневно в жизнь вуза. Вероятно, такая идентичность могла сформироваться под влиянием не только близких людей, но и средств массовой информации, а также убеждений молодых людей в престижности и доходности данной специальности. К сожалению, многие из них, наверняка, переживают не самые положительные эмоции по отношению к собственному профессиональному образованию. Естественно, при таком типе идентичности невозможно получить истинного удовольствия от процесса учения и получения профессии.

Что касается группы клинических психологов, то следует сказать, что эти студенты обладают скорее противоположными характеристиками. Лишь некоторым из них приходится заставлять себя приходить на занятия и получать образование.

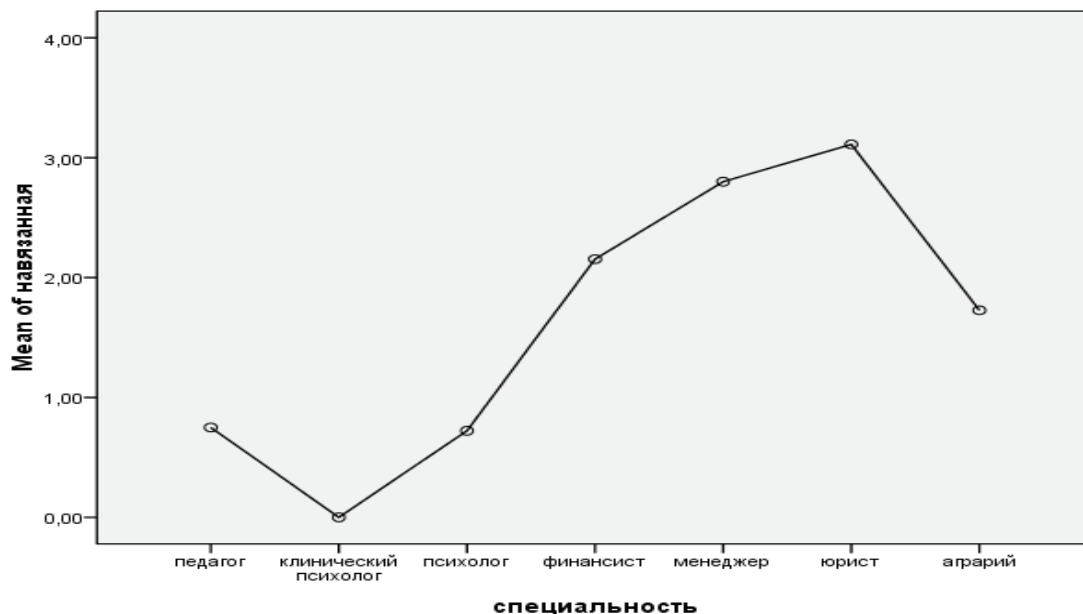


Рис. 7. Значимые различия выраженности «навязанной» профессиональной идентичности по всем специальностям

Рассмотренные выше некоторые особенности состояния мотивационной сферы испытуемых различных специальностей, а также выявление характерных черт их статуса профессиональной идентичности позволяют нам установить связи между изучаемыми феноменами. Ниже представлены все выявленные варианты статуса профессиональной идентичности (рис. 8). Кроме того, на рисунке видны

различия средних значений. В рамках данного исследования это необходимо, т. к. объяснить особенности мотивации без знания характеристик статуса профессиональной идентичности невозможно, впрочем, и наоборот. Более того, установление таких взаимосвязей позволит нам в дальнейшем рассматривать проблему исследования в контексте личностных особенностей студентов.

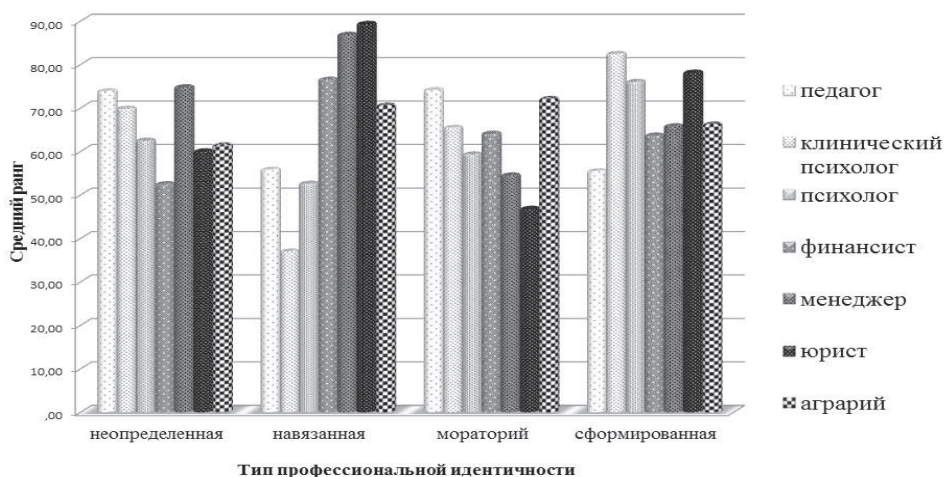


Рис. 8 Выраженность параметров профессиональной идентичности студентов разных специальностей по критерию Крускала – Уоллиса

Для установления связи между двумя описанными феноменами мы использовали корреляционный анализ.

Ниже представлена корреляция мотивов учения с типами профессиональной идентичности (табл. 5).



Таблица 5

## Корреляция мотивов учения с типами профессиональной идентичности

	Внешние по отношению к учению	Мотивация достижения успеха и избегания неудач	Внутренние по отношению к учению	Мотивы профессионального и личностного роста
Неопределенная	-0,10	-0,07	-0,07	<b>-0,22</b>
	p = ,252	p = ,415	p = ,405	<b>p = ,012</b>
Навязанная	0,10	<b>0,19</b>	-0,07	-0,03
	p = ,266	<b>p = ,032</b>	p = ,427	p = ,758
Мораторий	0,10	-0,06	-0,03	-0,09
	p = ,264	p = ,503	p = ,750	p = ,317
Сформированная	-0,09	0,00	0,13	<b>0,24</b>
	p = ,327	p = ,995	p = ,151	<b>p = ,007</b>

В соответствии с приведенной таблицей на рисунке 9 представлены значимые корреляции между типом мотивации и статусом профессиональной идентичности. На рисунке на самом деле изображены все корреляционные связи, т. к. мы посчитали необходимым представить значимые из них в контексте всех взаимосвязей. Отметим, что статистически значимые показатели корреляции на рисунке сопровождаются подписями данных.

Нам важно было проанализировать как положительные, так и отрицательные корреляционные связи. Так, при «неопределенном» типе профессиональной идентичности наблюдается статистически значимая связь с «мотивами про-

фессионального и личностного роста». В связи с тем, что корреляция отрицательная  $-0,22$  при  $p = ,012$ , следует сказать, что для студентов, имеющих «неопределенный» статус профессиональной идентичности, не будут характерны мотивы профессионального и личностного роста.

Такие результаты не случайны, когда студент не ставит перед собой даже проблемы выбора своего дальнейшего профессионального пути, говорить о личностном и профессиональном росте не приходится. Чем менее развита профессиональная идентичность, тем более отдалены от самого студента цели и перспективы его дальнейшего профессионального становления и совершенствования.

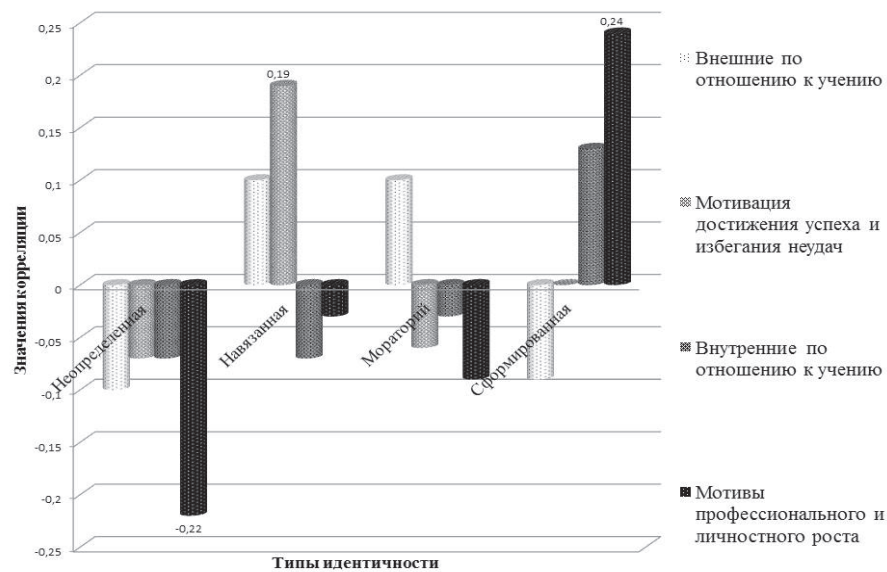


Рис. 9. Значимые корреляции учебных мотивов и типов идентичности

При «навязанном» статусе профессиональной идентичности статистически значимой оказалась связь с мотивами достижения успеха и избегания неудач. В связи с тем, что этот статус характеризуется выбором студентом своего дальнейшего профессионального пути на основе навязанных ему позиций, убеждений со стороны, то, с одной стороны, студент будет продолжать воспринимать установки, например родителей («если закончишь этот вуз, то я устрою тебя на работу в престижную фирму»), и добиваться успехов в учебе и получении профессии «для родителей». С другой стороны, возможно избегающее поведение. Так, например, чтобы не идти в армию родители устраивают своего ребенка в тот вуз, где у них есть возможность это сделать. В этом случае будет иметь место мотив избегания неудач при навязанной профессиональной идентичности.

В случае с профессиональной идентичностью по типу «мораторий» значимых связей не обнаружено. Мы полагаем, что такая ситуация объясняется тем, что в период кризиса профессионального выбора и самоопределения не может быть сколько-нибудь сформированной мотивации учебной деятельности. Человек не определился еще с тем, где ему учиться, т. е. он находится еще только в процессе поиска места учебы. Этим фактом и объясняется отсутствие выраженных связей с учебными мотивами.

Что касается «сформированной» профессиональной идентичности, то, по данным статистического анализа, определены в связи с ней мотивы профессионального и личностного роста. Такая корреляционная связь является наилучшим вариантом связи изучаемых феноменов, т. к. человек находится в гармонии со своими желаниями, стремлениями, профессиональными целями и предпочтениями. Студент, четко понимая, что он делает, стремится к дальнейшему становлению и собственно развитию себя как профессионала.

Таким образом, одним из неблагоприятных типов профессиональной идентичности для даль-

нейшего профессионального развития личности является «навязанный» статус. Профессиональная идентичность по типу «мораторий» – это вариант более благоприятен, чем «неопределенная» профессиональная идентичность, т. к. в данном случае личность активна, она осознает необходимость и важность выбора своего дальнейшего профессионального пути. Необходимо сказать о варианте наличия у студентов «неопределенного» типа профессиональной идентичности. Не следует думать, что этот вариант статуса профессиональной идентичности более благоприятен, чем, например, «мораторий». Здесь личность пассивна по отношению к выбору собственного профессионального пути. Самый благоприятный вариант типа профессиональной идентичности – «сформированная» профессиональная идентичность. Такое утверждение мы можем сделать, основываясь на результатах статической обработки данных нашего исследования.

На основании всего вышеизложенного мы можем сделать важные эмпирические выводы. Для профилактики и сохранения психического и психологического здоровья студентов, а также в целях успешной учебной деятельности необходимо на этапе адаптации студентов первого курса к вузу осуществлять диагностику состояния профессиональной идентичности. Это позволит делать прогноз на успешность / не успешность протекания учебной деятельности, на отсеивание студентов из университета.

Значимые различия средних по критерию Крускала – Уоллиса имеют свои особенности в мотивационной сфере и типах идентичности по всем исследуемым специальностям. Различия этих феноменов у студентов разных специальностей имеют свою специфику, которая основана, как показал анализ эмпирических данных, на установках в социуме, убеждениях значимых людей из ближайшего окружения, а также особенностях самой профессии, которую получают те или другие группы студентов.

### Библиографический список

1. Поварёнков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2014. № 3. С. 9–16.
2. Пряжников Н. С. Перспективные направления развития системы профессионального образования // Проблемы теории и практики управления. 2020. № 8. С. 84–94.
3. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2020. 328 с.
4. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. 345 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Акад. проект: Мир, 2008. 329 с.
6. Иванова Н. Л. Социальная идентичность и профессиональное становление личности: монография. Ярославль: Аверс Пресс, 2005. 167 с.

7. Климов В. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): учебно-методическое пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2006. 173 с.
8. Хмелева О. Г. Учебная мотивация и профессиональная идентичность студентов в контексте склонности к личностным расстройствам: монография. Германия : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH and Co. KG., 2012. 125 с.
9. Поварёнков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов: Саратовский гос. социально-экономический ун-т, 2013. 322 с.
10. Scheler M. Der Mensch im Weltalter des Ausgleichs // Max Scheler Gesammelte Werke. Bd. 9 Späte Schriften. Bern und München: Francke Verlag, 1976. P. 250.

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-59-64

Т.В. Дмитроченко

*Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре, Россия*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена актуальной проблеме развития критического мышления и становления субъектности будущего педагога в условиях современного мира. Представлен теоретический анализ литературы по рассмотренной проблеме, на основании осуществленного анализа автором статьи приведены уточненные определения понятий «субъектность» и «критическое мышление». Описаны ход и результаты формирующей работы по развитию критического мышления и становления субъектности будущих педагогов. В статье приведено обоснование разработанного диагностического комплекса методик, необходимого для проведения исследования, а также комплекса внешних и внутренних психолого-педагогических условий. Представлены результаты исследования, подтверждающие эффективность реализованного комплекса условий и динамику формирования исследуемых качеств личности будущего педагога.

*Ключевые слова:* критическое мышление, субъектность, профессиональная субъектность будущего педагога, уровень субъектности, уровень развития критического мышления, комплекс методик, будущий педагог.

T.V. Dmitrochenko

*Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia*

## THE USE OF A FORMATIVE EXPERIMENT IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AND FORMATION OF THE SUBJECTIVITY OF FUTURE TEACHERS

The article is devoted to the urgent problem of the development of critical thinking and the formation of the subjectivity of a future teacher in the modern world. A theoretical analysis of literature on the problem considered is presented. On the basis of the analysis the author of the article specified definitions of the concepts "subjectivity" and "critical thinking". The course and results of experimental work on the development of critical thinking and the formation of subjectivity of future teachers are presented. The article provides the rationale for the developed diagnostic complex of methods necessary for the study, as well as a complex of external and internal psychological and pedagogical conditions. The results of the study are presented that confirm the effectiveness of the implemented set of conditions and the dynamics of the formation of the studied personality traits of the future teacher.

*Key words:* critical thinking, subjectivity, professional subjectivity of a future teacher, level of subjectivity, level of development of critical thinking, methodological complex, future teacher.

В условиях модернизации современного мира, увеличения объема знаний и количества информации, цифровизации различных сфер современного общества возрастают требования к личности и профессиональной компетентности современного педагога. Согласно нормативно-правовым документам РФ (Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года, Национальный проект «Образование», Федеральный государственный образовательный стандарт выс-

шего образования (ФГОС ВО 3++) и др.) обществу в наши дни необходим педагог, обладающий развитыми навыками критического мышления, способный осуществлять личностное и профессиональное развитие на протяжении всей жизни.

Современный педагог стоит перед необходимостью осмысления данных требований к своей личности и профессиональной подготовке в условиях современной образовательной парадигмы. Данные требования достаточно высоки. Обществу необходим не просто педагог, обладающий

сформированными группами компетенций, перечисленных в стандарте направления подготовки, но и профессионал, обладающий на достаточном уровне развитыми навыками критического мышления, позволяющими ему качественно работать с различными видами профессиональной информации, использовать профессиональные знания для личностного и профессионального развития в условиях непрерывного профессионального образования.

О формировании критического мышления и субъектных качеств личности будущего педагога, являющихся условием непрерывного роста его образовательного потенциала, отмечено в законе РФ «Об образовании», Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года, Национальном проекте «Образование», Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО 3++) и других нормативно-правовых документах РФ. Вопросы становления субъектности педагога, развития его критического мышления рассмотрены в трудах зарубежных и отечественных исследователей.

Так, например, ученый-психолог А.С. Байрамов рассматривает критическое мышление как способность личности не воспринимать полностью на веру утверждения, проверять истинность высказываний, способность вырабатывать свой критический взгляд и критическое отношение к событиям и явлениям действительности [1, с. 34]. Известный педагог М.В. Кларин имеет аналогичную точку зрения. В его работах критическое мышление связано с характеристиками рациональности, целенаправленности, организованности, рефлексивности [1, с. 41].

Исследователь Ю.А. Кукушкина определяет критическое мышление как взаимосвязанный комплекс когнитивных и метакогнитивных стратегий и навыков решения жизненных и профессиональных задач. Ученый рассматривает феномен критического мышления в контексте профессиональной подготовки будущего специалиста и отмечает, что данный навык является условием успешности решения профессиональных задач [2, с. 75].

Как рефлексивный процесс «осознания своего мышления» рассмотрен исследуемый нами феномен и в работах Т.А. Ольховой. Исследователь не сводит критическое мышление только к совокупности интеллектуальных умений и навыков, а рассматривает его в качестве основы для развития информационно-познавательной активности личности, признавая при этом важность готовно-

сти личности к использованию этих непредметных навыков не только в учебной деятельности, но в реальных жизненных ситуациях [3, с. 48].

Е.С. Заир-Бек рассматривает критическое мышление как качество личности, взаимосвязанное со смысловым самоопределением личности [4, с. 82]. И.А. Мороченкова и Н.Ю. Туласынова связывают критическое мышление с процессами самопознания, самообразования и самореализации. О взаимосвязи критического мышления с субъектностью отмечено в работах Т.А. Ольховой и Т.С. Хабаровой [3, с. 86].

В зарубежных исследованиях (Д. Клустер, Б. Рассел, Д. Халпен, Дж. Чейффи) под критическим мышлением понимается рефлексивное, оценочное мышление, направленное на проверку истинности получаемой информации и зависящее от эффективности использования навыков критического мышления. Круг навыков критического мышления в зарубежной и отечественной науке на сегодняшний день точно не определен. В рамках рассматриваемых концепций можно сделать вывод, что к навыкам критического мышления ученые относят прогнозирование, оценку, анализ, синтез, сравнение, рефлексивность и др.

Анализ представленных психолого-педагогических исследований позволил определить, что в настоящий момент в зарубежной и отечественной литературе недостаточно широко разработана проблема развития критического мышления и становления субъектности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

В рамках данного исследования под критическим мышлением понимается рефлексивное мышление будущего педагога, позволяющее ему эффективно работать с различными видами профессиональной информации (сравнивать, анализировать, оценивать), отличать факты от допущений, приводить аргументацию в защиту своего мнения, решать типовые и нестандартные профессиональные задачи.

Критическое мышление можно рассматривать в качестве средства становления субъектности студента педагогического вуза, позволяющего ему не только эффективно работать с информацией, но и осмысливать собственные личностные и профессиональные достоинства и недостатки, выстраивать вектор своего развития, саморазвиваться и самореализовываться в условиях непрерывного профессионального образования.

Феномен субъектности личности рассмотрен в работах ученых К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Т.В. Белых, А.В. Брушлинского, Е.Ю. Коржовой, Д.А. Леон-



тьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, В.Э. Чудновского, М.А. Щукиной. Под субъектностью данные ученые понимают одну из ключевых характеристик личности, позволяющую ей быть активным субъектом и творцом собственной жизни, осознанно и ответственно относиться к своей деятельности, осуществлять рефлексию и саморазвитие на протяжении всей жизни [5, с. 45].

Вопросы профессиональной субъектности студента рассмотрены в работах Н.М. Борытко, А.А. Деркач, Ф.Г. Мухаметзяновой, В.А. Сластенина. В работах данных исследователей профессиональная субъектность будущего специалиста представлена многоплановой характеристикой его личности, отмечающей активным творческим отношением к получаемой профессии, успешной адаптацией в непрерывно меняющейся социокультурной ситуации, проявлением самостоятельности и активности в профессионально-образовательном пространстве вуза, осуществлением продуктивного педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса, с осознанием ответственности за результаты получаемого образования [6, с. 86].

В рамках настоящего исследования под профессиональной субъектностью будущего педагога понимается интегративное качество его личности, определяющееся достаточным уровнем рефлексии, самопознания, субъектного опыта, позволяющих студенту как будущему субъекту педагогической деятельности осуществлять непрерывное саморазвитие и самореализацию в условиях непрерывного профессионального образования.

Формирующая работа по развитию критического мышления и становлению субъектности студентов-педагогов включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента мы изучили уровни субъектности и развития критического мышления у испытуемых контрольной и экспериментальной групп, в первую очередь, с целью установления первоначального уровня развития исследуемых в данной работе качеств личности будущего специалиста. Во-вторых, для установления прямой корреляционной зависимости между уровнем развития критического мышления и субъектностью студентов-педагогов. В-третьих, для проверки предположения о том, что субъектность и критическое мышление будущих педагогов не будут формироваться без создания специальных психолого-педагогических условий и являются сложными интегральными качествами, развивающимися на протяжении всей жизни и

обеспечивающими специалисту возможность его профессионального развития.

Объектом нашего исследования является профессионально-образовательный процесс педагогического вуза. Предмет исследования – уровень субъектности и развития критического мышления студентов-педагогов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет».

Гипотезой данного исследования является предположение, что становлению субъектности и развитию критического мышления будущих педагогов будет способствовать специально разработанный комплекс внешних и внутренних психолого-педагогических условий. Целью исследования явилась апробация и проверка эффективности комплекса выдвинутых внутренних и внешних психолого-педагогических условий развития критического мышления и становления субъектности будущих педагогов.

В своей работе мы применили следующие методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение научной литературы), эмпирические (тестирование, рейтинг, метод экспертных оценок), методы математической статистики (коэффициент корреляции Спирмена, многофункциональный критерий Фишера).

Экспериментальную группу исследования (далее – ЭГ) составили 20 человек (студенты 2-го курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Русский язык» и «Литература»). Контрольную группу исследования (далее – КГ) составили 22 человека (студенты 2-го курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Начальное образование» и «Иностранный язык»).

Представленную выборку составили студенты, имеющие средний и высокий уровень успеваемости, достаточно устойчивые мотивы учебно-профессиональной педагогической деятельности, желающие связать свою будущую профессиональную деятельность с работой в образовательных организациях. Необходимо отметить, что с представленными группами студентов на ранних этапах обучения не проводилась целенаправленная формирующая работа по развитию критического мышления и становлению субъектности.

При помощи разработанного комплекса диагностических методик нами был определен уровень субъектности и развития критического мышления студентов. Уровень субъектности личности будущего педагога был нами выявлен

по сумме следующих показателей: самопознание, рефлексия и субъектный опыт личности, самореализация. Для оценки уровня самопознания мы использовали «Методику исследования самоотношения» (С.Р. Пантлеев) [7, с. 18]. Уровень рефлексии и субъектного опыта был нами оценен по «Опроснику рефлексивности» (А.В. Карпов) [8, с. 50]. Для оценки третьего показателя – самореализации – мы использовали «Многомерный опросник самореализации личности» (С.И. Кудинов) [9, с. 54]. По каждой отдельной методике мы выявили уровень показателей субъектности личности (достаточный, средний, низкий). Путем суммирования показателей нами был определен общий уровень субъектности каждого студента как интегрального качества его личности.

Для определения уровня развития критического мышления студентов-педагогов нами была разработана методика, направленная на оценку умений критической работы обучающихся с учебно-профессиональной информацией. Данная методика была нами взята из Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), доработана и апробирована применительно к процессу профессиональной подготовки будущего педагога. Представленные в тексте методики задания позволяют оценить навыки анализа информации, синтеза, дедукции, индукции, умения проверять истинность различных высказываний, разграничивать факты и допущения, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, решать нестандартные жизненные и профессионально-педагогические задачи в ситуации неопределенности.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента в ЭГ достаточный уровень субъектности был выявлен у 25 % участников исследования, средний уровень – у 50 % испытуемых, низкий – у 25 % студентов. У 20 % испытуемых ЭГ был выявлен достаточный уровень развития критического мышления, у 55 % студентов – средний уровень, у 25 % – низкий уровень.

В КГ достаточный уровень субъектности был выявлен у 18 % участников исследования, средний уровень – у 55 % испытуемых, низкий – у 27 % студентов. У 14 % испытуемых КГ был выявлен достаточный уровень развития критического мышления, у 64 % студентов – средний уровень, у 22 % – низкий уровень.

Деятельность студентов, демонстрирующих достаточный уровень развития критического мышления и субъектности, характеризовалась достаточным уровнем развития представленных в комплексе методик показателей (самопознание,

актуализированный субъектный опыт и рефлексия, самореализация). Для испытуемых со средним уровнем развития критического мышления и субъектности был характерен средний уровень представленных показателей. Для деятельности студентов с низким уровнем исследуемых качеств, соответственно, был характерен низкий уровень обозначенных показателей.

Определение достоверности различий между полученными в ходе педагогического исследования процентными долями двух выборок ЭГ и КГ осуществлялась с помощью многофункционального критерия Фишера ( $\varphi^*$ -критерий). Так как полученное  $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,553$  меньше  $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ , то это означает, что на уровне значимости  $p > 0,05$  процентные доли будущих педагогов ЭГ и КГ с достаточным и средним уровнями развития критического мышления и субъектности значимо не различаются.

Так как по результатам констатирующего этапа исследования был определен недостаточный уровень сформированности исследуемых качеств будущих педагогов, нами был предложен комплекс внешних и внутренних психолого-педагогических условий развития критического мышления и становления субъектности будущих педагогов.

К внутренним условиям развития критического мышления и становления субъектности студентов-педагогов мы относим: развитие учебных и профессиональных мотивов деятельности; мобилизация и стимулирование внутреннего потенциала студентов; использование процедур рефлексии; обогащение и актуализация субъектного опыта; развитие у будущего педагога внутренней потребности к самопознанию, саморазвитию в условиях непрерывного профессионального образования.

К внешним условиям развития критического мышления и становления субъектности студентов-педагогов мы относим: создание субъектного педагогического взаимодействия; использование активных и интерактивных методов профессионального обучения, продуктивных технологий профессионального образования; учет индивидуальных, личностных, профессиональных способностей обучающихся; использование диагностических методик, позволяющих оценить уровень исследуемых качеств; использование субъектно-ориентированных, проблемно-поисковых профессиональных ситуаций в образовательном процессе вуза; формирование ответственности за результаты собственного образования.

Формирующая работа была направлена на реализацию в профессионально-образовательном

процессе педагогического вуза описанных выше условий на учебных занятиях по дисциплине «Педагогика». Работа велась по трем направлениям:

- формирование умений работать с научными текстами (формирование умений по работе с понятиями научного текста, формирование умений работать со структурой научного текста, формирование умений представлять собственный (вторичный) научный текст);
- формирование умений решать профессионально-педагогические задачи (анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, составление конспектов классных часов, родитель-

ских собраний, массовых мероприятий, коллективно-творческих дел);

- развитие коммуникативной культуры студентов (умение представлять письменный текст в устной форме, слушать и слышать собеседника, выражать собственную позицию, умения и навыки публичных выступлений и др.).

На этапе контрольного эксперимента по итогам проведенной формирующей работы мы можем обнаружить динамику изменения уровня развития критического мышления и становления субъектности будущих педагогов, представленную в таблице.

**Динамика изменения уровня развития критического мышления и становления субъектности будущих педагогов**

Качества	Этап формирующего эксперимента	Достаточный уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
<b>Экспериментальная группа (ЭГ)</b>							
Субъектность	Начало формирующего эксперимента	5	25	10	50	5	25
	Окончание формирующего эксперимента	7	35	12	60	1	5
Развитие критического мышления	Начало формирующего эксперимента	4	20	11	55	5	25
	Окончание формирующего эксперимента	6	30	13	65	1	5
<b>Контрольная группа (КГ)</b>							
Субъектность	Начало формирующего эксперимента	4	18	12	55	6	27
	Окончание формирующего эксперимента	4	18	14	64	4	18
Развитие критического мышления	Начало формирующего эксперимента	3	14	14	64	5	22
	Окончание формирующего эксперимента	3	14	16	73	3	13

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет сделать вывод о более выраженной положительной динамике в развитии критического мышления и становлении субъектности студентов ЭГ. В результате анализа полученных данных можно утверждать, что в ЭГ произошло существенное уменьшение доли будущих педагогов, имеющих низкий уровень исследуемых качеств, и увеличение доли студентов, имеющих достаточный и средний уровни развития критического мышления и субъектности.

Для выявления изменений в динамике развития критического мышления и становления субъектности будущих педагогов дополнительно использовались методы экспертных оценок (пре-

подавателей вуза и работодателей) и самооценки. Для оценки достоверности различий между процентными долями двух выборок ЭГ и КГ на момент окончания формирующего эксперимента был применен многофункциональный критерий Фишера ( $\phi^*$ -критерий). Так как полученное  $\phi^*_{эмп.} = 1,885$  больше  $\phi^*_{критич.} = 1,64$ , то  $\phi^*_{эмп.}$  попало в зону «значимости различий», что дает основание утверждать, что имеются значимые различия процентных долей с достаточным и средним уровнями исследуемых качеств студентов ЭГ и КГ на окончание формирующего эксперимента по сравнению с его началом.

Таким образом, проведенная формирующая работа по развитию критического мышления и

субъектности будущих студентов была эффективна, позволила достичь целей исследования, подтвердить его гипотезу и результативность реализации разработанного комплекса внешних и внутренних психолого-педагогических условий. По результатам проведенной работы можно отметить, что увеличилось количество студентов, имеющих

достаточный и средний уровень развития критического мышления и становления субъектности. Это нашло свое отражение в личностно-профессиональном росте студентов, улучшении их академической успеваемости, формировании устойчивого профессионального интереса и желании развиваться на протяжении всей жизни.

### Библиографический список

1. Астахова Л. В., Харлампьева Т. В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. М.: РАН, 2009. 136 с.
2. Кукушкина Ю. А., Спиридонов В. Ф. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности программистов // Психология. 2008. Т. 5, № 1. С. 72–80.
3. Ольховая Т. А. Критическое мышление как основа развития информационно-познавательной самостоятельности студентов // Высшее образование сегодня. 2013. № 9. С. 46–51.
4. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
5. Щукина М. А. Психология саморазвития личности. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2015. 346 с.
6. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия. Волгоград, 2000. 225 с.
7. Пантеев С. Р. Методика исследования самооотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
8. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
9. Кудинов С. И. Психодиагностика личности: учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. 270 с.

УДК 37.015.3+159.922  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-65-70

Г.Л. Парфенова

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

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье рассмотрен ряд позиций культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, объясняющих внутренние механизмы влияния исследовательской деятельности на развитие высших психических функций и личностных качеств ребенка. Показывается значение исследовательской деятельности в развитии субъектной позиции ребенка, гармонизации его отношений со взрослым.

*Ключевые слова:* личность, развитие, культурно-исторический подход, исследовательская деятельность, исследовательские способности.

G.L. Parfenova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## PERSONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF RESEARCH: A CULTURAL AND HISTORICAL APPROACH

The article considers a number of positions in cultural and historical approach of L. S. Vygotsky, explaining internal mechanisms of the influence of research activities on the development of higher mental functions and personal qualities of a child. The article shows the importance of research activities in the development of children's subjective position, the harmonization of their relations with adults.

*Key words:* personality, development, cultural and historical approach, research activity, research abilities.

С поступлением ребенка в школу для него складывается необычная, особенная «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский). Ребенок попадает в новые социально-психологические, информационно-коммуникативные условия, непредвиденные, часто эмоционально-напряженные ситуации, требующие произвольности и прогностичности поведения. Поступая в школу, ребенок приобретает новое социальное положение, у него складывается иная, чем раньше, система отношений с окружающими. От того, какие психологические новообразования младшего школьника будут своевременно раскрыты, поддержаны, получат эффективное направление реализации, во многом зависит дальнейший процесс его обучения, развития личности и жизнедеятельности в целом.

В работах Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.А. Люблинской, В.С. Мухиной, А.И. Раева, Д.Б. Эльконина и других отечественных авторов, глубоко и содержательно представлены особенности физического и психического развития детей младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учение. С ним связаны

задачи не только развития сознания, обобщенного мышления, формирования научного и художественного образа мира, но и задачи освоения ребенком реальных отношений в структуре «школа»: с товарищами, учителем, с самим собой, с окружающим миром, на основе присвоения моральных и правовых ценностей, норм, ориентиров.

Согласно В.С. Мухиной [1], «в возрасте семи-одиннадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Он знает, что обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знаки (цифры, речь, ноты и др.), коллективные понятия, знания, идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении ценностных ориентаций и поведения. В то же время он знает, что отличается от других, переживает свою уникальность, стремясь утвердиться среди взрослых и сверстников» [цит. по: 2, с. 27].

Как показывает анализ современных отечественных и зарубежных исследований и практических наблюдений, характер проблем, возникающих у детей, впервые начинающих школьное



обучение, достаточно широк: психосоматические, физиологические, поведенческие, коммуникативные, когнитивные, отношенческие (к миру, с миром, «мира ко мне») и др. [2, с. 30]. Все эти проблемы приобретают новые неожиданные «краски» в контексте тех изменений, которые происходят с миром, с его социальным переустройством, с самим человеком.

В образовательном пространстве начальной школы требуют дополнительного исследования и поиска решения проблемы развития младших школьников, обусловленные повсеместным внедрением цифровых дистанционных технологий, несовершенством здоровьесберегающих технологий и неполнотой реализации воспитательных целей в образовательных организациях, недостаточным уровнем психологической поддержки родителей детей школьного возраста и др.

Подобные вопросы ставятся не только в отечественной науке и образовании. Публикации в зарубежных изданиях также подчеркивают специфические трудности в развитии современных детей в разных странах мира.

Следует заметить, что многие иностранные авторы считают значимым психолого-педагогическим ресурсом в решении многих вопросов детства применение на практике культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Значение культурно-исторического подхода в объяснении особенностей развития ребенка в эпоху глобализма, причин и факторов социальных рисков XXI века подчеркивает S. Marginson (2016) [3]. G. Wells исследует вопросы модернизации программ обучения, вклад Л.С. Выготского в лингвистику, способы реализации принципов культурно-исторической теории в практику лингвистического образования как когнитивного ресурса успешной личности [4]. J.V. Wertsch (2004) ставит проблему недостаточного развития социального мышления и общей культуры у современных детей, объясняя причины чрезмерным и бессистемным погружением в информационно-цифровые технологии; в то же время автор рассматривает применение культурно-исторического подхода Л.С. Выготского в практике образования как возможность повышения у детей не только социального мышления и компетентности, но жизнестойкости и мотивации [5]. E. Zavershneva, R. Veer (2019) анализируют идеи Л.С. Выготского об исторической динамике психологических процессов и подчеркивают актуальность в XXI веке его представлений о механизмах развития человека, детерминированных культурой и стремительно изменяющейся социальной средой, о влиянии на развитие

современного ребенка знаковых систем разного рода [6].

В обозначенном контексте актуальной научно-теоретической и прикладной проблемой общества и образования остается разработка и внедрение в социальную практику условий, способствующих благоприятной адаптации ребенка, в частности младшего школьника, к новой ситуации существования, способствующей дальнейшему целостному, гармоничному, эффективному развитию его личности [1–6].

Среди множества вариантов эффективными для развития личности младшего школьника являются условия, обеспечивающие вовлечение и погружение ребенка в исследовательскую деятельность, приносящую ему радость, успешность, чувство «открытия мира».

Научная новизна данного теоретического исследования состоит в том, что современные аспекты исследовательской деятельности детей рассмотрены в контексте идей культурно-исторического подхода Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и условиях овладения личностью культурными способами поведения и мышления. Описаны внутренние механизмы влияния исследовательской деятельности на развитие высших психических функций и личностных качеств ребенка, формирование его субъектной позиции.

Рассмотрим далее особенности и возможности развития личности младших школьников в процессе исследовательской деятельности с позиции культурно-исторического подхода.

В настоящее время все большее внимание общества и образования обращается к вопросам исследовательской деятельности, исследовательского поведения и исследовательской позиции личности как мощного ресурса ее развития (А.М. Матюшкин, А.С. Обухов, А.Н. Подъяков, А.И. Савенков и др.). Происходящие изменения в мире стремительны и динамичны. Современному человеку трудно оставаться в гармонии с собой и с миром, не применяя новые формы познавательной активности и функциональности. Каждый день, каждое событие, планируемое или непредвиденное, требует от человека, как от взрослого, так и от ребенка, постижения новых знаний, развития новых умений, способностей и компетенций, направленных на то, чтобы успешно адаптироваться в новых обстоятельствах (к которым можно относить и обстоятельства начального школьного обучения), строить гармоничные межличностные отношения с миром, с обществом, эффективно реализовать свой личностный и профессиональный потенциал [7, 8].

Если раньше поисковую активность, исследовательское поведение и способности рассматривали чаще всего в контексте деятельности небольшой профессиональной группы людей науки, то сегодня исследовательское поведение – неотъемлемая характеристика стиля жизни каждой личности, стремящейся состояться и реализовать себя в мире и в профессии. Умелое использование исследовательских навыков и способностей активизирует субъектную позицию человека, расширяет его возможности самостоятельно управлять не только своим поведением, но и собственными жизненными ресурсами и достижениями [9, с. 7–8].

Необходимость развития исследовательских ресурсов личности – это современный социальный вызов. Образование должно реагировать на этот вызов. Именно в образовательном пространстве в различных реализуемых проектах ребенок должен научиться находить информацию; причем находить необходимую информацию; находить самостоятельно, в процессе собственных творческих поисков; научиться эффективно использовать информацию [7].

Поэтому актуальна сегодня специальная, целенаправленная, систематическая деятельность образовательных организаций по развитию у подрастающего поколения, в первую очередь, исследовательской мотивации, исследовательских умений, способностей, компетенций, по формированию у детей основ исследовательского поведения. Нужно научить ребенка прислушиваться к желанию «познавать», научить способам преобразования этого интереса в познавательную активность, в творческий процесс, направленный на реализацию конкретного исследовательского проекта, в субъектно-ориентированный стиль жизнедеятельности человека. Необходимо совершенствование в образовательном пространстве процессов обучения и воспитания детей и взрослых с использованием исследовательских методов.

Рассмотрим ряд позиций культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, объясняющих влияние деятельности на развитие высших психических функций (ВПФ) и личностных черт ребенка. В частности, опишем, как нам это видится, психологические механизмы исследовательской деятельности как фактор развития личности младших школьников.

Как пишет Е.Е. Кравцова, культурно-исторический подход позволяет выделить качественные особенности и логику психического развития человека. В рамках этого подхода человек является активным, реализующим свою неповторимую ин-

дивидуальность [10, с. 62]. Индивидуальность человека, по Г.Г. Кравцову, – «это только случайное своеобразие черт, сложившихся в неповторимый узор». Действительный же стержень личности – способность к общественно значимому творчеству. «Все, что есть в культуре, все, что создано в истории человечества, все это почерпнуто из глубин субъективности» [11, с. 13]. Г.Г. Кравцов подчеркивает, что в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского центральной является категория развития [11, с. 11].

В одной из первых публикаций работы Л.С. Выготского «Проблемы развития ребенка» (1928), где разрабатывается культурно-историческая концепция, источником развития личности определяется социальная среда. Рассматривая «развитие» как две «переплетающиеся линии», Л.С. Выготский говорит о значимости каждой из них: одна из «линий» – путь естественного созревания; вторая «линия» состоит в овладении культурными способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, созданными человечеством в процессе своего исторического развития, является система знаков, символов (язык, речь, письменная речь, система счисления и др.) [11, с. 20; 12, с. 323]. Л.С. Выготский подчеркивает, что «личность есть социальное в нас». Автор приводит факты, что при анализе каждой отдельной функции, процесса овладения ребенком тем или иным поведением оно строится по образцу того, как взрослый овладевает им. Если первоначально взрослые направляют внимание ребенка в определенную сторону, то ребенок усваивает те приемы и средства, с помощью которых это делается; это касается всех функций, в том числе и речи, и самопонимания [12, с. 324]. Говоря о веском доказательстве в пользу социального происхождения личности, Л.С. Выготский констатирует, что «только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка». Автор говорит, что ребенок в игровой деятельности мыслит и действует слитно: мысля о какой-либо деятельности в знаках, переходит непосредственно к выполнению действия. В учебной же деятельности мышление и действие школьника уже отделены друг от друга, ребенок использует речь как психологическое орудие, что знаменует возникновение новых психологических функций, лежащих в основе высших психических процессов, принципиально отличающих поведение человека от поведения животного [12, с. 326].

Опираясь на описанный Л.С. Выготским психологический механизм превращения внешней

деятельности из интерпсихической в интрапсихическую, рассмотрим влияние исследовательской деятельности (разновидности познавательной) на развитие высших психических функций ребенка.

Превращение проходит несколько стадий.

- Начальная стадия связана с тем, что взрослый человек (педагог, родитель, другой значимый взрослый) с помощью определенных средств управляет поведением, процессами, состоянием ребенка (вниманием, восприятием, воображением, процессами памяти, мотивацией и др.), направляя его непроизвольные функции на реализацию поставленной задачи. Например, это прослеживается на этапе организации исследовательской деятельности младшего школьника. Взрослый анализирует интересы ребенка, задает ему вопросы, ждет от него вопросы, помогая выбрать доступную и актуальную тему, вооружает навыками поиска источников информации, сосредоточения, сравнения, «думания». Взрослый работает с ребенком совместно так, чтобы ребенок приобрел умения исследовать объект, сконцентрироваться на достижении цели, оформить полученные результаты.

- На второй стадии ребенок становится сам субъектом исследовательской деятельности и, используя психологические орудия, которыми овладел в совместной деятельности со взрослым (исследовательские навыки, умения, приемы, действия и операции), пытается направлять поведение другого (ребенка или взрослого), рассматривая его как объект своего влияния. Так, наша практическая деятельность позволяла наблюдать, как ребенок-исследователь на данной стадии способен привлечь к исследованию интересной для него темы не только других своих сверстников, но увлечь педагога, всю свою семью, более старших школьников. Ребенку на этой стадии нравится быть значимым, знающим, компетентным лидером. Он осознает, что «научился!», «смог сам!».

- На следующей стадии ребенок начинает применять к себе (как к объекту) способы управления поведением, которые ранее применяли к нему другие (значимые взрослые), и он – к ним. Он сам направляет свои силы на достижение цели. Здесь он претендует на самостоятельность, автономность, независимость в осуществлении тех действий, которые раньше мог выполнить только вместе со взрослым. Не всегда у ребенка все хорошо получается (не может найти, выбрать, запомнить информацию; затрудняется провести опыт; не умеет рассказать, что узнал нового и т. п.). Он ошибается, порой испытывает разочарование от неудачи, вновь обращается за поддержкой ко взрослому, побеждает. Но этот опыт бесценен для развития не только познавательной, но и эмоционально-волевой сферы

личности ребенка, таких черт его характера, как ответственность, целеустремленность, уверенность в принятии решения.

Таким образом, исследовательская деятельность, сначала – коллективная, социальная, становится не только внутренним способом мышления (как ВПФ), но ресурсом саморазвития исследовательской позиции ребенка. Между этими двумя процессами лежит процесс интериоризации исследовательских функций. Они трансформируются, автоматизируются, становятся осознанными и произвольными. Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобразований, становится возможным и обратный интериоризации процесс – экстериоризация – вынесение вовне результатов исследовательской деятельности, осуществляемых сначала как замысел.

Младший школьный возраст – важная стадия развития ребенка. Она может сопровождаться кризисными процессами. На наш взгляд, уровень кризиса можно снизить, стабилизируя гармоничное состояние ребенка. Создавая для него условия накопления новых потенций (исследовательского характера), можно способствовать более раннему (по сравнению с другими детьми) формированию конструктивных психологических новообразований (рефлексия, произвольность поведения, самоконтроль, самоотношение, самопрезентация, прогностичность, смыслообразование, мотивация достижения успеха), которые играют, как писал Л.С. Выготский, роль ступеней в поступательном движении развития личности ребенка. В качестве подтверждения нашего мнения приведем слова Г.Г. Кравцова, который отмечает: «Процесс развития всегда является личностным саморазвитием и может быть истолкован как расширение сферы произвольности, обретение внутренней свободы» [11, с. 24].

Обозначим еще один, важный, на наш взгляд, культурно-исторический аспект развития личности ребенка, отраженный в работах Н.Я. Большуновой, О.А. Устиновой и др. Авторы отмечают, что детская субкультура, выстраиваясь исторически «как особый мир, существующий вместе и во взаимодействии со взрослыми», имеет особые формы организации жизни, отличается относительной автономностью, самобытностью и самоценностью, особыми формами и средствами общения и мышления, картиной мира. Н.Я. Большунова и О.А. Устинова поднимают специфическую проблему непонимания взрослыми (современными родителями и педагогами в том числе) интимного пространства детской субкультуры, где ребенок по-своему организует свой мир, ориентируясь на свой опыт и выбирая свой путь ре-

шения проблем. Авторы констатируют, что участвовавшие трагические способы выхода детей из трудной ситуации – их ответ на отсутствие понимания, принятия, толерантности к детским переживаниям, ценностям, поведенческим проявлениям. Авторы подчеркивают риски в развитии личности таких детей (конфликтность, чувство одиночества, неспособность выстраивать отношения с другими людьми, формирование конфликтных установок, ощущение опустошенности и бессилия, замыкание в себе) [13, с. 117–118]. Основываясь на положениях культурно-исторического подхода, отметим, что одно из возможных решений поднимаемой авторами проблемы видится нам в создании условий для вовлечения детей в исследовательскую деятельность. Это позволяет, не нарушая границы детской субкультуры, расширять культурный опыт ребенка. В исследовательской деятельности ребенок учится соревноваться и сотрудничать с людьми разного возраста, расширяет свои контакты в детском сообществе, приобретает опыт общения с равными себе; обретает уверенность, способность к принятию решений, обнаруживает ценность внутреннего мира других людей. Как раз все эти аспекты Н.Я. Большунова и О.А. Устинова обозначают как недостаточно развитые, если ребенок живет в ситуации неприятия, непонимания, отвержения.

Вовлечение детей в исследовательскую деятельность уже на этапе начального образования позволит наполнить смысловое пространство детской субкультуры позитивными смыслами, актуализировать у ребенка состояние «вопросчивости» и «ответчивости» к миру и себе, диалоговые отношения с миром, другими, собой [14]. «Вопросчивость» рассматривается Н.Я. Большуновой и О.А. Устиновой как состояние такого отношения к ситуации, миру, другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, выраженного вербально либо невербально. В более широком смысле «вопросчивость» – социокультурное отношение к социокультурной сфере жизни, актуализирующее самоопределение личности как индивидуальности, субъекта, проявляющего духовное начало в себе и к другим людям. «Ответчивость» понимается авторами как «активный, самостоятельный, избирательный отклик человека на обращение, призыв к социокультурному самоопределению и развитию» [14, с. 344].

Л.С. Выготский утверждает, что ребенок не адаптируется к социуму, культуре, обществу, а овладевает общественным опытом, можно сказать, в некотором смысле приспособливает социум под

себя. Понятие социализации в культурно-исторической теории – это не интериоризация внешнего мира и его законов, а, скорее, экстериоризация внутреннего мира личности [10, с. 62]. На наш взгляд, исследовательская деятельность – фактор социализации личности и своего рода экстериоризация внутреннего мира личности. Исследовательская деятельность формирует у ребенка субъектную позицию, обеспечивающую инициативность, самостоятельность, надситуативную активность личности, способность критически мыслить и принимать адекватные решения в трудной и нестандартной ситуации. Участвуя в исследовательской конкурсной деятельности, ребенок учится критично относиться к себе, честно признавать свои недостатки, поскольку без честного отношения к себе невозможно их преодоление и движение вперед. Исследовательская деятельность ориентирована еще и на формирование мотивов «узнавать», учиться, экспериментировать, разумно рисковать, на возникновение позитивных нравственных, интеллектуальных, эстетических чувств ребенка, на создание условий, при которых у детей появляются ближние и дальние жизненные планы, стремление их достигать [15, с. 140].

Л.С. Выготский считает, что условия, способствующие развитию личности, представляют собой единство аффекта и интеллекта. Так, говоря о содержании обучения, он подчеркивает необходимость эмоциональной его наполненности, отвечающей интересам детей, и одновременно интеллектуальной привлекательности, обеспечивающей умственное развитие детей [10, с. 63]. Грамотно организованная исследовательская деятельность, как с детьми подросткового и старшего школьного возраста, так и с младшими школьниками, без сомнения, представляет собой единство аффекта и интеллекта. У детей развиваются исследовательские способности (задавать вопросы, выдвигать предположения, проводить опыты и наблюдения, анализировать, обобщать, сравнивать факты, делать выводы и выдвигать суждения, презентовать свои результаты и др.) [9]. В свою очередь, развитие исследовательских способностей организует и совершенствует ВПФ (внимание, ассоциативное мышление, творческое воображение, оперативные мнемические и речевые функции и др.).

Г.Г. Кравцов подчеркивает, что в развитии личности ребенка велика роль семьи: важно не просто «заниматься с детьми», а важно «жить с ними совместной, общей жизнью» [11, с. 16]. Действительно, исследовательская деятельность – одно из условий гармонизации взаимодействия родителей и детей в семье. Если родители «в теме» и



готовы поддержать исследовательский интерес своего ребенка, то их начинают объединять общие исследовательские цели, совместно и одновременно приложенные усилия, мотивированные предвкушением успеха, общие познавательные интересы, поисковый азарт, дух достижения, чувство гордости за ребенка (у родителей), чувство «быть на равных» с родителем (у ребенка). Все эти процессы способствуют сплочению семьи, взаимопониманию, развитию способностей и творческого потенциала детей и взрослых.

Итак, современное общество, образование, психологическая наука, практически все сферы нашей жизни переживают поиск новых ориентиров и долгосрочных стратегий, способных сохранить мир и человека в мире. В то же время мы обращаемся к культурно-исторической психологии не только как к традиции, шагнувшей сквозь время, но и как к современному подходу, раскрываю-

щему с каждым новым периодом все новые перспективы для его использования в решении сегодняшних проблем общества в целом и проблем становления отдельной личности. Л.С. Выготский определил специфически человеческий путь развития как «культурный». Как Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, их многочисленные отечественные и зарубежные последователи, считаем культурное развитие – не просто психическим развитием, а развитием личности, когда изменения в физиологии и органике детерминируют качественные изменения в личностной сфере. Именно глубокие качественные изменения происходят в психике и личности младшего школьника, занимающегося исследовательской деятельностью. Эта деятельность требует системной разработки и реализации в современном образовательном пространстве – как ресурс развития субъектной позиции личности.

### Библиографический список

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник. М.: Академия, 2004. 452 с.
2. Митина Г. В. Феноменология личностного развития младшего школьника как основа психолого-педагогического сопровождения // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-lichnostnogo-razvitiya-mladshego-shkolnika-kak-osnova-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 28.04.2021).
3. Marginson S., Anh Dang T. K. Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization // Asia Pacific Journal of Education. 2016. № 37 (1). URL: [https://www.researchgate.net/publication/308084838\\_Vygotsky's\\_sociocultural\\_theory\\_in\\_the\\_context\\_of\\_globalization](https://www.researchgate.net/publication/308084838_Vygotsky's_sociocultural_theory_in_the_context_of_globalization) (дата обращения: 28.04.2021).
4. Wells G. The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a “language-based theory of learning” // Linguistics and Education. 1994. Vol. 6, Issue 1. P. 41–90. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589894900213> (дата обращения: 28.04.2021).
5. Wertsch J. V. Vygotsky and the Social Formation of Mind. James V. Wertsch. URL: <https://www.researchgate.net/publication/264648151> (дата обращения: 28.04.2021).
6. Zavershneva E., van der Veer R. Vygotsky and the Cultural-Historical Approach to Human Development. URL: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-522> (дата обращения: 28.04.2021).
7. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Национальный книжный центр, 2015. 280 с.
8. Подъяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, противодействие, конфликт. М.: Национальное образование, 2016. 301 с.
9. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. 480 с.
10. Кравцова Е. Е. Неклассическая психология Л. С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neklassicheskaya-psihologiya-l-s-vygotskogo> (дата обращения: 28.04.2021).
11. Кравцов Г. Г. Культурно-исторический подход в психологии: категория развития // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2009. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskiy-podhod-v-psihologii-kategoriya-razvitiya-1> (дата обращения: 28.04.2021).
12. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
13. Большунова Н. Я., Устинова О. А. Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-konflikt-prichiny-posledstviya-i-vozmozhnosti-razresheniya-v-kontekste-detskoy-subkultury/viewer> (дата обращения: 28.04.2021).
14. Большунова Н. Я., Устинова О. А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения – 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник науч. материалов всероссийской научно-практической конференции. Москва, 15 ноября 2016. Вып. 8. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. С. 341–354.
15. Большунова Н. Я. Развитие характера в детском и юношеском возрасте // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2012. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-haraktera-v-detskom-i-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 28.04.2021).



**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Отечественная история

УДК 94"1914/1918"

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-73-79

**В.О. Зверев**

*Омская академия МВД России, г. Омск, Россия*

**М.К. Алафьев**

*Омский университет путей сообщения, г. Омск, Россия*

## ВРАЖЕСКАЯ АГЕНТУРА НА ВОСТОЧНОМ ФРОНТЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Авторы раскрывают агентурные основы деятельности разведывательных органов германской и австрийской армий на территориях Привислинского и Прибалтийского края, Волынской губернии в 1915–1916 гг. Анализируются некоторые тактические и психологические аспекты склонения к сотрудничеству на возмездной основе потенциальных агентов. Делается вывод о серьезной вербовочной работе, которую проводили германские и австрийские разведывательные органы и высоком уровне подготовки многих из их агентов.

*Ключевые слова:* агенты, шпионаж, германская армия, разведывательные отделения, вербовка.

**V.O. Zverev**

*Omsk Academy of the Ministry of the Interior of Russia, Omsk, Russia*

**M.K. Alafyev**

*Omsk State Transport University, Omsk, Russia*

## ENEMY AGENTS ON THE EASTERN FRONT OF THE FIRST WORLD WAR

Referring to documentary sources unfamiliar to narrow specialists, the authors reveal the undercover basis for the German and Austrian armies intelligence agencies' activities in the territories of the Vistula and Baltic regions, the Volyn province in 1915–1916. Some tactical and psychological aspects of persuading potential agents to cooperate on a reimbursable basis are analyzed. The conclusion is made about the serious recruiting work carried out by the German and Austrian intelligence agencies, and the high level of training of many of their agents.

*Key words:* agents, espionage, German army, intelligence units, recruitment.

По истечении более чем 100 лет со дня окончания Первой мировой войны исследовательский интерес к проблеме противостояния спецслужб на ее «невидимом фронте» так и не угас. На смену одним поколениям ученых приходят другие. В научный оборот вводится ранее неизвестный фактический материал, предлагаются смелые гипотезы, новые подходы и методы исследования, наряду с отечественными архивохранилищами изучаются соответствующие архивные фонды иностранных государств (Германия, Австрия, страны Балтии). Наблюдается уверенное поступательное движение по пути расширения объективного представления об истории отечественной разведки/контрразведки и иностранного шпионажа в Российской империи начала XX века.

Однако, порой передвигаясь «широкими шагами», некоторые специалисты, в угоду тем или иным соображениям, в том числе конъюнктур-

ного характера, углубленно погружаются в решение лишь узких научных проблем. Другие же из их числа, прежде всего «родственные проблемы», а также их ракурсы и даже грани остаются без должного внимания. К одному из проблемных вопросов, оказавшихся на «задворках истории» Первой мировой войны и требующих своего научного разрешения, можно отнести практику подготовки агентурных кадров усилиями разведотделений штабов передовых германских и австрийских частей на Восточном фронте и их заброски в «русский тыл».

При этом будет несправедливо не отметить то обстоятельство, что отдельные попытки заполнить образовавшуюся научную лауну в отечественной историографии все же предпринимались. А.С. Резанов был первым, кто обратил внимание общества, политиков и государственных деятелей царской России на системную «поста-

новку» шпионажа немцев-колонистов в Польше, Литве и на Волыни. Но современные историки (специалисты по истории российских спецслужб периода самодержавия) восприняли эти утверждения как бездоказательные. Стоит привести один лишь вывод-приговор целой этнической группе, неубедительно прозвучавший из уст автора: «Подавляющее количество фактов свидетельствует о шпионстве в пользу нашего неприятеля “лояльнейшего” из населений российской империи – немцев-колонистов» [1, с. 227].

Избирательного и осторожного отношения заслуживают мемуары В. Николаи (глава германской разведывательной службы периода мировой войны), который всячески преуменьшал заслуги своих подчиненных в России (вероятно, пытаясь тем самым уберечь уцелевших после мировой войны агентов от разоблачения). Одним из косвенных подтверждений тому может быть следующее заключение: «При всех завязанных сношениях (с русскими офицерами – В.З., М.А.), дело лишь очень редко доходило до действительных услуг германской разведке, по большей части имелись лишь попытки надуть ее» [2, с. 31].

М. Ронге (бывший начальник австрийской разведслужбы), описывая разведывательную деятельность австрийцев против русской армии на Восточном фронте, также ограничивался лишь общими и неинформативными фразами об агентурных возможностях австрийской военной разведки [3].

На наш взгляд, более обстоятельным и реалистичным, в сравнении с вышеприведенными изданиями, выглядит труд К.К. Звонарева «Германская агентурная разведка». Во второй главе «Агентурная служба штабов фронтов и армий» в обобщенном виде раскрывается характер усилий немецкой агентуры, в том числе «на русской стороне» [4, с. 47–73]. Причем предлагаемые автором теоретические основания находят свое подтверждение в целом ряде документов военной поры, хранящихся в том числе в Российском государственном военно-историческом архиве.

Из современных ученых упомянем В.М. Гиленсена, который одним из первых предпринял попытку научного осмысления основ деятельности германской разведки в России [5]. А. Филюшкин, в свою очередь, обращался к обстоятельствам разоблачения в июне 1915 г. шпионов австрийской разведки в Одессе [6, с. 130]. Наконец, Б.А. Старков фрагментарно излагал некоторые формы, методы и результаты шпионской и шпионско-диверсионной работы противника на прифронтовых территориях Привислинского края (в том

числе эпизод неудавшегося покушения на царя) [7, с. 57, 71–73, 76–80].

Краткий историографический обзор показал, что названные специалисты, освещавшие историю германской и австрийской агентурной разведки в рассматриваемый период, интерпретировали ее по-разному и порой тенденциозно. Те же из исследователей, кто стремился быть объективным, не всегда располагали широкими документальными возможностями.

Сегодня в федеральных архивах России сосредоточены сотни дел, способных пролить свет на «закулисную историю» иностранного шпионажа на российском участке европейского театра военных действий. Между тем никто из историков так и не приступил к подробному изучению специфики, масштабов и результатов деятельности немецких и австрийских агентов, прежде всего в Варшавском генерал-губернаторстве, некоторых городах и местностях Прибалтийского края, Волынской губернии.

На страницах этой статьи, обратившись к уже имеющемуся теоретическому опыту и малоизвестным документам, мы предприняли попытку «перечитать русскую историю» немецкой и австрийской агентурной разведки в первые годы Первой мировой войны (главным образом, в отдельных прифронтовых районах Восточного фронта).

Как известно, организатором агентурной разведки против русской армии были разведотделения при штабах передовых частей германских и австрийских войск. Знакомство с многочисленными документами по линии борьбы с иностранным шпионажем позволяет нам утверждать, что разведорганов в прифронтовой полосе в период с 1915 по 1916 гг. насчитывалось свыше десятка. Немецкие располагались в Петрокове, Лодзи, Бендине (Петроковская губерния), Скерневицах (Варшавская губерния), Буске (Келецкая губерния) и других городах. Австрийские, к примеру, в Луцке (Волынская губерния).

На названных оккупированных территориях вдоль линии соприкосновения воюющих сторон противник вел активную вербовочную работу. Ее непосредственной организацией занимались начальники разведотделений и их помощники – так называемые полицейские агенты и вербовщики (штатная структура германских и австрийских разведотделений не всегда совпадала по численности). Последние комплектовались нижними военными чинами разведки, бывшими военнопленными русской армии (военнослужащие, самовольно покинувшие передовые позиции или сдавшиеся без сопротивления в бою /дезертиры/,

или плененные не по своей воле), а также «местными». Они разбирались в некоторых нюансах межэтнических отношений, многообразии культурно-исторических связей, особенностях жизни и менталитета пограничного населения (немцы, евреи, поляки, литовцы, эстонцы, русские и др.), причинах и степени его персональной или массовой политической нелояльности к русскому самодержавию. Некоторые из вербовщиков неславянского происхождения владели разговорным русским и польским языками. Бывшие военнопленные (в их числе находились и «перебежчики»), как правило, разбирались в военном деле и вопросах построения военной службы. Были и те, кто отличался хорошей интуицией и пониманием «обывательской психологии». Имевшиеся знания, умения и навыки из этой сферы порой позволяли тонко и безошибочно «угадывать» настроения, отношения и потребности потенциальных агентов, учитывать присущие этой категории пороки и, в первую очередь, алчность. Именно непомерное стремление к наживе (т. е. корыстный мотив) широко использовалось при вербовке.

Как видно из письма начальника варшавского губернского жандармского управления помощнику варшавского генерал-губернатора по полицейской части от 27 ноября 1914 г. № 2334, немцы «не жалели денег на подкуп местных жителей, склоняя их к доставлению сведений, касающихся расположения и численности русских войск» [8, л. 189]. Австрийские офицеры-вербовщики тоже, как свидетельствовали отдельные архивные материалы, «буквально засыпали деньгами» наиболее пригодных для выполнения особых поручений лиц [9, л. 912].

И тем не менее после анализа ряда показаний задержанных немецких и австрийских шпионов нами был сделан вывод о том, что согласившихся на сотрудничество с врагом русскоподданных (немцы, евреи, поляки, эстонцы, латыши, литовцы, русские и др.) «засыпали» скорее не деньгами, а обещаниями о предстоящей «безбедной жизни». Первоначальные суммы, которые выдавали «на руки» (точнее, на текущие расходы), редко когда превышали 50–100 руб. Но и эти деньги, а также надежды на будущие вознаграждения и легкость их получения, выглядели очень привлекательно в атмосфере нищеты, голода, разрухи, разорения и смерти, царивших на оккупированных территориях (в непосредственной близости к фронту).

Помимо материальной стороны во время вербовки существенную роль играла индивидуально-психологическая обработка. То, как искусно склоняли к предательству русских военнопленных,

видно, например, в показаниях задержанного и сознавшегося в шпионаже мешанина г. Люблина Вацлава Горайского. В ходе допроса выпускник ковельской разведшколы вспоминал: «Пленных допрашивают очень любезно, особенно офицеров и желая узнать военные тайны, заводят разговоры о войне, угощают чаем и выпивкой... Обещают назначить после войны на хорошие должности... Посылая на разведку, говорят, что при отказе, все равно будут высланы вглубь Австрии на самые тяжелые работы... Если кто-нибудь в России сознается, что он австрийский шпион, то после войны специальные агенты его обнаружат и повесят. Завербованных разведчиков стараются держать отдельно друг от друга» [9, л. 912].

Из этого фрагмента следует, что психология вербовки (вербовочной беседы) была схематичной и предусматривала основную фазу – вступление с потенциальным агентом в доверительный контакт (взаимное оценивание → обоюдная заинтересованность → обособление в диаду). Благоприятное впечатление, которое мог произвести опытный вербовщик, дополненное предложением «выпить и закусить», нередко располагало его собеседника к искренней беседе. При этом обстановка «дружеского антуража» предполагала не столько выведывание военных сведений или военных секретов, сколько их изложение в форме непринужденного рассказа. На следующий день протекала заключительная фаза вербовки – документирование достигнутых договоренностей (согласие сотрудничать). От этой формальной процедуры отказываться было бессмысленно, так как фактическая измена Родине уже состоялась (в момент передачи допрашиваемым лицом конкретных данных о боеспособности русских войск).

В том случае, если изменнические настроения не удавалось вызвать немедленно или вероятный объект вербовки не вселял должной уверенности в своей надежности, агентурист использовал прием запугивания. Страх за собственную жизнь, вызванный разговорами о бесчеловечных условиях содержания в концентрационных лагерях или неминуемой физической расправе, предположим, в случае «двойной игры», лишал отдельных нижних чинов и офицеров последних моральных сил и подвигал к предательству.

Завербованных таким образом военнопленных проводили через дальние немецкие или австрийские кордоны и переправляли за линию фронта. «Чужие среди своих» находились под вымышленным прикрытием. Помимо оперативного гардероба (форменное обмундирование нижних или офицерских чинов русской армии), индивидуальных



предметов сокрытия внешности (парики, накладные усы и т. п.), легенд, подложных документов были и другие его составляющие. Каждый из агентов имел пропуск (для беспрепятственного прохода через передовые немецкие или австрийские позиции). В одних случаях такие документы писались «на чистой стороне рекламной папиросной бумаги, находящейся в коробках папирос “Ява”» [10, л. 1]. В других – письменные пропуска хранились в мундштуках от папирос [11, л. 5].

Если же соответствующий пропуск был утрачен или не предполагался, шпионы использовали условные слова, буквы, знаки. Так, паролем для безопасного прохода через немецкое расположение, допустим, в окрестностях г. Вильно были буквы «О.К.» [9, л. 217], в районе Лодзи – знак «0/156 и 145» либо «дробь, числитель которой латинская буква, а знаменатель – цифра» [12, л. 9, 16]. Австрийские агенты, будучи в «русском тылу», в качестве средства самоидентификации предъявляли друг другу золотые монеты [13, л. 74]. Сохранились также сведения об использовании однотипных условных знаков агентами обеих вражеских разведок (на одном из участков Восточного фронта у задержанных изымались монеты достоинством в «20 галлеров с двумя дырочками» [14, л. 127]).

Непостоянный или обновляющийся перечень конспиративных правил – приемы засекречивания и хранения пропусков, условные знаки и пр., – имевшихся в оперативном пользовании агентуры, говорил об обстоятельности и неформальности подходов к организации агентурного дела офицерами германской и австрийской разведок. А выявленный пример «конспиративного единообразия» (в данном случае однотипные условные знаки) в работе агентуры союзнических спецслужб косвенно указывал не только на факт их тесного сотрудничества, но и свидетельствовал об общности взглядов на тактические вопросы ведения разведки.

Соблюдение строгих правил конспирации в условиях активных боевых действий, циркуляции панических настроений среди мирного населения прифронтовых районов и не прекращавшихся потоков беженцев позволяло надеяться на успешность в действиях агентов. Их ориентировали, к примеру, на сбор информации о судах Ревельского порта, вновь открывающихся заводах по изготовлению снарядов [9, л. 310]. Противника интересовали данные о том, «какие и где находятся штабы, кто начальники, сколько латышских батальонов, номера их, сколько человек в каждом батальоне, как укреплен Рига, много ли орудий и каких и т. п.» [15, л. 113].

Кроме решения «сугубо шпионских задач», агентам предлагалось уничтожать телефонные и телеграфные линии [15, л. 114, 384], решать более сложные задачи диверсионного характера. Так, 2 сентября 1915 г. в Ровно были арестованы пять человек (из них четверо бывших военнопленных солдат русской армии). Они имели поручение от австрийского разведывательного отделения, находящегося в Луцке, взорвать железнодорожные мосты через реки Гусь и Шестовка. Все арестованные были одеты в русскую военную форму при полном снаряжении и вооружении. В ходе досмотра у них были изъяты взрывное устройство, карта местности, хлороформ для усыпления часовых и один пуд динамита [9, л. 73].

Однако, как видно из рассекреченных документов по истории ведущих разведок Европы, к выполнению особо важных и опасных заданий не всегда привлекались только агенты-мужчины, например предатели из числа российских военнопленных. Неоспоримым является тот факт, что легче и чаще всего эффективнее проводили разведку агенты-женщины (особенно проститутки). Пользуясь своей внешней привлекательностью и артистичностью, а нередко и коварством, они знакомились в ресторанах с офицерами-фронтовиками (предполагаемыми секретносителями). После чего, устраивая на своих квартирах «кутежи и попойки», узнавали у них «все то, что им было предписано узнать» [15, л. 429].

Информация о привлечении проституток к шпионажу, взятая нами из документа под названием «Краткие сведения о германском и австрийском шпионаже в России и борьба с ним», подтверждается и заключениями штаб-офицера при заведующем военно-судной частью штаба главнокомандующего армиями Северного фронта полковника А.С. Резанова. По итогам своей служебной командировки в Ригу (ноябрь 1915 г.) он писал: «Среди обширной переписки, найденной мной в квартирах проституток, встречались указания мест нахождения воинских частей, сообщались предполагаемые перемещения, происшедшие перемены в личном составе и т. д. Все это в совокупности давало точные сведения о рижском гарнизоне» [16, л. 41].

По своему смыслу эта выдержка из отчета перекликается с содержанием рапорта секретного сотрудника контрразведки «Проводника». Он обращал внимание на осведомленность «обитательниц» одного из «рижских притонов» (г. Рига, ул. Большая Невская, 12), побывавших на прибалтийском театре военных действий (в так называемом «офицерском обозе»). Проститутки имели

представление «о положении отдельных частей и полков, в частности о 12-й дивизии и отдельных штабах... Великолепно известны им все фамилии начальников Сибирских полков...» [17, л. 9].

Вражеские разведки, как показывают документальные свидетельства, использовали проституток не только в целях осведомления, но и для совершения террористических актов. По данным контрразведки, в феврале 1915 г. высланным из Лодзи двум женщинам 17 и 19 лет (их имена «Ванда» и «Лея») было предложено выяснить местонахождение штаба 3-й армии Юго-Западного фронта и убить генерала от инфантерии Н.В. Рузского путем «бомбометания» [12, л. 19].

Кроме военнопленных и проституток, германская и австрийская разведки прибегали к услугам лиц преклонного возраста [8, л. 189], подростков [9, л. 615], душевнобольных людей [18, л. 1, 4] и тех, кому было предложено «в случае задержания претворяться сумасшедшими» [15, л. 61]. К агентурной работе также привлекались люди различных профессий – конторщики, лесники, учителя, продавцы газет, священники, адвокаты, артисты и другие профессиональные и социальные категории, проживавшие как на оккупированных, так и еще не на завоеванных территориях Привислинского, частично Прибалтийского края.

Собранные агентами сведения о боеспособности воевавших или тыловых частей русской армии, кораблей флота, фортификационных сооружений, а также данные о военно-промышленных и других объектах военного назначения немедленно переправлялись немцам или австрийцам (в зависимости от принадлежности агента к одной из вражеских разведок). Способы тайной пересылки разведдонесений были разными. В архивах сохранились упоминания о том, как одни шпионы, к примеру, пользовались «открытыми почтовыми карточками». Две такие карточки разными сторонами склеивались воедино (причем внутренняя часть имела секретное рукописное содержание). Затем наружная сторона карточки заполнялась соответствующим адресом и текстом «обыкновенно неприступного содержания» [15, л. 63].

В обстановке, не терпящей промедления, агенты предпочитали записывать похищенные военные секреты «на своем нижнем белье» [19, л. 28]. Известны и такие случаи, когда результаты разведывательных мероприятий «отмечались на клочках бумаги и зашивались в одежду» [11, л. 5] или прятались в голенища сапог [10, л. 606]. Наконец, как следует из уведомления начальника контрразведывательного отделения штаба главнокомандующего армиями Северного фронта от 13 сентября

1916 г., вражеских агентов учили «записывать увиденное на клочке папиросной бумаги, которую затем прятали в ухо» [9, л. 810-811].

В отличие от перечисленных приемов, когда подозрительное почтовое сообщение могла выявить военная цензура или сам агент мог быть задержан и изобличен в причастности к шпионажу, были и менее рискованные варианты. Так, германские шпионы, действовавшие в местностях близ р. Неман, отправляли свои донесения в пустых бутылках. Бутылки бросали в реку и вниз по течению, в местах расположения немецких войск, их забирали сотрудники разведки [20, л. 286, 467].

Проанализировав содержание данной статьи, авторы пришли к ряду выводов. Во-первых, история разведывательной деятельности (германский и австрийский шпионаж в Российской империи периода Первой мировой войны) – это сложный по своей глубине, неоднозначный и до конца не изученный объемный «пласт» специального военно-исторического знания. Его же квинтэссенцией или «тончайшей материей» являются вопросы «постановки» агентурной работы на различных участках Восточного фронта и прифронтовой полосы (в разное время – районы Варшавского генерал-губернаторства, Курляндской губернии, частично Лифляндской губернии и Волынской губернии).

Обращаясь к исследованию многоаспектной природы «агентурной угрозы» интересам собственной безопасности действующих частей русских армий, а также объектам индустриальной и транспортной инфраструктуры западноевропейской части России, только немногие историки смогли разглядеть «очевидное в невероятном» (практику функционирования секретных разведшкол противника на территории Российской империи, факты широкого распространения феномена предательства близ западных рубежей ее обороны, попытка организации покушения на жизнь Николая II посредством диверсионной атаки и др.). Значительный же массив теоретических представлений о специфике деятельности вражеской агентуры, скрытый «между строк» в жандармской и контрразведывательной переписке, так и остался за пределами исторической науки.

Во-вторых, деликатное обращение с документальной хроникой, непредвзятая интерпретация отдельных ее событий, а главное, учет места и роли субъективного фактора в искусстве шпионажа позволили «набросать штрихи» к портрету вербовщика. Выделенные деловые качества в его собирательном образе допускают утверждение о том, что начальники разведотделений подходили очень

избирательно и скрупулезно к выбору своих ближайших помощников – будущих организаторов непосредственной вербовки. Во внимание брался разнообразный по своему содержанию и характеру *thesaurus* кандидатов. Осмысление уровня их умственных способностей и профессионального опыта в известной степени влияло на профилизацию предстоящей работы. Одни вербовщики могли специализироваться на подборе и вербовке агентов, например, с опорой на их индивидуально-психологические особенности, политические взгляды, личные обиды и желание отомстить. Другим предлагалось обучать агентов основам маскировки, диверсионного дела или «премудростям» подделки документов, печатей и т. д.

В-третьих, несмотря на предсказуемый и в определенной степени упрощенный (схематичный) характер вербовочной беседы, в большинстве своем ее тактика отличалась явно выраженной персонифицированностью подходов. В одних случаях предполагаемых кандидатов склоняли к сотрудничеству «прямолинейно», оказывая на них явное и интенсивное психологическое давление. Допустим, дезертиров или другие категории военнопленных шантажировали компрометирующими материалами (протоколы допросов или объяснения, где излагались мотивы инициативного перехода российского солдата или офицера на сторону противника; соответствующие тексты нередко составлялись и подписывались собственноручно задержанными). Причем документы, подтверждавшие факт нарушения воинской присяги, а позже и добровольного согласия конкретного военнопленного содействовать иностранной разведке, становились надежной гарантией его долговременной и зачастую результативной шпионской (диверсионной) работы против интересов военной безопасности Российской империи.

В других случаях вербовщики действовали более изящно, «делая ставку» на пограничное чувство национальной самоидентичности. Полякам напоминали об «отнятой» у них Родине, возбуждая тем самым «истинные» патриотические настроения и порыв вернуть независимость от русского господства путем активного сопротивления. Наконец, к еврейскому населению вербовщики проявляли особую заинтересованность. Вероятно, в ее основу была положена осведомленность о «размытых» представлениях части польского еврейства о своей новой Родине – России. Навряд ли себя могло отождествлять с ней множество из тех, кто первоначально был «не принят» русским политическим режимом и обществом, а впоследствии отвергнут и выселен за пресловутую «чер-

ту оседлости». Немецкие разведчики находили благоприятные предпосылки для будущего сотрудничества и в примерах предупредительного и гостеприимного отношения ломжинских, варшавских и плоцких иудеев к передовым отрядам германской армии. «Тевтонских рыцарей» нередко встречали как «цивилизаторов» и освободителей – «с хлебом и солью».

Названные проявления персонального подхода в вербовочной беседе неизменно сопровождались одинаковой материальной подоплекой – вербуемых лиц соблазняли денежными гонорами. Их величина зависела от прогнозируемой ценности агента и сложности возлагаемых на него обязательств.

В-четвертых, судя по характеру и масштабам «шпионских задач», их исполнители условно подразделялись на две категории. Одни (и их было большинство) вели визуальную разведку, в первую очередь осуществляя наблюдение за местами дислокации и перемещения русских вооруженных сил. Для этого требовалась грамотность, хорошая физическая подготовка и элементарные навыки наблюдательности, запоминания, коммуникации (установление психологического контакта, преодоление барьеров в общении и др.), актерского мастерства. Другие агенты (порой их называли «штучным материалом») при выполнении особых разведывательных, реже диверсионных заданий вряд ли могли надеяться лишь на свои природные качества (их неполный перечень мы отразили выше). В расчет принимался, прежде всего, умственный потенциал. Оперативность, гибкость и широта мышления, дополненные высокой образованностью (речь идет о военном образовании и опыте), хорошим кругозором, отменными манерами и внешней представительностью, могли «распахнуть» перед агентом любые «двери».

Единственной характеристикой, «усредняющей» упомянутые категории шпионов и ставившей тех и других в один ряд, было инстинктивное ощущение страха перед «своими» (в случае невыполнения поставленного задания) и «чужими» (в случае разоблачения и ареста). Полагаем, нередко именно сильное душевное волнение и обусловленное им нервное поведение агентов в ситуациях опасности или неизбежного риска могли стать одной из причин неминуемых «провалов» и возможной перевербовки.

В-пятых, особое место в реализации своих разведывательных планов противник отводил проституткам. Их профессия была не только «одной из древнейших», но и самой «популярной» и «востребованной» в европейской части России,

особенно в ее крупных административных, промышленных и военных центрах, портовых городах и железнодорожных узлах. Многие из работавших в домах терпимости и других «злочных местах» «девиц легкого поведения», ранее уже сделавших порицаемый общественной моралью профессиональный выбор, готовы были и далее пренебрегать моральными постулатами.

Однако лишь к немногим из «падших женщин» резиденты германской и австрийской разведок проявляли пристальный служебный интерес. Тех из них, кто за денежное вознаграждение торговал не только своим телом, но и был потенциально способен продать интересы своей Родины, вербовали. Некоторые русские «*Mata Hari*» обладали харизмой, отличались достаточными ум-

ственными и разведывательными способностями (определяли потенциальных носителей военных секретов; умели выделять главные смыслы или приоритетные направления; обладали способностью выведывать военные сведения, не навлекая на себя подозрение).

В целом в первые годы Первой мировой войны разведывательные аппараты наступающих частей германской и австрийской армий, воевавших на Восточном фронте, сумели организовать быструю и квалифицированную подготовку агентов. Своими порой небезуспешными действиями они приковывали к себе значительные силы и средства русских военных и жандармско-полицейских спецслужб, ослабляя, возможно, и «оголяя», другие направления их деятельности.

### Библиографический список

1. Резанов А. С. Немецкое шпионство (книга составлена по данным судебной практики и другим источникам). Пг., 1915. 336 с.
2. Николай В. Тайные силы. Интернациональный шпионаж и борьба с ним во время мировой войны и в настоящее время. М., 1925. 141 с.
3. Ронге М. Война и индустрия шпионажа. М., 2000. 288 с.
4. Звонарев К. К. Германская агентурная разведка: в 2 т. Т. 2. IV упр. РККА, 1931. 163 с.
5. Гиленсен В. М. Германская военная разведка против России (1871–1917 гг.) // Новая и новейшая история. 1991. № 2. С. 14–25.
6. Филюшкин А. Высылать по подозрению. Юдофобия и борьба со шпионажем // Родина. 2002. № 4–5. С. 127–130.
7. Старков Б. А. Охотники на шпионов – 2. Пасынки Великой войны. Контрразведка последней войны Российской империи. 1914–1917. СПб., 2007. 438 с.
8. Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). Ф. 265. Оп. 1. Ед. хр. 1527.
9. Российский государственный военно-исторический архив (далее – РГВИА). Ф. 2031. Оп. 4. Ед. хр. 45.
10. РГВИА. Ф. 2031. Оп. 4. Ед. хр. 175.
11. ГАРФ. Ф. 217. Оп. 1. Ед. хр. 929.
12. ГАРФ. Ф. 1662. Оп. 1. Ед. хр. 147.
13. ГАРФ. Ф. 265. Оп. 1. Ед. хр. 1525.
14. РГВИА. Ф. 2031. Оп. 4. Ед. хр. 5.
15. РГВИА. Ф. 2031. Оп. 4. Ед. хр. 331.
16. РГВИА. Ф. 2031. Оп. 4. Ед. хр. 131.
17. РГВИА. Ф. 2031. Оп. 4. Ед. хр. 542.
18. ГАРФ. Ф. 222. Оп. 1. Ед. хр. 1210.
19. ГАРФ. Ф. 1662. Оп. 1. Ед. хр. 145.
20. ГАРФ. Ф. 238. Оп. 1. Ед. хр. 178.



УДК 930.2(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-80-85

А.С. Кузнецов

*Лицей № 3, г. Барнаул, Россия*

## ТЕРМИНОЛОГИЯ УСТНОЙ ИСТОРИИ И ЕЕ ИСТОЧНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

В данной работе автор попытался проследить эволюцию терминологии устной истории и ее источников в отечественной историографии, а также определить наиболее точные дефиниции, отражающие особенности передачи устной информации и деятельности устных историков в процессе создания, документирования и хранения источников. Проанализировав работы отечественных архивистов, историков и социологов советского и постсоветского периодов, касающихся в своих изысканиях исследуемой проблемы, автор приходит к выводу, что в отечественной историографии до сих пор не выработано единой терминологии устной истории и ее источников.

*Ключевые слова:* устная история, устный исторический источник, историческое интервью, устное воспоминание, воспоминание-интервью, жизненная история, нарратив, источниковедение.

A.S. Kuznetsov

*Lyceum № 3, Barnaul, Russia*

## THE TERMINOLOGY OF ORAL HISTORY AND ITS SOURCES IN NATIONAL HISTORIOGRAPHY

In this article the author attempts to trace the evolution of the terminology of oral history and its sources in national historiography, also to determine the most accurate definitions, reflecting features of the oral information transmission and features of oral historians' activity in the process of establishing, documentation and storage of historical sources. On the basis of the views of domestic archivists, historians and sociologists of the Soviet and of the post-Soviet periods, the author comes to the conclusion that the unified terminology of oral history and its sources has not yet been established.

*Key words:* oral history, oral historical source, historic interview, oral memories, memory-interview, life story, narrative, source studies.

Понятие «устная история» вошло в мировую научную практику и в отечественную историографию во второй половине XX века. Оно является точным переводом *oral history* (калька с англоязычного варианта *oral history*), возникшего в США научно-общественного движения, но это название лишь частично передает смысл такого научного явления, как устная история. Ключевое слово «устная» отражает характер и форму существования и передачи исторической информации, а в сочетании со словом «история» предполагает «неписаную» историю, то есть ту, что существует, но не облечена в графическую форму. Условность этого термина, его содержательная неопределенность отмечают практически всеми исследователями, работающими в этом направлении [1, с. 246]. Кроме того, за годы становления устной истории изменилось содержание понятия и «устной истории», и ее источников.

Цель данной работы – проследить эволюцию терминологии устной истории и ее источников в отечественной историографии, а также определить наиболее точные дефиниции, отражающие особенности передачи устной информации и деятельности устных историков в процессе создания, документирования и хранения источников. Задачей нашего исследования стал анализ работ отечественных архивистов, историков и социологов советского и постсоветского периодов, касающихся в своих изысканиях терминологии устной истории и ее источников.

Д.Н. Хубова, одна из первых отечественных специалистов в области теории устной истории, выделяя разнообразие предложенных дефиниций зарубежных и отечественных специалистов, отметила, что «ни «устные свидетельства», ни «устные архивы» не объясняют «устную историю» и еще не являются ею. Однако все из на-



званных определений каким-либо образом тяготеют к категории так называемых «человеческих» документов; все они объединены признаками нарративности, ретроспективности, антропоцентричности, устной спецификой их формы трансляции [2, с. 21–22]. Таким образом, Д.Н. Хубова определяет характерные черты устной истории и ее источников. При этом хотелось бы отметить, что исследователь не выделила специфику метода сбора информации как диалога между интервьюером и респондентом, что является важной составляющей для понимания деятельности устного историка и, соответственно, терминологии *oral history*.

Помимо этого, Д.Н. Хубова отмечает, что «самопротиворечивость ситуации заключается в устойчивости термина “УИ”, который удерживает свои позиции вопреки сомнению других определений, а также несмотря на время от времени появляющуюся критику» [2, с. 22–23]. Поэтому, чтобы разобраться в многообразии дефиниций, обратимся к интерпретациям термина «устная история» отечественных специалистов.

Так, в статье историков-архивистов Н.П. Кузнецовой и В.М. Суринова, вышедшей в 1980 году, дается такое определение: «Устная история – это запись устных свидетельств участников и очевидцев событий на магнитной ленте» [3, с. 73]. Данная дефиниция не отражает специфику метода сбора информации. Кроме того, в интерпретации Н.П. Кузнецовой и В.М. Суринова не отражено, что устная история является частью антропологического поворота в историческом знании, произошедшем во второй половине XX века, что устная история – новое явление в исторической науке. По сути, данное определение сводит устную историю к звуковой мемуаристике, отличающейся от традиционных письменных мемуаров лишь способом кодирования информации.

В коллективной работе архивистов Т.Н. Мусатовой, Н.А. Кузьмичева, А.В. Серегина, опубликованной в 1985 году, устная история определяется как «комплекс мероприятий по документированию исторических событий, объектов и мест современными средствами звукозаписи и кинофототехники с целью пополнения фондов государственных архивов» [4, с. 16]. Данная расшифровка термина не отражает ни ретроспективность, ни антропоцентричность, ни метод сбора информации. Помимо этого, авторы снова не выделяют устную историю как новое, самостоятельное направление в исторической науке.

В исследовании историков-архивистов В.М. Виноградова и В.Н. Гармаша, изданном в

1988 году, повторяется дефиниция Н.П. Кузнецовой и В.М. Суринова. «В последние десятилетия во многих странах мира оживился интерес к устной истории, т. е. записанным на магнитную ленту свидетельствам участников и очевидцев событий» [5, с. 4].

С.О. Шмидт в статье, вышедшей в 1991 году, определяет устную историю как практику «научно организованной устной информации участников или очевидцев событий, зафиксированной специалистами, использующими современные технические средства» [6, с. 262]. Данное определение не отражает специфику создания устного исторического источника как диалога между интервьюером и респондентом, истолковывает устную историю как метод исследований и как источник.

В 1990-е годы в связи со сменой общественной парадигмы происходит настоящий бум устноисторических исследований, что отражается на восприятии устной истории учеными, а вследствие этого и трактовке определения «*oral history*».

В 1992 году Д.Н. Хубовой была защищена первая в истории отечественной науки кандидатская диссертация по устной истории (научный руководитель – С.О. Шмидт) [2], что свидетельствует о начале признания в научных кругах *oral history* как самостоятельного направления исторических исследований. Д.Н. Хубова расшифровывает устную историю как «особое синкретическое направление современных исследований, когда, с целью познания прошлого, проводится сбор и запись устных свидетельств и воспоминаний» [7, с. 24]. Данная точка зрения определяет объект и предмет устной истории, но не затрагивает способ записи устно-исторической информации. Однако стоит отметить, что в дефиниции исследователя устная история уже признается самостоятельным направлением научных изысканий.

В последние десятилетия происходит трансформация устной истории как самостоятельного направления исторических исследований в самостоятельную историческую дисциплину. Это изменение можно увидеть в авторских определениях «устной истории». Некоторые специалисты в трактовках термина «*oral history*» продолжают его именовать «направлением»: «Устная история представляет собой самостоятельное научное направление, включающее самых разных исследователей. Объединяют их лишь самые общие исследовательские принципы, выражающиеся в обращении к личному опыту опрашиваемого, фиксации его рассказов при помощи специаль-

ных средств и использовании полученной информации в качестве исторического источника. В то же время тематика и методика проведения опросов могут существенно различаться» [8, с. 40].

Другие в своих дефинициях определяют устную историю как самостоятельную научную дисциплину: «Сегодня под “устной историей” понимается научная дисциплина, обладающая собственным методом исследования – интервью, с помощью которого осуществляется фиксирование субъективного знания отдельной человеческой личности об эпохе, в которой жил человек» [9]. Из этого следует, что процесс оформления устной истории как самостоятельной научной дисциплины далек от завершения. В некоторых трактовках устных историков можно встретить противоречия и неопределенность. Так, М.В. Лоскутова определяет устную историю как «чрезвычайно разнообразное и динамичное направление в социальных науках» или «одно из интересных и динамично развивающихся направлений современной мировой исторической науки», однако одновременно предлагает рассматривать ее как «академическую дисциплину» [10, с. 5–31].

По мнению Т.К. Щегловой, ведущего отечественного специалиста в области устной истории, «в контексте становления устной истории как новой дисциплины важнейшее значение приобретает определение ее предметного, хронологического, тематического поля исследования» [1, с. 249], поэтому Татьяна Кирилловна определяет устную историю как историческую дисциплину, отличающуюся собственным концептуальным подходом к изучению исторической действительности через «человека в истории», «историю изнутри» в интерпретации ее массовыми участниками («история снизу», демократический подход) и представителями «высших этажей» общества (элитарный подход), изучающую «человеческое измерение истории» и имеющую собственные методы исследования, основанные на опросе, прежде всего путем организации исследовательских интервью с участниками и очевидцами исторических событий, явлений и процессов, для создания нового типа источника – устных исторических источников, содержащих массовые или индивидуальные исторические представления о недавнем прошлом [11, с. 36–37].

Автор данного исследования придерживается последней трактовки термина «устная история», поскольку она наиболее точно отражает особенности *oral history* и восприятия ее учеными, а именно устная история как метод, как источник,

как направление исторических исследований и как самостоятельная дисциплина [1].

В целом зарождающаяся как самостоятельное направление отечественной исторической науки устная история в 1980-е – начале 1990-х годов, исходя из содержания определений, первоначально воспринималась отечественными специалистами именно как метод сбора информации и как источник для исследований. В последние десятилетия в связи с антропологическим поворотом в научном знании произошел всплеск интереса к так называемому «человеческому содержанию» истории, что отразилось на восприятии устной истории учеными, а вследствие этого и интерпретациях определения «*oral history*», которое расширилось до толкования устной истории как метода, как источника, как направления исторических исследований и как самостоятельной дисциплины.

Другим открытым вопросом, связанным с устной историей, является выработка единой терминологии для материалов интервью. Понятие «устный исторический источник» до сих пор не устоялось. До 1970–1980-х гг. в отечественной науке под устными источниками подразумевалось устное народное творчество – фольклор [12, с. 196–198]. Одним из первых употребил термин «устные свидетельства» в другом значении В.Т. Логин, подразумевая под ними записанную информацию об исторических событиях на аудионоситель [13, 14]. В 1973 году Т.А. Ильина использовала понятие «устное воспоминание» в статье, посвященной методике отбора и записи воспоминаний очевидцев исторических событий [15, с. 27–32], а в 1980 году в историографическом обзоре развития устной истории за рубежом Н.П. Кузнецова и В.М. Суринов употребили термин «устная история», включая в него как метод сбора информации, так и продукт сбора информации [3, с. 73–76]. В вышедшей спустя десять лет работе В.М. Суринов использовал понятие «историческое интервью», поясняя, что «историческое интервью отличается от других источников, содержащих информацию в уже зафиксированном, застывшем виде» [16, с. 9]. Такую же терминологию применили В.М. Виноградов и В.Н. Гармаш в 1988 году [5], но тот же В.М. Виноградов в совместной статье с А.В. Рябовым, изданной двумя годами ранее, употребил термин «источники, фиксирующие “устную” информацию» [17, с. 6–16]. Понятие «историческое интервью» использовала в своих работах и Т.М. Горяева [18, 19]. Термин «устные источники» («словесные источники») употребляли в своих работах Д.П. Урсу и С.О. Шмидт<sup>1</sup> [20, 21].

<sup>1</sup> В основе статьи – выступление на Международном семинаре по устной истории в МГИАИ 3 октября 1989 г.

В целом, подводя итог данному периоду в развитии теории устной истории, мы наблюдаем отсутствие единства в терминах, обозначающих материалы интервью, а также нужно отметить, что понятия «устные свидетельства», «устное воспоминание», «устная история», «устные источники», «источники, фиксирующие “устную” информацию» не отражают особенности процесса создания источника.

Ближе всех к определению источников устной истории подошли В.М. Виноградов и В.Н. Гармаш, которые основным методом устной истории называли «историческим интервью», разводя историю и социологию, считая, что «для исторического интервью характерно наличие временной дистанции (она может быть весьма значительной – до нескольких десятилетий) между совершением события и моментом фиксации воспоминаний, а в социологии нет места ретроспективности, ее источники синхронны», соответственно, «средством воссоздания действительности в социологических исследованиях выступает не память, а “сиеминутное”, свежее впечатление» [5].

В постсоветский период разнообразие терминологии устной истории и ее источников только расширилось. Ученица С.О. Шмидта Д.Н. Хубова в своих работах использовала понятие «устная история» при определении устных документов, что порождает еще большую терминологическую путаницу при использовании понятий, обозначающих материалы интервью [2, 22].

Президент Ассоциации военно-исторической антропологии и психологии «Человек и война» Е.С. Сенявская предложила термин «историко-социологический источник» или «воспоминание-интервью», тем самым адаптировав практику социологических опросов к потребности исторической науки при изучении «антропологического содержания» Великой Отечественной войны [23]. Также в работах Е.С. Сенявской при описании методов исследования используются дефиниции «материалы глубокого интервью» или «материалы “устной истории”» [24].

Социолог Е.Ю. Мещеркина использовала понятие «жизненная история» (life story) или «биография» [25]. Похожие трактовки для источников устной истории предлагают О.А. Гайлит («история жизни») и Р.С. Черепанова («устный биографический рассказ») [26, 27]. Данные определения, как и у большинства специалистов советского периода, не дают понимания особенностей создания устно-исторических источников.

Б.С. Илизаров и М.В. Мокрова, профессионально занимающиеся устной историей Москвы,

к документам устной истории относят записанные на звуконоситель «тексты бесед с учеными», полученные только «специально-организованными историко-научными интервью» [28–30]. Данная дефиниция ввиду узости круга респондентов не претендует на роль универсальной.

Исследователи Г. Шагоян, А. Блюм, Е.Ф. Кринко предлагают определение «нарратив» [8, 31–34]. Для понимания позиции авторов обратимся к расшифровке самого термина в энциклопедиях: «Нарратив (англ. и фр. narrative, от лат. narrare – рассказывать, повествовать) – самостоятельно созданное повествование о некотором множестве взаимосвязанных событий, представленное читателю или слушателю в виде последовательности слов или образов. Часть значений термина «нарратив» совпадает с общеупотребительными словами «повествование», «рассказ» [35]. Следовательно, при употреблении этого термина не отражается ни ретроспективный характер создания источника, не дается представление о круге респондентов.

Один из ведущих разработчиков теории и практики устной истории Т.К. Щеглова предложила термин «устный исторический источник» [11, 36]. «На наш взгляд, наиболее адекватным является введенный и используемый нами термин “устный исторический источник”, который отличается от “устного источника”. Первый не существует в готовом виде, а создается историком с помощью опроса (как правило, научно оформленные материалы интервью, беседы, расспроса и т. д.), а второй является продуктом устной традиции или устного народного творчества и существует в готовом оформленном виде (предания, легенды, присловья, были и т. д.)» [11, с. 41–42]. Тем самым отражается главная особенность создания источника устной истории – через интервьюирование. Кроме того, ученый при истолковании термина «устная история» касается круга респондентов для устного историка, отмечая, что устные исторические источники содержат массовые или индивидуальные исторические представления о недавнем прошлом [11, с. 36–37].

В довершение всего Т.К. Щеглова, отмечая особенности устных исторических источников, конкретизирует нюансы его создания. «Как правило, материалы устной истории – интервью – также включают в группу документов личного происхождения. С одной стороны, это правильно, так как любой исторический документ, созданный с помощью опросных технологий, носит субъективный характер – не в том смысле, что он априори должен рассматриваться как ангажированный,

пристрастный, отражающий оценку “одного” и поэтому содержащий только субъективную информацию, что вызывает недоверие и критику со стороны ряда историков, в отличие от письменных документов, которые имеют большой “кредит доверия” в смысле объективности информации; устный исторический (материалы интервью) “субъективен” в том смысле, что он создается тремя “субъектами”: “респондентом”, который предоставляет информацию; “интервьюером”, формирующим комплекс вопросов, создающим фон беседы и задающим параметры мобилизации исторической памяти, и человеком, который транскрибирует аудиодокумент, – “транскрибером”» [37, с. 366–367].

Автор данной работы под «устными историческими источниками» понимает материалы интервьюирования участников и очевидцев изучаемых событий, содержащих массовые и индивидуальные исторические представления о недавнем прошлом, должным образом зафиксированные и задокументированные [38, с. 190]. В подтверждение нашего мнения приведем цитату Д.Н. Хубовой, касающейся терминологии как устной истории, так и ее источников: «Значение научной терминологии должно быть инвариантным относительно научного прогресса, т. е. все последующие, связанные с конкретным термином, теории должны быть сформулиро-

ваны таким образом, чтобы не деформировать, не оказывать влияние ни на фактуальную, ни на методологическую, ни на содержательно-концептуальную стороны науки» [2, с. 22].

Таким образом, в постсоветский период терминология источников устной истории остается не унифицированной. Кроме того, в дефинициях некоторых ученых наблюдаются неточность и расплывчатость определений. Во-первых, формулировка термина не дает представление о ретроспективном характере создания источника. Во-вторых, авторы не конкретизируют границы деятельности устного историка, то есть круга респондентов, которые могут предоставить информацию о прошлом, тем самым не разделяя социологию и историю.

В итоге мы наблюдаем отсутствие единой терминологии устной истории и ее источников в отечественной историографии. Данная проблема может быть решена при обращении к нему всего научного сообщества. Помимо этого начиная с 1970-х годов устная история в СССР, а затем в России переживает трансформацию из метода и источника для изучения исторических фактов, событий, процессов в направление исследований и самостоятельную историческую дисциплину, что также требует выработки единого понятийного аппарата для данной отрасли исторического знания.

### Библиографический список

1. Щеглова Т. К. Устная история в XX столетии: метод, источник, направление исторических исследований или самостоятельная дисциплина? // Этнография Алтая и сопредельных территорий / под ред. Т. К. Щегловой. Барнаул: БГПУ, 2008. С. 246–254.
2. Хубова Д. Н. Устная история и архивы: зарубежные концепции и опыт: дис. ... канд. ист. наук. М., 1992. 322 с.
3. Кузнецова Н. П., Суринов В. М. «Устная история» в практике работы зарубежных архивов // Советские архивы. 1980. № 1. С. 73–76.
4. Мусатова Т. Н., Кузьмичев Н. А., Серегин А. В. «Устная история» как метод активного комплектования // Проблемы хранения и обеспечения сохранности архивных документов: сб. науч. трудов. М., 1985. С. 14–21.
5. Устная история в зарубежных архивах: Зарубежный опыт: Аналитический обзор / сост. В. М. Виноградов, В. Н. Гармаш. М.: ВНИИДАД ОЦНТИ, 1988. 52 с.
6. Шмидт С. О. Предпосылки «устной истории» в историографической культуре России // Реализм исторического мышления. Проблемы отечественной истории периода феодализма. Чтения, посвященные памяти А. Л. Станиславского: тезисы докладов и сообщений. М., 27 января – 1 февраля 1991 г. М.: РГГУ, 1991. С. 262–263.
7. Хубова Д. Н. «Устная история» и источниковедение: «В поисках утраченного времени» // Мир источниковедения: сб. в честь С. О. Шмидта. М.: Пенза, 1994. С. 24–30.
8. Кринко Е. Ф., Тажиудинова И. Г., Хлынина Т. П. Частная жизнь советского человека в условиях военного времени: пространство, границы и механизмы реализации (1941–1945): монография. Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2013. 362 с.
9. Филюшкин А. И. Методические указания по проведению исследований по устной истории. URL: <https://elib.spbstu.ru/dl/714.pdf/view> (дата обращения: 29.07.2020).
10. Лоскутова М. В. Введение // Хрестоматия по устной истории / пер., сост., введ., общ. ред. М. В. Лоскутовой. СПб.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2003. С. 5–31.
11. Щеглова Т. К. Устная история: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПА, 2011. 364 с.



12. Пушкарев Л. Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории: монография. М.: Наука, 1975. 282 с.
13. Логин В. Т. Военно-исторические источники, их классификация и принципы исследования: монография. М.: Б. и., 1971. 240 с.
14. Логин В. Т. Диалектика военно-исторического исследования: монография. М.: Наука, 1979. 221 с.
15. Ильина Т. А. Устное воспоминание — исторический источник // Советские архивы. 1973. № 2. С. 27–32.
16. Суринов В. М. Историческая память народа. Сельское хозяйство Зауралья в образах и мыслях сибирского крестьянина. Тюмень: Лад, 1990. 36 с.
17. Виноградов В. М., Рябов А. В. «Устная история» и комплектование государственных архивов // Актуальные проблемы советского архивоведения: межвузовский сборник / отв. ред. К. Б. Гелман-Виноградов, Н. А. Орлова. М.: МГИАИ, 1986. С. 6–16.
18. Горяева Т. М. Фонодокументы как источник по истории Великой Отечественной войны // История СССР. 1985. № 3. С. 142–154.
19. Горяева Т. М. О методике проведения исторического интервью // История в человеке: материалы семинара работников государственных архивов Калининской области по повышению профессионального уровня (1989 г.). Тверь, 1990. С. 16–22.
20. Урсу Д. П. Методологические проблемы устной истории // Источниковедение отечественной истории: сб. статей / отв. ред. В. А. Кучкин. М.: Наука, 1989. С. 3–32.
21. Шмидт С. О. «Устная история» в системе источниковедения исторических знаний // Путь историка: избранные труды по источниковедению и историографии. М.: РГГУ, 1997. С. 98–108.
22. Хубова Д. Н. Устная история «Verba volant». М.: РГГУ, 1997. 62 с.
23. Сенявская Е. С. Психология войны в XX веке: Исторический опыт России: монография. М.: РОССПЭН, 1999. 382 с.
24. Сенявская Е. С., Сенявский А. С., Жукова Л. В. Человек и фронтовая повседневность в войнах России XX века: очерки по военной антропологии: монография. М.: Институт российской истории РАН: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 422 с.
25. Устная история, биография и женский взгляд / ред. и сост. Е. Ю. Мещеркина. М.: Невский простор, 2004. 270 с.
26. Гайлит О. А. Особенности прочтения крестьянских «историй жизни» // Исторический ежегодник. 2008. Вып. 2. Историография. Источниковедение. Методы исторического исследования / под ред. А. В. Якуба, В. П. Корзун. Омск: Изд-во ОмГУ, 2008. С. 56–61.
27. Черепанова Р. С. «Маленький человек» в «большой истории»: опыт интерпретации устных биографических рассказов // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 4 (142). С. 148–157.
28. Мокрова М. В. Устная история науки: от историографических традиций к комплексному источниковедению: дис. ... канд. ист. наук. М., 2004. 253 с.
29. Мокрова М. В. «Устная история» и источниковедение истории. URL: <http://os.x-pdf.ru/20istoriya/756934-1-materiali-zasedaniyam-letney-shkoli-istochnik-rabote-istorika-nauk.php> (дата обращения: 11.07.2020).
30. Илизаров Б. С. Народный архив. Живые голоса эпохи. М.: Вече, 2014. 382 с.
31. Шагоян Г. Память и нарративы о сталинских репрессиях в Армении. URL: <https://urokiistorii.ru/article/53018> (дата обращения 30.07.2020).
32. Шагоян Г. Конкурирующая память: мемориализация сюжетов коллективной травмы // Депортация армян. 14 июня 1949 год: сб. документов и материалов / сост. Н. Н. Аблажей; отв. ред. Н. Н. Аблажей, Г. Харатян. Новосибирск: Наука, 2016. С. 216–223.
33. Блюм А. Возвращение и память // Миграционные последствия Второй мировой войны: депортации в СССР и странах Восточной Европы: сб. науч. ст. Вып. 3. Новосибирск: Наука, 2014. С. 3–11.
34. Детство и война: культура повседневности, механизмы адаптации и практики выживания детей в условиях Великой Отечественной войны (на материалах Сталинградской битвы): монография / М. А. Рыблова, Е. Ф. Кринко, Т. П. Хлынина и др. Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВО РАНХиГС, 2015. 336 с.
35. Нарратив. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%80%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2> (дата обращения: 30.07.2020).
36. Щеглова Т. К. Деревня и крестьянство в XX веке. Устная история: монография. Барнаул: БГПУ, 2008. 526 с.
37. Щеглова Т. К. Структура и категории сельского русского населения сибирской деревни как фактор адаптационных механизмов традиционной культуры жизнеобеспечения в повседневных практиках войны 1941–1945 годов: к проблеме введения и интерпретации материалов устной истории в научные тексты // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Вып. 9 / под ред. Т. К. Щегловой. Барнаул, 2015. С. 366–378.
38. Кузнецов А. С. Устный исторический источник в отечественном источниковедении: его место и особенности // Известия Алтайского государственного университета. 2017. № 2 (94). С. 188–192.



УДК 94(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-86-90

Е.В. Мануйлов

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

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРУДА ЗАКЛЮЧЕННЫХ В ЭКОНОМИКЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ (1953—1965 гг.)

С помощью насильственного привлечения к труду осужденных за совершенные преступления происходило освоение малообжитых местностей (в том числе и Алтайского края) как у нас в стране, так и за рубежом. Тяжелые санитарно-бытовые условия, низкая мотивация снижали производительность труда заключенных. В советское время с момента начала индустриализации и массовых репрессий спецконтингент активно использовали в качестве рабочей силы. После смены власти в СССР, с 1953 г., снижаются репрессивные меры в отношении своих граждан. В свою очередь уменьшается численность осужденных, снижается количество исправительно-трудовых учреждений, но практика применения труда заключенных в экономике Алтайского края остается. Лица, находившиеся в местах лишения свободы, трудились на различных предприятиях, внося свой посильный вклад в рост материального благополучия как региона, так и страны в целом.

*Ключевые слова:* заключенные, труд, эффективность, Алтайский край, экономика.

E.V. Manuilov

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

## THE USE OF PRISONER LABOR IN THE ECONOMY OF ALTAI KRAI (1953—1965)

With the help of forced labor of those convicted of crimes, the development of sparsely populated areas (including Altai Krai) took place, both in our country and abroad. Severe sanitary conditions and low motivation reduced the prisoners' productivity. In Soviet times, since the beginning of industrialization and mass repression, the special contingent was actively used as a labor force. After the change of power in the USSR, since 1953, repressive measures against its citizens have been reduced. In turn, the number of convicts decreases, as well as the number of correctional labor institutions, but the practice of using prisoners' labor in the economy of Altai Krai persisted. People who were in the places of detention worked at various enterprises, making their contribution to the growth of material well-being, both in the region and in the country as a whole.

*Key words:* prisoners, labor, efficiency, Altai Krai, economy.

Актуальность исследования, связанная с использованием принудительного труда заключенных, не теряет своей остроты и в настоящее время. Большинство исследователей выделяют лишь отрицательные проявления использования труда, особенно в период функционирования ГУЛАГа (Главного управления лагерями) с 1930 по 1960 г. Так, исследователь А.К. Соколов узников ГУЛАГа сравнивал с «государственными рабами», лишеными элементарных человеческих прав. А успехи в возведении промышленных объектов объяснял дешевизной принудительного труда и амбициями руководителей [1, с. 20, 27]. Отдельные ученые указывали на преобладание интересов государства над личностью в местах лишения свободы. В своей статье Н.А. Шедужен и И.В. Яблонский подчеркивали, что при использовании труда несовершеннолетних преступников на первый план выходило получение

экономической выгоды, а воспитательная задача отходила на второй план [2, с. 178]. Л.И. Бородин подчеркивал, что наиболее ощутимым стимулом для заключенных были зачеты рабочих дней, позволявшие уменьшить срок наказания [1, с. 132]. Однако полного, комплексного изучения влияния труда осужденных на экономику Алтайского края в рассматриваемое время осуществлено не было.

В ходе работы автором была поставлена цель – изучить вклад спецконтингента в экономику Алтайского края в 50–60-е гг. прошлого столетия. В процессе изучения вопроса были использованы основные методы исследования: объективность, системный научный анализ, историзм; общенаучные методы познания: методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, описательной статистики, специально-исторические методы научного познания.

После смерти И. Сталина в марте 1953 г. в стране смягчилась уголовная политика, постепенно были ликвидированы масштабные исправительно-трудовые лагеря (ИТЛ), уменьшилась численность заключенных, но практика применения труда осужденных осталась. 27 марта 1953 г. указом «Об амнистии» из исправительно-трудовых лагерей и исправительно-трудовых колоний (ИТК) было освобождено 1 154 172 человека. Из трудовых колоний для несовершеннолетних преступников вышли на свободу 24 605 человек. Всего данный указ распространился на 2 695 400 человек [3, с. 470].

Краевая пенитенциарная система была представлена тюрьмами (с 1964 г. – следственными изоляторами), исправительно-трудовыми колониями и трудовыми колониями для несовершеннолетних. В Алтайском крае отсутствовали крупные исправительно-трудовые лагеря, в мае 1946 г. Чистюньский ИТЛ изменил свою сферу деятельности и стал оздоровительным лагерем, с 1947 г. – «инвалидным» лагерем ГУЛАГа МВД СССР, а в 1953 г. был ликвидирован [4, с. 58, 59]. В структуре УВД Алтайского края (в начале 60-х гг.) функционировали Управление местами заключения (в составе отделения трудового использования), группы профтехнического и общеобразовательного обучения заключенных [5, л. 209], осуществлявшие трудовое использование рабочей силы из мест лишения свободы.

Следует отметить, что в Советском Союзе состав заключенных, по сравнению с прошлым периодом, существенно изменился (стало больше уголовного элемента), который с меньшим энтузиазмом относился к своим трудовым обязанностям. Половина заключенных отбывала наказание за хищение государственного и общественного имущества или хулиганство. Повысило эффективность исправительно-трудового процесса внедрение отрядной системы (с 1957–1958 гг.) в местах лишения свободы [6, с. 168, 169]. В ходе хозяйственной деятельности возникали трудности в оценке эффективности труда осужденных. Это было связано с несовершенством технического нормирования и фальсифицированием производственных показателей (приписок) [7, с. 86].

Использование труда заключенных было важным фактом в развитии советской экономики в совокупности с процессом перевоспитания. На основании Указа Президиума Верховного Совета РСФСР от 9 сентября 1961 г. №154/3 «Об утверждении Положения об исправительно-трудовых колониях и тюрьмах Министерства внутренних дел» в основу деятельности исправительно-тру-

довых учреждений по перевоспитанию заключенных был положен обязательный общественно полезный труд [8].

Использование трудового потенциала спецконтингента существенно удешевляло производство, экономия происходила за счет их содержания, охраны, соблюдения техники безопасности. Многие осужденные погибли или стали инвалидами в местах лишения свободы [9, с. 50]. После существенных сокращений исправительно-трудовых учреждений в период «хрущевской» оттепели уменьшилась их наполняемость. Этому способствовала и не всегда эффективная работа сотрудников правоохранительной системы в борьбе с преступным элементом [10, с. 121].

В регионе в исследуемый период остро не хватало рабочих рук, в торговле ощущался дефицит продуктовых и промышленных товаров. В период холодной войны необходимо было поступательное развитие советской экономики, но для этого катастрофически не хватало инвестиционных ресурсов. Бесплатный труд эков отчасти решал эту проблему. Для более рационального использования труда заключенных были необходимы грамотные, высокопрофессиональные руководители (с хозяйственной «хваткой») УВД Алтайского края, исправительно-трудовых учреждений.

В качестве примера можно привести деятельность начальника краевого управления внутренних дел Алтайского края Е.Ф. Дорохова, который многое сделал для повышения эффективности работы исправительно-трудовых учреждений. Женская ИТК, находящаяся в городе Барнауле, занимавшаяся пошивом мелких изделий для строителей и вязанием сеток «авосек», была перепрофилирована на изготовление спортивной одежды общества «Динамо», которая пользовалась повышенным устойчивым спросом у потребителей. В барнаульской трудовой колонии для несовершеннолетних (около 400 человек) производство было кустарным, зачастую нерентабельным, заключающимся в выполнении разовых заказов. После реорганизации там было налажено изготовление мелких электроприборов (для крупных предприятий это было невыгодно, требовались рабочие низкой квалификации). Для трудоустройства подростков, отстающих в своем развитии, в колонии была организована ферма по выращиванию кроликов, что давало хорошую прибыль и улучшило питание воспитанников [11, с. 125–127].

В Барнауле существовал хронический дефицит жилья, многие горожане ютились в деревянных домиках или коммунальных квартирах. Руководством УВД Алтайского края был принят план

строительства: ежегодно 2 дома (по 40 квартир в каждом) для сотрудников органов внутренних дел с помощью 600 заключенных, занятых в строительных трестах «Барнаулжилстрой» и «Алтай-целинстрой» [11, с. 124].

Уровень эффективного использования труда осужденных (который был не всегда высок, как планировалось) стоял на контроле МВД. В марте 1960 г. была проведена проверка деятельности исправительно-трудовых учреждений Алтайского края. В итоге была дана неудовлетворительная оценка по реализации Постановлений Совета министров СССР и ЦК КПСС от 25 октября 1956 г. и Совета министров РСФСР и Бюро ЦК КПСС по РСФСР от 6 июля 1959 г. «Об улучшении трудового использования заключенных». План вывода заключенных на оплачиваемые работы за 1959 г. был не выполнен по УВД Алтайского края на 8,3 %, в целом из-за отсутствия работы на Алтае не работало 17,7 % заключенных [12, л. 112–115].

Хотя в связи с низкой мотивацией заключенных (возможности условно-досрочного освобождения и получения небольшого материального вознаграждения) экономия на фактически бесплатном рабочем ресурсе, с минимальными вложениями в инфраструктуру, санитарно-бытовые условия, одежду и питание делали труд заключенных достаточно эффективным. Это было связано с тем, что производительность труда у вольнонаемных работников была выше, чем у заключенных, но и затраты на них были больше (заработная плата, социальное обеспечение, выдача бесплатного жилья). К тому же заключенных выставляли на объекты, на которые неохотно шли работать (по различным причинам) гражданские специалисты.

Поначалу условно освобожденных направляли на вредные производства, в основном в химическую промышленность, так называемые «химики». Со временем их труд стал широко использоваться также в строительстве [13, с. 129–143].

В 1964 г. был принят Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об условном освобождении из мест лишения свободы осужденных, вставших на путь исправления, для работы на строительстве предприятий народного хозяйства». Эта мера распространялась на осужденных, изъявивших желание стать строителями [14, с. 46].

Экономика Алтайского края имела аграрную специфику, которая охотно поглощала трудовые резервы из мест лишения свободы (прежде всего во время посевной и уборки урожая). Так, в августе 1954 г. заключенные ИТК № УИТЛИК УМВД Алтайского края в Суетском районе Алтайского края значительно перевыполнили нормы выра-

ботки во время заготовки кормов и сбора урожая [15, л. 71].

Сахарная промышленность во второй половине XX века в Алтайском крае была представлена 4 перерабатывающими предприятиями: Черемновским, Бийским, Алейским и Быстроистокским сахарными заводами. Традиционно эта отрасль является одной из самых рентабельных в отечественном агропромышленном комплексе [16, с. 23]. Алтайские сахарные заводы функционировали при активном привлечении рабочей силы из среды заключенных. Так, ИТК № 5 (500 осужденных мужчин) обслуживала сахарный завод в городе Алейске [17, л. 42], а ИТК № 11 (600 осужденных мужчин) – Черемновский сахарный завод. Алтайское птицеводство также не обходилось без привлечения осужденных. В марте 1958 г. был создан участок № 1 ИТК № 5 в селе Бобровском Парфеновского района для работы на строящемся утином комбинате [18, л. 36–96].

Трудоёмкая лесная промышленность постоянно испытывала потребность в рабочих. Эта проблема решалась за счет граждан, лишенных свободы. Заключенные тюрьмы № 1 осуществляли заготовку дров и строительного материала из древесины [19, л. 77], а спецконтингент из тюрьмы № 4 производил рубку лесных массивов [20, л. 189], 700 заключенных из ИТК № 9 УМЗ УВД Алтайского края в районе Турочакского аймака Горно-Алтайской автономной области привлекались для работы в тайге [18, л. 178].

Для добычи полезных ископаемых, пошива одежды выделялся определенный лимит осужденных. Лагерный пункт (200 заключенных), расположенный в Локтевском районе Алтайского края, был закреплен при Неверовском известковом карьере [21, л. 60], где был налажен известной промысел. Текстильное производство было налажено в колонии (почтовый ящик УБ 14/2), выполнявшей государственные заказы [22, л. 121].

Значительное количество лиц, отбывающих наказание в крае, работало в сфере строительства. Лагерный пункт № 6 (500 человек) ОИТК УВД Алтайского крайисполкома (почтовый ящик УБ 14/7) в городе Бийске был прикреплен к домостроительному комбинату строительного треста № 122 [21, л. 60]. А ИТК № 1 (город Барнаул) заключила договор со строительным трестом «Стройгаз» на использование рабочей силы из спецконтингента [17, л. 129, 220].

В ходе организации производственной деятельности заключенных на экономических объектах Алтайского края выявлялись многочисленные недостатки:

1. Происходило нерациональное использование рабочей силы, вызванное плохим планированием и недостаточным контролем. Так, в ИТК № 14 в первой половине 1963 г. было трудоустроено лишь 63,5 % [23, л. 17], в ИТК № 4 практиковался преждевременный уход заключенных с работы из-за отсутствия материалов и инструментов [24, л. 38, 39].

2. В местах лишения свободы массовым явлением стало пренебрежение к требованиям техники безопасности, практическое отсутствие бытовых удобств. На рабочем участке в ИТК № 6 «Северный известняковый карьер» взрывы не всегда проводились продуманно, а из-за отсутствия уборных осужденные были вынуждены «справлять нужду» в разных местах карьера, постоянно подвергаясь риску [23, л. 30]. Выполнение плана любым путем часто превалировало в деятельности алтайских исправительно-трудовых учреждений.

3. Встречались случаи, когда работников из среды заключенных сотрудники правоохранительных органов незаконно использовали для решения своих бытовых вопросов. Например, для начальника ИТК № 10 майора «М» в сентябре 1962 г. колонисты раскололи 4,6 куб. древесины, а в августе 1963 г. осужденные использовались для заготовок шишек для личного хозяйства «М» и его заместителя старшего лейтенанта «С». В октябре 1963 г. группа заключенных была направлена для бесплатного ремонта квартиры некоего гражданина «С» [22, л. 32].

4. Теневая экономика в различных проявлениях присутствовала в советской пенитенциарной системе. В уголовной среде было распространено подпольное изготовление разнообразных сувениров и предметов потребления (различных шкатулок, ножей) [25, л. 121], часть которых шла на продажу или обмен.

5. Из-за халатного отношения к своим служебным обязанностям со стороны надзирательского состава и охраны часть осужденных совершала хищения с производственных объектов, стремясь при первой же возможности употребить любые спиртосодержащие вещества. 8 октября 1963 г. заключенные ИТК № 1 «М» и «П», работая на строительстве котельного завода (в городе Барнауле),

слили с автомашины 0,5 литра тормозной жидкости, после чего ее распили. В результате этого чрезвычайного происшествия «М» получил сильное отравление, а «П» позднее умер на больничной койке. Начальник отряда ИТК № 4 старший лейтенант «К» разрешил группе заключенных принести в жилую зону краску и растворитель, которую они выпили [23, л. 212].

6. Слабый надзор во время проведения работ за спецконтингентом провоцировал к побегам. В июле 1961 г. группа рецидивистов в ИТК № 3 в промышленной зоне на токарных станках изготовила пистолеты и финки для совершения поджога и убийства контролера [26, л. 70], а 5 октября 1962 г. с рабочего объекта «Каменный карьер» двое заключенных ИТК № 6 пытались совершить побег (их заложили камнями в кузове автомобиля), который должен был покинуть территорию [27, л. 28].

7. Неверный подсчет выполненной работы заключенными искажал действительное положение дел в алтайской экономике.

Таким образом, в экономике Алтая (в строительной, лесной, пищевой, текстильной, аграрной отраслях и др.) в 1953–1965 гг. широко применялся труд заключенных. С помощью труда спецконтингента создавались материальные блага, укреплялась производственная база края. Эффективность трудового использования заключенных зависела прежде всего от грамотного планирования. В целом у большинства осужденных отсутствовала стойкая заинтересованность в качественном выполнении рабочего задания. Многочисленные недостатки в работе заключенных снижали производительность труда. Эффективность использования трудовых ресурсов была тесно связана с уровнем профессионализма управленцев различного уровня. Заключенных пытались стимулировать с помощью условно-досрочного освобождения и материального вознаграждения (которое было достаточно скромное). В целом трудовое использование заключенных в жестких рамках командно-административной экономики с минимальными затратами на их содержание давало неплохие производственные результаты, негативно сказываясь на их физическом и психическом состоянии.

### Библиографический список

1. ГУЛАГ: Экономика принудительного труда. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд Первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2008. 320 с.
2. Шеуджен Н. А., Яблонский И. В. Особенности использования труда несовершеннолетних, приговоренных к лишению свободы, в исправительных учреждениях ГУЛАГа (1935–1940 годы) // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2017. № 2 (36). С. 175–178.



3. Министерство внутренних дел. 1902–2002. Исторический очерк. М., 2004. 648 с.
4. Суверов Е. В., Малкова Ю. А. Система мест заключения в Алтайском крае (1937–1953 гг.): монография / под общ. ред. Е. В. Суверова. Барнаул: БЮИ МВД России, 2012. 80 с.
5. Центральный Архив МВД России. Ф. 27. Оп. 1. Д. 128.
6. Чернова Е. Н. Политико-воспитательная работа в исправительно-трудовых учреждениях Алтайского края // Известия Алтайского государственного университета. 2007. № 4–2 (56). С. 168–171.
7. Кустышев А. Н. Проблемы технического нормирования труда в производственном секторе НКВД-МВД СССР // Экономическая история. 2019. Т. 15, № 1 (44). С. 82–90.
8. Библиотека нормативно-правовых актов СССР. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_5722.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5722.htm).
9. Суверов Е. В. Образование и функционирование Сибирского исправительно-трудового лагеря НКВД СССР (Сиблага) в 1929–1941 гг.: монография. Барнаул: БЮИ МВД России, 2016. 124 с.
10. Суверов С. Е. Следственный аппарат алтайской милиции в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. Барнаул: БЮИ МВД России, 2019. № 19–2. С. 120–121.
11. Дорохов Е. Ф. Несвоевременная книга. Записки генерала милиции. М.: Сам Полиграфист, 2020. 200 с.
12. Центральный архив МВД России. Ф. 27. Оп. 1. Д. 56.
13. Чернолуцкая Е. Н. Эволюция пенитенциарных форм трудоустройства советского Дальнего Востока в конце 1950-х – первой половине 1980-х гг. // Россия и АТР. 2016. № 1 (91). С. 129–143.
14. Гета М. Р., Смирнов А. Н. Принудительные работы: исторический аспект // Вестник Кузбасского института. 2017. № 2 (31). С. 44–58.
15. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 84.
16. Фарков А. Г. Проблемы и приоритеты развития сахарной промышленности в Западной Сибири // Вектор экономики. 2019. № 10 (40). С. 23.
17. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 105.
18. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 120.
19. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 90.
20. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 95.
21. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 112.
22. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 174.
23. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 162.
24. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 149.
25. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 123.
26. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 144.
27. Архив ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф. 4. Оп. 1. Д. 156.



# Этнография, этнология и антропология

УДК 39(575.2)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-91-96

Т.М. Аюпов

*Алтайский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул, Россия*

## КИРГИЗСКИЙ ЭПОС «МАНАС»:

### ПРОБЛЕМА ЭТНИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ЭШТЕКОВ<sup>1</sup>

Статья посвящена героическому эпосу «Манас» как важному историческому источнику по изучению этнокультурных связей киргизов с башкирами, под которыми, по мнению автора, следует понимать фигурирующих в тексте эштеков. В статье проводится сравнительный анализ эпизодов с их участием, имеющих в вариантах сказителей Балыка, С. Орозбакова, Дж. Мамай и отрывках произведения, записанных Ч.Ч. Валихановым, Е.Д. Поливановым и другими исследователями. Эпический образ предводителя эштеков Джамгырчи сопоставляется со сведениями из письменных источников по средневековой истории Башкирии.

*Ключевые слова:* эпос «Манас», сюжет, киргизы, сказители-манасчи, эштеки, Джамгырчи, башкиры, этнокультурные связи.

Т.М. Аууров

*Altai State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Barnaul, Russia*

## THE KYRGYZ EPIC “MANAS”: THE PROBLEM OF ETHNICITY OF THE ESHTEKES

The article is devoted to the heroic epic “Manas” as an important historical source for the study of ethnocultural ties of the Kirghiz with the Bashkirs, who, in the author’s opinion, should be viewed as the eshteks. The article provides a comparative analysis of episodes with their participation, cited in the versions of storytellers Balyk, S. Orozbekov, J. Mamai and excerpts from the work recorded by Ch.Ch. Valikhanov, E.D. Polivanov and other researchers. Epic image of the Eshtek’s leader Dzhamgyrchi is also compared with information from written sources on the Bashkirian medieval history.

*Key words:* epic “Manas”, plot, Kyrgyz, storytellers-manaschi, eshteks, Jamgyrchi, Bashkirs, ethnocultural ties.

Огромную роль в культурной жизни киргизов играло устное народное творчество, вершиной которого считается всемирно известный героический эпос «Манас» – источник познания языка, психологии, обычаев, хозяйственного уклада, торговых отношений и социальной жизни народа. Полный вариант трилогии эпоса состоит из 500 тысяч стихотворных строк и далеко превосходит по объему, не уступая и в художественной выразительности, такие мировые эпические произведения, как «Илиада», «Одиссея», «Махабхарата», «Рамаяна», «Шахнаме» и «Калевала» [1, с. 623]. В строках этого произведения нашли свое отражение эстетический вкус, этические нормы и религиозные представления народа.

«Манас» также является важным источником по изучению вопросов этнической истории и этнокультурных связей киргизов с народами

Южной Сибири, Центральной Азии, Урало-Поволжья, Северного Кавказа, Крыма и других сопредельных территорий. Об этом своеобразно свидетельствуют упоминаемые в нем более 100 этнонимов. Так, например, в строках эпоса исследователями обнаружено около полутора десятка этнических наименований, совпадающих с башкирскими. Но в данной статье мы поставили своей целью рассмотреть только этноним «эштек», который в прошлом был довольно широко представлен в перечне этнического состава башкирского народа.

Источниковедческую базу работы составляют, прежде всего, материалы самого эпоса. Сегодня известно более 70 письменных вариантов основных сюжетных линий этого произведения. Сбор и поиск новых вариантов все еще продолжаются. В большинстве своем известные

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках гранта Президента РФ для государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации (НШ-2693.2020.6 «Государственное регулирование социальных процессов в центральноазиатском регионе России имперского и советского периодов»).

варианты эпоса сохранили основной стержень содержания, ставшие традиционными эпизоды главных сюжетных событий. Вместе с тем они разнятся по своему объему, содержательности, выразительности образов героев, художественным достоинствам. К числу наиболее полных и содержательных вариантов относятся записи со слов таких сказителей-манасчи, как Сагымбай Орозбаков и Саякбай Каралаев, изданные в советское время несколькими книгами. В 2005 г. в Китае был опубликован еще один – 7-томный стихотворный вариант эпоса, записанный сказителем Джусупом Мамаем. Некоторые тексты «Манаса» до сегодняшнего дня хранятся в рукописных фондах Национальной академии наук Киргизской Республики и требуют научного анализа.

В качестве сравнительного и контрольного материала для проведения исследования были привлечены сведения из других жанров киргизского фольклора (санжыра, легенды), данные этнографии, а также общая и специальная историческая литература. Подстрочный перевод некоторых отрывков из эпоса был сделан автором данной статьи.

Первое письменное упоминание о «Манасе» относится к началу XVI в. и принадлежит Сайф ад-дин Ахсикенди – автору персоязычного сочинения «Маджму ат-таварих». В 1856 г. видный казахский ученый-просветитель Ч.Ч. Валиханов, будучи участником крупной военно-научной экспедиции на Иссык-Куль, первым записал отрывок из эпоса от неизвестного киргизского сказителя [2, с. 34–48]. Это положило начало научному изучению эпического произведения. В дальнейшем в исследование «Манаса» значительный вклад внесли многие отечественные ученые – В.В. Радлов, Е.Д. Поливанов, В.М. Жирмунский, М.О. Ауэзов, Б.М. Юнусалиев. Большую работу по его популяризации за рубежом проводили турецкие исследователи башкирского происхождения А.З. Велиди Тоган и А. Инан [3, с. 149–150].

Одним из первых, кто отождествлял эштеков с «потомками гуннов» – «башкуртами», был киргизский историк Белек Солтоноев [4, с. 147]. Обстоятельный анализ этнонима «иштэк» имеет у академика Р.Г. Кузеева, отмечавшего, что он служил общим названием группы башкирских племен и родов, населявших нынешний восточный Башкортостан [5]. Некоторые исследователи связывают этот этноним с устаревшим названием обских хантов – «остяк», хотя в русских писцовых книгах XVII в. камские башкиры тоже именовали

лись остяками [6, с. 40]. При этом соседние казахи и каракалпаки в XVII–XVIII вв. естеками называли всех башкир [7, с. 548].

Профессор А.П. Ярков в своей монографии по истории татаро-башкирской диаспоры Киргизии пишет следующее: «...в эпосе “Манас” фигурирует племенное подразделение сибирских татар – иштяк, ныне забытое в регионе их расселения» [8, с. 9]. Таким образом, по его мнению, героический эпос может свидетельствовать о древних контактах татар и киргизов в прошлом.

Однако Р.Г. Кузеев, специально исследовавший это название, приходит к выводу, что этноним «эштек» (*иштэк*) возник в раннем средневековье на Сырдарье и в Приаралье, откуда в XIII–XIV вв. проник в Башкирию и лишь впоследствии – к тобольским и барабинским татарам [5, с. 196]. Необходимо отметить, что этническая общность сибирских татар сложилась в XIV–XVI вв., соответственно, интересующий нас этноним появился у них, скорее всего, через башкир, участвовавших в этногенезе тобольской и барабинской групп [9, с. 521].

По-видимому, из Приуралья и прилегающих к нему степей этноним «эштек» как название родов и имен предков в генеалогиях попал к киргизам. В их генеалогических преданиях – санжыре, Эштек значит как отец родоначальника племени солто. У Тагая было трое сыновей: Богорстон, Койлон, Кылжыр. От Богорстона родился Эштек, от которого происходил Солто. В какой-то мере связь киргизских и башкирских эштеков подтверждается записанным известным этнографом С.М. Абрамзоном преданием еще об одной родословной. Согласно ему, «у Бурута были сыновья Кабыран и Усун; у Кабырана – Эштек и Нуркунан. От Усуна произошли все казахи, от Нуркунана – ойгуты, кыргызы и джедигеры, а от Эштека – башкиры». Информатор С. Джумаев, от которого в 1954 г. было записано это предание, при этом подчеркивал, что «по происхождению башкиры ближе к киргизам, чем казахи» [10, с. 74].

Интересно, что родоначальник племени солто (в состав которого входят роды ай-туу и сарт – те же, что и у башкир) – Эштек, согласно генеалогии, приходился еще и дядей по материнской линии эпическому Манасу [11, с. 459]. А по башкирской легенде, Айле, Сарт и Тырнаклы являлись основателями соответствующих башкирских родов, потомками хана Иштака. Отмечая также поразительное сходство солтинских и иштэкских тамг, Р.Г. Кузеев констатирует: «Эти факты свидетельствуют о несомненной связи в прошлом башкир-

ских и киргизских этнонимов иштэк (эштек), ай, сарт и их носителей» [5, с. 196].

Согласно эпосу «Манас», из эштеков происходит герой под именем Джамгырчи или Эр Джамгырчи. В тексте он предстает очень умным человеком, непревзойденным силачом, который «как глину крошил каменные глыбы» [12, с. 131, 140]. В варианте эпоса Дж. Мамайя Джамгырчи является одним из 9 братьев отца Манаса – Джакыпа. Будучи подростком, он попал в услужение к калмыцкому баю Эштеку, а впоследствии его потомство переняло это имя [13, с. 7–8]. И все же, в большинстве случаев, его упоминают как предводителя эштеков.

...Тризной киргизского хана  
Правил могучий Кошой,  
Старший в роду катагана,  
Старый и мудрый герой.  
С ним вождь Казахстана –  
Владелец хан Кокчо,  
С Санчибеком из Андижана  
Он сидит к плечу плечом.  
И Тоштук сын элеманов,  
И эштеков сын Джамгырчи –  
Они оба могучие ханы,  
И в бою страшны их мечи...  
(перевод Е.Д. Поливанова) [14, с. 82].

Более полную картину можно получить из разных вариантов эпоса, где этноним «эштек» часто дается как название крупного самостоятельного народа. Так, в варианте, записанном от известного манасчи С. Орозбакова, Джамгырчи называется ханом народа (земли) Бас(!), который включал в себя племя эштек:

<p>...Эштектерден келген Жамгырчы, Бас журтунда бу бир кан. [15, с. 61]</p>	<p>Явившийся от эштеков Джамгырчи Был ханом земли Бас.</p>
---	--

Возможно, здесь два слова «Бас» и «джурт» обозначают один этноним «Басджурт», под которым в ряде сочинений средневековых мусульманских авторов (ибн-Хордадбех, Гардизи и др.) упоминаются башкиры [16].

Самостоятельных эпических произведений, в центре которых стоял бы Джамгырчи, у киргизов нет. Но во многих эпизодах эпоса «Манас», которые отражают единство тюркских племен, их совместные сходки и походы, он выступает в качестве военного предводителя союзного киргизам племени. Так, на поминках по ташкентскому правителю Кокетею, проходившие в местности Каркыра, он явился вместе со своими людьми (на родом):

<p>...Атышканда душманга Ар тарабын чаң кылган. Майдандын ичин кан кылган, Айбатын көргөн душманы Акылынан жаңылган Эштек уулу Жамгырчы Эми келди жети миң. [15, с. 106]</p>	<p>...Стреляя по врагу, Все вокруг покрывал пылью. Заливал кровью поле битвы; Увидев его силу, Враг лишался рассудка – Сын Эштека Джамгырчи Прибыл с семью тысячами.</p>
--	--

Уязвленный заносчивым поведением Манаса на поминальной тризне, Джамгырчи стал одним из семи ханов (наряду с Эр-Тёштюком, Кокчо, Музбурчаком и другими), организовавших против него заговор. Вспылив, он направился на Манаса, но затем изменил своим намерениям и стал его вассалом [17, с. 41].

<p>Каршы келген Жамгырчы Каарына тура албай... Улук эрди кергенде Учуп тушту атынан Кол куушуруп бооруна.</p>	<p>Противником пришел Джамгырчи, Но не выдержал взгляда... Завидев великого мужа, Поспешил слезть с коня, В поклоне скрестив руки.</p>
---	--

В дальнейшем он принял самое активное участие в «Большом походе» на Бэйджин (Пекин) против кара-китаев и калмыков и внес свою лепту в общую победу. После же трагической гибели Манаса, когда его сын Семетей возвратился в Таласскую долину, Джамгырчи находился с ним рядом, помогая мудрыми советами-наставлениями [18, с. 205].

Реже эштеки трактуются как враждебное киргизам племя. В отрывке, записанном в 1856 г. Ч.Ч. Валихановым, Джамгырчи дан как отрицательный персонаж – на поминках по Кокетею он участвует в состязаниях эр-сайыш (поединке на копьях) и является «ханом капыров» (неверных). Здесь следует вспомнить данные арабского путешественника X в. Ахмед ибн Фадлана. В своих путевых заметках он отмечал, что башкиры в то время были язычниками и поклонялись двенадцати богам природы: зимы, лета, дождя, ветра, деревьев, людей, лошадей, воды, ночи, дня, смерти, земли, а самый главный из них – Тенгри – находится на небе [19, с. 160–161].

Судя по некоторым строкам «Манаса», синонимом слова «эштек» можно расценивать этноним «ногой». В сочинении «Маджму ат-таварих» Джамгырчи упоминается как эмир ногоев, но под именем Ямгурчи, что более соответствует особен-

ностям фонетики башкирского языка. Он вместе с Фуладом совершает поход на Манасию – город, якобы построенный для Манаса ханом Тохтамышем [18, с. 205].

Джамгырчи происходит из кара-ногоев еще и по варианту эпоса, записанного академиком В.В. Радловым. Этноним же «ногай» в разных формах имелся в прошлом в этническом составе башкир, собственно как и родовое подразделение ямгурчи в составе рода бишул-унгар башкирского племени табын.

Примечательно, что в генеалогических преданиях башкир племени кипчак Ямгурчи также значится как бий ногайского происхождения, управлявший Башкирией на рубеже XV–XVI вв. Эти сведения подтверждают письменные источники. Брат правителя Ногайской Орды Ямгурчи-бий упоминается в русско-ногайских документах XV–XVII вв., а годы его наместничества в Башкортостане определяются 80 годами XV в. Так, в грамоте Ямгурчи к московскому князю Ивану III подчеркивается, что «мурзин кочев на Белой Волжке был», т. е. орда ногайского наместника летовала в долине р. Белой [20, с. 435, 482].

Одним из прославленных потомков ногайского хана Эдиге, построившего г. Казань, Джамгырчи называется в некоторых генеалогических преданиях самих киргизов [21, с. 37]. Ногоем звали еще деда Манаса (отца Джакыпа), приходившего внуком Чингизхану по материнской линии. По легенде великий монгольский хан, желая скрепить родственными узами союз с воинственными киргизами, выдал одну из своих дочерей за Кёчёя – сына их правителя Тебей-бия. Позже Ногой-хан со своей тысячей якобы даже участвовал в походе Батыя на запад [21, с. 38–39].

Более того, санжыра в переложении Бектургана Осмонова углубляется дальше, называя первым предком киргизов некоего Кантура, у которого было двое сыновей: Шыгай и Ногой. От старшего сына Шыгая родились Казак, Кара-Калпак и Кыргыз. От Ногоя – Башкир [22]. Соответственно, от них произошли одноименные тюркоязычные народы. Это может помочь с ответом на вопрос, почему коренные жители Средней Азии до сих пор башкир и татар часто называют одним условным этнотермином «ногай».

В этой связи заслуживает внимания еще одно предание, записанное нами в Ошской области Киргизии летом 2014 г. Согласно ему, у последнего хана Золотой Орды Тохтамыша вассалом был правитель башкир Джамгырчи, который в решающий момент перевернулся на сторону «Хромого Тимура», в результате чего золотоордынские силы

были разбиты. Разгневанный Тохтамыш-хан после этого дал Джамгырчи презрительную кличку «нохой», что в переводе с монгольского языка означает «собака» [23, с. 96].

Один из первых сказителей эпоса «Манас» Балыкооз тоже говорит о башкирах, ногоях и эштеках как о конгломерате генетически родственных племен. Пересказывая генеалогию киргизов, он восходит к временам правления легендарного Огуз-хана, объединившего под своей властью 40 разрозненных родов тюрков-огузов. Когда же его государство распалось, семь огузских родов – башкиры, ногои, чувашы, канлы, кыяты, мунапысы и эштеки во главе с Желден-батыром образовали свое отдельное, довольно сильное ханство [21, с. 27].

Заставляет задуматься и то обстоятельство, что рядом с этнонимом «эштек» строки эпоса часто помещают некоторые топонимы Башкортостана. К ним можно отнести Орол (Урал), Эдил (Волга), Упа (Уфа) и другие.

... Бирее кетип Оролго, Чер Токойду аралап, Тентип журет шоолордо.	...Один уйдя на Урал, Пройдя дремучие леса, Теперь там бродяжит.
--	--

Приведенные строки как раз повествуют о приключениях Эштека – родного дяди Манаса по материнской линии, от которого, по мнению географа К. Матикеева, произошло башкирское племя «киргиз» [24, с. 533].

Еще один довод в пользу нашей гипотезы. Как известно, сходка тюркских ханов по поводу поминок Кокетя состоялась в живописном урочище Каркыра, расположенном на современной территории приграничья Кыргызстана и Казахстана. Однако возможно еще, что в эпосе речь идет об одном из пяти княжеств «алтайских киргизов». Как сообщает историк А. Мокеев, в IX–XII вв. на Алтае и в Прииртышье в рамках княжества Каркыра «складывается новая этнополитическая группировка, включавшая различные тюркские, а также господствующие киргизские племена, переместившиеся сюда с Енисея в период Кыргызского великодержавия» [25, с. 35]. Здесь же в XI в. башкир фиксирует автор сочинения «Диван лугат ат-тюрк» Махмуд аль-Кашгари [26, с. 68–69].

После приобретения Киргизией независимости эпос «Манас» стал рассматриваться не только как свидетельство минувших событий, но и неиссякаемый духовный источник, способный сплотить ее народ, вдохновить и подвигнуть на новые добрые свершения. Считаю, что эпос мо-



жет лечь в основу национальной идеологии, первый президент республики А. Акаев извлек из него уроки, выделив 7 «заветов» для ныне живущих [27, с. 160]. В частности, «завет о межнациональном согласии, дружбе и сотрудничестве» на первых порах стал даже некой «идеологической формулой» межэтнических отношений в республике.

Как пишут авторы учебного пособия по педагогике, «Манас» является образцовым примером дружбы народов. В эпосе показаны межнациональное согласие среди родственных тюркских народов, единство их происхождения и совместная самоотверженная борьба за свою свободу. «Неприступной крепостью встали на защиту киргизов и сплотились вокруг Манаса казахский богатырь Кокчо, узбекский Санжыбег, кипчакский Урбю, от туркмен – Музбурчак, от каракалпаков – Бердике, от башкир – Джамгырчи...» [28, с. 12–13].

В образе последнего, как видим, также реализуется одна из главных идейных линий эпоса – стремление киргизов жить в дружбе и согласии с соседними народами. В истории было немало случаев, когда по самым разным причинам покидали свою родину и присоединялись к киргизам не только отдельные люди, но и целые роды-племена. Потому концепцию, основанную на сюжетах эпоса «Манас», на наш взгляд, можно считать одной из первых удачных попыток заполнить воз-

никший после распада СССР «идеологический вакуум».

Очевидно, что героический эпос «Манас» занимает самое видное место в фольклорном наследии киргизского народа. В то же время, будучи в условиях кочевого быта основным источником духовного обогащения людей, эпос вобрал в себя энциклопедические сведения из жизни не только киргизов, но и более чем 100 народов и этнических групп, упоминаемых в его строках.

Поскольку вопрос об этнической принадлежности эштеков (иштэков) остается дискуссионным, материалы эпоса являются ценным подспорьем для его решения. Судя по контекстам тех строк, где упоминаются эштеки, можно однозначно утверждать, что они были близки киргизам по этногенезу и языку, а то обстоятельство, что сказители часто относят их к числу дружественных народов, говорит о наличии с ними тесных этнополитических связей в течение длительного времени. Заманчиво сопоставить имена эпического героя Джамгырчи и реальной исторической личности – правителя Башкирии Ямгурчи. Многие из приведенных в эпосе топонимов также легко увязываются с современными географическими реалиями. Таким образом, сведения об этнониме «эштек» в «Манасе» в определенной мере проливают свет не только на этнические связи киргизов с башкирами, но и время формирования его основных сюжетов.

### Библиографический список

1. История Киргизской ССР: с древнейших времен до наших дней. Фрунзе, 1984. Т. 1. 800 с.
2. Валиханов Ч. Смерть Кукотай хана. Статьи и заметки. Семипалатинск: Аманат, 2001. 256 с.
3. Байкара Т. Турецкие исследователи эпоса «Манас»: М. Фуат Копурулу, Зеки Велиди Тоган и Абдулкадыр Инан // Эпос «Манас» и эпическое наследие народов мира: тезисы международного научного симпозиума, посвященного 1000-летию эпоса «Манас» (Бишкек, 27–28 августа 1995 г.). Бишкек: Кыргызстан, 1995. С. 149–150.
4. Солтоноев Б. Кызыл кыргыз тарыхы: тарыхый очерктер. Бишкек: Учкун, 1993. 224 с. (на кирг. яз.).
5. Кузеев Р. Г. Происхождение башкирского народа. Этнический состав, история расселения. Уфа: Дизайн Полиграф Сервис, 2010. 560 с.
6. Этнические процессы в современном СССР / ред. кол.: Ю. В. Бромлей, И. С. Гуревич. М.: Наука, 1975. 543 с.
7. Кыргыз этнографиясы боюнча сездук / Туз. О. К. Каратаев, С. Эралиев. Бишкек: Бийиктик, 2005. 600 с. (на кирг. яз.).
8. Ярков А. П. Татары и башкиры в Кыргызстане: историко-культурный портрет. Бишкек: КРСУ, 1996. Ч. 1. 120 с.
9. Народы и религии мира: энциклопедия / гл. ред. В. А. Тишков. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 928 с.
10. Абрамзон С. М. Киргизы и их этногенетические и историко-культурные связи. Фрунзе: Кыргызстан, 1990. 480 с.
11. Кыргыздар: санжыра, тарых, мурас, салт. Бишкек: Кыргызстан, 1993. Т. 1. 459 с. (на кирг. яз.).
12. Манас / пер. К. Матиева, М. Дядюченко. Бишкек, 1996. 192 с.
13. Манас: кыргыз элинин тарыхый эпосу / Айтуучу: Жусуп Мамай. Урумчу: Шинжиан эл басмасы, 2004. 1780 с. (на кирг. яз.).
14. Поливанов Е. Д. Киргизский героический эпос «Манас»: исследования и переводы. Бишкек: Фонд «Сорос-Кыргызстан», 1999. 128 с.



15. Манас: эпос / Сагымбай Орозбак уулу варианты боюнча. Китеп 3. Фрунзе: Кыргызстан, 1981. 348 с. (на кирг. яз.).
16. Восточные авторы о кыргызах / сост., введ. и коммент. О. Караева. Бишкек: Кыргызстан, 1994. 96 с.
17. Усубалиев Т. Эпос «Манас» — великий национальный вклад в духовную культуру человечества. Бишкек: Учкун, 1995. 48 с.
18. «Манас» энциклопедиясы / башкы ред. А. Карыпкулов. Бишкек: Кыргыз энциклопедиясынын Башкы редакциясы, 1995. Т. 1. 440 с. (на кирг. яз.).
19. Султангареева Р. К вопросу о тенгрианстве башкир // Ватандаш. 2006. № 2. С. 156–180.
20. Мажитов Н. А., Султанова А. Н. История Башкортостана. Древность. Средневековье. Уфа: Китап, 2010. 496 с.
21. Омуралиев А. Эпос «Манас» есть история кыргызов или тюркоязычных народов. Бишкек: Картпредприятие, 1995. 88 с.
22. Кыргыз санжырасы // Дабан. 1995. № 1 (на кирг. яз.).
23. Аюпов Т. М. Башкиры и завоевательные походы эмира Тимура // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 4 (29). С. 95–98.
24. Матикеев К. Кыргыз, Манас жана тарыхый география. Бишкек: Бийиктик, 2012. 680 с. (на кирг. яз.).
25. Мокеев А. Этапы этнической истории кыргызского народа во второй пол. IX — пер. пол. XVIII вв.: автореф. дис. ... д-ра ист наук. Бишкек: Из-Басма, 2010. 42 с.
26. Махмуд ал-Кашгари. Диван лугат ат-турк / пер., предисл. и коммент. З.-А. М. Ауэзовой. Алматы: Дайк-Пресс, 2005. 1288 с.
27. Асанканов А. Кыргыз: рост национального самосознания. Бишкек: Мурас, 1997. 228 с.
28. Апышев Б. А., Бабаев Д., Жоробеков Т. А. Педагогика: окуу куралы. Бишкек: Изд-во им. С. Б. Клоцмана, 2002. 438 с. (на кирг. яз.).

УДК 39(571.150=161.1)  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-2-97-118

В.А. Липинская

*Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, г. Москва, Россия*

## ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ МОСКОВСКИМИ ЭТНОЛОГАМИ<sup>1</sup>

Данная статья посвящена рассмотрению экспедиционных исследований Института этнографии АН СССР на территории Алтайского края, проведенных в 1960–1990-е гг. Исследование построено через характеристику исследований культуры разных локальных, социальных, вероисповедальных групп русского населения. Автор подробно останавливается на анализе особенностей поселений, жилища, одежды, обуви, питания каждой из рассматриваемых групп. В заключение автором подводятся итоги работы экспедиций московских этнологов, а также приводятся наиболее важные выводы, к которым удалось прийти в результате полевых исследований.

*Ключевые слова:* русские, Алтайский край, полевые исследования, этнические группы, Институт этнографии АН СССР.

V.A. Lipinskaya

*The Russian Academy of Sciences N.N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology, Moscow, Russia*

## STUDYING OF RUSSIAN POPULATION OF ALTAI KRAI BY MOSCOW ETHNOLOGISTS

The article presents the consideration of the expedition research projects of the Institute of Ethnography of the Academy of Sciences of the USSR in Altai Krai, carried out in the 1960s–1990s. The research is structured by the characteristics of the research projects considering cultures of various local, social and religious groups of the Russian population. The author pays special attention to the analysis of the peculiarities of the settlements, households, clothing, footwear, and nutrition of each of these groups. In conclusion the author summarizes the results of the research work of Moscow ethnologists' expeditions and provides the most important findings they made during the field research projects.

*Key words:* the Russians, Altai Krai, field research projects, ethnic groups, Institute of Ethnography of the Academy of Sciences of the USSR.

Этнографическое изучение русского населения Западной Сибири советскими специалистами началось после того, как в европейской части страны были осуществлены основные исследования, раскрывавшие этническую историю народной культуры. С середины XX в. Институт этнографии АН СССР проводил систематические обследования в различных губерниях с широким охватом природных и историко-культурных зон. Несколько отрядов научных сотрудников вели наблюдения по специально разработанной методике, обеспечивающей получение единообразных материалов и возможность их сравнительного анализа. По результатам работы было опубликовано несколько обобщающих трудов с подробным описанием многих элементов народной культуры на основной территории расселения, не выходящей за границы Уральского хребта. Применение количественных показателей дало возможность составить и издать историко-этнографический

атлас [1], который отражал локализацию традиционных элементов материальной культуры и их вариантов, а также показывал изменения во времени от середины XIX в. к началу XX в. Этими фундаментальными трудами были заложены основы для исследований более широкого плана, уже в пределах всей страны.

Южная часть Западно-Сибирского региона являлась конечным пунктом для русских крестьян, уходивших за Уральские горы. Миграция крестьян началась еще в XVI в. и постепенно продвигалась на юг, к Алтайским горам, на изобиловавшие природными богатствами земли. Там сложилась наибольшая плотность населения, в том числе русского. Работа этнографов в Алтайском крае была начата в 1960 году. Выявление особенностей народного быта и культуры русских жителей на юге Западной Сибири поручили двум аспиранткам, каждая из которых самостоятельно собирала материалы для будущих диссертаций по темам:

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках работы по научному проекту РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края № 19-49-220009 «Устная история и этнография в полевых исследованиях второй половины XX – начала XXI века как источник и метод изучения и сохранения историко-культурного наследия сельских территорий Алтайского края».

В.А. Липинская «Традиционная материальная культура в XVIII–XX в.» и А.В. Сафьянова «Семейные традиции и изменение положения женщины за годы советской власти» [2–4]. Это были первые специалисты, направленные Институтом этнографии АН СССР за Урал, местные кадры в то время еще не сложились. Молодые исследователи до поступления в аспирантуру уже участвовали в экспедициях и имели опыт этнографических наблюдений. При выезде на Алтай их снабдили ранее разработанными методическими пособиями, что давало возможность в последующем сопоставлять результаты наблюдений в европейской и азиатской частях страны.

В первый рекогносцировочный выезд маленькому отряду (аспирантки, художник и сопровождающий) была предоставлена машина из автобазы Академии наук, переправленная поездом на юг Западной Сибири. В дальнейшем машину арендовали в сибирских автобазах, брали на время в колхозных хозяйствах или передвигались по маршрутам на местном транспорте. Использование автотранспорта позволило охватить обширные пространства и посетить многие населенные пункты, расположенные в разных природных зонах юга Западной Сибири – от таежных лесов до безводных степей.

Основной целью работы отряда этнографов являлось выяснение становления контингента сибиряков на юге Западной Сибири, сохраняющего и развивающего традиционную русскую культуру в новом регионе, удаленном от основной территории. В XIX – первой половине XX в. при изучении Сибири этнографы и историки уделяли внимание более всего местному нерусскому населению, были описаны лишь отдельные обособленные группы русских, получившие особые обозначения. Наш отряд начинал впервые комплексное обследование русских. При предварительном изучении различных источников были намечены три зоны, различавшиеся по природным условиям, составу населения и путям заселения: северо-западная и центральная степная часть с преобладанием переселенцев конца XIX – начала XX в.; восточная и северо-восточная часть в прошлом лесная, переходившая в лесостепь, где больше сохранялось первонасельников-старожилов, юго-восточная и южная предгорная и горная часть, где сменялись природные зоны, где сосредоточилось коренное население, с которым имелись непосредственные контакты русских переселенцев. Изучение влияния культуры местных жителей являлось одной из задач, которые стояли перед исследователями. Также можно было ожи-

дать воздействия традиций русских старожилов на вновь прибывавших из России. Наконец, все русские, независимо от времени их вселения, должны были адаптироваться к природной среде в зонах нового расселения.

Первый же выезд на юг Западной Сибири показал, что русское население в регионе значительно различалось по составу [5, 6]. Если в европейской части страны крестьяне стабильно обитали в течение веков на обжитых местах, то в Сибири с XVI–XVII вв. проходило непрерывное пополнение жителей, а также перемещение их по региону в ходе внутренней миграции.

На Алтае, как и во всей Западной Сибири, были выявлены два основных потока мигрантов из европейской части страны: первый (XVI–XVIII вв.), продвигавшийся на юг и восток, был связан с отселениями из севернорусских губерний и от севера Сибири; второй (XIX – нач. XX вв.) охватывал все европейские губернии, но более других – южнорусские, из которых крестьяне бежали от помещичьего гнета. В новом регионе прибывавшие потоки отчасти смешивались, и в новых селениях нередко размещались представители разных губерний, но в то же время выходцы из одной деревни могли отстроить отдельную новую деревню. Такая дробность культуры требовала более детального рассмотрения и фиксации выявлявшихся различий, но прежние методические пособия не отвечали нашим задачам. Поэтому для основных элементов народной культуры нами были разработаны новые пособия в форме закрытых бланков, в которых были учтены детали особенностей материальной культуры, выявленные при составлении этнографического атласа «Русские». Наши бланки по поселениям, жилым и хозяйственным постройкам, а также методические указания к их заполнению были опубликованы в сборнике по этнографии русского сибирского крестьянства» [7, с. 242–268]. Мы также пользовались «Вопросником для изучения одежды», ранее составленным А.А. Лебедевой (отд. оттиск) и «Вопросником для изучения пищи» Г.С. Масловой (машинописный распечаток), которые давали направления для полевого обследования и программу, по которой собирателю следует вести беседу с информатором.

Разработанные нами методические материалы являлись важным инструментом в экспедиционной работе, помогавшим ее организации и экономии времени, но основными являлись опрос жителей и непосредственные наблюдения. Бланки служили для фиксации объектов. Их заполняли по одному на каждый населенный пункт, на каж-

дое обследованное строение. В каждом районе по местной статистике выявлялись поселения разных исторических периодов: дореволюционные и возникшие в XX в. В каждом выбранном населенном пункте отбирались для обследования дореволюционные дома (в первый же год мы выяснили, что они составляли лишь 3–7 % жилого фонда), начала XX в. и его середины. Их численное соотношение должно было прослеживаться по документам местных фондов.

При беседах с информаторами уточнялись детали, делавшие быт жителей специфичным в той или иной мере, и общие традиционные бытовые черты: технические приемы изготовления предметов материального быта, привычки в распорядке дня, приготовлении пищи, обслуживании семьи и хозяйства, отношении к старым вещам и обычаям, наблюдаемые изменения. Учитывая малочисленность отряда и выборочность наших наблюдений, мы считали нужным дополнять их данными местных учреждений, так или иначе фиксировавших бытовые условия. Как выяснилось, таких учреждений было много, при этом разного уровня – от сельских хозяйственных записей до общекраевой статистики. Так, «Похозяйственные книги», имевшиеся в каждом сельском совете, содержали полезную информацию о составе населения и его передвижении. Ежегодный отчет о бытовых тратах семьи отражали «Бюджетные обследования семей» (25 семей разного уровня в населенном пункте). Конкретные данные о вкусах жителей можно было почерпнуть из отчетов пошивочных мастерских, предприятий общественного питания, магазинов и т. д. Общие сведения предоставляли материалы архитектурных управлений района, а также землепользования и землеустройства, наконец, переписи населения и списки населенных мест характеризовали общую заселенность, информировавшую о расположении поселений на местности, вариативности их названий. Все вместе они позволяли уточнять этнографические наблюдения, получаемые исследователями при полевой работе.

Ценным дополнением этих сведений, а также их иллюстрацией являлись коллекции музеев. Предметы быта более ярких групп старожилы начали собирать еще в дореволюционное время. Эта работа была усилена и расширена в середине XX в. В Алтайском крае были открыты музеи государственного уровня, народные, сельские и даже школьные. Мы ознакомились с коллекциями музея изобразительных и прикладных искусств г. Барнаула, Бийского и Горно-Алтайского краеведческих музеев, ряда народных районных му-

зеев (Тогул, Новоалтайск, Славгород), сел Родина, Барановка, Бутаково и с отдельными школьными собраниями историко-краеведческого направления [5]. Полевые и музейные материалы представляют изучаемые элементы культуры не ранее второй половины XIX в., но, к сожалению, далеко не полно, напротив, документы архивов давали более широкое освещение событий в истории русского народа, начиная от времени расселения. Поэтому для освещения ранних этапов освоения земель Алтайского края были изысканы сведения об основании селений, развитии хозяйственной деятельности, создании материальной базы жителей. Для этого изучались фонды центральных архивов (ЦГИА, ЦГАДА, ААН, АГО), западно-сибирских (ГАТО, ГАНО) и краевого (ГААК). Более всего ценных материалов было получено из ГААК, фонды которого накапливались со времени основания Горнозаводского округа. Извлеченные сведения позволяли раздвинуть временные рамки исследования в пределах от XVIII по конец XX в. (до 1991 г.).

В середине XX в., когда были начаты этнографические наблюдения на Алтае, исследователи обнаружили значительное сохранение традиционных элементов культуры и одновременно замещение старинных предметов их современными вариантами промышленного производства. Это требовало углубления исследований на все обозримое время, то есть по трем периодам, которые определили этнографы для европейской части страны (феодальный период – до 1861 г., развивавшегося капитализма – до 1917 г. и строящегося социализма – по 1991 г.). Следовало учитывать также, что Сибирь являлась заселяемым регионом, в котором перед прибывавшими вставали проблемы адаптации в биологическом, этническом и социальном отношениях.

Маршруты наших поездок были построены в меридиональном и в широтном направлениях, чтобы охватить пути расселения, посетить различные природные зоны, обследовать локальные, социальные, вероисповедальные группы русского населения, а также районы контактов с коренными жителями. В первые выезды (1960–1961, 1965 гг.) путь отряда начинался от Барнаула. Местное руководство Алтайского края посоветовало начать работу с передового хозяйства (колхоз «Родина») в Шипуновском районе. Однако оказалось, что центральное поселение (пос. Родина) был создан в 1920-е годы. Поскольку нас интересовало историческое прошлое, отряд пересек территорию края до бывшей пограничной линии в предгорьях, обозначенную ранними крепостями, про-



ехав Шипуновский, Поспелихинский, Змеиногорский и Чарышский районы. Уже на этом пути определилось, что жители края расселялись в два временных периода: первоначального заселения и последующего уплотнения. Сформировавшееся в ходе каждого потока население получило народные названия: старожилы и переселенцы.

### **Сибирские старожилы<sup>2</sup>**

Русские люди продвигались на юг Западной Сибири из более северных местностей, где имелись уже постоянные населенные пункты под защитой крепостей. Однако чем дальше к югу, тем опаснее становилась обстановка. Южнее Томской крепости на р. Иртыше и Кузнецкого острога на р. Оби до южной Алтайской горной гряды проходили кочевья местных племен. На них с юга от Монголии совершали набеги более сильные и агрессивные кочевники, которые собирали дань, угоняли скот, уводили людей. От набегов страдали также русские города и деревни. В начале XVIII в. для защиты людей и замирения местности были выстроены укрепления на реках Оми, Берди (1716 г.), Оби (1717 г.), также по Иртышу к его верховьям (Семипалатинская, Усть-Каменогорская и другие), по границам горной гряды (1717–1720 гг.) [8].

Правобережное Прииртышье занимала сухая степь с солеными озерами и мелкими водоемами, что было неблагоприятно для заселения. Восточная часть равнины была покрыта таежными лесами, простиравшимися до хребтов Алатау. Сибирские служилые люди и геодезисты разведали, что места вблизи устьев рек Бии и Катуня пригодны для пашен, обильны для охоты, обеспечены реками. В 1718 г. на р. Бие в сосновом бору было построено новое укрепление, где позже появился г. Бийск. Под его защитой началось самовольное расселение по южной Сибири, что привело к появлению постоянного русского населения и формированию его местных групп.

### **Сибирские линейные казаки**

Старейшими жителями Западной Сибири, в том числе и Алтайского края, являлись казаки Алтайской казачьей линии, переведенные из более северных сибирских укреплений. Казачество представляло особую сословную группу. Оно разделялось на отряды городских и линейных казаков. Городовые казаки, в прошлом защищавшие города-крепости, к XVIII в. стали выполнять полицейские функции и являлись привилегированной частью городских жителей. Линейные казаки были близки к крестьянству, имели земельные наделы, которые сами и обрабатывали. По воспо-

минаниям населения, в небольших поселках они в прошлом по бытовым условиям почти не отличались от крестьян: жили в небольших избах под соломенными кровлями, женщины носили рубахи и сарафаны.

Положение казачества изменилось после 1840 г., когда было создано закрытое казачье сословие. Линейным казакам были выделены земли (так называемые юртовые) для хозяйственных наделов в три раза большие, чем для крестьян, к тому же обширные выпасы и места рыбных ловлей. Благополучие казаков быстро повысилось, что сказалось на их хозяйственной деятельности, изменило бытовую культуру, отразилось в самосознании. Казачество стало противопоставлять себя крестьянству. В среде городских казаков появилась интеллигенция, включавшаяся в исследовательскую, в частности этнографическую, деятельность. Именно в среде городских казаков возникло «областничество», выступившее за обособление Сибири на правах автономии и даже за отделение от России.

Наш отряд проводил наблюдения в поселениях линейных казаков Алтайской линии: с. Старо-Алейское, пос. Верх-Алейский, с. Чарышское и мелкие поселки (районы работ – Змеиногорский, Третьяковский, Чарышский районы) [5, 6]. Пожилые люди еще хорошо помнили свой весьма благополучный быт в начале XX в. и кое-что из истории группы.

Сельское линейное казачество развило интенсивную хозяйственную деятельность полеводческо-животноводческого направления. Используя крестьян как наемную силу, казаки увеличили доходность хозяйства. Они стали инициаторами развития полеводства, бахчеводства, табаководства и пчеловодства. Всё это со своей стороны выделяло их среди других сельских жителей, внося изменения в материальный быт.

*Поселения, постройки.* Войсковая администрация казачества считала необходимым утвердить единообразие во внешних формах, начиная от поселков и жилищ. По линии разосланы планы, в которых было рекомендовано прямолинейное расположение улиц с четкими прямоугольными угольями, разделенными на «чистый» и «хозяйственный» дворы. Амбары стояли на усадьбах, а скотные дворы вынесены на околицу. Вблизи станиц отстраивали лагеря для подготовки молодых казаков, где были казармы и «плац» для занятий. Жилые дома рекомендовали строить *связью* (изба + сени + изба). Этнограф Г.Н. Потанин опи-

<sup>2</sup> Районы работ 1960–1961, 1965 гг.: степная равнина (Шипуновский, Мамонтовский, Горьковский, Поспелихинский районы), лесостепное предгорье (Змеиногорский, Третьяковский, Чарышский районы).



сал в ст. Чарышской именно этот план [9, с. 79–80]. Каждый дом состоял из избы и горницы, разделенных сенями, имевшими двери на улицу и во двор. Такая же планировка преобладала и при нашем посещении этого населенного пункта (1965, 1991 гг.). На выявленном нами в архиве плане станицы в середине XIX в. связанных домов указано более 80 %, среди них имелось немного усложненных коридором, были показаны и отдельные пятистенки. В XX в. значительно увеличилось количество пятистенных домов – более удобных для малых семей и экономных по расходу материала.

**Костюмы.** Перемена статуса казачества наиболее ярко отразилась в одежде. Мужчины приобрели военизированную форму коричневого цвета, к ней полагалась шинель и теплушка (подстежка). Фуражку надевали по праздникам с кокардой, летом от выгорания закрывали ее чехлом. Для зимы имелись шапки-ушанки, богатые шили и папахи. Для поездок в холодное время использовали башилык. В состав повседневной одежды входил колпак.

Женщины получили возможность отказаться от домашнего ткачества и перейти на городской костюм того времени из промышленных тканей – парочку (юбка и кофта) дополнял платок. Казачки стали проводниками городских фасонов в крестьянской среде, следуя имевшейся моде.

**Обувь** в казачьих селах признавалась только кожаная – сапоги мужские и женские. Молодежь и в этом следовала моде: юноши стремились купить хромовые сапоги, носили их с подковками, собирали голенища в «гармошку». Девушки щеголяли в ботиночках на каблучке и со шнуровкой. Зимой надевали валенки, в праздничном варианте – белые с красной вышивкой. Также и в годы советской власти, перейдя к общераспространенному готовому платью, казачки стремились подерживать престижность в одежде.

### **Крестьяне-старожилы верховьев р. Оби<sup>3</sup>**

Заселение Алтайского края крестьянами начиналось с северо-восточной части. Самовольное продвижение русских шло от Бердского и Кузнецкого острогов в лесистых предгорьях Салаирской гряды [8]. Наблюдения этнографов в этой местности были проведены в 1970–1980 гг.

Как было выяснено, первые небольшие деревни стали появляться в конце XVII – начале XVIII в. Расселение проходило волнами, через разведывание угодий заимками – пробными участками хозяйственного назначения (под пашни, сенокосы, выпасы). Заимки стали местной сибирской систе-

мой землепользования и одновременно местным способом расселения.

**Поселения.** Первые деревни по рекам Тогул, Чумыш и др. основывали выходцы из Кузнецкого уезда, создавая редкую сеть населенных пунктов, расширявшуюся заимками. Так, из д. Титово, основанной однофамильцем, младшее поколение основало более десяти новых деревень (устное сообщение историка Ю.С. Булыгина) [8]. Из них до настоящего времени сохранились Озерно-Титово, Дмитрово-Титово. Среди засельников местности преобладали старообрядцы, укрывавшиеся от административных преследований.

Южнее Кузнецкого острога проходили кочевья коренных жителей, которых русские называли кузнецкими татарами. Кроме крестьянских заимок на равнинах были созданы сторожевые поселения (форпосты, защиты), которые после замирения местности были переведены в крестьянские поселения (форпосты Сайдып, защиты Солтонская и др.). Южнее на плоскогорьях проходили кочевья алтайских племен. Их земли были обозначены как яшашная волость, официально закрытая для русского расселения. Однако крестьяне в удобных местах устраивали заимки по рекам Иша, Майма, которые потом развивались в деревни. Во второй половине XIX в. в лесную часть стали прибывать российские переселенцы. В Сайдып, например, вселились выходцы из Вятской губернии, в Сузон – из Вологодской, Пермской, Вятской губерний. Часть старожилов уходила дальше в горы на запад по р. Катунь и притокам Песчаной, Карагай, Ануй и др., которыми заканчивался бассейн р. Катунь.

**Жилище.** В строительстве первоначальников преобладали севернорусские традиции. Поселяясь в густых лесах, старожилы рубили избы из столетних сосен или лиственниц, их ставили на высоком подклете (6–8 венцов, стены до 18–23 венцов) под 2–4-скатными тесовыми крышами. В подклете оборудовали подполье с завалинкой для хранения овощей. Нередко половину нижнего помещения отводили под мастерскую или жилье, а в XIX в. – также и под торговую лавку со входом в боковой стене или по фасаду. Из избы вход в подполье вел через люк в полу, над которым в старину пристраивали у печи небольшой шкаф – шолныши (голбец), как на европейском севере, а в первой половине XX в. его место занял низкий голбец в виде ящика. К концу века тот и другой были вытеснены люком в полу, как в центральной части страны (от 30 до 90 % по

<sup>3</sup> Районы работ: 1978 г. – Крутихинский район (с. Крутиха, Волчно-Бурла, Тележиха, Прыганка), Солонешенский район (Солонешное, Топольное, Екатерининское); 1979 г. – Усть-Пристанский район (ст. Борда, Кораганка, Камышенка), Усть-Коксинский район (Саввушка, Старая деревня); 1980 г. – Тогульский район (Старый Тогул, Топтушка, Кольвань); 1988 г. – Солтонский район (с. Солтон, Сайдып, Излап, Сузон).

деревням). В селениях старожилов в XX в. практически не осталось изб, распространены были дома *связью* и *крестовики*, встречались *крестовые связи*, в том числе двухэтажные. Развитию жилищ благоприятствовало увеличение доходности крестьян после водворения переселенцев, нуждавшихся в заработках для пропитания, и всплеска торговли на вновь проложенных трактах. Вместе с переселенцами приходили артели строителей и с ними красильщики, владевшие искусством росписи. До конца XX в. в этой части региона сохранялись «крашенные дома» богатых старожилов, с рисунками, выполненными масляными красками по деревянным стенам избы и горницы. Дома уже были ветхие, краски облезли и облупились. Владельцы домов помнили, что рисовали мастера, приходившие из Тюмени с артелями плотников. Основным сюжетом росписи были цветы в различных композициях, сходные с росписями в других районах Западной Сибири и Урале. Однако дома, в которых сохранялись рисунки и сами изображения, были уже весьма обветшавшими.

**Одежда.** Не в лучшем состоянии находился и традиционный костюм (рис. 1). Жители могли охарактеризовать его на период 1920–1930-х годов, когда уже не сохранилось отличий между старожилами и переселенцами, так как распространился городской костюм: юбка с кофтой для женщин (рис. 2), косоворотка и брюки (*шаровары*) для мужчин. Местные краеведческие музеи успели собрать небольшое количество предметов традиционного комплекса (рис. 3).

Как удалось выяснить, в конце XIX – начале XX в. старожилы использовали для одежды сравнительно немного домотканины, преимущественно для рабочих надобностей, так как поступало много фабричных, в том числе и зарубежных, тканей (китайка, даба, а также атласы и бархаты).

**Женский комплект одежды** соответствовал севернорусскому комплексу: *рубаха с прямыми поликами*, *сарафан* (из тонких тканей, его носили с юбкой), *нарукавни* с цельным передним полотнищем или на кокетке (рис. 4).

В **головных уборах** также сохранялись старинные, но различные традиции. Общими являлись *платок* или *шаль*. Девушки свертывали их в ленту и повязывали узлом, свешивая концы по спине. Женщины покрывали платком другие головные уборы, закрывавшие волосы. Для девушек невест особый покров был отмечен в форме *колпака*. Этот вариант был шире распространен в южной части России, в том числе у казачек, был известен он и в центральной части, встречался в Западной Сибири.

Замужние женщины на Алтае закрывали волосы *мягким волосником* – *самишурой* (*шамшура*, *шашмура*), бытовавшим в Сибири в двух вариантах: с закрытой макушкой или с открытой. Шамшуру первого варианта шили с плотным очельем, придававшим красивый контур голове. Такой волосник был известен на европейском севере, распространен в Приуралье. Другой вариант шамшуры, весьма упрощенный, состоял из полоски ткани, соборенной на вздержке по верху и понизу, завязывавшейся сзади. Поверх шамшуры надевали шапочки из атласа и бархата с подкладкой, которые надевали *кичкой* или *кокошником*. Они были элементом традиционного костюма, хотя покрой сходный, термины были принесены и из северной, и из южной частей страны. К кокошнику подвязывали сзади *позатыльник* из позумен-та, украшенного понизу кистями из бисера или стекляруса. Такие подвески служили украшением убора как на севере, так и на юге страны.

В **мужской одежде** для повседневности шили *рубаху* и *штаны* из холщовой ткани, и для праздничного костюма брали дорогие атласы и бархаты, а также – замшу, кожу и меха. По покрою одежда в этой группе не отличалась от носившейся другими старожилами Западной Сибири, однако в селениях, приближавшихся к ясашной волости, использовали больше меха.

С конца XIX в. наиболее популярной одеждой мужчин стала *рубаха-косоворотка* на выпуск с воротником-стойкой и штаны русского покроя (из трех полос). Как рабочую одежду шили широкие штаны-*чембары* из четырех полос, с вставкой посередине. Их можно было натягивать даже на верхнюю одежду. В суровом климате Сибири чембары использовали также и в других местностях как мужчины, так и женщины.

Костюм подпоясывали тканым или плетеным *поясом* (рис. 5). Мужские пояса выполняли также, как женские, но кисти часто заменяли бахромой. Различали узкие *пояски*, неширокие *пояса* поверх рубах и широкие *опояски* для верхней одежды.

В начале XX в. в моду вошли *рубахи с кокеткой* и также со стоячим воротником, с разрезом справа или слева. К кокетке нижнюю часть пришивали, расширив ее вставными бочками и соборив вверху по шву. Рукава также стали делать более широкими, присборивая их в плечах и у манжета.

**Голову** мужчины летом покрывали соломенной *шляпой* или войлочной *шапкой* с округлым верхом. Зимой *теплые шапки* подбивали ватой, делали меховую опушку. В XIX в. все варианты легких головных уборов стал вытеснять *картуз* с плотным козырьком.

*Обувь* в Сибири в повседневном и праздничном обиходе была кожаная, одинаковая для мужчин и женщин. Дома обычно носили мягкие *обувки* или *коты* из «скотской» кожи местной выработки. По форме они были сходны с головками сапог. Внутрь укладывали мягкую стельку, по верхнему краю обшивали опушкой, через которую продевали *шнурок-вздержку*. На улице ходили в *сапогах*. Для работы у мужчин имелись высокие сапоги-*бутылы* и *бродни*, с мягкими голенищами, которые подвязывали у колен. Молодые щеголи надевали сапоги с дополнительно пришитой подошвой. В начале XX в. девушки стремились приобретать модные *полуботинки* и *полусапожки* со шнуровкой. Зимней обувью повсюду в Сибири были *пимы*, в том числе праздничные – белые с красной вышивкой. Обувь носили с протянными и шерстяными носками, гуляками. По-видимому, от местных скотоводов русскими была воспринята меховая обувь: *лунты* (*унты*) – сапоги из шкур с козьих ног, *кисы* – короткие меховые носки.

*Верхнюю одежду* шили из различных плотных тканей: толстой холщовой, полушерстяной (*пона-ток*), суконной домашней валки или покупной, а также из меха своей выделки, из кожи (или замши). В Сибири сохранялись до XIX в. древние одежды прямого покроя или халатообразного, кафтанообразного: *пониток* (по названию ткани) или *шабур*, из полусукна – *сермяга* (из грубого сукна), *зипун* из сукна. На такого же покроя *азям* использовали покупную верблюжью шерсть, его нередко покупали готовым у коренных жителей, что было распространено также в Поволжье. Кафтаны появились позже из европейской части страны. Их шили с частичным разрезом по талии и с раскляшем. Местный вариант такой одежды с прямыми полами и со сборками по бокам и по спинке называли *сибирка*.

Сибирский климат требовал защиты от холода, поэтому как мужчины, так и женщины носили разнообразные меховые изделия, зачастую домашней выработки, но было налажено и заводское производство. Верхняя одежда различалась по длине в зависимости от назначения. В повседневном быту преобладала форма покроя ниже колен. Полушубки шили из овчины с подрезом по талии. Их делали нагольными, окрашенными (дублеными) или покрытыми тканями. В Барнауле разработали метод дубления, дававший красивый окрас и большую прочность. Полушубки местной выработки, названные *барнаулками*, прослаивались по всему региону. Наиболее надежным для согревания в дороге считали *тулуп* длиною в пол

с большим запахом и широким воротником, которым можно укрыть голову. Их шили большей частью из овчины, но выделывали также шкуры маралов, горных козлов (яманов) и даже собак.

В начале XX в. появились новые варианты одежды из фабричных тканей: мужские суконные куртки, женские пальто с протяженной подкладкой – *сак* и укороченный (выше колен) – *полусак*. Их носили в течение всей первой половины XX в. повсюду в стране, а местами в Сибири и дальше. Во второй половине XX в. практически все виды одежды, бытовавшие до этого, заменили новые варианты аналогичной одежды из современных тканей, в том числе из искусственного меха.

*В питании* крестьян произошли резкие перемены после прибытия переселенцев из южно-русских губерний. Первые насельники Сибири принесли севернорусские традиции полеводства с преобладанием зерновых, выдерживавших климат северных широт. Соответственно, питание строилось на основе мучных и крупяных изделий из ржи и ячменя: пекли *черный хлеб ковригами*, варили *толстые щи* из ячменной крупы, к которым добавляли немного мяса по скоромным дням. До середины XIX в. удерживались также древние блюда: *затирки* или *болтушки* из муки, заваренной в кипятке, а также слепленные из теста *рванцы*, *клецки*, *лапша*. Старожилы делали из овса *толокно*, входившее в ежедневную трапезу и служившее дорожным запасом легкого приготовления. Это был высококалорийный продукт питания, сложный в изготовлении, но сохраняющийся на длительное время. Толокно было хорошо известно на европейском Севере, включая Прибалтику, а русскими было распространено еще и по Сибири.

Мясо-молочный стол был разнообразнее. При том что леса изобиловали зверями и дичью, а реки кишели рыбой, скота местных пород держали много, хотя из-за длительных постов мяса ели мало, обычно в отварном и тушеном виде. Старообрядцы относились к выбору пищи настороженно: свинину избегали из-за всеядности животных, считали греховным есть мясо парнокопытных и некоторые сорта рыб. Много мясной и молочной пищи запасали на зиму; мясо вялили, молоко замораживали, рыбу солили, вялили, морозили, коптили.

Крайне слабо было представлено овощеводство. Как полевые культуры растили *капусту*, *репу*, *горох*. Остальной небогатый набор северных культур был огородным, в том числе *картофель*. Дополнительно к этому использовали дикорастущие и запасали на зиму разные виды лука, чаи, ягоды, особенно черемуху, плоды которой толк-



ли в муку для варки киселей. Орехи же, особенно кедровые, заготавливали мешками на весь год и вывозили на ярмарки.

На землях, освоенных старожилами в предгорьях, были найдены полезные ископаемые. Уральский промышленник А. Демидов в XVIII в. построил металлургические заводы. Для их обслуживания «приписывали» крестьян из окрестных деревень, что создавало дополнительные трудности в хозяйственной деятельности. Нерудные породы использовали при строительстве, в горах обнаружили залежи полудрагоценных камней (яшма, порфиры, агат и др.), которые использовались как декоративные. В 1802 г. в с. Кольвань открыли шлифовальную фабрику, изделия которой (вазы, украшения, бытовые предметы) пользовались спросом. Крестьяне и рабочие мастерских отходы производства применяли в домостроительстве. В начале XX в. российские переселенцы открыли в с. Кольвань гончарную мастерскую, работавшую по более совершенной технологии (ножной круг, обжиг в горне, полива). Изделия мастерской поступали в обиход также и старожилов, до того лепивших посуду на ручном кругу.

Еще большее значение имели новые культуры в полеводстве и животноводстве, доставленные переселенцами из южно-русского региона. Перемена направления хозяйства на преобладание пшеничного поля сделала сибиряков основными поставщиками хлебной продукции в регионе. Одновременное улучшение породности от привезенного скота повысило надойность молока, которое было признано по качеству лучшим в стране. В начале XX в. усилиями маслоделов из европейской части страны было начато производство товарного сливочного и топленого масла. В эту доходную деятельность включились также старожилы. Общие усилия вывели сибирское маслоделие в лидеры мирового экспорта.

Начало XX в. стало периодом расцвета хозяйства и бытовой культуры крестьян лесостепной части Западной Сибири. Заложенные в этот период достижения стремилось продолжить советское государство, однако в бытовой культуре до конца XX в. сохранялись вкусовые особенности как у потомков старожилов, так и у переселенцев, что было более ярко выражено в семейной кулинарии.

#### **Старообрядцы южного пограничья: «поляки», каменщики (бухтарминцы, уймонцы)<sup>4</sup>**

*Расселение.* Горная местность, отведенная административной Алтайского округа для коренных жителей (ясачная волость), была официально закрыта для русских. Поэтому крестьяне-старожилы, искавшие свободных земель, минуя ее, начали продвигаться к западу, вдоль горных хребтов в бассейн р. Катунь. Это были последние поиски новых угодий, начатые в XVII в.

Бегство «в камень», то есть в горы, началось вскоре после постройки промышленником А. Демидовым первого завода. Работали на нем переведенные с Урала мастера, а обслуживать в качестве подсобной силы обязали поселившихся в этой местности крестьян. Они неожиданно для себя оказались на казарменном положении, уход из селения считался «бегством», на розыск направляли воинские отряды. Первые тайные поселения – избы – были выявлены в 1756 г. возле р. Ини, но поселщики ушли. С того времени обнаруживали деревни на реках Кок-Су, Убы, Ульбы. В 1780 г. до 10 изб отметили на р. Бухтарме и ее притоках. Эта группа оказалась устойчивой и разрасталась. В 1927 г. несколько селений, возникших в долине реки, обследовали этнографы ленинградского отдела ИЭА РАН, посвятившие их описанию отдельную монографию [10]. По местным легендам, от Бухтармы отселялись на другие реки, в частности на р. Аргут и Уймон. Группы в горах называли *каменщиками*, в них с наибольшей яркостью проявлялись адаптивные способности жителей. Наши исследования, как и наблюдения ленинградцев, показали, что группы в горах были изолированы в силу естественных условий, но между ними прослеживались и родственные связи через отселения, что объясняет наличие общих черт быта в заселках по разным ущельям.

В начале XX в. русская церковь начала миссионерскую деятельность в кочевьях алтайцев, склоняя их к оседлости, также было разрешено поселение вблизи алтайцев русских крестьян для обучения кочевников земледелию. Пользуясь этим, крестьяне выдвинули на окраину волости заимки, а потом основали и новые деревни. Так, в 1928 г. появились Улала (ныне – Горно-Алтайск), Майма, Чемлай, Черный Ануй и др. Их жители пополняли ряды каменщиков.

Иначе происходило заселение горных длин в правобережье верховьев Иртыша. В XVIII в. кре-

<sup>4</sup> Районы работ: 1979 г. – Усть-Канский район (Катанда, Мульта, Шебалино); 1980–1988 гг. – Лениногорск, Усть-Каменогорск, Кольвань, Лосиха, Тюдрала, Каракол, Черный Ануй, Белый Ануй; 1990 г. – Алтайский район (Майма, Ая, Туорак, Усть-Кумир, Коргон, Белокуриха); 1991 г. – Чарышский район (Чарышское, Тулата, Аба, Генералка, Сентелек).

стьянское расселение перешагнуло линию пограничных укреплений Алтайской казачьей линии. По решению администрации укрепления перенесли глубже в горы, создав новую линию. В освободившихся поселениях между Змеиногорской и Усть-Каменогорской крепостями разместили большую группу ссыльных старообрядцев от западных границ России, их позднее называли *поляками*. Часть сосланных поселили в горах для обслуживания местных заводов, там появилась Риддерская волость. Две части группы оказались в разных природных условиях, но обе вблизи казаков, беглых крестьян и кочевий алтайцев. Так, в горах сомкнулись движения с востока и с запада. Тех и других объединяла стойкость в сопротивлении новообрядчеству.

При этом каждая группа стремилась к сохранению внешней изолированности и своего вероисповедального единства. Наши опросы и проанализированные акты гражданского состояния показали, что браки заключались до революции преимущественно в своей группе. Также, по подсчетам антропологов, в конце XX в. в крупных селах «поляков» было выявлено лишь 10 % жен, включенных из других групп. Однако прибытие переселенцев из России нарушило единство сложившихся поселений старообрядцев. В горы стали прибывать старообрядцы других толков. Так в д. Лосихе к старожилам поморского толка подселились австрийцы (окружники и противокружники, федосеевцы, самодуры и единоверцы). Поселенные списки переписи 1897 г., прочитанные нами, выявили в каждом населенном пункте по несколько старообрядческих толков. У каждого имелось свое маленькое кладбище. Все они были снесены после установления советской власти.

*Постройки.* На юге Алтайского края представители всех собравшихся в этой местности групп населения возводили жилище в севернорусских традициях: срубный дом на подклети и под тесовой крышей. При этом в каждой группе наблюдались особенности, возникавшие под воздействием природных условий или социально-исторических обстоятельств. Так, «поляки», поселенные в освобожденных казаками поселках, продолжали строительство домов типа «связь», иногда с коридором, а наиболее зажиточные в конце XIX в. возводили двухэтажные *крестовые связи*. Горные поселения демонтировали разнообразие народного зодчества: от одиночных изб в начале застройки через пятистенки и связи к огромным двухэтажным связям с подвалами, боковыми коридорами, балконами и галереями. При этом в горных селе-

ниях, где много снега, подклети были высокие, а у равнинных «поляков», прибывавших из сравнительно теплого региона, подклети, соответственно, пониже (2–4 венца).

Стены срубов внутри дома слегка обтесывали, чтобы подровнять поверхность, а с конца XIX в. быстро распространялась *домовая роспись*. В потоке переселенцев прибывали в Сибирь мастера плотники и с ними *красильщики*. Разбогатевшие старожилы не скупались на украшении жилища. На юге Западной Сибири сложился яркий очаг домового росписи. Исследователи пытались выяснить ее истоки, находя их от Украины до Средней Азии, но со временем выяснилось, что в конце XIX – начале XX в. процветал обширный район крестьянской живописи, включавший Приуралье, Поволжье, юг Западной Сибири и уходивший в Восточную Сибирь. Ее характерными чертами являлись: рисунок маслом в свободной кистевой манере с отбелками и разживками. Основу рисунков составляли цветочные гирлянды и венки, круги и букеты, горшочные композиции или россыпь, с обязательным присутствием многолепесткового розана. Эти орнаменты дополняли изображения птичек (летающих, сидячих, поющих), реже встречались образы льва и коня, а также бытовые сцены. У «каменщиков» яркая роспись сохранялась до середины XX в. В мастерство включались также и местные жители.

Наружный декор домов был намного слабее. Небольшая пропильная резьба украшала подкарнизные доски, но основные нагрузки принимали наличники. В резьбе сочетались долбленые и пропильные узоры, в большинстве они повторяли известные в европейской части мотивы: долбленая розетка, накладные полуколонные кисти, а также пропильная резьба с изящными завитками украшали навершия наличников и подкарнизные доски. Пропильную резьбу в городах и крупных селениях накладывали на угловые срезы срубов, а в сельском декоре появились новые мотивы, которые в основном накладывали на наличники: косари (завитки хвоста тетерева), рога барана или оленя, сосновые шишки и т. п. Большинство наличников и ставень оставались без декора, но нередко покрывались масляной краской. К наружному декору относится также оформление балясинами крылец, балконов, галерей. Их делали двух типов: точеными или вырезными из досок. Изредка рельефы помещали на ворота и калитках усадьбы. Однако в большинстве горных деревень усадьбы огораживали пряслом (жердями, укрепленными в столбах). Зажиточные крестьяне ставили у входа ворот-



ные столбы, ограду делали из теса или полубревен, забранных в столбы.

Усадьбы по размерам и застройке значительно различались в горных и равнинных селениях, что непосредственно определялось природными условиями. Хотя направление хозяйства было полеводческо-животноводческим, что требовало наличия определенных традиционных помещений. Усадьбы повсюду в России разделялись на *чистый двор*, где стоял дом, и *скотный двор* для животных, которых помещали в срубном дворе. Однако в горах преобладающая роль отводилась скотоводству. Крупного молочного скота держали много, но на усадьбах находились лишь дойные коровы и молодняк. Основные стада круглогодично пасли в «отгоне» на зеленых кормах. Поэтому на усадьбе срубные дворы заменяли *пригоны* – огороженный участок, закрытый заплотом с наветренной стороны, иногда с навесом. В небольших крытых постройках держали лишь молодняк, мелкую скотину и птиц.

Русские крестьяне начали приручение маралов, которых местные жители до этого убивали ради получения рогов, продававшихся в Китай. Приручившие маралов содержали их в *маральниках* или *садах* – больших огороженных участках в стороне от селения. Там отгораживали пригон для подкормки животных и ставили избушку для сторожа. В советских колхозах был сконструирован станок, в который загоняли марала и срезали рога без вреда для животного. Из рогов вырабатывали лекарства, являвшиеся экспортным товаром.

Полеводство в горных селениях сохраняло севернорусские традиции, принесенные первыми поселенцами. Сеяли ячмень, рожь, овес. Пшенице отводили небольшие участки на южных склонах гор, но и там колосья не успевали созревать полностью, поэтому на усадьбах для подсушивания злаков сооружали настил – *сушило*. В прошлом имелись овины и клуны, догнивавшие в лесах после распространения новых сортов зерновых.

В равнинной части юга Западной Сибири на черноземных полях хлебопашество заняло первое место. Ограниченные замкнутые усадьбы, как в средней полосе России, имели обширный чистый двор, где кроме дома размещались один или несколько амбаров, завозня, за ними большой срубной скотный двор с пригоном. В зависимости от местности появлялись однорядные и двурядные варианты и особая охватывающая застройка.

В севернорусской культуре традиционным являлось наличие бани. Они имелись в Сибири почти в каждом селении. На юге Алтая бани ставили обычно за оградой усадьбы у реки. С конца XIX в.

«черные бани» начали заменять на «белые» и переносить ближе к дому. В горной местности даже в 30-х годах XX в. имелись старинные маленькие черные бани, сохранявшиеся по берегам рек.

Таким образом, традиционность культуры в севернорусском ее комплексе четко проявлялась в постройках на крайнем юге Сибири, но некоторые элементы в горных селениях уходили из быта как не востребовавшиеся, другие сохранялись в упрощенной форме, появлялись и местные самобытные варианты, продиктованные условиями природной среды.

*Одежда* ярче всего представляла группу каменщиков, в которой сложилась яркая самобытная традиция, ставшая знаковым элементом культуры. При этом комплекты одежды мужчин и женщин по составу и основному покрою вполне соответствовали народным обычаям.

*Женская одежда* была представлена у предгорных «полячек» и горных групп общим сарафанным комплексом (*сарафан, рубаха*), присущим севернорусскому региону. Однако в южноалтайской местности наблюдались некоторые отличия и своеобразие, проявлявшиеся в вариативности и в особых деталях. Одежду в прошлом шили из домотканого полотна, но рано были налажены торговые связи с новыми соседями (китайцы, казахи, бухарцы), поставившими ткани лучшего качества. Из них самым грубым являлась китайская плотная даба, самыми тонкими и яркими – восточные шелка.

*Женские рубахи* по традиции были составными, верхняя часть (*чехлик, рукава*) – из более хорошей ткани, преимущественно покупной, а нижняя (*подстава*) – из холста. Рубахи шили преимущественно в севернорусской традиции с *прямыми поликами* и *ластовицами*. Рукава из двух-полтора полотнищ пришивали к поликам и стану, внизу собирали на вздержку. У «поляков» бытовали более широкие рубахи, у которых чехлик кроили по утку, что имело сходство с южнорусской традицией (рис. 6). Рукава из двух полотнищ разной длины сшивали, загибая верхнюю часть внизу *кулем*, что создавало объем внизу рукавов. Все полотнища в верхней части рубахи собирали на *вздержку (боры)*, оставляя прямой разрез посередине. К вороту пришивают неширокий отложной воротничок (*ошейник*), что связывает с традициями западнорусского региона, Белоруссии. Верхнюю часть рубахи нередко оформляли как отдельный элемент одежды (*рукава*), которые носили с сарафаном. Если ткань рукавов и сарафана совпадала, костюм называли *парочка*. Швы, соединявшие различные части рубахи, сшитой из полотна, а также воротник и манжеты украшали

полосками вышивки геометрическим орнаментом (рис. 7) красными и черными нитками. В места соединения частей рубахи нередко вставляли узкую полоску кружева домашнего плетения, выполненного с помощью иглы. В рубашках из цветных тканей вышивки не было, но цветную кружевную плетешку вставляли.

*Сарафаны* были основной наплечной одеждой, надевавшейся поверх рубахи. До конца XX в. можно было наблюдать разные покрои, отражавшие последовательные изменения этой одежды. Самый древний вариант сшила худенькая старая женщина как свою смертную одежду. Покрой был туникообразный со швами по бокам и небольшими вырезами для горловины и пройм. В комплект входили чепчик с завязками и шапочка. В повседневном быту конца XIX – начала XX в. носили косоклинные сарафаны. Более старой формой считался покрой с одним передним и одним задним полотнищами, дополненных боковыми клиньями из полотнища, разрезанного по косой. Этот покрой был известен в прошлом также и в европейской части страны. Большее распространение получили косоклинные сарафаны с двумя передними полотнищами, соединенными швом, и с одним задним и с пришитыми к нему боковыми клиньями. Часть шва спереди вверху не сшивали, а застегивали на пуговицы, нередко разрез имитировали. Эту часть одежды украшали лентами, позументами, красивыми пуговицами. Сарафаны держались на плечах на лямках, для которых в прошлом оставляли специальный выступ на спинке. Косоклинные сарафаны такого покроя были широко распространены в прошлом на европейском Севере и в Приуралье.

В конце XIX в., как и повсюду в России, косоклинные сарафаны замещали на *прямые*. Первыми перешли к этому «поляки» предгорной части, а в горной местности появился новый покрой лишь в 1930-е годы. При полевых наблюдениях были выявлены различные переходные формы. Изменения заключались в увеличении числа полос прямой ткани и в густоте и расположении сборок (от присборивания на груди до круговых по периметру). Все варианты сарафанов носили с длинными поясами (плетеными, ткаными, вязаными, украшенными кистями), ими дважды обвивали талию и завязывали на боку. На юге Алтая в конце XIX в. у старообрядцев поморского толка бытовала одежда в виде цельного платья – *горбачи*. Покрой нам описали в с. Б. Башцелак Чарышского района, но само платье не сохранилось. По сообщениям, жителей горбачи шили из четырех прямых полос ткани, закладывая складки в одну

сторону – слева направо, имелись длинные рукава и воротничок небольшой стоечкой с застежкой спереди. В XX в. горбачи как старинная одежда были отмечены у старообрядцев в Вологодской области, а также у старожилов в Приморье и Приуралье, что указывает на связи с севернорусским регионом. В комплект из сарафана и рубахи входили также *нарукавники* севернорусского покроя, но с более широкими рукавами, что ближе к южнорусскому варианту. Сарафан с рубахой и нарукавником нередко шили комплектом из одной ткани, при этом сохранился обычай оформлять нижнюю часть передника вышивкой. Праздничные варианты таких костюмов хранились в сундуках в течение XIX–XX вв., хотя и вышли из употребления в годы советской власти.

*Юбки и штаны*. В горных селениях при поездках на полевые работы надевали широкие штаны – *чембары* – под сарафаны, такого же покроя, как и мужские, и также заправляли в них рубаху. По сообщениям жителей, с изменением покроя сарафанов от штанов отказались, но стали носить юбки, что охотно приняла молодежь. Это послужило как бы переходной ступенью к одежде XX в.

*Одежда мужчин* была не менее яркой, чем у женщин. *Полотняная праздничная рубашка* производила особенно сильное впечатление обилием яркого красного цвета и крупной вышивкой преимущественно красно-черными нитками. Хотя покрой рубашек был типично русским, но в нем имелись детали, неизвестные ни в северных, ни в южнорусских регионах. Рубахи были длинными (ниже колен), без воротника, лишь с обшивкой, разрез на груди делали с правой или с левой стороны. Рукава были также длинными, прямыми и широкими (в полторы полосы), под ними к основному полотнищу пришивали, для увеличения ширины, клинья, которые соединяли с рукавом через красную ластовицу. По всем вертикальным и горизонтальным швам тянулись широкие полосы кумача с вышивкой на них черными или реже зелеными нитками. Специфику этих рубах составляла квадратная вышивка под воротником, занимавшая ткань под вырезом для головы вдоль всей длины разреза. В ней обычно присутствовала фигура креста, которая, повторяясь, спускалась вниз и иногда доходила почти до пояса. Вышивка окружала также и горловину и, кроме того, на спине от плечей как бы перекидывались вышитые ленточки. Эти рубахи носили поверх штанов, подпоясав пестрыми плетеными поясами. Праздничную одежду хранили в сундуках до XX в., а в повседневном быту перешли на яркие цветастые рубахи из покупных тканей. На них небольшие полоски вышивки нано-

сили лишь иногда и по некоторым швам, а богатая вышивка на груди была заменена кокеткой. Рубахи «поляков» и каменщиков имели вариативность, заключающуюся в расположении вышивок и их большей или меньшей обильности. В начале XX в. у южных старообрядцев начали распространяться косоворотки городского покроя, иногда с кокеткой и небольшими вышивками.

*Штаны* шили довольно широкими с использованием трех вариантов покроя: а) традиционного русского из трех кусков ткани; б) с расширенным верхом за счет добавления косой полосы, что добавляло удобства для верховой езды; в) *чембары* – широкие, как шаровары, сшитые из трех прямых полос с широкой вставкой посередине, в дороге их могли надевать поверх теплого верхнего платья. В начале XX в. в местную моду вошли *шаровары* (особенно в местностях горноразработки). Их шили из дорогих ворсовых материалов (плис, бархат), китайского шелка (на подкладке), а также – из бумажных импортных и российских тканей. Штаны для праздничного костюма украшали вышивкой с растительным геометрическим орнаментом по низу штанин и на боках.

*Головные уборы* различались по сезонам. В теплое время года носили войлочные округлые шапки, сходные с традиционными гречневками и плетеные из соломы шляпы. В холодное время надевали утепленные шапки с меховой опушкой, в том числе с квадратным верхом, как в центральных и западных губерниях России. Молодежь «поляков» украшала шапки лентами, цветными шерстяными помпонами, перьями и кистями, свисавшими сбоку. В морозы и в дорогу крестьяне надевали казахские меховые *малахаи*, закрывавшие шею и уши.

*Обувь* была также русская и заимствованная. Все сибиряки носили кожаные сапоги, что быстро переняли и ссыльные «поляки». Для работ имелись высокие сапоги – *бутылы* (*бродни*) из выворотной кожи с мягкими голенищами, которые подвязывали у колен. В Горном Алтае носили и *унты* (*лунты*) – сапоги из шкур с козьих ног, сшитые мехом внутрь, и такие же, но короткие *кисы*. Домашней обувью служили короткие *коты* (*чарки*) как головки сапог, обшитые мехом или мягкой тканью. Эта обувь была распространена также на европейском Севере и в Приуралье. Зимней обувью служили катанные из овечьей шерсти *пимы* (*валенки*). На ноги надевали вязаные шерстяные или протяжные *чулки*, *носки*. Для молодежи вязали полосатые носки с зубчиками, а «поляки» молодожены прикрепляли к ним кисти (*накищивали*). Обувь была одинаковых форм для мужчин и женщин и начинали ее носить с детства.

*Верхняя одежда* также была сходна у мужчин и женщин, имела преимущественно халатообразный покрой. Рабочую одежду шили из сукна или полусукна (*шабур*, *зипун*, *пониток*) с прямой спинкой. В горных районах их называли *подоболочка*, для мужчин имелся вариант с подрезной спинкой (*кафтан*), который надевали в молельню. На юге Алтая вошли в обиход халаты. Их предпочитали покупать готовыми у казахов, для лета из китайского или бухарского тафтяного шелка или бархата; для зимы – стеганные на вате или суконные. Халаты носили также и женщины. Особенно интересна была *шубка* из красивой ткани с меховой отделкой вдоль широких пол с большим запахом. Шубки надевали «в рукава» или «внакид», запаховали на левую сторону так, что могли держать под полой ребенка. Аналогичную одежду издавна носили в южнорусских губерниях под названием «халат» или «тайник».

Как и повсюду в Сибири необходимы были меховые одежды, шившиеся мехом внутрь (*шуба*, *тулун*) или мехом наружу (*яга*, *доха*) из шкур дикого козла или марала, а позже – из собачьих шкур. Нагольные шубы красили в черный или коричневый цвет, а зажиточные хозяева покрывали их сукном или китайкой.

Все виды одежды обычно подпоясывали яркими длинными поясами с кистями или бахромой, что придавало яркости. Помимо этого, праздничную одежду обогащали специальными навесками из шерстяных шнуров с добавлением бисера, женщины плели бисерные решетки – *ряски*, как накладные воротники или *бармы*. Бисерные нити и ленты мужчины и женщины подвешивали к головным уборам и на шею (*гайтаны*), что увеличивало яркость костюма, выделявшего южных старообрядцев среди других сибиряков. Им удалось создать своеобразную культуру одежды, объединив в ней черты разных славянских народов и воспринятое от населения соседних стран. Специфика костюма стала знаковым элементом, как бы подчеркивающим устойчивость и жизнеспособность жителей пограничных селений.

С конца XIX в. яркие фабричные ткани постепенно вытесняли холст, одежда городского типа постепенно проникала в горы. Ее стали воспринимать сначала предгорные «поляки», процесс усилился после 1920–1930-х годов, продвигаясь на север в долины Уймона и Бухтармы.

В головных уборах женщин переплетались северно- и южнорусские традиции, на что указывают названия: *кокошник*, *кичка*, *шамшура* (*самшура*). В рассматриваемое время наиболее распространена была шамшура, покрытая платком или шалью.



Шамшура имела вид мягкой шапочки с плотным очельем, у поляков равнинной части его углы называли «рога», как элементы южнорусской кички. У горных бухтарминцев к шамшуре пришивали плотный круглый жгут из ткани – «кишку», а макушку закрывали овальным куском ткани. В равнинной части шамшуры имели и закрытую, и открытую макушку головы, когда верхний край шапочки собирали на вздержку. Кокосники были праздничным элементом костюма, уходящим из быта. Их в прошлом шили из дорогих тканей (шелк, бархат) на подкладке, но без плотной основы, как на севере. Кокосники надевали на кичку, по форме сходную с шамшурой, но с плотным, шитым золотом очельем. Сзади подвязывали *позатыльник* в виде плотной полосы ткани, украшенной позументом и подвешенными нитями бисера. Вся эта сложная конструкция весьма сходна с вариантами южнорусского головного убора. Однако на Алтае голову покрывали сверху платком или шалью. В праздники обертывали вокруг головы чалмообразно, что считалось красивым и у восточных славян, и у тюркоязычных народов. Русские молодые женщины свешивали кисти шали по бокам, оставляя открытым только лицо. К этому дополняли еще цветы (живые или искусственные), укреплявшиеся в чалме. В таком ярком костюме усматривается не только переплетение разнородных традиций, но пополнение их местными находками.

*Традиции питания* у старообрядцев-каменщиков формировались и развивались так же, как и у других групп старожилов Сибири. Однако темпы изменений были различны, соответственно, с историей заселения и условиями проживания местных групп. При этом у всех ярко выступало сохранение многого древнего на фоне включения нового.

Жители горных ущелий, переселившиеся из восточных округов Западной Сибири, будучи беглецами, ограничивали контакты с равнинными местностями и до конца XIX в. сохраняли севернорусские традиции. Они смогли лишь внедрить в суровой природной среде основные культуры североευропейского региона, обеспечивая весьма скупое пропитание. Отыскивая плоские участки на горных склонах, на более северных сеяли озимую рожь и понемногу *пшеницу*, так как она «годом родится», на южных – яровые: *овес* и *ячмень*. Соответственно, хлеб со времени поселения пекли ржаной, небольшими *ковригами*. Пшеничный хлеб получался серым, поскольку зерно плохо вызревало и плесневело. Перемены начались уже в XX в. и пришли с равнины, где с конца XIX в. активизировалось расширение ярового поля. Также в горных селах стали высевать яровые: пшеницу, овес, яч-

мень. Пшеничный хлеб вышел на первое место, в Бухтарме его выпекали в форме *калачей* средних размеров (диаметр до 25 см). В европейской части эти изделия относятся к улучшенной выпечке, на юге Алтая праздничная выпечка делалась в севернорусском варианте: *шаньги*, *каралики* и т. п., пекли также *медовые пряники* из крупы, преимущественно ячменной, как и у всех старожилов Сибири. В постные дни основным блюдом являлись *толстые шти*, близкие к каше, которые заправляли мукой, имелись *жидкие шти* (не постные) и *похлебка* с куском мяса. Кашу в посты варили на воде, в скоромные – на молоке с топленным маслом.

Мясная пища была весьма обильна, так как держали много скота разных пород, ели даже свинину, но «очищали» животных, выдерживая их в «засадке» 40 дней. В большом количестве разводили птицу, немало поступало продуктов охоты. Мясо жарили и варили, на стол подавали порезанным в отдельном блюде. При обилии рек и озер много к столу поступало рыбы, заменявшей мясо в постные дни. Молочные продукты также были обильны. Их использовали, как и повсюду в Сибири, с применением замораживания.

Овощеводство при начале расселения было слабо развито, как у всех старожилов. Скудный набор северных видов выращивали на огородах. При этом много использовали даров природы: ягод и трав. На зиму заготавливали кадушками засоленные местный *лук* и *чеснок*, которые собирали в горах. Эту острую зелень любят и жители равнины, особенно *калбу*, которую набирали возами и вывозили для продажи. Зимой заготовки подавали к столу, разводили квасом и ели с хлебом. Своеобразно запасали на зиму хрен: его натирали и сушили и добавляли в готовые блюда. От местных жителей русские узнали свойства многих лечебных растений, некоторые использовали в пищу (в похлебки, пироги), например ревен, марьино коренье, сарану. Китайский чай, ради получения которого был проложен в горах Чуйский тракт, приняли староверы-поповцы («австрийцы»), беспоповцы считали «китайскую травку» запретной, но молодежь отваривала черные листья бадана, обладающие тонизирующим и вяжущим свойствами. Независимо от отношения к чаю, в конце XIX в. практически во всех семьях появились русские самовары и китайская фаянсовая и фарфоровая чайная посуда, а в лавках продавали китайский развесной и кирпичный чай. Повседневным напитком, как и повсюду у русских, был хлебный квас, его подавали на стол к каждой трапезе. К праздничным пирам завозили *пиво-солодуху*, для строго постящихся – *пиво-травянушку* с настоем из семи трав, иногда – легкое

сладкое *пиво-медовуху*. Водка и самогон не допускались.

Мед в горных селеньях был необходимым элементом питания. Его в пост ели с хлебом по утрам, добавляли в каши и смешивали с ягодными заготовками, киселями, варениями, он же являлся важным лечебным препаратом и существенным элементом торговли с равнинными селениями. К концу XX в. в питании горцев стали проявляться изменения, связанные с расширением сельского хозяйства.

Новшества приходили от южных соседей, «поляков». Они представляли движение с запада, от украинско-белорусского пограничья. Ссылные принесли новые сорта яровых злаков и более совершенную технологию выращивания. Посевы пшеницы вышли на передовые позиции, одновременно на полях появились теплолюбивые овощи, начало развиваться садоводство.

Система питания ссыльных «поляков» строилась на традициях южнорусского, украинского и белорусского народов, была разнообразна и этим обогатила пищу всех старожилов Западной Сибири. Большое значение имело развитие полеводства, в первую очередь пшеницы. Попав на благоприятные черноземные земли, «поляки» год от года увеличивали посевы и получали богатые урожаи. С этого начался выход русского зерна на общероссийский, а затем и на мировой рынок. Посевы других яровых культур обеспечивали разнообразие каш. Однако зерновые продукты играли значительно меньшую роль в питании, чем у старожилов, но обогатили их праздничную выпечку и особенно жидкие блюда.

«Поляки» готовили супы с овощами: *щи* (шти), включая в них не менее трех видов овощей, в *борщи* – еще больше. Появилось много выпечки с начинкой из овощей и фруктов. При этом приехавшие перенимали хорошие блюда и от местных жителей. Так, для начинки пирогов использовали некоторые местные травы и любимую старожилами черемуховую муку (из высушенных ягод). Пельмени, принесенные в Сибирь старожилами, стали любимым блюдом и для «поляков».

Скотоводство «поляков» отличалось от других групп южных старообрядцев иным отношением к животным. Состав стада был традиционным для русского хозяйства, но в обширных сибирских усадьбах для скота отводили больше места: имелись срубные крытые дворы и открытые участки (*пригоны*) для дневного содержания. Когда хозяйство расширялось, часть скота содержали на за-

имках, кроме того, переняли от коренных жителей обычай отгонного животноводства: местная природа позволяла наращивать стадо. Особую роль сыграло молочное животноводство. В конце XIX в. молоко коров сибирского качества было признано лучшим. В начале XX в. был создан Союз сибирских маслоделов, затем Союз алтайских маслоделов, которые способствовали созданию крестьянских артельных заводов. Сибирское топленое масло вывело Россию на мировой экспорт. На успехах молочного животноводства выросли эффективное свиноводство и картофелеводство, которым ранее у старожилов не уделяли внимания. Хозяйственные успехи благоприятствовали улучшению быта крестьян, но сохранялись и древние северные традиции. По уровню жизни и разнообразию питания «поляки» резко отличались от горных групп и отчасти передавали им хозяйственные навыки.

### **Пореформенные переселенцы**

Крестьяне европейской части страны, получившие возможность переселяться в Сибирь, попадали в неодинаковые условия. Переселение в Алтайский округ было разрешено позднее, чем в другие губернии Западной Сибири, и при этом – с требованием получать разрешение от местных крестьян «приписаться» в их сельское общество. Это ставило приезжих в зависимое положение. Однако распространявшиеся слухи об обширных землях с хорошими черноземами манили надеждой на лучшую жизнь. Подселялись сначала в деревни, позже стали осваивать брошенные заимки. Старожилы, когда в селениях накапливалось много приезжих, оставляли дома и уходили к югу. «Откочевывали в горы, да их и было-то немного», – сообщали нам жители старинных поселений. «Российские», как называли новоселов старожилы, проживали в каждом из посещенных нами населенных пунктов и во многих преобладали. В конце XIX в. переселенческое управление начало регулировать движение, направляя прибывавших в местности, близкие по природным условиям к их родине. Появились районы более-менее компактных группировок выходцев из смежных губерний: из Пермской, Вятской, Вологодской отправляли в восточную лесистую часть края, из южнорусских губерний, Украины, Белоруссии и др. – в центральную и западную степные части.

### **Переселенцы северо-восточной части региона<sup>5</sup>**

Как только было официально разрешено переселение в Алтайский округ, началось движение

<sup>5</sup> Район работ: 1978 г. – Крутихинский район (Волчно-Бурла, Прыганка, пос. Покровский); Солонешенский район (Сростки, Екатерининское, Карачайка); Усть-Пристанский район (Клепиково, Камышенка, Егоровка); 1980 г. – Тогульский район (с. Тогул, Уксунай, Колывань, Локтевка, Сентелек, Маргыновка, Новотроицк, Бутаково).



из ближайших северных губерний. Подселялись в деревни старожилов и на выделенные участки. Прибывшие попадали в таежные леса, как и первые насельники, им приходилось расчищать места под строительство. Началось активное уничтожение лесов. Старожилы вырубали лучшие участки, чтобы они не достались «чужим», новоселы рубили все подряд. Корреспондент РГО из с. Верх-Тогул сообщил, что переселенцы вырубали «мелкие и крупные березняки, рощи и дубровник. Черни отодвигаются вглубь, местность оголяется» [11].

*Расселение, поселения.* Для изучения этой темы, помимо опросов и наблюдений, было привлечено много архивных документов и текущих разработок сельских планирующих и архитектурных учреждений. По архивным документам и сообщениям жителей, было выяснено, что малодворные деревни старожилов первоначально имели разбросанную застройку или так называемую *кучевую* планировку. Когда подселения новоселов были единичны, планировка сохранялась. Когда прибывала группа переселенцев, то застраивались отдельными порядками или улицами (*линейная планировка*), как было принято в европейской части страны. В один населенный пункт нередко прибывали переселенцы группами из нескольких губерний. Каждая из них отстраивала свою улицу, создавая радиальные формы с несколькими *концами*, которые обычно называли по местам выхода: Тамбовский конец, Рязанский конец и т. п.

При расселении прибывавших Переселенческим управлением новоселов направляли на выделенные участки, распланированные по линейному плану порядками или улицами. Однако поток переселенцев превышал расчеты землемеров, новая застройка создавала концы, переводя линейный план в вилочную или радиальную формы, которые в XX в. стали преобладающими.

*Жилище* вновь прибывавшие строили из более мелкого леса. Они возводили дома в тех же севернорусских традициях: рубка домов в угол, на довольно высокой подклети. Внутренняя планировка сохранялась севернорусская с печью у двери, но высокий голбец уже был заменен на низкий или на люк в полу, как и по другую сторону Урала. Стены внутри домов продолжали подтесывать, но новые переселенцы обходились без росписи, что было дорого. Однако наружный резной декор сохранялся, включая пропиленные доски, которые чаще встречались в новой застройке. Усадьбы соответствовали среднерусской замкнутой традиции, с чистым двором возле дома, задним скотным двором и неизменной баней. Однако количество хозяйственных построек стало меньше.

В годы советского строя вследствие сокращения размеров приусадебных участков и перехода к коллективному ведению хозяйства этот процесс распространился также и на старожилов.

*Одежда* сохраняла традиционный севернорусский комплекс. Переселяться на юг стали в первую очередь старообрядцы, так как жителям европейской части были хорошо известны места поселений староверов за Уралом.

*Женская одежда.* Приезжие женщины приносили свою одежду, сшитую в основном из домотканины, но по мере обзаведения хозяйством для праздничной приобретали покупные, в том числе зарубежные ткани. Основной комплект костюмов включал рубаху с прямыми *поликами* и *сарафан*. Покрой сарафанов стал более разнообразным: как с узкими, так и с широкими лямками, с разными вариантами расклешивания, позднее появились сарафаны с отрезным лифом и прямые со сборками, а также комплект *парочка* – сарафан и рубаха, сшитые из одной ткани. В конце XIX – начале XX в. сарафанный комплект активно стал вытесняться более современным комплектом из *юбки* и *кофты* различных фасонов, приносимых новоселами из Центральной России. Его носили с *передником*, по большей части поясным, длинным, украшенным по низу воланом или оборкой.

*Головные уборы* в этот период составляла *самшура* с закрытой макушкой, на которую по праздникам надевали мягкий *кокошник* в виде шапочки на подкладке с плотным вышитым верхом. В повседневном обиходе самшуру покрывали платком.

*В мужской одежде* также в первое время преобладала домотканина, в том числе *пестрядь* и *тяговина* (в полосу). Мужчины носили *рубахи-косоворотки* с разрезом слева и невысоким воротничком-стоечкой, а также *штаны* традиционного покроя или более широкие *шаровары*, а в Сибири к ним добавили *чембары*. Однако в этот период сельские жители уже сменяли традиционную одежду на городскую: штаны с поясом или ремнем и с карманами, рубашки с отложным воротником, а также *пиджак* или *куртка*.

В качестве верхней одежды сохранялись известные в северных губерниях *понитки*, *шабуры*, *кафтаны*, которые стали дополнять городские куртки. Зимняя одежда объединила приезжих и старожилов. Овчинные *шубы* прямого и халатообразного покроя носили мужчины и женщины. Подрезные в талии полушубки считались мужской одеждой. Их носили с меховыми шапками-*треухами* и с утепленной суконной шапкой с *меховой опушкой*. В дороге все пользовались *тулупами* из овчины с большим воротником, пересе-

ленцы шили их также из собачьих шкур. В начале XX в. женщины стали носить стеганные на вате пальто с суконным и плисовым верхом, которые, как и в европейской части страны, называли *сак* и *полусак*, у мужчин появились теплые суконные куртки и полупальто.

*Обувь* у переселенцев была разнообразнее, чем у сибиряков. Из Приуралья привозили плетеные *лапти* и кожаную короткую и высокую обувь. Лапти некоторое время держали для хозяйственных работ, а в повседневном быту предпочитали севернорусские *коты* (обутки) – короткие, сходные с головками сапог, утепленные по верхнему краю мягкой обшивкой со шнурком. Мужчины носили *бахилы* без каблуков, с высоким голенищем, которое подвязывали у колен. Мужчины и женщины в праздничные дни надевали кожаные *сапоги*, а зажиточные с конца XIX в. привозили *башмаки* и *ботинки*. Их носили с шерстяными или холщовыми чулками, как это было принято у русских крестьян.

*В питании* переселенцев на севере русских губерний, а также переселившихся из Тобольской и северной части Томской губерний присутствовали традиции, бытовавшие у местных русских старообрядцев. Крупно-мучной рацион с толченым ячменем, любовь к ржаному хлебу, преобладание продуктов животного происхождения (говядина, баранина, рыба из местных водоемов). Однако в XIX в. изменилось направление хозяйства в северных губерниях, где больше стали выращивать пшеницы, разнообразились овощные культуры, и эти новшества распространялись на новом месте жительства. Постепенно уходили со стола горячие *затирки*, но *толстые щи* оставались любимым блюдом. Горячая пища пополнялась *похлебками* (отварное мясо с картофелем) и *щами* (похлебка с добавлением капусты). Любимым и праздничным блюдом стали *пельмени*, еще ранее занесенные переселенцами из Приуралья. За время их пребывания в Сибири сложился местный вариант приготовления, и уже из пшеничной муки. Маленькие лепешечки нарезают от жгута из теста, набивали фаршем из любого мяса или смеси разных видов, фигурно зачищивали и обертывали вокруг большого пальца, чтобы было похоже на округлое ушко. В это же время увеличилось разнообразие овощных культур, появился местный сорт крупных сибирских огурцов, больше стали сажать картофеля. Однако в основном сохранялся стиль питания сибиряков-старообрядцев.

### Переселенцы центральной части региона<sup>6</sup>

Центральная часть Алтайского округа начала заселяться несколько позднее северо-восточной части, а поток переселенцев был намного мощнее. Его представляли жители центральных и южнорусских губерний страны, проникавшие во все старожильческие селения вплоть до Горного Алтая. В какое бы селение старожилов ни приезжал наш отряд, основными жителями оказывались переселенцы. Жители говорили, что сибиряки «все побросали и ушли, в горы откочевали». Однако часть сибиряков оставалась, например, они проживали в старожильческих селениях с. Коробейниково и Зеркалье и Шипуновского района. По расспросам было выяснено три пути освоения земельных владений старожилов: 1) подселение на окраины деревень, с условием пользования угодьями с выплатой так называемых «*полеток*», 2) самовольное заселение брошенных заимок с последующим оформлением селения в Переселенческом управлении и 3) выделение брошенных угодий ПУ как арендных участков. После революции советская власть организовывала на бывших заимках коммуны, совхозы и колхозы.

*Планировка селений* складывалась большей частью произвольно с использованием построек прежних жителей. Прибывавшие партии переселенцев застраивались улицами и порядками, с учетом рельефа. Если вселялись партии из разных губерний, то возникала радиальная планировка «концами» для каждой группы отдельно. Поселки совхозов и МТС застраивали по линейному плану архитекторов.

*В жилище* наблюдалось сочетание традиционного: старожилов и переселенцев, а также новой советской застройки. Лучшая часть прежнего жилого фонда была передана под государственные учреждения, часть использовали приезжие, подстраивая под свои надобности. Прибывавшие партии из южнорусских губерний начинали новое строительство по традициям родных мест. С увеличением потока переселенцев, чтобы избежать хищнической вырубки, администрация разработала «Инструкцию о переселенцах», согласно которой по прибытии на место им должны были выделять «от 30 до 40 корней на семейство». Этого было недостаточно для строительства дома, к тому же приходилось использовать лиственные породы, на них переселенцы перенесли традиции обмазки стен глиной. Хуже было положение самовольных «непричислен-

<sup>6</sup> Район работ: Шипуновский район (с. Шипуново, пос. Родина, д. Быстрянка, Калмыцкие Мысы); Поспелихинский район (пос. Горьковский, пос. Вавилон, Шипуниха); Мамонтовский район (с. Суслово, Рубцовск).

ных» переселенцев. Они не получали леса и были вынуждены добывать его топором. Леса продолжали вырубаться.

Переселенцы строили наземные дома, в большинстве с земляным полом и под соломенной или камышовой крышей. Во внутренней планировке появилось южнорусское положение печи у фасадной стены и с *полом* – настилом у печи. Однако познакомившись с традициями сибиряков, новоселы переходили к местной планировке с печью у входа, что более подходило для сибирского климата. При этом дымоход делали не прямым, а с изгибом на чердаке, что, по-видимому, являлось отголоском выведения его к *дымарю* в сенях, который ставили в прошлом в южной России. При опросах встречались воспоминания о плетеных дымарах, но к середине XX в. они исчезли.

Усадьбы старожилов также претерпевали изменения. В начале XX в. в связи с развитием сельского хозяйства и промысловой деятельности огороженные замкнутые усадьбы пополнялись новыми постройками: появилось по несколько амбаров, местные маслозаводы, бондарные мастерские и пр. В годы советской власти при создании коллективных хозяйств многие из этих строений обобществляли и вывозили с усадеб на окраины. Размеры усадеб были сокращены для ведения индивидуального хозяйства, также число построек на них.

Особенно серьезные изменения наблюдались при создании коммун. В них объединялись беднейшие из переселенцев, без жилья и хозяйства. На общем собрании принимали решения: закупить «малушки» для каждой семьи или построить общий дом-коммуна. Комплексное решение было найдено в коммуне «Майское утро» (позже колхоз им. Молотова, затем – «Родина»). По решению собрания купили семь малушек и в каждой поместили по две семьи. Однако общая установка была на быстрое и ударное развитие хозяйства: хлебопашество, садоводство и пчеловодство. Первые коммунары приехали из Украины, потом подсаелись русские. С увеличением населения и при хозяйственных успехах было принято новое решение – строить на каждую семью современные дома, к тому же – на хозяйственные доходы. Приглашенный архитектор рекомендовал сдвоенные дома из собственных материалов. Для этого был построен кирпичный заводик, как в безлесных районах европейской части страны, а также налажено производство черепицы, чего в Сибири ранее не практиковали. Внутреннюю планировку приняли местную, с русской печью в кухне и с подпольем, имевшим вход через люк.

Тем самым коммуна «Майское утро» положила начало новому сельскому строительству на счет общественных и государственных средств с использованием нетрадиционных строительных материалов. Оно развилось в конце XX в. при широком включении дерева от местных артелей, кирпича заводского производства, панельных плит и даже целых секций. Также в коммунах закончилось и прежнее господство севернорусского расположения печи, в новых зданиях их помещали посередине между комнатами, у боковых стен, а иногда обходились плитами с конфорками. При колхозном и совхозном строительстве на государственные и хозяйственные средства в селениях начиная с 1960-х годов стали вводить проектирование как для индивидуальных, так и для колхозных многоквартирных построек. Это оказало влияние также на увеличение размеров частных домов и на усложнение их внутренней планировки с разделением площади по бытовому функционированию. С 1970-х годов в связи с проектом перепланировки сельских населенных пунктов приступили к строительству зданий в несколько этажей (до четырех) с улучшенной планировкой по образцу городских квартир. Одновременно в крупных селениях началась частичная газификация, установка парового отопления и канализации. Однако, как показали полевые наблюдения, большая часть населения продолжала до конца XX в. проживать в индивидуальных домах с приусадебными земельными участками.

*Одежда* в центральной части Алтайского округа демонстрировала наиболее разнообразное сочетание традиций восточнославянских народов. Практически в каждом селении уживались представители различных национальностей и этнографических групп. По всей вероятности, это определяло и сравнительно быстрый переход к городскому костюму того времени. Жители называли два конкретных повода к изменениям: 1) создание коммун, в которых нередко шили новую одежду, одинаковую для всех вступивших, 2) коллективизацию, в период которой «старые фасоны побросали». В действительности причин выявлено больше. Имело значение улучшение снабжения сельских жителей тканями заводского производства, готовой одеждой и обувью, развитие торговой сети и пошивочных мастерских, рекомендации СМИ и т. д., а главное, имел значение состав переселенцев в каждом населенном пункте и отношение к традициям и новшествам в разных возрастных группах.

В конце XIX – начале XX в., как показали полевые наблюдения, вариации традиционных



костюмов быстро нивелировались в селах, где сохранялось старожилое население. Молодежь завистливо считала, что все они «в шелке, бархате ходили». Девушки нанимались батрачить, чтобы обзавестись одеждой местной группы. Хозяйки иногда одаривали работниц из своего гардероба и даже «справляли парочки». К новой одежде у приезжих было особо бережное отношение: «юбку одну сошьешь и носишь ее лет 20» (с. Быково, Шипуновский район, 1965 г.). В селениях, где собирались приезжие из разных губерний, первоначально господствовала пестрота: «Ходили по-разному: кто в платьях, кто в сарафанах, кто в юбках» (пос. Горьковский, Поспелихинский район). Дольше удерживались в одежде переселенцев сарафаны, хотя они и отличались по покрою: у сибиряков «на груди узкий, а внизу – широкий, широкий, а у нас – лиф отрезной» (с. Калмыцкие Мысы, переселенка из Шацкого уезда Рязанской губернии).

В этот же период начал распространяться новый комплект – *парочка* (юбка и кофта), который подхватила молодежь всех групп населения. Он оказался наиболее практичным и удобным, перешагнув в советский период и был дополнен в повседневном быту фартуком. Старшее поколение сохраняло традиционную одежду почти до конца жизни. Особенно долго она удерживалась там, где преобладали выходцы из одной местности. Так, в пос. Родина заселились украинцы, они носили вышитые рубашки, юбки в клетку, кипталь, свиту. К тому же украинский костюм отчасти соответствовал принятым у богатых старообрядцев вышитым рубахам, широким юбкам и шароварам, а чембары были восприняты и приезжими, их носили зимой даже в 1960-е годы. В то же время переселенцы из центральных губерний страны приезжали в парочках, которые начинали распространяться и в Сибири. В начале XX в. у большинства жителей региона преобладали в гардеробе юбки и кофты разных фасонов.

#### Переселенцы западной части региона<sup>7</sup>

К концу XIX в. земли центральной части Алтайского округа были заселены уже весьма плотно и переселенческое движение стало смещаться к западу в лесостепную и степную части. В 1885 г. был создан Западно-Сибирский переселенческий отряд для размещения прибывавших из России. Западная часть была слабо заселена, так как была засушливым, без крупных рек, местом с засоленностью почвы и некоторых озер. Почти треть отведенных участков не имела водоемов. В эту мест-

ность направляли выходцев из степных губерний России и Украины.

*Поселенная структура.* Жилищное строительство создавались в малоблагоприятных условиях сухих степей. Землемеры нарезали участки усадеб, создавая уличные планы населенных пунктов (*линейную планировку*), которая в это время уже господствовала в европейской части страны. При размещении переселенцев им должны были выделять древесину на строительство дома в соответствии с указом Переселенческого управления, но в недостаточном количестве. Поэтому построить срубный дом могли лишь прибывавшие с деньгами, остальные вынуждены были обратиться к древним народным традициям строительства из глины.

Первые из попадавших в степь строили примитивные землянки и полуземлянки (*копанки*), которые складывали из нарезанных пластов дерна. Дерн складывали по периметру будущей постройки, внутреннюю площадь углубляли примерно на полметра. Кровлю делали из жердей, на которые укладывали также дерн или солому и промазывали глиной. Собрав средства, приступали к постройке постоянного жилища, используя навыки, применявшиеся в степных регионах для построек из *глиносоломенных смесей* (в технике саманной, вальковой или глинолитой с применением каркаса из дерева). Эти дома были наземными, крытыми соломой или камышом под глиной. Снаружи также обмазывали здания глиной и обычно белили, как на Украине. Внутренняя планировка стала более разнообразной, так как каждая группа прибывавших оформляла дом по своим традициям, в основном южно- и западно-русским, с печью у фасада, с устьем ко входу или в боковую сторону. Все дома были наземными, в начале расселения – с земляным полом (*земь*), с «полом»-настилом, со входом с улицы.

Дефицит строительного леса побудил администрацию в XX в. способствовать распространению каркасной техники и даже вводить новые материалы. Местная промышленность освоила производство шлакобетонных блоков и камышитовых плит для индивидуального и колхозного строительства. Тем самым западные районы стали местом апробации материалов, ранее не применявшихся в Сибири. Отсюда новшество переносили в центральный регион, леса которого сильно пострадали от деятельности человека. Со степных регионов в конце XX в. было начато панельное и блочное строительство на обществен-

<sup>7</sup> Район работ: Славгородский район (Славгород, с. Владимировка, Семеновка, Яровое, Бурла, Михайловка).

ные и государственные средства. Вошли в обиход также новые кровельные материалы: камыш, дранка и шифер, которому отдавали предпочтение. Одновременно с новыми материалами проходило улучшение размеров и планировки жилища: увеличение световых проемов, выделение кухни и функциональных зон для членов семьи. Как и повсеместно в стране, местные архитекторы и строительные организации предлагали рекомендации, участвовали в планировке, а нередко и в постройке новых домов.

*Одежда* в западных районах края была намного разнообразнее, чем в других местностях Алтайского края. Переселенцы в начале XX в. прибывали с обширной территории, практически со всей Восточно-европейской равнины, где у каждого этноса имелось по несколько комплектов традиционного костюма.

В женской одежде исследователи отмечали около десятка вариантов покроя сарафанов, поневы распашные и сшитые различным образом, как и более древнюю плахту, а также всем были известны юбки. Основная нательная одежда – рубашка, присущая всем, различалась деталями кроя и декором. Также и все другие элементы одежды бытовали в различных вариантах, отражая многообразие привозимого в Сибирь. Однако оно отступило перед появившимся в конце XIX в. в европейской части страны комплектом женской одежды – *парочкой*. От центрального региона он быстро распространялся и достиг Сибири, где продолжил вытеснение всех более ранних вариантов традиционной одежды.

У переселенцев западных районов в XX в. наблюдалось то же отношение к традиционным комплектам, что и у ранее приехавших в XIX в. Каждая группа прибывала в своих комплектах костюмов, однако в местной сложной этнической ситуации требовались изменения. По нашим наблюдениям, дольше сохранялся сарафан, покрои его были различны, но среди них на первое место вышел *прямой (круглый)*, который в XX в. приобрел современный крой и уменьшился по длине. Он, в свою очередь, уступал по распространенности комплекту из одной ткани, который и составлял *парочку*, в XX в. стали разнообразить ткани и кофточки шили разных фасонов и из различных материалов. Юбки привозили расцветок и фасонов, присущих той или иной группе прибывавших: однотонные, в клетку и в полоску. В XX в. молодежь заменяла их на более современные по покрою, которые носили и с традиционными рубашками, и с кофтами новых фасонов. Сложился устойчивый комплект для парочки: нательная

рубашка, кофта (навыпуск), юбка, фартук (поясной или с петлей через голову) и платок (косынка, шаль). Одновременно вошли в быт новые предметы женской одежды: облегченная нательная рубашка на бретельках, лифчик и штаны. Их начали носить горожанки, несколько позже приняли сельские жительницы.

В мужской одежде изменения начались в середине XIX в. в европейской части страны. Они были направлены на приближение к костюмам горожан, так как стали активнее контакты, и проявлялось влияние рабочей среды. Штаны холщовые стали шить из фабричных тканей и «побрючному», гашник со вздержкой сменили *пояс и ремень*, появились карманы. Рубашка полотняная традиционная подходила и для таких штанов, но покупная ткань была лучше по качеству, произошли изменения по крою: появились праздничные формы с *кокеткой*, со сборками по ее шву и на рукавах (с *буфами*). Наибольшую популярность получила *рубашка-косоворотка* с разрезом слева, прикрытым нашивкой-планкой с тремя пуговицами, со стоячим воротничком, застегивавшимся на одну пуговицу. Рубашки носили, как и ранее, по традиции *навыпуск*, перехватывая ремнем или плетеными опоясками.

Переселенцы XX в. привозили в Сибирь как традиционные формы, присущие их родным местам, так и новые городские. Получили признание также украинский комплект с широкими вышитыми рубашками и шароварами, который местами входил в моду. Все названные варианты бытовали практически до конца XX в., но у людей старшего возраста традиционные рубашки выполняли уже преимущественно роль нательной одежды. С середины XX в. среднее поколение мужчин постепенно переходило к ношению готовых изделий: рубашки с длинными рукавами (распашные или глухие) с отложными воротничками и брюки фабричного пошива со сменяющимися формами (то зауженные, то расклешенные). Молодежь стала предпочитать рубашки с короткими рукавами (тенниски, футболки) и специализированные (гимнастерки, тельняшки и т. п.). Престижными начали считать вещи, сшитые из синтетики и импортных тканей.

В обуви и головных уборах сложнее всего переплетались традиции восточнославянских народов.

*Обувь* в европейской части страны различалась по регионам. Для южнорусских губерний характерной считалась плетенная из липового лыка – *лапти*, которые носили с *онучами* – длинными отрезками ткани из холста, шерсти, сукна. Однако уже во второй половине XIX в. лапти ста-



ли преимущественно рабочей или повседневной обувью бедняков, приоритет имела кожаная обувь. Приезжавшие на Алтай переселенцы путь преодолевали в лаптях, но оказалось, что липа в степях не растет. Пробовали плетение из луба гороховника (дикой акации), но и его было мало. В южнорусских губерниях носили мягкую кожаную обувь – *поршни* (укр. *постолы*) из одного куска кожи, которым обертывали стопу, делая швы по носку и пятке. Они были близки к сибирским коротким *котам*, которые вскоре сменили *постолы*. *Сапоги* в XIX в. шили на мужской и женской колодке. С этого периода повсюду в России стали входить в обиход новые формы обуви для каждого пола: туфли, башмаки, ботинки, полуботинки, легкие тапочки и прочее.

*Головные уборы* резко различались у мужчин и женщин. Для замужних женщин действовало общее правило: «не показывать волос», формы покрова четко различались по регионам. Для южнорусских губерний был характерен сложный убор из нескольких предметов, основу которого составляла *рогатая кичка*, покрывавшаяся фигурным полотном – *сорокой*. В Сибири головные уборы упростились. Нам рассказывали, что в прошлом в некоторых селах были шапки с высокими углами по бокам, но их названия забылись. Другой вид головного убора – мягкая шапочка с подкладкой или без нее, известная у всех славян, в том числе украинцев и белорусов, – *очипок* или *повойник*, некоторое время сохранялась, но общепризнанным женским убором стали *платок* или *шаль*. В мужских головных уборах были признаны общераспространенными утепленные *шапки* с меховым околышем и более или менее высоким верхом, а также *треух*, позже сменившийся *ушанкой*. В степных районах мужчины для лета плели *шляпы соломенные* с полями разной ширины, которые со временем вытеснили кепки и фуражки XX века.

В *верхней одежде* сохранялись многие древние формы, принесенные еще первыми поселенцами и пополнявшиеся локальными вариантами, вносившимися вновь прибывавшими. Названий употреблялось много, но покроем был сходным у разных групп, у мужчин и женщин и преимущественно халатообразным. Шили верхнюю одежду из плотных материалов домашнего производства (холст, сукно, полусукно), для тепла их подбивали ватой. Более древние формы были прямыми (*халат*, *балахон*, *зипун*, *сермяга* и др.), более поздние – с клиньями в боковых швах (*свита*, *куцинка*, *зипун*, *шушпан* и др.), появились приталенные формы с подрезной соборенной спинкой и укороченные (женская *куцинка*, мужская *куртка* или *пиджак*). Меховая

одежда была нагольная и крытая, также халатообразного покрова (*шубы*, *тулупы*) и расклепленного, с отрезной спинкой (*полушубки*), укороченные формы без рукавов (*корсет*, *жилет кептарь*, *кацавейка*, *шушун*). С конца XIX в. верхнюю одежду начали шить из покупных тканей, распашные одно- и двубортные, укороченные и удлиненные, утепленные на вате (*сак*, *полусак*, *пальто*) или только на подкладке (*куртки*, *пальто демисезонное*). В конце XX в. в одежде стали использовать синтетические материалы для непромокаемых *плащей* и *курток* и искусственные меха для головных уборов, воротников, отделки, но более всего – для верхней зимней одежды (*шуба*, *яга*, *доха*). Эти новые варианты одежды, более легкие и удобные, быстро вытесняли традиционные не только в Сибири, но и по всей стране, являясь частью общемирового процесса.

В *питании* жителей западных районов наблюдалось разнообразие большее, чем в других сибирских группах населения. Переселенцы из южнорусских губерний сразу же включились в полеводство и в первую очередь развивали хлебопашество. Они привезли новые сорта пшеницы и получали на сибирских землях высокие урожаи, благодаря чему Алтайский край стал в стране основным поставщиком товарного хлеба. Также в овощеводство полевое и огородное были привнесены южные сорта, до того не выращиваемые в Сибири (сахарная свекла, помидоры разных сортов, бахчевые культуры). Садоводство, присущее выходцам из южных регионов, получило новый импульс развития. Также в кулинарии переплетались традиции русских, украинцев и белорусов, к которым добавился опыт жителей Прибалтики, Поволжья и выходцев из других местностей, представители которых частично входили в состав русского народа. Многие блюда поступали в общее пользование (вареники и пельмени, щи и борщи, блины и оладьи, пироги с рыбой, с овощной и фруктовой начинкой и т. д.), но при этом сохранялись внутрисемейные опыты, навыки и предпочтения. Семейные традиции оставались личным достоянием, которым щедро делились за общим столом.

Как показали наши полевые наблюдения, позднее заселившаяся и более сложная по составу группа переселенцев оказалась наиболее разнообразной по переплетению традиций, быстрому включению новых элементов, полученных в Сибири, и со своей стороны внесшей немало новшеств в общесибирское хозяйство и бытовые традиции.

Подводя итог, еще раз укажу, что экспедиционные исследования московских этнологов в Алтайском крае были начаты в 1960 г. и закончены

в 1991 г. За это время было осуществлено 12 экспедиционных выездов (по 2 мес.) непосредственно в сельскую местность, столько же проведено командировочных выездов в различные города Западной Сибири (в том числе в Барнаул и Новосибирск) для работы в центральных и местных архивах, также были выявлены документы в центральных архивах РСФСР. За это время был накоплен многоплановый и массовый материал, на основе которого опубликованы монографии и статьи, проведены выступления на отечественных и международных форумах. При этом были учтены, рассмотрены и привлечены публикации дореволюционных авторов, а также современные исследования, касающиеся интересующих нас тем.

Историками установлены два основных по времени потока мигрантов в Сибирь (старожилы и переселенцы). Полевые наблюдения этнологов в Алтайском крае позволили выявить, что каждый из них, в свою очередь, разделялся на волны, последовательно осваивавшие те или иные местности в регионе.

Все прибывавшие в Алтайский край последовательно проходили процесс адаптации, имевший различную силу и направленность. Так, все были подвержены воздействию природной среды и стремились найти в крае местности, наиболее благоприятные для быта и хозяйственной деятельности. В этом заключалась, в частности, причина внутренних миграций.

Первые переселенцы, направлявшиеся в северо-восточную часть Алтайского края, селились в местах, близких к кочевьям коренных жителей. В этой местности начались межэтнические контакты и взаимная адаптация народных традиций, затем процесс распространялся к югу по мере расширения русского расселения.

С появлением пореформенных переселенцев новая волна межэтнических контактов, охвативших всю территорию, была сложнее, так как включала взаимосвязи внутриэтнические (между старожилами и переселенцами) и межэтнические (между русскими и представителями других народов России, прибывавшими из европейской части). По ее ходу осуществлялась адаптация к новым, усложнившимся социальным условиям.

Историки проследили общие пути развития хозяйства русского населения в Сибири, традиционно имевшего полеводческо-животноводческое направление. Наши полевые наблюдения под-

твердили первоначальную очаговую локализацию полеводческого хозяйства, непосредственно связанного с первым и вторым потоками мигрантов. При этом было установлено превалирование инициативы крестьянства и местных общественных объединений в улучшении сортности культур в полеводстве и породности скота. Целенаправленную селекционную деятельность на государственном уровне начали развивать лишь после установления советской власти.

Вся бытовая культура сибиряков основывалась на народных традициях, перенесенных с мест прежнего жительство. Их утверждение в новом регионе корректировалось местными природными условиями и вновь создававшимися социальными отношениями. В условиях сложной экосистемы Алтая, при непрерывности внешних и внутренних миграций все направления этнокультурного развития протекали как многофакторные и взаимосвязанные явления. Активные процессы адаптации способствовали, с одной стороны, сближению культурных традиций и развитию вариативности, с другой – приводили к отказу от устаревшего и замене на новое, в том числе более соответствующее для тех или иных природных ниш региона. При этом в сохранении традиционности и во введении новшеств четко проявлялись половозрастные и вероисповедальные особенности восприятия.

По результатам изучения историками путей формирования постоянного русского населения в Сибири были определены два основных потока миграции, приведших к появлению в начале XX в. двух историко-культурных групп. Полевые исследования московских этнографов во второй половине XX в. позволили выделить в каждой из них по три локально-этнографические группы, сложившиеся в конкретных местных условиях.

Каждая из них обладала набором характерных черт, и при этом в каждой сохранялись специфические этнические черты, более устойчивые в семейном быту. Все вместе историко-культурные и этно-локальные группы демонстрировали вариативность традиций, присущую русскому этносу, и общие черты, объединяющие народ в единое целое.

Полевые наблюдения московских этнологов закончились в 1991 г. [12, 13], но процессы этнокультурного развития продолжались. В их изучение включались местные специалисты.





Рис. 1. Сибиряки-старожилы в традиционных костюмах, с. Солонешное



Рис. 2. Женский праздничный костюм нач. XX в. (юбка, кофта, фартук, шаль), Рубцовский р-н

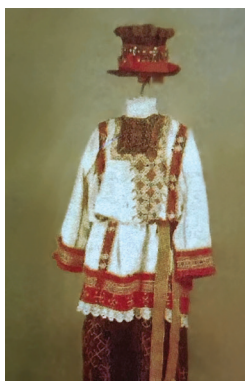


Рис. 3. Праздничный костюм юноши-«поляка» (манекен). Музей с. Бутаково, Восточно-Казахстанская обл.



Рис. 4. Женщина в «круглом» сарафане и в рубашке с «прямыми поликами», с. Тогул (вид спереди и сзади)



Рис. 5. Подарочный пояс с вытканной надписью, Восточно-Казахстанская обл.



Рис. 6. Женщина, переселившаяся из южно-русской губернии, с. Владимировка, Славгородский р-н

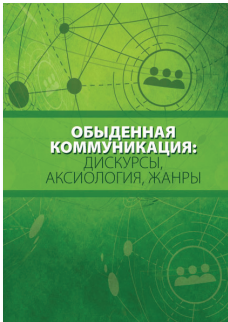


Рис. 7. Полотенце с традиционной вышивкой и подшитыми ткаными узорными полосками, Славгородский р-н

### Библиографический список

1. Русские. Историко-этнографический атлас. Земледелие. Крестьянское жилище. Крестьянская одежда. Середина XIX – начало XX века / гл. ред. С. П. Толстов и др. М.: Наука, 1967. 358 с.
2. Липинская В. А. Современная материальная культура русского населения Алтайского края: дис. ... канд. ист. наук. М., 1968. 211 с.
3. Липинская В. А. Русские крестьяне на юге Западной Сибири: Развитие традиционной культуры, XVIII – начало XX в.: дис. ... д-ра ист. наук в форме науч. докл. М., 1999. 63 с.
4. Сафьянова А. В. Положение и роль женщины в семейном и общественном быту в русской деревне Алтайского края: вторая половина XIX–XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. М., 1973. 196 с.
5. Этнография русского крестьянства Сибири, XVII – середина XIX в. / отв. ред. В. А. Александров. М.: Наука, 1981. С. 242–268.
6. Полевые исследования по этнографии и устной истории на территории Алтайского края во второй половине XX – начале XXI в. URL: <http://etnografy.altspu.ru/> (дата обращения: 19.12.2020).
7. Этнодесант-22: интерактивная карта народов Алтайского края. URL: <http://etnodesant.altspu.ru/> (дата обращения: 20.12.2020).
8. Булыгин Ю. С. Первые крестьяне на Алтае. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1974. 144 с.
9. Потанин Г. Н. Полгода в Алтае // Русское слово. СПб., 1859. № 9.
10. Бухтарминские старообрядцы / ред. изд. С. И. Руденко. М.; Л.: Издание АН СССР, 1930. 460 с.
11. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 81. Оп. 1. Д. 42.
12. Липинская В. А. Русское население Алтайского края: народные традиции в материальной культуре (XVIII–XX вв.) / отв. ред. В. А. Александров. М.: Наука, 1987. 224 с.
13. Липинская В. А. Старожилы и переселенцы: Русские на Алтае, XVIII – нач. XX в. М.: Наука, 1996. 267 с.

## Издано в АлтГПУ



**Обыденная коммуникация: дискурсы, аксиология, жанры** : коллективная монография / под науч. ред. Н.Д. Голева и Н.Н. Шпильной. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 238 с.

В книге описываются социоречевые сферы обыденной коммуникации: обыденная медиакоммуникация, обыденная политическая коммуникация, обыденная педагогическая коммуникация и студенческая коммуникация. Предметом анализа становятся их аксиологические, дискурсивные и жанровые особенности.

Монография может быть интересна филологам, этнографам, антропологам, аспирантам и студентам.



**Основы микроэлектроники** : практикум / сост. А.С. Грязнов, Ф.М. Бетеньков. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 82 с.

Практикум содержит описание 8 лабораторных работ, тематика и содержание которых соответствует ФГОС 3++ Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования специальности 44.03.05 «Физика и информатика». Материал практикума делится на две части. Первая часть содержит описание 6 виртуальных лабораторных работ, посвященных отдельным вопросам электротехники и цифровой электроники. Выполнение этих работ предусматривает использование для моделирования и анализа электронных схем средств программы MultiSIM 11.0. Вторая часть посвящена элементам цифровой техники при работе с АЛУ и ОЗУ и предусматривает исследование схем с реальными электронными компонентами на лабораторных стендах ОАВТ.

Практикум рекомендован для слушателей бакалавриата по направлению «Физика и Информатика» курса «Основы микроэлектроники».



**Практический курс французского языка: Уровень А1** : учебно-методическое пособие для студентов 1-го курса языкового вуза / сост. С.В. Беляева, О.В. Кирколуп. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 54 с.

Учебно-методическое пособие «Практический курс французского языка: Уровень А1» предназначено для студентов первого курса лингвистического института, является ресурсным средством для изучения французского языка в соответствии с программными требованиями, имеет коммуникативную направленность, нацелено на формирование и развитие всех видов речевой деятельности на французском языке.

Пособие включает учебные материалы, которые помогут студентам первого курса выработать соответствующие навыки владения базовыми фонетическими, лексическими и грамматическими структурами французского языка: тексты из французской прессы и художественной литературы, а также практические задания, контрольные вопросы и упражнения, которые будут способствовать более эффективному освоению курса и пониманию особенностей функционирования французского языка.





**Примак, С.С. Научно-техническая информация и перевод (немецкий язык) :** учебное пособие / С.С. Примак. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 120 с.

В пособии рассматриваются лексические и грамматические особенности перевода научно-технических текстов, предлагаются упражнения и тексты, способствующие развитию навыков предпереводческого анализа, выработки общей стратегии перевода, практических навыков и умений письменного перевода, реферирования, аннотирования и редактирования. В пособие включены задания для самостоятельной работы студентов и приложения, содержащие дополнительный материал.

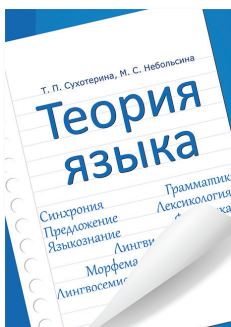
Пособие предназначено для студентов магистратуры, обучающихся по направлению 45.04.02 «Лингвистика: Переводоведение и межкультурная коммуникация», а также для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика: Перевод и переводоведение».



**Социология :** практикум / С. Г. Абрамкина, В. В. Кулиш, Н. А. Матвеева и др. ; под ред. Н. А. Матвеевой. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 38 с.

Учебное издание представляет собой практикум, в котором собраны задания по темам учебного курса «Социология». Тематика практикума полностью соответствует содержанию рабочей программы дисциплины, разработанной в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Практикум включает разнообразные виды заданий, выполнение которых позволяет студентам углубить и продемонстрировать свои знания в области социологии. Учебное издание подготовлено на кафедре социологии, политологии и экономики Алтайского государственного педагогического университета.

Практикум предназначен для студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», изучающих дисциплину «Социология». Он может быть использован на семинарских занятиях, для организации самостоятельной работы студентов, реализации обучения по индивидуальной программе, в процессе текущей и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине.



**Сухотерина, Т.П. Теория языка :** учебное пособие / Т.П. Сухотерина, М.С. Небольсина. – Барнаул : АлтГПУ, 2020.

Учебное пособие является результатом длительной работы по апробации теоретического и практического материала по языкознанию и представляет собой его переработку с ориентацией на профессиональную подготовку студентов. Пособие состоит из двух разделов, каждый из которых включает в себя теоретическую и практическую части, вопросы для самоконтроля, дополнительные практические задания и упражнения. Теоретическая часть представляет собой краткое изложение основных тем и проблемных вопросов, традиционно освещаемых в курсе «Теория языка». Целью практической части является ориентация на освоение теоретического материала и овладение практическими навыками анализа конкретного языкового материала.

Учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» (Русский язык и литература; Русская филология), «Лингвистика», а также другим гуманитарным направлениям подготовки. Учебное пособие может быть полезным для магистрантов, аспирантов и преподавателей дисциплин лингвистического цикла.

## Сведения об авторах

**Алафьев Михаил Константинович** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Омский университет путей сообщения (г. Омск).

**Андрианов Александр Сергеевич** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры пожарной и технической подготовки, Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул).

**Аюпов Тимур Маратович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных наук с курсом клинической психологии, Алтайский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Барнаул).

**Барина Оксана Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных наук с курсом клинической психологии, Алтайский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Барнаул).

**Веретенникова Лидия Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор института дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Воронцов Павел Геннадьевич** – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры и здорового образа жизни, Алтайский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Барнаул).

**Гордеева Людмила Николаевна** – зав. детским садом № 56 г. Барнаула, аспирант института психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Дмитроченко Татьяна Вячеславовна** – аспирант кафедры педагогики профессионального образования, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет (г. Комсомольск-на-Амуре). Научный руководитель – Калугина Наталья Андреевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дефектологического и педагогического образования Педагогического института, Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск).

**Ерохин Василий Викторович** – аспирант, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Зверев Вадим Олегович** – доктор исторических наук, доцент, начальник кафедры психологии и педагогики в

деятельности органов внутренних дел, Омская академия МВД России (г. Омск).

**Кикоть Оксана Петровна** – руководитель отдела инклюзивного профессионального образования, Бийский промышленно-технологический колледж (г. Бийск).

**Кузнецов Александр Сергеевич** – учитель истории, лицей № 3 (г. Барнаул).

**Липинская Виктория Анатольевна** – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН (г. Москва).

**Манузина Елена Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск).

**Мануйлов Евгений Владимирович** – старший инспектор (дежурный) комендантского отделения, Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул).

**Медведев Игорь Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры пожарной и технической подготовки, Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул).

**Новолодская Елена Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск).

**Парфенова Галина Леонидовна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Раецкая Ольга Вилоровна** – кандидат педагогических наук, филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань).

**Семёнов Вадим Владимирович** – кандидат технических наук, доцент кафедры пожарной и технической подготовки, Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул).

**Холодкова Ольга Геннадьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии института психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**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. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек.

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 (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи); материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.
5. **Ключевые слова на русском языке.** Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.
6. **Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.** Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. 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 рекомендуется 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»**

№ 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 • 2 (47) •

Адрес редакции и издателя:  
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55

---

Подписано в печать 25.05.2021 г. Дата выхода в свет 15.06.2021 г.  
Объем 15,5 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.  
Тираж 200 экз. Заказ № 22.  
Отпечатано в ООО «Колибри»  
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557