

*У нас учатся и работают те,  
кто формирует будущее нашей Родины!*

**ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2023**

**•1 (54)•**



**АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

*Первый вуз Алтайя*

---

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);  
**Фурьева 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). Регистрационный номер 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: 5.6.1. Отечественная история (исторические науки), 5.6.4. Этнология, антропология и этнография (исторические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) (с 01.02.2022 г.); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) (с 22.02.2023 г.).

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

Журнал распространяется по подписке, подписной индекс в каталоге агентства «Книга-Сервис» 80817.

Цена свободная.

# СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО И. О. РЕКТОРА ФГБОУ ВО «АлтГПУ» И.Р. ЛАЗАРЕНКО .....	5
<b>НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ АлтГПУ</b>	
Матвеева Н.А., Колесова С.В. II СИБИРСКАЯ ШКОЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА – ПРАКТИКЕ .....	6
Захарищева М.А., Скрябина Д.Ю. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В НАЧАЛЕ ХХІ ВЕКА (ИНФОРМАЦИЯ О XXXV СЕССИИ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ РАО) .....	12
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	
Егурнова А.А., Фисенко В.Б. ЦИФРОВАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ) .....	16
<b>Методология и технология профессионального образования</b>	
Комиссарова Л.М., Янчевская К.А. СТРАТЕГИЧЕСКАЯ СЕССИЯ КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	21
Куликов С.Б. ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ .....	28
Магдина Т.А., Неволлина В.В., Магдин А.Г. ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТИПОВ ЛЕКЦИЙ НА ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ.....	34
Марьяина О.В., Худенко Е.А. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ: НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	41
Садвокасова Л.А. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА МЕТОДИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	47
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред</b>	
Гурьянова Т.А. СКЛОННОСТЬ К НАРУШЕНИЮ ЗДОРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	51
Колмогорова Л.С., Колмогорова Л.А. КУЛЬТУРНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	57
Обласова О.В., Холодкова О.Г. ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН).....	66

**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ****Отечественная история**

Ерёмин И.А.  
ЖУРНАЛ-ГАЗЕТА «АЛТАЙСКИЙ КРЕСТЬЯНИН» КАК ИНДИКАТОР НАСТРОЕНИЙ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ ..... 72

Кузнецов Д.Е.  
ВЛИЯНИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ СИБИРСКОГО КРАЯ (1925–1930 гг.)..... 77

Орлов Д.С.  
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ В 1980-е гг.: БЫЛА ЛИ ВЫПОЛНЕНА ПРОДОВОЛЬСТВЕННАЯ ПРОГРАММА? ..... 82

**Этнология, антропология и этнография**

Коляскина Е.А.  
ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ЭКСПЕДИЦИЙ НА АЛТАЙ ПОД РУКОВОДСТВОМ Л.М. РУСАКОВОЙ..... 89

Куприянова И.В., Грибанова Н.С.  
ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СВЕТЕ ЗАПАДНЫХ КОНЦЕПЦИЙ НАСЛЕДИЯ ..... 96

Рыков А.В.  
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И МЕТОДИКИ СБОРА ПОЛЕВЫХ МАТЕРИАЛОВ, СОБРАННЫХ НА ТЕРРИТОРИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ЛИЧНОМ ФОНДЕ ФОЛЬКЛОРИСТА М.Н. МЕЛЬНИКОВА В ГОСУДАРСТВЕННОМ АРХИВЕ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ..... 102

Издано в АлтГПУ ..... 109

Сведения об авторах..... 111

Информация для авторов ..... 112

## ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО И. О. РЕКТОРА ФГБОУ ВО «АлтГПУ» И.Р. ЛАЗАРЕНКО



2023 год в России объявлен годом педагога и наставника. Указ об этом подписал президент России Владимир Владимирович Путин. Поддержка учителей, педагогов, наставников на таком высоком уровне подчеркивает то, как важна и значима наша профессия.

Быть педагогом – это не просто работа. Именно учитель дает своим ученикам знания, способность творчески мыслить и принимать самостоятельные решения. Учитель формирует нравственные ценности, понятия морали, добра, справедливости, чести и достоинства. Помогает взрастить личность и открывает перед каждым дверь в огромный мир с тысячей жизненных дорог. Понятия «педагог» и «наставник» должны быть неотделимы друг от друга. Это две стороны единого целого. Первое – отражение профессиональной направленности, второе – миссия, гуманистическая позиция носителей этой профессии. У каждого в жизни было и есть много учителей, но если хотя бы один из них оказался наставником в высшем смысле этого слова, то для такого человека жизненный путь освещен немеркнущим светом.

Мы видим, как последние годы растет популярность профессии педагога. В педагогические вузы приходят яркие и всё более мотивированные абитуриенты. А молодые специалисты с энтузиазмом вливаются в учительскую деятельность и закрепляются в профессии, в том числе благодаря поддержке своих опытных коллег – наставников.

Образ педагога меняется буквально на наших глазах. Символ учительницы с указкой у доски остается в прошлом. На смену ему приходит Учитель будущего – специалист, обладающий не только глубокими знаниями, методиками преподавания, сформированными универсальными профессиональными компетенциями, но и находящийся на вершине инноватики.

Высокие технологии, виртуальная реальность, роботехника становятся частью ежедневной работы учителя, расширяя возможности обучения будущего поколения России. В Алтайском государственном педагогическом университете эта новая реальность зримо воплощена в Межфакультетском технопарке универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России» и в Педагогическом технопарке «Кванториум» имени П.К. Одинцова и Л.А. Одинцовой, новых кабинетах физики и основ безопасности жизнедеятельности, Центре по проведению демонстрационного экзамена.

Новый образ педагога популяризируется в том числе средствами как традиционных, так и совершенно новых профессиональных конкурсов, где зажигаются яркие педагогические звезды, на которые равняется современная молодежь.

Процессы, происходящие сегодня в обществе, переосмысление роли и места педагога и наставника, а где-то возрождение и возвращение прежних глубинных смыслов – всё это требует нового научного взгляда. Поэтому не случайно первый выпуск «Вестника Алтайского государственного педагогического университета» приурочен к Году педагога и наставника.

# НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ АЛТГПУ

УДК 37:001.12(571)

Наталья Александровна Матвеева

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

Светлана Владиславовна Колесова

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

## II СИБИРСКАЯ ШКОЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА – ПРАКТИКЕ

Вторая «Сибирская школа образовательной инноватики: Инновационные процессы в системе общего образования. Педагогическая наука – практике» организована и проведена ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на выполнение фундаментальной НИР по теме «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» (№ 073-00087-22-02 от 26.04.2022 г., научный руководитель – д-р пед. наук, профессор, и. о. ректора АлтГПУ *И.Р. Лазаренко*) 15-16 декабря 2022 года. Научно-практическое мероприятие было направлено на выявление основных направлений внедрения результатов научной деятельности педагогических университетов в практику общего образования и эффективных механизмов реализации инновационных процессов и практики инновационной деятельности в системе общего образования на основе интеграции ресурсов педагогических университетов, учреждений общего среднего образования, общественных объединений педагогов-новаторов, органов управления образованием. В ходе работы Сибирской школы образовательной инноватики обсуждены основные направления фундаментальных и прикладных научных исследований, направленных на совершенствование образовательной практики современной школы; проанализированы механизмы интеграции результатов научной деятельности педагогических университетов в систему общего образования; обобщен опыт разработки и внедрения инновационных образовательных технологий и инновационных воспитательных практик в средней школе; рассмотрены вопросы управления инновациями в образовательной организации общего образования и подготовки молодых педагогов к инновационной деятельности в школе.

В работе Сибирской школы образовательной инноватики приняли участие более 150 человек из 10 субъектов Российской Федерации, из них 78 человек очно, остальные дистанционно. Среди участников Школы педагоги учреждений дошкольного образования, учителя и представители администрации образовательных организаций общего образования, преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты педагогических вузов и колледжей, специалисты федеральных, региональных и муниципальных органов управления образованием, представители педагогической общественности республик Башкортостан и Удмуртия, Алтайского и Хабаровского краев, Новосибирской, Омской, Оренбургской, Свердловской, Томской, Ульяновской областей.

Школу открыл заместитель директора Департамента подготовки, профессионального развития и социального обеспечения педагогических работников Министерства просвещения РФ *Владимир Владимирович Боков*, он подчеркнул актуальность задачи интеграции результатов научных исследований в инновационную практику системы общего среднего образования. В приветственном слове заместитель министра образования и науки Алтайского края, канд. социол. наук *Галина Владимировна Синицына* обратила внимание на роль педагогического университета в инновационном развитии региональной системы образования и значимость внедрения инноваций в практику среднего общего образования в Алтайском крае.

На пленарной сессии второй Сибирской школы образовательной инноватики были представлены доклады д-ра пед. наук, профессора, и. о. ректора ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *И.Р. Лазаренко*, д-ра психол. наук, профессора, ректора ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» *С.А. Минюровой*, д-ра пед. наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики и

психологии Института гуманитарного социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», заместителя председателя научного совета РАО по вопросам воспитания и социализации подрастающего поколения *Т.А. Ромм*, д-ра пед. наук, профессора, советника при ректоре, заведующей научно-исследовательской лабораторией методологии Института развития педагогического образования ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» *С.И. Поздеевой*.

В выступлениях докладчиков представлены результаты новейших педагогических исследований и практический опыт внедрения образовательных инноваций. Раскрыты результаты и научно-практический потенциал изучения инновационных процессов развития системы общего образования, презентована информационная система «Мониторинг инноваций в системе общего образования»; раскрыт воспитательный потенциал научно-образовательных проектов педагогического кванториума вуза для школьников; обоснована технология воспитательной работы классного руководителя, гарантирующая педагогический успех; представлен опыт наставничества как исследовательского сопровождения молодого специалиста в школе.

В докладе *И.Р. Лазаренко* были подчеркнуты особая актуальность проблемы включения образовательных организаций в инновационные процессы в свете приоритетов государственной образовательной политики РФ и необходимость методологического и научного сопровождения инновационного развития общего образования в России. В рамках реализации государственного задания в этом направлении АлтГПУ достиг определенных результатов, востребованных в практике. Так, в ходе выполнения фундаментальной НИР по теме «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» разработаны алгоритм описания и исследовательский инструментарий для выявления типов и видов инноваций, реализуемых в практике общеобразовательной школы; определены структура, критерии, показатели и уровни готовности педагогов к инновационной деятельности; разработана методика диагностики и анализа готовности отдельных педагогов и в целом педагогических коллективов к инновационной деятельности. Разработанный инструментарий и результаты экспертного онлайн-опроса «Инновации в региональной системе общего образования» дают возможность учета региональных особенностей при планиро-

вании инноваций в системе общего образования и организации целенаправленной работы по преодолению барьеров в реализации инновационной деятельности в школе, созданию эффективной системы управления инновационными процессами в общем образовании. Созданная программа ЭВМ, информационная система «Мониторинг инноваций в системе общего образования» обеспечивает сбор актуальной информации о состоянии инновационных процессов, служит основой количественного и качественного анализа педагогических и управленческих инноваций, может быть использована при планировании образовательных инноваций и принятии эффективных организационных решений в управлении инновационными процессами в системе общего среднего образования.

Работа Сибирской школы образовательной инноватики была организована по трем основным трекам: «Технологический прорыв. Первый шаг: школа – вуз», «Единое воспитательное пространство: лучшие практики», «Персонализация образовательных маршрутов молодых педагогов». В ходе работы треков обсуждались результаты и внедренческий потенциал исследований, выполняемых в Алтайском государственном педагогическом университете в рамках государственного задания при поддержке Минпросвещения РФ, а также научные разработки и достижения других педагогических университетов, участвующих в работе Школы.

Основными докладчиками, раскрывающими проблематику первого трека «Технологический прорыв. Первый шаг: школа – вуз», стали: д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры физики и методики обучения физике ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *А.А. Шаповалов*; д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры физики и методики обучения физике, директор Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» *М.А. Червонный*; канд. ист. наук, старший научный сотрудник УНИЛ «Историческое краеведение» ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *Н.Н. Головченко* и директор Межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций и Педагогического технопарка «Кванториум» имени П.К. Одинцова и Л.А. Одинцовой ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *Д.Э. Вайцель*.

В докладе *А.А. Шаповалова* были представлены результаты выполнения госзадания по теме

«Методика преподавания физики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения». Внедренческий потенциал этого проекта включает подготовку учебных пособий, в которых представлены 90 учебно-исследовательских работ по физике с использованием самодельного оборудования, конструкторских наборов, традиционных приборов и компьютеризированных датчиков физических величин, аппаратно-программной основы исследовательских работ и т. д. Основная цель этих разработок – повышение уровня экспериментальной подготовки обучающихся по физике, что приобретает особую актуальность в свете реализации задач Десятилетия науки и технологий в РФ.

Эксперты первого трека: д-р пед. наук, профессор, проректор по образовательной деятельности ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет», председатель экспертного Совета Центра по работе с одаренными детьми «Курчатов Центр» *М.В. Потанова*; член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор, директор Омского научного центра РАО, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» *Н.В. Чекалева*; методист IT-клуба МАОУ «Лицей 22» «Надежда Сибири» *О.В. Лобанова* высоко оценили результаты НИР и подчеркнули, что учебные пособия и методические разработки представляют интерес как для основного общего и среднего общего образования (базовый и углубленный уровни), дополнительного образования детей и молодежи, так и студентов педагогических вузов, будущих учителей физики.

Основные докладчики второго трека «Единое воспитательное пространство: лучшие практики»: д-р пед. наук, доцент, профессор Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» *В.А. Дегтярев*; д-р пед. наук, профессор, профессор Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» *И.А. Ларионова*; канд. социол. наук, доцент, заведующий кафедрой социологии, политологии и экономики ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *В.В. Кулиш*; канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры социологии, политологии и экономики ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *С.Г. Абрамкина*; д-р пед. наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «Алтайский

государственный педагогический университет» *Л.А. Никитина*; канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *О.И. Давыдова*; канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории и права ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *Л.Ю. Головеева*; канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» *О.А. Боккова* представили основные тренды современной воспитательной работы в образовательных организациях.

В докладах *Л.А. Никитиной*, *О.И. Давыдовой*, *Л.Ю. Головеевой* были представлены результаты проекта, выполненного коллективом исследователей АлтГПУ в рамках госзадания по теме «Научно-методическая подготовка учителя к работе с информационными ресурсами мультимедийного исторического парка “Россия – Моя история” в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров» (научный руководитель – д-р социол. наук, профессор *Н.А. Матвеева*). Прикладное исследование направлено на комплексный научно-методический анализ информационных ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» в аспекте их использования на различных ступенях системы общего образования. В результате его выполнения внедренческий потенциал проекта включает 11 разработанных дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов дошкольного и начального образования, учителей гуманитарных предметов и руководителей школьных музеев с целью интеграции информационных ресурсов мультимедийного исторического парка в процесс обучения и воспитания, электронный образовательный контент этих программ, 10 подготовленных и опубликованных учебно-методических пособий, которые объединены в серию «Интеграция ресурсов мультимедийного исторического парка “Россия – Моя история” в современное образовательное пространство», 17 образовательных проектов, созданных с использованием ресурсов мультимедийного исторического парка педагогами и студентами педагогического университета на конкурсной основе и готовых к внедрению в практику.

Докладчик *В.В. Кулиш* как руководитель научного проекта представил результаты фундаментального исследования по теме «Разработка концептуальных оснований формирования исто-



рической памяти и гражданственности детей и молодежи», выполненного по государственному заданию при поддержке Минпросвещения РФ. Внедренческий потенциал проекта представлен не только теоретическими аспектами – изучен и описан социальный механизм функционирования исторической памяти, выделены этапы процесса формирования исторической памяти детей и молодежи, определены социальные показатели гражданственности и сформулированы задачи ее формирования, но прикладными аспектами. К ним следует отнести разработку научно-методических рекомендаций «Концептуальные основания формирования исторической памяти и гражданственности детей и молодежи в организации внеурочной воспитательной работы в школе» и примерной программы по формированию генеалогической культуры обучающихся как практики формирования семейной исторической памяти, проведение экспертизы сценариев внеклассных воспитательных мероприятий проекта «Разговоры о важном».

Одним из актуальных направлений молодежной политики сегодня является волонтерство и добровольчество. Госзадание АлтГПУ на выполнение прикладной НИР по теме «Исследование результатов реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности и разработка рекомендаций по практическому применению в едином воспитательном пространстве» (научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Ю.А. Мельникова) направлено на выявление образовательных, правовых, организационных и мотивационных дефицитов организации волонтерской и добровольческой деятельности в России. В докладе О.А. Боковой по данной теме были представлены разработанная структурно-функциональная модель реализации добровольческой деятельности; широкий спектр традиционных воспитательных технологий в формировании ценностно-смысловых, духовно-нравственных, культурных и мировоззренческих аспектов воспитания средствами волонтерской деятельности; разработанные алгоритмы постановки целей и задач волонтерской деятельности на разных уровнях образования, инструментарий и технология реализации волонтерских практик в системе образования.

Эксперты второго трека Школы канд. психол. наук, заместитель начальника отдела науки и высшего образования Министерства образования и науки Алтайского края Т.В. Манянина; канд. ист. наук, директор ГАУК НСО «Исторический парк «Россия – Моя история»» А.О. Пронин; канд. пед.

наук, доцент кафедры социальной педагогики факультета психологии и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» Е.В. Дозморова отметили особую значимость исторического просвещения и формирования исторической памяти детей и молодежи в современных условиях. Специалисты подчеркнули практическую значимость исследований, направленных на создание и внедрение эффективных педагогических и управленческих практик гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Эксперты отметили, что результаты апробированы и могут быть использованы различными целевыми группами – учителями и педагогами, заместителями директоров по воспитательной работе и советниками по воспитательной работе, классными руководителями образовательных учреждений общего и дополнительного образования, организаторами и лидерами детских и молодежных общественных организаций.

Докладчики третьего трека «Персонификация образовательных маршрутов молодых педагогов» д-р пед. наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет» Л.А. Мокрецова; канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» О.В. Обласова; канд. филос. наук, доцент кафедры управления образованием ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» Е.В. Шамарина; директор Межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» Д.Э. Вайцель; канд. пед. наук, доцент кафедры управления образованием ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» Е.В. Баева; канд. искусствоведения, доцент кафедры управления образованием ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» Т.Ю. Егорова подчеркнули важность систематической работы с выпускниками педагогических университетов – молодыми педагогами, обосновали необходимость их непрерывного сопровождения, направленного на совершенствование различного рода профессиональных компетенций и обеспечивающих более эффективную реализацию трудовых функций.

В докладе Е.В. Шамариной были представлены результаты выполняемого в рамках государственного задания АлтГПУ прикладной НИР по теме «Разработка программы психолого-педагогического сопровождения и персонификации

образовательных маршрутов молодых педагогов в системе повышения квалификации» (научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Л.А. Веретенникова). Докладчик продемонстрировала технологию проектирования персонализированного повышения квалификации молодых педагогов, разработанную коллективом ученых АлтГПУ. В обобщенном виде технология включает диагностику психолого-педагогических компетенций молодых педагогов; определение на основе программного моделирования персонального рейтинга сформированности компетенций; построение индивидуального образовательного маршрута на основе результатов диагностики и персонального рейтинга. Для построения персональных образовательных маршрутов молодых педагогов разработаны 8 программ по развитию психологических компетенций (создание условий для развития детского коллектива в условиях школы, обеспечения психологической безопасности образовательной среды, организации продуктивного взаимодействия с родителями и др.) и 8 программ по развитию педагогических компетенций (решение задач нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, разработка и реализация дополнительных общеобразовательных программ для детей с разными образовательными потребностями и др.).

Эксперты третьего трека д-р пед. наук, доцент, директор Центра образовательных перспектив и инноваций ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова» С.В. Данилов; канд. психол. наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, начальник Управления дополнительного образования и международной деятельности ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» О.В. Калинина; Президент Ассоциации молодых учителей Томской области Н.В. Пшонко почеркнули значимость сопровождения и наставничества молодых педагогов для их закрепления в школе, универсальность применения технологии персонализированного повышения квалификации для различных групп педагогов по стажу, предметной области, ступени образования.

Во второй день работа Сибирской школы образовательной инноватики продолжалась на базе образовательных организаций г. Барнаула. В Педагогическом технопарке «Кванториум» имени П.К. Одинцова и Л.А. Одинцовой АлтГПУ магистрантами института информационных технологий и физико-математического образования под руководством Д.Э. Вайцеля были проведены

мастер-классы: физика через призму оптического прибора; образовательная робототехника; дополненная реальность; альтернативные источники энергии. Учителя общеобразовательных школ, учащиеся профильных психолого-педагогических классов и студенты познакомились с технологиями применения оборудования Технопарка в изучении учебных предметов школьной программы, приобрели опыт работы с оборудованием Педагогического кванториума.

На базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 126» состоялся методический семинар-практикум, на котором под руководством канд. социол. наук, доцента, заведующего кафедрой социологии, политологии и экономики ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» В.В. Кулиша и под наставничеством канд. ист. наук, заведующей историко-краеведческим музеем АлтГПУ Н.С. Грибановой и ведущего специалиста по УМР УНИЛ «Центр устной истории и этнографии» Н.В. Люля педагоги учились моделировать рабочие программы воспитания основной образовательной программы общеобразовательной организации на основе использования концептуальных оснований формирования исторической памяти и гражданской ответственности детей и молодежи, использовать практики применения интерактивных форм и мультимедийных ресурсов в просветительской деятельности музея образовательной организации, применять методику формирования семейного архива как средства формирования исторической памяти обучающихся.

КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей» стал площадкой для проведения мастер-класса для учителей истории, магистрантов и студентов института истории, социальных коммуникаций и права АлтГПУ по применению интерактивной ленты времени на уроках истории. Мастер-класс провела канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории и права АлтГПУ Л.Ю. Головеева.

МБОУ «Гимназия № 42» выступала базой для проведения открытых классных часов с использованием ресурсов исторического парка во внеурочной работе с младшими школьниками. Учитель начальных классов, почетный работник воспитания и просвещения РФ Т.П. Глухова и учитель начальных классов, почетный работник общего образования С.П. Зарубина показали открытые классные часы «Проектирование ленты времени по теме “Русские города” с использованием ресурсов исторического парка». Работой площадки для учителей начальной школы руководила канд.

пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования АлтГПУ *Л.А. Каирова*.

Проектный интенсив «Ознакомление детей дошкольного возраста с русским народным костюмом» состоялся на базе МБДОУ «Детский сад № 56». Под руководством канд. пед. наук, доцента кафедры дошкольного и дополнительного образования АлтГПУ *Л.Г. Богославец* педагоги дошкольных учреждений познакомились с опытом интеграции ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» в современное образовательное пространство дошкольной образовательной организации.

МБДОУ ЦРР «Детский сад № 217» стал открытым пространством «Территория поиска и игры», где под руководством канд. пед. наук, доцента, заведующей кафедрой дошкольного и дополнительного образования АлтГПУ *О.И. Давыдовой* работники дошкольных учреждений поделились опытом создания инновационного образовательного пространства воспитания личности ребенка как гражданина России с использованием мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история».

Обучающая площадка «Ресурсы волонтерской деятельности в психолого-педагогической работе школы» состоялась на базе АлтГПУ и МБОУ «Гимназия № 45» под руководством канд. психол. наук, доцента, доцента кафедры специальной

педагогике и психологии АлтГПУ *О.А. Боковой* и канд. пед. наук, старшего преподавателя кафедры теории и методики начального образования *К.С. Лебедевой*. Педагоги-организаторы волонтерской и добровольческой деятельности познакомились с методическими рекомендациями по работе с родителями несовершеннолетних волонтеров и их вовлечению в воспитательный процесс, приемами инструментализации и технологизации волонтерских практик в общеобразовательной организации.

Таким образом, организаторы и участники Второй Сибирской школы образовательной инноватики «Инновационные процессы в системе общего образования. Педагогическая наука – практике» в выбранном формате мероприятия достигли поставленной цели интеграции результатов научных исследований, проводимых педагогическими университетами, в практику образовательных, воспитательных и управленческих процессов современной школы. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», инициатор и организатор Школы в 2021 и 2022 годах, ориентирован на дальнейшее формирование научной традиции широкого обсуждения теоретических и практических вопросов образовательной инноватики, решение задач инновационного развития общего среднего и педагогического образования России.

УДК 37(091)

**Марина Алексеевна Захарищева***Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Россия, zahari-ma@rabler.ru***Дарья Юрьевна Скрябина***Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Россия, dar-skryabina@yandex.ru*

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА (ИНФОРМАЦИЯ О XXXV СЕССИИ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ РАО)

*Аннотация.* В статье проанализировано содержание международной научно-практической конференции, которая одновременно является очередной XXXV сессией Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. Определены основные вопросы, обсуждаемые на конференции ведущими учеными России и некоторых зарубежных стран. По традиции главными участниками сессии Научного совета стали историки педагогики страны, а принимали гостей на Вологодской земле, богатой педагогическими традициями Русского Севера.

*Ключевые слова:* историко-педагогический дискурс; история образования и педагогической науки; модернизация методологии историко-педагогической науки.

**Marina A. Zakharishcheva***Korolenko Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia, zahari-ma@rabler.ru***Darya Yu. Skriabina***Korolenko Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia, dar-skryabina@yandex.ru*

## HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE IN EARLY 21<sup>ST</sup> CENTURY (INFORMATION ABOUT THE XXXV SESSION OF THE SCIENTIFIC COUNCIL ON THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE AT THE DEPARTMENT OF PHILOSOPHY OF EDUCATION AND THEORETICAL PEDAGOGY OF RAO)

*Abstract.* The paper analyzes the proceedings of the international research and practice conference, which coincided with the 25th session of the recurrent Scientific Council on the Issues of the History of Education and Pedagogics. The main issues discussed at the conference by leading scientists of Russia and some foreign countries are identified in the paper as well. As custom has it, the Scientific Council session included historians of Russia's pedagogic tradition, and was hosted in Vologda, which is a landmark of pedagogical traditions in the Russian North.

*Keywords:* historical and pedagogical discourse; history of education and pedagogical science; modernization of methodology of historical and pedagogical science.

Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки был задуман и создан Захаром Ильичом Равкиным (1918–2004), академиком РАО, в середине 80-х годов XX века. Научный совет объединил ученых в области историко-педагогической науки и преподавателей истории педагогики и образования вузов страны и ближнего зарубежья. Несмотря на переживаемые вместе со страной перемены и реформы, Научный совет не прекращал своей деятельности. В настоящее время его возглавляет ученик З.И. Равкина, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии

образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» Минпросвещения РФ, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, почетный работник науки и высоких технологий РФ Михаил Викторович Богуславский.

В октябре 2022 года на базе Вологодского государственного университета состоялась Международная научно-практическая конференция – очередная, XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии

образования. Результаты научных исследований и прозвучавших сообщений объединила тема «Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века» [1].

В работе сессии приняли участие более 75 ведущих ученых в области истории педагогики, представителей Российской Федерации (Москва, Благовещенск, Владимир, Волгоград, Вологда, Воронеж, Глазов, Кострома, Курск, Мурманск, Нижний Новгород, Орел, Оренбург, Псков, Пятигорск, Рязань, Санкт-Петербург, Саранск, Смоленск, Тверь, Уфа, Хабаровск), Республики Беларусь (Брест, Минск), Луганской Народной Республики (Луганск).

Актуальность проведения Международной научно-практической конференции – XXXV сессии Научного совета обусловлена задачами модернизации методологии историко-педагогической науки; расширения и актуализации проблематики исследований, совершенствования процесса и научно-методического обеспечения преподавания историко-педагогических дисциплин в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования на современном этапе.

Для обсуждения на конференции были предложены следующие вопросы:

1. Системы образования и образовательная среда: к проблеме внешних и внутренних факторов генезиса образования и педагогики.

2. Методология историко-педагогического исследования социально-образовательных систем и сред.

3. Зарубежные и отечественные социально-образовательные экосистемы и экосреды: перспективные подходы социальной экологии к истории образования.

4. Исторические варианты взаимодействия образовательной политики государства и общественно-педагогического движения в социокультурных и образовательных системах и средах.

5. Хронотоп сосуществования инварианта национальных педагогических ценностей и локально-средовых вариантов их воплощения в истории образования.

6. Педагогика Русского Севера в истории отечественной педагогической цивилизации (культуре, традициях, наследии).

7. Народная и православная педагогика в прошлом и настоящем отечественной педагогической культуры, соотнесение идеалов и реалий развития образования.

8. Русская народная школа как идеал и продуктивные варианты ее историко-педагогического

воплощения в российском образовательном пространстве.

9. Историко-образовательная регионалистика: потенциал и границы глубинных и взаимодействующих локаций образовательных и педагогических систем.

10. Российская провинция как историко-педагогический феномен.

11. Педагогика столиц и провинции: университетские и региональные столицы, малые города и сельская школа как особые историко-образовательные феномены.

12. Развитие педагогической мысли и продуктивных педагогических практик (образовательных систем) в средовой специфике региона. Лидерство в педагогической культуре регионального образовательного сообщества.

Тепло приветствовали участников конференции губернатор Вологодской области О.А. Кувшинников; ректор Вологодского государственного университета, председатель Общественной палаты Вологодской области, председатель Совета отделения Российского исторического общества в Вологодской области В.В. Приятелев; доцент кафедры педагогики Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, канд. пед. наук И.И. Петрашевич; д-р пед. наук, доцент Луганского государственного педагогического университета Я.П. Кривко.

Открыл пленарное заседание председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» МП РФ, д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, почетный работник науки и высоких технологий РФ М.В. Богуславский. Традиционно в его сообщениях содержится глубокий анализ основных актуальных проблем современного образования в целом и развития историко-педагогической науки в частности. Его доклад на тему «Актуализация историко-педагогического знания на базе гражданских патриотических ценностей в контексте современного российского образования» [2] был посвящен конкретным векторам развития науки и образования. В настоящее время происходит превращение историко-педагогического знания в важный и действенный фактор развития процессов современного образования и реализации образовательной политики; выделение основных тенденций историко-педагогических

процессов: девестернизация российского образования и его действенная суверенизация на патриотической основе. В эпицентре отечественных историко-педагогических исследований сегодня находится изучение продуктивного наследия советской системы образования и педагогической науки 1960–1980-х гг. Именно в обращении к интеллектуальному и духовному потенциалу этого периода видится главное средство суверенизации российского образования. Мы возвращаемся в единое образовательное пространство, идеологически разворачиваемся в сторону духовно-нравственных ценностей. Кристаллизация патриотического тренда происходит вокруг воспитания любви к Родине, гордости за страну и готовности к ее защите, способности конкретными делами доказать собственную патриотическую позицию.

Обсуждение вопроса продолжила С.В. Куликова, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, д-р пед. наук, профессор, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. Ученый считает важным обсудить комплекс ценностей и смыслов, составляющих основу социально-гуманитарного образования. В докладе «Аксиологический подход к содержанию социально-гуманитарного образования в аспекте исторической ретроспективы» [3] С.В. Куликова убедительно показала, что аксиологический подход может стать основой методологического инновационного преобразования современного образования и воспитания, центрированного на традиционных российских ценностях. Аксиологический ресурс конкурентоспособности социально-гуманитарного образования выступает как исторический опыт, собравший передовые идеи педагогов – классиков и идеологов официальной педагогики.

С большим уважением к историко-педагогическому сообществу прозвучал доклад профессора кафедры педагогики, д-ра пед. наук, профессора Тихоокеанского государственного университета Н.П. Юдиной на тему «Традиции научной школы как фактор стабилизации историко-педагогического пространства» [4]. С учетом общепризнанных критериев научной школы она определила и назвала основные научные школы историков педагогики и образования, сложившиеся в различных регионах страны, показала особенности научных исследований в каждой из них, зародившихся в аксиологической историко-педагогической школе учеников и соратников академика З.И. Равкина.

Осмысление экосистемного подхода к образованию, его значимости для формирования и функционирования образовательной экосистемы и перспективы такого развития в нашей стране системно представлены в выступлении профессора кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, д-ра пед. наук, профессора Курского государственного университета М.Н. Ветчиновой [5].

Оживленную дискуссию вызвал доклад «Историко-педагогические страницы провинциальной педагогики» заведующего кафедрой педагогики и социологии Оренбургского государственного педагогического университета, заместителя председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, д-ра пед. наук, профессора, почетного члена Правления РОО «Союз Отцов Оренбургской области» А.М. Аллагулова [6]. Исследователем выявлены педагогические идеи подвижничества провинциальной педагогики, проанализировано развитие такой педагогики в советский период.

Завершилось пленарное заседание докладом директора Вологодского научного центра РАО, профессора кафедры психологии и педагогики, д-ра пед. наук Вологодского государственного университета Л.О. Володиной. В докладе «Русский Север: культурные смыслы историко-педагогической науки» [7] докладчиком была поднята и рассмотрена проблема культурных смыслов историко-педагогической науки в контексте Русского Севера, сформировавшегося в особом пространственно-временном континууме. На примере культуры Русского Севера сущность смыслов историко-педагогической науки определяется через категорию «культурно-исторический архетип», его содержание ограничивается рамками поиска исторического основания развития отечественного образования в регионе.

Помимо пленарного заседания на сессии Научного совета были организованы секции по проблемному полю конференции: Методология историко-педагогического исследования социально-образовательных систем и сред. Системы образования и образовательная среда: к проблеме внешних и внутренних факторов генезиса образования и педагогики; Отечественные и зарубежные социально-образовательные системы и среды; Исторические варианты взаимодействия образовательной политики государства и общественно-педагогического движения в социокультурных и образовательных системах и средах; Народная и

православная педагогика в прошлом и настоящем отечественной педагогической культуры, соотношение идеалов и реалий развития образования. Русская народная школа как идеал и продуктивные варианты ее историко-педагогическая воплощения в российском образовательном пространстве; Историко-образовательная регионалистика: потенциал и границы пограничных, глубинных и взаимодействующих локаций образовательных и педагогических систем; Развитие педагогической мысли и продуктивных педагогических практик (образовательных систем) в средовой специфике региона. Педагогическая культура Русского Севера как историко-образовательный феномен.

На сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки состоялась презентация научного издания «Историко-педагогический журнал». В знак общественного признания ведущие ученые награждены медалью З.И. Равкина «За заслуги в развитии историко-педагогической науки», молодым ученым, проявившим большой научный потенциал в осуществлении историко-педагогических исследований,

вручены дипломы «Надежда историко-педагогической науки», постоянные члены Научного совета отмечены дипломами «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования».

В логике обсуждаемых вопросов для участников конференции была организована культурная программа, предполагающая обзорную экскурсию по историко-культурным достопримечательностям Вологды с посещением Вологодского Кремля, музея Вологодского кружева, Спасо-Прилуцкого Дмитриева монастыря. Незабываемой стала большая экскурсионная поездка в Ферапонтов Белозерский мужской монастырь и Музей фресок Дионисия в селе Ферапонтово.

Таким был круг вопросов и проблем, обсуждаемых на очередной сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. Ежегодные встречи коллег стали своеобразным камертоном, по которому сверяют свои профессиональные и научные интересы, определяют перспективы научных исследований как начинающие, молодые, так и известные в российском историко-педагогическом сообществе ученые.

### Список источников

1. Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. 464 с.
2. Богуславский М. В. Современная образовательная политика как фактор актуализации историко-педагогического знания // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 10–17.
3. Куликова С. В. Аксиологический подход к содержанию социально-гуманитарного образования в аспекте исторической ретроспективы // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 26–34.
4. Юдина Н. П. Традиции научной школы как фактор стабилизации историко-педагогического пространства // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 17–22.
5. Ветчинова М. Н. Образовательная экосистема как новая парадигма образования XXI века // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 117–123.
6. Аллагулов А. М. Историко-педагогические страницы провинциальной педагогики // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 380–385.
7. Вологодина Л. О. Русский север: культурные смыслы историко-педагогической науки // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 410–414.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.3.016

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-16-20

Александра Александровна Егурнова

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия, Egurnovaaleksandra@mail.ru*

Вера Борисовна Фисенко

*МОУ СОШ № 38, г. Комсомольск-на-Амуре, Россия, Fisenko-vb@mail.ru*

### ЦИФРОВАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению цифровой адаптации учителей и учащихся начальных классов во время дистанционного обучения, организованного в условиях глобальной пандемии в 2020–2021 годах на территории РФ. Авторами было проведено эмпирическое исследование среди учителей начальной школы, методологической базой которого является разработанный в электронном формате опрос об используемых дистанционных технологиях, их влиянии на процесс обучения и эмоциональное самочувствие младших школьников, а также удовлетворенности непосредственно самих педагогов дистанционной формой взаимодействия с учащимися.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение; учитель начальных классов; технологии; цифровая адаптация; удовлетворенность.

Aleksandra A. Yegurnova

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia, Egurnovaaleksandra@mail.ru*

Vera B. Fisenko

*Secondary school № 38, Komsomolsk-on-Amur, Russia, Fisenko-vb@mail.ru*

### DIGITAL ADAPTATION OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS TO DISTANCE LEARNING (AS SEEN IN ELEMENTARY SCHOOL)

*Abstract.* The article examines digital adaptation of elementary school teachers and students during distance learning in the context of the 2020-21 global COVID-19 pandemic in Russia. The authors conducted an empirical study among elementary school teachers using an authentic digital questionnaire as the methodological basis. The questionnaire concerned applied distance learning technologies, their impact on the educational process and the emotional well-being of young learners, as well as the teacher satisfaction with the remote form of interaction with students.

*Ключевые слова:* distance learning; elementary school teacher; technology; digital adaptation; satisfaction.

Пандемия коронавируса привела к расцвету эпохи дистанционного обучения, применения дистанционных технологий в системе образования РФ. Как отмечается в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

Педагоги и обучаемые не были ни технически, ни психологически готовы к такому неожиданному нововведению. Особенно остро такой сложный переход от традиционного аудиторно-

го обучения к внеаудиторному дистанционному ощутили участники образовательного процесса в начальной школе. Это обусловлено следующими *противоречиями* между:

- традиционной *школьной* адаптацией и неожиданно возникшей, непривычной *цифровой*: с одной стороны, младшие школьники стараются приспособиться к новому окружению, обстановке, школьным правилам и требованиям; с другой – к новым изменившимся условиям обучения (дистант), увеличившейся учебной нагрузке, необходимости использования дистанционных технологий (умение работать с цифровыми устройствами, программным обеспечением, пользоваться микрофоном и веб-камерой – быть компьютерно грамотным);



- трансформацией содержания педагогической деятельности, обусловленной повышенными требованиями к профессиональным навыкам и умениям работы в цифровой среде, и отсутствием практики и методической обеспеченности непривычного процесса обучения;

- существующими разрозненными практическими компьютерными разработками по отдельным темам уроков и отсутствием цельной, системной подготовки учащихся начального звена по каждому конкретному предмету школьной программы.

Поэтому стрессовый период, напряженная обстановка неизвестности растянулись для младших школьников и их педагогов на более длительный срок в период пандемии.

Тем временем цифровая активность в данном направлении набирает темпы. Преподаватели подчеркивают необходимость и целесообразность внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс учебных заведений РФ, предлагают авторские стратегии и методики внедрения дистанционного урока в начальной школе [2–6].

Вскрытые противоречия обозначили *проблему* нашего исследования: каковы информационно-технологические условия, обеспечивающие оптимальную интенсивность и эффективность цифровой адаптации участников образовательного процесса к дистанционному обучению в образовательной среде начальной школы?

Проводимое нами эмпирическое исследование призвано раскрыть особенности цифровой адаптации участников образовательного процесса младшего звена, а также сущность и специфику применения дистанционных технологий при обучении. Для достижения заявленной цели авторы определили содержание понятия «цифровая адаптация» и разработали анонимный опрос в электронном формате для учителей начальной школы общеобразовательных учреждений РФ, который был призван определить:

- особенности применения дистанционных технологий при обучении младших школьников;
- отношение к дистанционным технологиям педагогов как с профессиональной точки зрения, так и личной;
- влияние дистанционных технологий на учебный процесс в целом и эмоциональное состояние обучающихся в частности;
- удовлетворенность учителей начальной школы используемыми дистанционными технологиями.

Участие в опросе приняли 135 работников женского пола, средний возраст которых составляет 49 лет, а стаж работы по специальности – 17 лет.

Теоретической базой исследования послужили работы по адаптивной психологии: механизмам и показателям личностной адаптации к новой социальной реальности, адаптации к изменениям в профессиональной деятельности и к экстремальным условиям социальной среды (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, Г.Ю. Крылова, С.Т. Махнач, О.Н. Чернышева, М.С. Яницкий, D. Lynch, R. Smith, T. Yeigh и др.) [7, 8].

Понятие «*цифровая адаптация*» представляет, на наш взгляд, одну из неотъемлемых составляющих современной социально-психологической адаптации, которая пребывала невостребованной долгое время. Ее становление обусловлено двумя значимыми реалиями нового времени:

- активным развитием СМИ, информационных технологий и киберпространства;

- соблюдением режима самоизоляции в связи с пандемией коронавирусной инфекции в 2019 году.

*Цифровая адаптация* – это процесс приспособления учителя/учащегося к новым информационно-технологическим условиям, которые способствуют его гармоничному личностному, психологическому и социальному развитию в образовательной экосистеме. Проведенный анализ передового педагогического опыта проведения занятий в период пандемии позволил выделить следующие информационно-технологические условия цифровой адаптации:

- освоение базовых принципов работы с компьютерными технологиями (аппаратным и программным обеспечением);
- формирование и развитие умений самостоятельной работы с информацией и электронными ресурсами (поиск, сбор, анализ, сохранение, передача и пр.);
- овладение информационно-коммуникационными способностями (многозадачность, гипертекстуальность, виртуальность общения и т. д.);
- воспитание культуры интуитивного мышления (быстрое переключение между разными видами деятельности/заданиями; упрощение, свернутый охват и творческая переработка информации; динамизм и образность познавательной деятельности);
- повышение мотивации к обучению посредством применения дистанционных технологий (реализация индивидуально-ориентированного и разноуровневого содержания учебного процесса; создание ситуации успешности для учащихся; ориентация на самообразование; направленность на формирование универсальных умений и социализации личности).

Данные, полученные в результате проведенного нами исследования, свидетельствуют о том,

что воплощение выделенных информационно-технологических условий в образовательной среде учебного заведения способствует быстрой и успешной цифровой адаптации участников образовательного процесса.

Кроме того, электронный опрос учителей начальной школы демонстрирует качественный сдвиг в методике организации учебной деятельности обучаемых. Были отмечены как позитивные, так и негативные моменты в дистанционной работе. Рассмотрим более подробно некоторые из выявленных закономерностей.

Исходя из результатов проведенного нами исследования и личного практического опыта, во время дистанционных занятий существенно сместился баланс форм организации учебной деятельности. Фронтальная работа была сведена до минимума. Причиной тому явились три основных фактора:

- упадок дисциплины (коллективные ответы в эфире порождают шум и беспорядок, учебный материал усваивается с трудом, учащиеся отвлекаются и неохотно возвращаются к предмету обсуждения, теряется драгоценное время занятия);

- недостаток концентрации внимания со стороны учеников (физическое отсутствие в классе и выполнение заданий в домашней обстановке приводят к излишнему расслаблению обучаемых; они чувствуют послабление контроля со стороны учителя и отсутствие серьезной рабочей атмосферы – присутствие родственников во время урока, отсутствие необходимости носить школьную форму, возможность подкрепиться, выключить камеру или звук, побаловаться в прямом эфире перед одноклассниками и т. д.);

- эффективная замена фронтальной работы индивидуальной (при реализации индивидуального подхода учитель сохраняет динамику урока, держит в тоне всех обучаемых, обеспечивая максимум внимания к изучаемой информации и пресекая нарушение дисциплины).

Тем не менее фронтальная работа нашла свое применение в использовании «сигнальной» системы – карточек разного цвета (например, зеленая карточка используется для выражения согласия, а красная – для выражения несогласия) или средств электронной образовательной платформы (поднятая рука, чат).

Кроме того, еще одним положительным моментом при проведении занятий в дистанционном формате послужили наглядные материалы (в бумажном, электронном или гибридном формате), которые качественно изменили темп занятия, сделали его более динамичным, а также

способствовали повышению концентрации внимания младших школьников и лучшему усвоению изучаемого материала. Так, по мнению учителей начальных классов (88,9 %), эффективность применения визуальных средств подтверждается ростом активности в учебной деятельности и повышением уровня мотивации школьников.

Из негативных аспектов многие учителя (75,6 %) отметили существенное ухудшение психоэмоционального состояния учащихся во время дистанционного обучения. Сильные переживания были вызваны возникновением технических неполадок цифрового оборудования, проблем с подключением к сети Интернет или доступом к образовательной платформе. Более того, школьники проявляли негативные эмоции – агрессию, раздражение, обиду и т. п., – если считали, что педагог уделял им недостаточно внимания, долго не спрашивал и/или не хвалил, непонятно или нечетко объяснял суть задания и т. д.

Возросла в геометрической прогрессии и нагрузка учителей начальных классов (100 % респондентов отметили данный факт) – возникла острая необходимость в разработке качественного визуального цифрового контента, включающего элементы геймификации, для всех предметов школьной программы. Педагогам пришлось в максимально короткие сроки освоить образовательные возможности программы Power Point, различных электронных платформ (учи.ру, onlinetestpad.com, learnis.ru, wikium.ru и др.), обучающих тренажеров и компьютерных игр. В качестве результата трудоемкой и энергозатратной работы над цифровым методическим обеспечением дисциплин учителя отметили позитивные изменения в психоэмоциональном состоянии обучаемых, проявлении повышенного интереса и творческой инициативы (подготовить самостоятельный доклад по изучаемой теме, зачастую с визуальным сопровождением – презентацией), увлечении познавательной деятельностью.

Как положительный момент дистанционного обучения учителя начальных классов (80 %) отметили приобщение учеников к использованию информационных технологий в образовательных целях для самостоятельной работы над изучаемым материалом (выполнения домашнего задания, проверочных работ и пр.), для осуществления эффективной коммуникации опосредованными средствами общения (вебинар, аудио- и видеосопровождение, чат, форум и т. п.) и интерактивного взаимодействия учащихся друг с другом при групповой работе, что позволяет в полной мере активизировать принципы сознательности

и активности, дифференциации и индивидуализации, то есть формировать умение учиться. Ведь умение организовывать свою учебную деятельность является важнейшим результатом личностно ориентированного обучения в современных условиях дистанционной образовательной среды и неизбежной цифровой трансформации образования [5].

В целом дистанционные технологии значительно уменьшили доминирующую роль учителя, по сравнению с офлайн-обучением. Однако внеаудиторная занятость педагогов серьезно возросла. Вдобавок весомая доля нагрузки (учебная, эмоциональная и психологическая) легла на плечи самих школьников – самостоятельность в выполнении заданий различных форматов (в том числе интерактивных), подключении и использовании ресурсов образовательных платформ, записи и загрузки подготовленных работ, недостаток социализации и общения со сверстниками и пр.

В результате возникла острая необходимость в организации адаптационной работы с обучаемыми – «цифровой адаптации», – которая распределялась (возможно, не совсем равномерно) между

учителями и законными представителями школьников. К основным инструментам цифровой адаптации, применяемым педагогами, можно отнести общение с классом в мессенджерах и социальных сетях (для разъяснения сложных моментов и возникающих трудностей), опосредованная коммуникация посредством электронной почты или информационных памяток (в электронном или бумажном формате), вводный инструктаж перед началом занятия.

Относительно удовлетворенности учителей начальной школы используемыми дистанционными технологиями наблюдается разнонаправленная тенденция, которая, на взгляд авторов, является территориально обусловленной. Так, большинство педагогов (88,2 %), проживающих в городской среде, отмечают адекватное техническое и методическое обеспечение и демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности дистанционными технологиями; в то время как учителя из мелких населенных пунктов (92,9 %) указали на нецелесообразность проведения занятий в дистанционном режиме и недостаток технического оснащения (см. рис.).

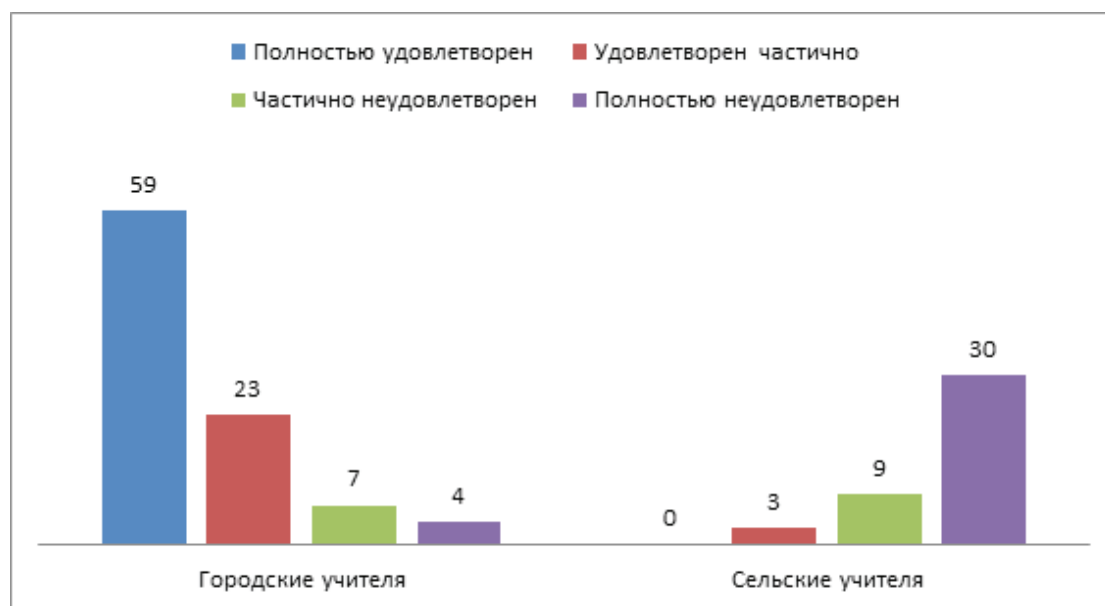


Рис. Удовлетворенность учителей начальной школы используемыми дистанционными технологиями

Анализируя полученные из опроса данные, мы пришли к выводу, что, по сравнению с очным обучением, условия занятости и трудовые обязанности учителей начальной школы во время удаленных занятий существенно возросли; педагоги испытывают серьезные умственные, эмоциональные и психологические перегрузки, независимо от достаточности технических и методических ресурсов для качественного обеспечения дистанционного

образовательного процесса. Цифровая адаптация для них проходит сложно, так как они несут ответственность не только за формирование и развитие собственных информационно-технологических умений, но и за умения своих подопечных.

Ученики стараются преодолевать технические и эмоциональные трудности во время дистанционного обучения, приспосабливаются к новым тенденциям и требованиям времени – проходят

цифровую адаптацию. При этом невозможно переоценить роль учителя в данном процессе – необходимость оказания психологической и эмоциональной поддержки; разработки и применения эффективных приемов, средств, подходов для качественного осуществления педагогического взаимодействия с младшими школьниками в соответствии с их возможностями, способностями, интересами и потребностями.

Бесспорна и актуальность использования цифровых технологий. Информационная компетенция – это ключевая компетенция как для учителей, так и для подрастающего поколения в эпоху глобальной цифровизации, без которой невозможна полноценная коммуникация посредством цифровых средств, критическая оценка поступающей информации и в целом саморазвитие в современном постоянно эволюционирующем мире.

Проведенное авторами эмпирическое исследование особенностей цифровой адаптации участников образовательного процесса начальной школы позволило сформулировать следующие выводы:

1. Цифровая адаптация, представляющая собой процесс эффективного приспособления участников образовательной деятельности к новым информационно-технологическим условиям, которые способствуют их гармоничному личностному, психологическому и социальному развитию в образовательной экосистеме, является важной составляющей социально-психологической адаптации к реалиям нового времени.

2. Информационно-технологическими условиями, способствующими успешной цифровой адаптации, являются: освоение базовых принципов работы с компьютерными технологиями; формирование и развитие умений самостоятельной работы с информацией и электронными ресурсами; овладение информационно-коммуникационными способностями; воспитание культуры интуитивного мышления; повышение мотивации к обучению посредством применения дистанционных технологий.

3. Качество дистанционного обучения, по мнению учителей начальных классов, складывается из продуктивного взаимодействия диады «школа – семья»: эффективность образовательного процесса теперь напрямую зависит не только от педагога (его профессионализма, креативности, стрессоустойчивости и пр.), но и от родителей учащегося, на которых возлагается ответственность за техническое оснащение рабочего места ребенка, его мотивацию к учебе и контроль его учебной деятельности – чем больше семья школьника вовлечена в образовательный процесс во время дистанционного обучения, тем выше успеваемость и учебная мотивация обучаемого.

Тематика проведенного авторами исследования представляется перспективной в поиске решения проблем цифровой адаптации школьников среднего и старшего звеньев, студентов средних профессиональных и высших учебных заведений разных направлений и профилей подготовки.

### Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/) (дата обращения: 26.07.2022).
2. Донина И. А., Виноградова Ю. А. Дистанционное обучение в школе: возможно или нет? // Педагогический вестник. 2019. № 7. С. 31–32.
3. Гудилина С. И. Создание медиатеки для занятий изобразительной деятельностью в начальной школе // Начальное образование. 2022. Т. 10, № 2. С. 17–23.
4. Макарова О. В. Дистанционный урок в начальной школе как новое методическое явление // Герценовские чтения. Начальное образование. 2021. Т. 12, № 1. С. 14–23.
5. Поздеева С. И. Как учить современного младшего школьника // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 4 (32). С. 55–61.
6. Примакова Я. В. Особенности применения интегративного подхода на уроках иностранного языка в начальной школе в условиях дистанционного образования // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2021. № 14.
7. Дикая Л. Г., Журавлев А. Л. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2007. 624 с.
8. A study into “organisational readiness” and its impacts on school improvement / D. Lynch, R. Smith, T. Yeigh, S. Provost // International Journal of Education Management. 2019. Vol. 33 (2). P. 393–408.

*Статья поступила в редакцию 10.11.2022; одобрена после рецензирования 12.01.2023; принята к публикации 13.01.2023.*

*The article was submitted 10.11.2022; approved after reviewing 12.01.2023; accepted for publication 13.01.2023.*

# Методология и технология профессионального образования

УДК 373.6

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-21-27

Людмила Михайловна Комиссарова

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, lkomissarova@yandex.ru*

Ксения Александровна Янчевская

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, ksenia\_yanshevskaya@mail.ru*

## СТРАТЕГИЧЕСКАЯ СЕССИЯ КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье анализируется стратегическая сессия как интерактивный метод обучения в высшей школе, обозначены принципы адаптации формата для образовательных целей, сформулированы преимущества внедрения метода в систему профессионального образования. Описаны ключевые компоненты сессии, этапы, даны методологические основания проведения сессии. Представлен опыт внедрения стратегической сессии в профессиональное обучение студентов направления «Реклама и связи с общественностью».

*Ключевые слова:* стратегическая сессия; интерактивные методы обучения; подготовка специалистов направления «Реклама и связи с общественностью».

Lyudmila M. Komissarova

*Altai State University, Barnaul, Russia, lkomissarova@yandex.ru*

Kseniya A. Yanchevskaya

*Altai State University, Barnaul, Russia, ksenia\_yanshevskaya@mail.ru*

## STRATEGIC SESSION AS A METHOD OF PROFESSIONAL TRAINING

*Abstract.* The article analyzes the strategic session as an interactive method of teaching in higher education, outlines the principles of adapting the format for educational purposes, and formulates the advantages of introducing the method into the system of vocational education. The authors describe the key components of the session, its stages and methodological grounds, as well as share practical examples of implementing a strategic session in the professional training of students majoring in Advertising and Public Relations.

*Keywords:* strategic session; interactive teaching methods; Advertising and Public Relations major.

Одной из активно обсуждаемых тем в сфере подходов и методов преподавания в высшей школе на протяжении нескольких десятилетий остается трансформация методов обучения. Компетентностный подход, современные динамичные социально-экономические условия ставят перед университетами задачу работать «на опережение» – подготовить специалистов, готовых не только и не столько к решению типовых профессиональных задач на основе существующих правил и принципов, но и нацеленных на поиск оптимального решения в условиях неопределенности и изменчивости, способных к импровизации, генерированию креативных решений, выходящих за рамки узкопрофессиональной подготовки.

В большом количестве публикаций, посвященных вопросам методологии преподавания в высшей школе, звучит мысль о том, что качественно изменившиеся цели образования не могут быть реализованы традиционными методами [1–5]. Методологи ориентированы на поиск наиболее

эффективных методов обучения, отвечающих требованиям и наукоемкости, и практико-ориентированности обучения [4; 6–10].

Одни исследователи нацелены на поиск новых технологий и методов обучения, другие – на совершенствование уже существующих подходов и практик. Объединяет эти методологические поиски общая цель – подготовка специалиста, способного действовать в изменяющихся условиях, готового к трансформациям профессиональной сферы.

В современной системе высшего образования реализуются три группы методов взаимодействия преподавателя и студентов: их обозначают как пассивные, активные и интерактивные методы обучения; в большей степени внимание специалистов приковано, конечно, к активным методам, где студент вступает в диалог с преподавателем, и интерактивным, направленным на взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом.

Многие исследователи, описывая интерактивные методы, относят их к инновационным, противопоставляя традиционному, пассивному обучению, где главная роль принадлежит преподавателю, а студенты являются лишь слушателями. Инновационные методы обучения отличаются активностью всех участников образовательного процесса, групповой деятельностью и открытостью вариантов решения поставленной учебной задачи [3; 11].

В психолого-педагогических исследованиях существует множество определений интерактивного обучения, общим для всех является осуществление совместной деятельности преподавателя и студентов, изменение форм (режимов) деятельности в ходе занятия [9].

Среди преимуществ этого вида обучения исследователи выделяют развитие творческой и коммуникативной активности, самостоятельности и ответственности обучающихся. Как сильную сторону интерактивных методов исследователи обозначают максимальную приближенность к реальности, создание содержательной картины профессиональной деятельности – моделирование системы отношений, условий работы, практических задач и проблемных ситуаций. Также исследователи единодушны во мнении, что интерактивные формы стимулируют развитие у будущих специалистов глубокое усвоение материала; формирование навыков работе в команде, поиск разных путей решения задачи; развитие личностных качеств – формирование собственного мнения, уважения чужой позиции. Все интерактивные методы обучения отличает сочетание двух важных для современного образования критериев: они решают комплекс учебных, развивающих задач и формируют атмосферу мотивированного обучения, инициируя творческую активность студентов [12; 13].

Предпринято немало попыток классифицировать интерактивные методы и формы обучения. К ним относят мозговой штурм, игры (ролевые, деловые, организационно-деятельностные, имитационные, метафорические), проектное обучение, круглые столы, дискуссии, кейс-стади, тренинги, презентации, мастер-классы.

На наш взгляд, выстроить жесткую классификацию интерактивных методов обучения затруднительно, поскольку, с одной стороны, методы связаны между собой, используются в комбинации, с другой – практика генерирует новые методы работы, которые внедряются в учебный процесс, заимствуются из других профессиональных отраслей. Так, например, в последние годы в рос-

сийском и зарубежном бизнесе при определении путей трансформации, направлений развития, выхода из кризиса активно используется **метод стратегической сессии** [14–16].

Стратегическая сессия как предмет теоретического анализа представляет собой комплексное, многоаспектное понятие. Обзор исследований выявил два направления: во-первых, стратегическая сессия рассматривается как инструмент менеджмента организаций, конкретно – для определения стратегии развития компании или территории, при разработке антикризисных стратегий. Но следует отметить, что в этих работах не представлена методология проведения стратегической сессии. Авторы перечисляют этапы сессии и описывают опыт проведения сессий отдельными компаниями, акцентируя внимание на результатах, а не самом процессе. Метод проведения сессии видится через алгоритмы мозгового штурма [9], в форме командообразующего тренинга, группового обсуждения с защитой проекта [6]. Второй блок публикаций о стратегической сессии связан с системой образования, но не с образовательным процессом, а с управлением и развитием образовательных организаций.

Наиболее детальное и методологически обоснованное представление о стратегических сессиях дано в работах П.Б. Мрдуляша, обобщившего 15-летний опыт проведения стратегических сессий специалистами Московской школы управления «СКОЛКОВО» [17; 18].

Вслед за П.Б. Мрдуляшом под стратегическими сессиями мы будем понимать «формат, в котором организуется коммуникация», позволяющий «учесть мнение многих участников, провести первичное обсуждение и обобщение, сформировать и вынести в итоговые документы больше содержательных суждений, чем при использовании многих других форм» [18].

Работа сессии строится в рамках системомыследеятельностного подхода по методу критической коммуникации, подробно описанного П.Б. Мрдуляшом, заключается в чередовании двух форм коммуникации – групповой работы и обсуждения результатов этой работы. Обе формы применяются на протяжении всей сессии, где первая обеспечивает анализ ситуации и постановку цели, а вторая – содержание работы группы и выход на осмысление стратегического решения. В рамках сессии используются и другие формы работы: установка, работа в группах, общее заседание, рефлексия, экспертная консультация, могут также вводиться имитационные игры, доклады-«вертушки», групповые консультации.

Сессия предполагает рассмотрение каждой ситуации «с нуля», что и позволяет найти для нее уникальное решение. Причем цель сессии не в новизне предлагаемых решений, а понимание и критика ситуаций, ставших источником проблемы.

Анализ позиций специалистов в области проведения стратегических сессий показывает, что единой схемы построения сессии быть не может, возможны варианты, иногда даже противоположные. Так, например, в одном случае четко ясна цель, но может быть не определена последовательность действий, а в другом, наоборот, цели на начальном этапе могут не быть сформулированными.

Нет и единого похода к времени проведения сессии: она может уложиться в один день (6–8 часов), а может длиться 5–7 дней.

Подходы к выделению и наименованию этапов в проведении стратегической сессии отличаются, но во всех работах отмечается ключевое значение подготовительного этапа, на который уходит больше времени, чем на проведение самой сессии. В этот этап входит сбор необходимых данных с помощью различных видов анализа: анализа ситуации и анализа контекстов, глубинного интервью руководителей, swot-анализа, конкурентного анализа, и подготовки аналитических справок и др. Этот этап позволяет участникам стратсессии углубить свое представление о проблеме.

Особенностью аналитического этапа в проведении стратегической сессии является использование «частичности» позиции отдельного участника сессии. Специалисты, реализующие в команде проекта разные направления, могут рассматривать вопросы только своей профессиональной позиции и имеют поверхностное представление о деятельности и специфике других подразделений. Поэтому в стратегической сессии особая роль отводится экспертам. В методе стратегической сессии это не внешние эксперты, приглашенные консультанты, а специалисты из команды, глубоко погруженные в тему, знающие ситуацию изнутри. Таким образом, команда получает свою экспертную позицию, которая принимается всеми участниками сессии.

Специалисты отмечают, что традиционно сотрудники видят виновников трудностей, своих и компании в целом, в других подразделениях. Стратегическая сессия призвана преодолеть это, ориентируя участников на глубокий анализ прежде всего своей деятельности: «только формирование настоящего проблемного поля проекта позволяет по-настоящему поставить задачу кардинального изменения, то есть развития» [18].

В ходе работы на стратсессии участники получают двойной результат: содержательный (результат работы на сессии) и методологический (освоение метода работы), что позволяет им в дальнейшем применять этот метод в профессиональной деятельности.

Сессия организуется и методологически сопровождается модератором, предполагает работу команды, принимающей решения в реализации разрабатываемой стратегии. Успех сессии обусловлен вовлеченностью в процесс и сотрудников, и руководства на правах коллегиальности. Одни авторы используют понятия модератора и фасилитатора как синонимы, другие разводят эти понятия. В рамках нашей работы эти различия не важны, поскольку преподаватель, который выполняет модерацию сессии, решает прежде всего педагогические задачи, стремится сформировать у участников стратегическое видение, инициировать поиск проблем и решение задач.

Таким образом, в методике проведения стратегических сессий в рамках образовательного процесса мы опираемся на опыт практиков, специализирующихся на проведении стратсессий как виде бизнеса, опубликованные работы, посвященные стратсессиям в области менеджмента коммерческого сектора, развития территорий и в области управления образованием.

В обучении метод стратегической сессии является креативным методом, методом раскрытия творческого потенциала. Так же как при использовании метода мозгового штурма, стратегическая сессия ориентирована на поиск новых идей, нестандартных предложений, синтез нескольких решений. В сессии как методе обучения важен не полученный результат, а сам процесс поиска решения.

Этот метод в обучении можно охарактеризовать как средство коллективного поиска оптимальных решений. Активное участие в поиске решения каждого из студентов дает возможность полноценного участия, что не всегда удается при групповой работе, где нередко выделяется лидер или работа смещается на наиболее сильных участников [8].

Стратегическая сессия схожа по условиям с проективным обучением, в рамках которого предполагается решение учебной задачи как теоретическими, так и практическими методами. В то же время использование в стратегической сессии экспертного блока позволяет преодолеть ограниченность опыта студентов, что, по замечаниям специалистов по проектному обучению, является проблемой в этом методе обучения [19].

Одна из ключевых задач, которую решает стратегическая сессия как метод обучения, – активизация мыслительной деятельности студентов. Как и другие виды игр (ролевые, организационно-деятельностные), используемые в образовательной деятельности, стратегическая сессия максимально приближает студентов к практике и рабочим условиям. В то же время метод позволяет преодолеть недостаточный объем теоретических знаний. Сессия позволяет с опорой на мнение и опыт экспертов рассматривать профессиональные задачи и принимать решения, благодаря чему может использоваться на любых этапах обучения.

Преимуществом метода является получение профессионального результата за короткий промежуток времени, концентрированность работы, что является явным преимуществом на фоне постепенного освоения учебных дисциплин в учебном процессе. Встречи раз в неделю, совмещение заданий с другими дисциплинами нередко не позволяют погрузиться в проблему, отдаляют решаемую ситуацию от реальности, решения часто носят формальный характер.

Как и во многих формах интерактивного обучения, при проведении стратегической сессии преподаватель выступает в роли модератора, который решает задачи взаимодействия в группе, снимает барьеры в общении, побуждает участников к самостоятельному решению поставленной задачи, обеспечивает эффективность процесса коммуникации, развивает навыки работы в коллективе. При этом преподаватель является равноправным участником сессии, он не доминирует, является членом команды.

Метод стратегической сессии является рабочим инструментом для специалистов по коммуникациям. Поэтому в настоящей статье представлен опыт использования стратегической сессии как метода интерактивного обучения для студентов направления «Реклама и связи с общественностью». Обращение к этому методу обусловлено еще несколькими причинами.

Во-первых, рыночная ситуация заставляет компании обращаться к стратегическим сессиям как виду маркетинговых исследований. В глубинном интервью директор агентства исследований «Делфи» Евгения Климанова отметила тенденцию: компании, заказывающие у агентства маркетинговые исследования и разработку стратегии, слабо использовали полученный массив данных; значительный процент предложений не внедрялся и не приводил к изменениям в работе компании, поскольку они были для организации «чужими», не всегда учитываемыми внутренними

условия, не заданные параметрами исследований. Это подтолкнуло агентство предложить компаниям иную форму работы, включить сотрудников компаний в разработку и проведение стратегических сессий. По мнению эксперта, трехлетний опыт показал эффективность работы этого метода. Сам процесс слабого использования в профессиональной деятельности «чужих» рекомендаций и инструментов очень схож с ситуацией обучения, когда студентам предлагается совокупность знаний, пусть и апробированных на опыте компаний.

Во-вторых, специфика работы специалистов по связям с общественностью и рекламе в любой организации состоит в связывании и координации каждого коммуникационного шага с результатами исследований и общей стратегией развития организации. Любое действие должно быть обосновано задачами компании в целом, кроме того, задачами, стоящими перед каждым направлением деятельности организации: менеджментом, производством, HR, GR, логистикой и пр. Условием стратегической сессии является совместный поиск решений, что позволяет укрепить понимание о единстве процессов в компании и общей ответственности за реализацию выработанной стратегии.

В-третьих, стратегические сессии позволяют студентам приобрести опыт командной работы, в которой важна ориентация на коллективные цели и задачи, а не на индивидуальный вклад и зачет, как часто происходит в других видах групповой работы в образовательном процессе.

В-четвертых, ведущим принципом организации работы в сфере рекламы и связей с общественностью является проектная деятельность. Коммуникационные и рекламные компании, акции, специальные события – это проекты, которые включают все этапы проектирования: от аналитического и до этапа оценки результатов. Стратегическая сессия помогает в сжатые сроки пройти несколько стадий разработки проекта и увидеть целостность этого процесса.

Метод стратегической сессии был апробирован на Летней школе PR и рекламы для студентов 1-го курса направления «Реклама и связи с общественностью» Алтайского государственного университета.

Традиционно Летняя школа ориентирована на погружение первокурсников в профессиональную сферу, в частности, на решение проблемы снижения мотивации, связанной с очень малым количеством профессионально ориентированных дисциплин в программе первого курса, зна-



комство с преподавателями, с которыми встретятся на следующий год.

В основе работы школы лежат два условия: 1) взаимодействие с практиками, представителями профессионального сообщества, 2) решение реальных, актуальных для города/региона коммуникационных задач.

Для описываемой Летней школы была выбрана сложная задача, над которой работают представители университета и кафедры медиакоммуникаций, технологий рекламы и связей с общественностью – построение коммуникационного пространства Большого Алтая. Студентам для решения была обозначена одна из задач начального этапа этой объемной работы: выявление точек формирования территориальной идентичности Большого Алтая.

Поиск решения в данном случае невозможен без погружения в проблему, опоры на экспертные позиции, понимания предмета коммуникации и участников коммуникационного процесса. Традиционные для Летней школы приемы работы для решения этой задачи не подходили, потому что студенты первого курса не владеют компетенциями, позволяющими на должном уровне провести аналитическую работу. Для освоения материала требовались бы и большие временные затраты.

По мнению организаторов Летней школы, решить проблему позволяет метод стратегической сессии, предполагающий, с одной стороны, осуществление аналитического этапа силами экспертов, с другой – динамичную работу в сжатые сроки с конкретным результатом.

Стратегическая сессия как метод обучения представлена в трех фазах:

1-я фаза – подготовительная работа с обобщением экспертной позиции;

2-я фаза – собственно стратегическая сессия;

3-я фаза – индивидуальная работа по построению ментальной карты как индивидуальный шаг студента в реализацию проекта.

**На первой**, подготовительной для стратегической сессии, **фазе** студенты погружались в проблему. Для этого были проведены встречи-дискуссии с экспертами и мастер-классы от специалистов-практиков по двум направлениям:

- Содержательная сторона проблемы, которую осветили ученые университета, представляющие несколько научных групп проекта, – историки, этнографы, географы, культурологи, исследователи медиапространства. С одной стороны, у студентов была возможность услышать сжатую, но адаптированную для их восприятия научную позицию, сопоставить разные векторы проблемы, с другой –

ощутить себя частью команды серьезного международного проекта.

- Технологические подходы к решению проблемы, которые представили специалисты медиасферы, реализующие проекты с близкими коммуникационными задачами, связанные с решением социальных проблем, территориальным продвижением, формированием ценностных представлений у широкой аудитории, – руководители проектов, продюсеры, креаторы, дизайнеры, визуализирующие территориальные бренды.

Задача первого этапа – формирование у студентов знания, достаточного для принятия решений во время проведения сессии. Встречи проходили в течение недели. Для перехода ко второму этапу перед студентами была поставлена индивидуальная задача – составить краткое резюме по выступлениям экспертов. Это задание позволило студентам создать базу теоретических данных, на основе которой стал возможен следующий этап работы.

**Вторая фаза** работы представлена собственно стратегической сессией, направленной на поиск решения профессиональной задачи.

Сессия проходила в течение одного дня в три этапа.

1. Обсуждение оснований для решения проблемы. В нашем случае это были проблемы построения территориальной идентичности Большого Алтая: географические, культурные, исторические, социально-экономические, брендинговые основания. На этом этапе актуализировались представления участников о предмете обсуждения на основе индивидуального задания, выполненного накануне.

2. Групповая работа по разработке концепции. Студенты двух учебных групп были поделены на две команды. Модератором в каждой команде выступал преподаватель. Перед участниками сессии поставлена задача – разработать концепцию формирования территориальной идентичности Большого Алтая.

Концепция предполагала три блока:

1) выделение точек формирования смыслового поля: образы, объекты, явления, события;

2) формулирование коммуникационной идеи: Большой Алтай – это... ;

3) предложения по созданию контента коммуникационного поля Большого Алтая: темы, форматы, каналы коммуникации.

С точки зрения технологии стратегической сессии сначала групповая работа направлена на преодоление отстраненности участников от проблемы и традиционной для такого вида работы попытки видеть трудности во внешних условиях, не зависящих от участников.

Следующий шаг – ориентация участников на анализ своей деятельности, рассмотрение проблемы через самоидентификацию. Студентам предоставлялась возможность открыто обсудить проблемы, которые они видят на пути реализации проекта. Каждый участник группы высказывал свои предположения, они фиксировались, группировались и обсуждались всеми участниками.

Сильной стороной этого этапа является гармоничное включение каждого студента в работу, при правильной работе модератора каждый участник ощущает себя успешным и необходимым для поиска общего решения.

В процессе конструктивного обсуждения участники приходят к единому мнению относительно поставленных перед группой задач, вырабатывают порядок их решения, стратегии работы.

Любопытно, что при решении первых двух концептуальных задач группы, работающие абсолютно автономно (даже между модераторами не было никаких обсуждений возможных результатов работы), пришли к очень схожим результатам: семантически совпали и точки формирования смыслового поля, и формулировка коммуникационной идеи.

### 3. Презентация коммуникационных решений.

На этом этапе перед всей аудиторией микрогруппами по 2–3 человека были представлены идеи генерирования контента для коммуникационного пространства Большого Алтая. Эта работа была нацелена на конкретизацию сформулированных идей, построения связей между тремя этапами работы над проектом – аналитическим, стратегическим и креативным, между работой на стратегической сессии и дальнейшей реализацией проекта, более глубокое понимание профессиональных процессов.

#### Третья фаза – создание ментальной карты.

Как уже упоминалось выше, стратегическая сессия предполагает двойной результат – содержательный, который участники получили на сессии, и методологический, позволяющий применять этот метод в дальнейшем в учебной и профессиональной деятельности. Для закрепления второго студентам было предложено итоговое для Летней школы индивидуальное задание, основанное на технологии ментальной карты: построение коммуникационной карты Большого Алтая, в которой студенты визуализировали выделенные в ходе аналитической работы точки контакта – темы, образы, концепты (смыслы), которые потенциально интересны всем участникам территорий Большого Алтая, точки конфликтов – это темы, образы, концепты (смыслы), которые реально или потенци-

ально являются источником конфликтов жителей территорий Большого Алтая, точки интеграции – это темы, образы, концепты (смыслы), которые реально или потенциально объединяют жителей территорий Большого Алтая, стратегически намеченные решения и свои креативные предложения по реализации стратегии.

На наш взгляд, стратегическую сессию как интерактивный метод обучения можно представить в виде следующей схемы (см. рис.).

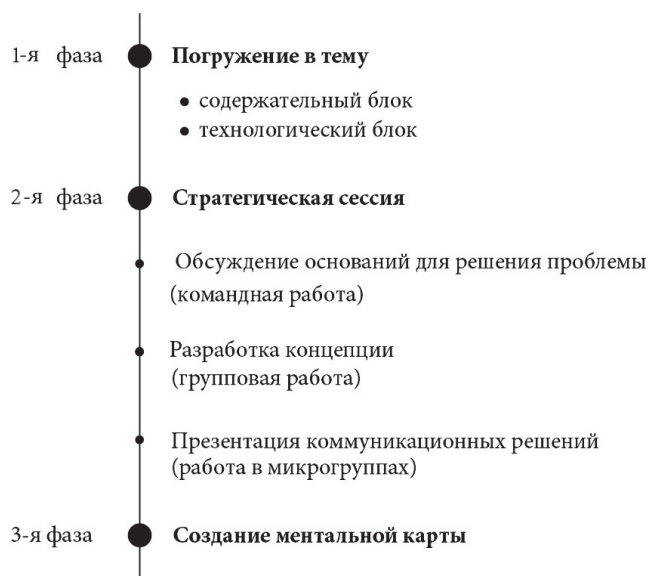


Рис. Схема стратегической сессии как интерактивного метода обучения

Таким образом, использование стратегической сессии в образовательном процессе имеет ряд преимуществ. Студенты знакомятся с технологией поиска решений, активно используемой на практике в различных профессиональных сферах для решения как управленческих, так и креативных задач. Метод позволяет создать условия многочасовой работы и обеспечивает возможность для студентов в сжатые сроки пройти путь от анализа ситуации до реализации стратегического решения. Стратегическая сессия – практико-ориентированный метод, направленный на решение реальных задач, для которых нет заранее определенного «верного» варианта, и как педагогическая технология – не на конечный результат, а на сам процесс поиска решения и раскрытие творческого потенциала студентов в этой деятельности. Метод может быть применен на любых этапах обучения, открыт для сочетания с другими методами интерактивного обучения, дает возможность сочетания командной и индивидуальной работы, позволяет обеспечить активность и значимость деятельности каждого участника.

### Список источников

1. Иванченко М. А. Активные и интерактивные методы обучения в высшей школе // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 373–377.
2. Расчетина С. А. Трансформация методов обучения в высшей школе // Социальная педагогика. 2018. № 4. С. 7–17.
3. Симоненко Н. Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2012. № 2. С. 201–206.
4. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов: Наука, 2009. 52 с.
5. Черненко И. И. Интерактивные методы как фактор интенсификации обучения в высшей школе // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2015. № 6. С. 70–73
6. Калинина Н. Н. Стратегическая сессия как инновационная форма инициирования и планирования проектной работы в образовательной организации // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 17–24.
7. Сафонцева Н. Ю. Проблемно-проектный метод обучения в дидактике высшей школы // Известия ВГПУ. 2012. № 7. С. 47–51.
8. Скрипко Л. Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? // Менеджмент качества. 2012. № 1. С. 76–84.
9. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Л. И. Тимошенко, Р. А. Кудрявцев, В. А. Тарасов, А. О. Малофей // Философия права. 2015. № 2 (69). С. 53–56.
10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
11. Нигматуллина И. В. Педагогические инновации в высшей школе: психологические особенности интерактивных методов обучения // Высшее образование сегодня. 2018. № 7. С. 10–18.
12. Марфутенко Т. А. Методические особенности некоторых интерактивных форм и методов обучения в высшей школе // НАУ. 2015. № 3-2 (8). С. 112–117.
13. Реутова Е. А., Ступина С. Б., Хуторской А. В. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. 58 с.
14. Мишурова И. В. Стратегические сессии для декомпозиции бизнес-процессов корпоративных структур // Вестник Академии знаний. 2019. № 5 (34). С. 175–179.
15. Трифонова В. Ю. Стратегическая сессия как социальная технология формирования организационной культуры компании // Социология. 2022. № 1. С. 249–252.
16. Черных А. В., Ткаченко Ю. А. Бизнес-сессия как инструмент разработки стратегии компании. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biznes-sessiya-kak-instrument-razrabotki-strategii-kompanii> (дата обращения: 11.02.2023).
17. Мрдуляш П. Б. Организация и ведение стратегических сессий // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 4. С. 132–141.
18. Мрдуляш П. Б. Проектирование развития в формате стратегических сессий // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (1–2). С. 155–164.
19. Товканец А. В. Активные формы и методы обучения в образовательном процессе высшей школы Чехии и Словакии // Вестник ПАГС. 2013. № 2 (35). С. 33–37.

*Статья поступила в редакцию 27.12.2022; одобрена после рецензирования 12.01.2023; принята к публикации 13.01.2023.*

*The article was submitted 27.12.2022; approved after reviewing 12.01.2023; accepted for publication 13.01.2023.*

Сергей Борисович Куликов

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, kulikovsb@tspu.edu.ru

## ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*Аннотация.* В исследовании раскрывается специфика мультимодального подхода к формированию профессиональных навыков педагогов как базиса обучения навыкам чтения и письма. В теоретическом плане проясняются базовые ограничения мультимодальности. Метод сравнительного анализа позволяет соотнести позиции современных ученых по вопросу формирования навыков чтения и письма в рамках традиционного и мультимодального подходов к обучению. В результате статья показывает общие перспективы применения мультимодального подхода при подготовке педагогических кадров как версии конструирования дополненных форм педагогического образования.

*Ключевые слова:* мультимодальность; исследовательские навыки; тексты на базе цифровых технологий; дополненная реальность; расширенное образование.

Sergey B. Kulikov

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, kulikovsb@tspu.edu.ru

## PROSPECTS OF APPLYING A MULTIMODAL APPROACH TO THE FORMATION OF READING AND WRITING SKILLS IN THE FRAMEWORK OF TEACHER TRAINING

*Abstract.* The research reveals the specifics of a multimodal approach to the formation of professional skills of teachers as a basis for teaching reading and writing skills. Theoretically, the basic limitations of multimodality are clarified. The method of comparative analysis helps to correlate the concepts offered by modern scholars concerning the formation of reading and writing skills within the framework of traditional and multimodal approaches to learning. As a result, the article shows the prospects of using multimodality in the training of teaching staff as a version of the construction of augmented forms of pedagogical education.

*Key words:* multimodality; research skills; screen-based texts; augmented reality; augmented education.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска ответа на теоретический вопрос о новых тенденциях, которые проявляются в развитии профессиональной подготовки педагогических кадров в свете возрастающего влияния цифровых технологий и их воздействий на чтение и письмо. Особенно актуально это в плане подготовки кадров для преподавания в сфере языкознания, хотя актуальность проблематики и не ограничивается лишь данной областью. В современной науке в целом растет заинтересованность в анализе изменений в подходах к обучению навыкам работы с научной литературой, ее чтения и составления [1].

Исследование проблемы выделения условий совершенствования навыков чтения и письма в цифровую эпоху, равно как применения таких навыков в конкретных областях, способствует расширению арсенала средств по освоению форм коммуникации. В результате вырабатываются методические рекомендации по подготовке квалификационных работ выпускников высших учебных заведений, обеспечивая рост их качества.

Повышение качества квалификационных работ, обусловленное влиянием цифровых технологий на подготовку педагогических кадров, выводит на передний план перспективы применения мультимодального подхода, который осуществляется при формировании и совершенствовании общих навыков чтения и письма, а также их реализации в конкретных областях. Суть мультимодального подхода заключается в интерпретации чтения и письма как средств коммуникации, ориентированных на так называемые «мультимодальные ансамбли» [2, с. 12]. Данные ансамбли играют роль текстов, включающих более чем одну модальность высказываний при характеристике отношения их содержания к действительности.

В связи с этим цель исследования – показать возможности, которые возникают в ходе подготовки педагогических кадров при усвоении методик представления информации на базе вариантов визуализации сообщений, применяемых в дополнение к используемым для решения тех же задач слов и предложений. По аналогии с видами дополненной реальности [3] опоры мультимодальности

дальнего подхода на достижения компьютерной техники следует трактовать как варианты организации профессиональной педагогической подготовки на базе видов дополненного образования.

Применение методов теоретического исследования, а именно сравнительного анализа и обобщения, позволяет соотнести традиционный и мультимодальный подходы, поставив акцент на выделении оснований подготовки педагогических кадров, реализующих свои профессиональные умения в высших учебных заведениях. Автор исходно привлекает выводы З. Петровой (Petrová) и Р. Немец (Nemes) [4], развивая их и соотнося с результатами новейших зарубежных изысканий в этой области [5; 6]. Выполнение исследования в таком ключе целесообразно в силу инновационного характера рассматриваемых методик. Эти методики требуют дополнительного осмысления и проверки в высших учебных заведениях перед их широким внедрением в отечественной школе для формирования универсальных учебных действий на уроках русского и иностранного языков.

Ориентация исследования на педагогов высшей школы вместе с тем не означает, что автор игнорирует наработки современной педагогики, полученные в ходе экспериментов по реализации мультимодального подхода в зарубежных общеобразовательных школах [7; 8]. Учет таких наработок позволяет зафиксировать саму возможность применения рассматриваемого подхода не только в виде комплекса экспериментальных методик, реализуемых в высшем учебном заведении для подготовки преподавателей и учителей, но и в качестве апробированных образовательных практик, допустимых для использования в общем образовании.

В итоге прояснение природы мультимодального подхода как базиса формирования профессиональных навыков педагога в современных условиях помогает найти ответ на вопрос о степени исчерпанности возможностей традиционного обучения в данном отношении.

Сравнительный анализ оснований традиционного и мультимодального подходов к развитию навыков чтения и письма позволяет разграничить сферы применения каждого из подходов в педагогике. Это дает возможность обосновать и раскрыть варианты организации профессиональной подготовки, направленной на применение мультимодальности в рамках источников и форм обучения, релевантных профессиональной подготовке педагогических кадров в современности.

Для понимания исходных положений работы важно отметить, что реализация традиционного

подхода господствовала в так называемую «эпоху линейности» [4; 5; 6], в рамках которой навыки чтения помогали получить доступ к смыслу письменных сообщений. Ведущим вариантом организации подготовки педагогических кадров в этот период становится обучение линейным способам построения текста, которое опирается на использование графических знаков (букв) и их комплексов, а именно слов и предложений. Именно такая интерпретация позволяет выявить для педагогики следствия отхода от способов сообщения информации исключительно при помощи слов и предложений.

Процесс обучения, подразумевающий традиционный тип составления текстов, сопровождается высоким уровнем абстрактности. Абстрактность требует аналитических способностей, которые позволяют преодолеть нечеткость связей между графемами слов и выражаемыми при их помощи образами в тексте. Уточнение связей должно сочетаться с приложением интеллектуальных усилий, которые направлены на развитие способностей обучающегося.

Вместе с тем сами по себе усилия, приложенные в ходе традиционных способов чтения, не гарантируют с необходимостью рост эффективности учебного процесса, ибо ускоренный характер овладения информацией влечет вполне возможное упрощение форм ее подачи. А упрощение формы не отвечает уровню абстрактности, требующемуся для выражения даже элементарных понятий. Так, слово «дом» не похоже на обозначаемый им предмет, и дополнительные словесные разъяснения ситуацию не исправят, а только запутают. В связи с этим в учебном процессе не всегда удается полностью преодолеть обозначенную трудность, что влечет так называемую функциональную безграмотность. Обучающиеся механически воспроизводят слова и предложения, но не вполне усваивают и не всегда могут воспроизвести точный смысл текста.

Стремление решить возникающие трудности приводит к тому, что в современных условиях в процедуры подготовки профессиональных кадров все более активно проникают методики дополненного образования. Использование такого вида подготовки позволяет различать мультимодальные средства, реализуемые при формировании общих навыков понимания архитектуры текстов, и учебные действия, которые непосредственно позволяют выполнить чтение цифровых источников нелинейным образом. В этом отношении привлечение мультимедийного оборудования для визуализации текстов на экране

компьютера имеет очевидные сильные стороны. Чтение в таких условиях не обязательно требует навыков, сформированных в рамках алфавитной организации текстов. Переход к чтению экранных текстов влечет по меньшей мере три следствия, а именно: (i) расширение контекста; (ii) облегчение восприятия смыслов и тем самым ускорение их понимания; (iii) возникновение дополнительных стимулов для роста грамотности.

В свете открываемых возможностей чтение экранных текстов представляет собой не только и не столько переход от одного раздела (абзаца) к другому с последующей проверкой (самопроверкой) усвоенного посредством вопросов и учебных заданий. Мультимодальное построение экранных текстов предполагает, что их форма играет столь же существенную роль, какую играет их содержание. В частности, используемые изображения – это не просто средства пояснения сообщений в виде слов и предложений. Посредством изображений и их описаний в состав текста могут включаться активные ссылки на другие части внутри текста и гиперссылки на другие тексты, тематически близкие и доступные в рамках информационно-коммуникационных сетей.

Применение активных ссылок позволяет пересмотреть процедуры построения учебных текстов и влияет на ожидаемые варианты восприятия этих текстов со стороны обучающихся. Активация ссылки, которая отображена в определенном месте в тексте и выводит за рамки этого места, позволяет предвосхищать сугубо словесно оформленную информацию, содержащуюся в самом тексте. Таким образом, в восприятие информации, которую черпают при чтении сообщений, закладывается элемент нелинейности, а усвоение информации в целом предполагает высокую степень свободы в действиях обучающегося.

Проверка усвоенных знаний при обозначенном подходе не обязательно следует в хронологическом плане за процессом ознакомления, а вполне может сопутствовать ему. Например, в состав учебного текста включают сознательно выполненные пробелы или даже специально допускают некоторые ошибки. Обучающиеся заполняют лакуны и исправляют ошибки, о возможности которых они предупреждены заранее. Реализуется это в ходе самостоятельного поиска информации, активизирующегося посредством прямых вопросов в тексте или указания на пробелы в представленных материалах.

Сравнительный анализ оснований подходов к развитию навыков чтения в доцифровую эпоху и в современности дает возможность обосновать

и раскрыть варианты организации профессиональной подготовки, направленной на применение мультимодальности в качестве источников и форм обучения, релевантных профессиональной подготовке педагогических кадров. Обсуждение данного вопроса позволяет уточнить границы, в которых становится актуальным создание и трансляция образовательных текстов в современности. Вместе с тем проясняются базовые ограничения мультимодального способа обучения навыкам чтения и письма.

Организация профессиональной подготовки требует в современных условиях поиска эффективных способов трансформации текста из набора графических знаков в совокупность визуальных объектов. Один из перспективных вариантов решения данной задачи – расширение числа средств визуализации текстовых сообщений в процессе обучения. В свете ранее упомянутых исследований [7; 8] оправдано выделение подхода, позволяющего обеспечить подготовку в области обучения навыкам владения языком, которые посредством использования комиксов гарантируют усвоение значений отношения. Такие значения показывают отношение людей к чему-либо, выступая базой для овладения и других видов значений. Комиксы не просто иллюстрируют значения отношений, но и позволяют визуализировать контексты их складывания в различных ситуациях.

Указанный способ визуализации отношений может быть легко адаптирован в рамках учебного процесса для разработки особого варианта организации подготовки педагога к выполнению профессиональных задач. Существенным доводом в пользу этого тезиса является то, что актуализируются как методики работы с абстрактными объектами и отношениями между ними, так и способы формирования готовности педагога к применению таких методик. В первом плане осуществляется формирование готовности к использованию мультимодальных объектов в контексте обучения выражению эмоций, этических и эстетических установок. Во втором плане открываются перспективы по обобщению и организации педагогического применения используемых методик.

Мультимодальные характеристики комикса, в котором графическая форма отображения объектов и их использования иллюстрируется визуальным способом подачи информации, помогают научиться различать три базовых момента: (i) эмоциональные реакции (счастье/несчастье и удовлетворение/неудовлетворение); (ii) суждения (о самооценке и социальных наказаниях);

(iii) мультимодальное выражение привязанности. В итоге возможности мультимодального подхода к формированию учебных суждений обеспечивают трансформацию использования языка в целях совершенствования составления текстов. Причем рост эффективности имеет диалектическую природу, затрагивая как обучающихся, так и обучающихся вплоть до частичной смены ролей. Другими словами, насколько ученики развивают способности по формированию значений отношений, настолько же учителя совершенствуются в практиках повышения уровня таких способностей.

В контексте профессиональной педагогической подготовки мультимодальный подход дает новые возможности для формирования умений по выражению эмоциональных реакций и результатов интеллектуальной деятельности не только у детей, но и у взрослых при овладении методиками формирования педагогических навыков. Вместе с тем необходимо выполнить следующее различие. Дети, овладевающие родным языком, обучаются способам выражения, которые приняты в конкретном круге культурных связей и отношений. Взрослые, уже владеющие родным языком, расширяют спектр привлекаемых выразительных средств при изучении методик преподавания (например, в области иностранных языков) и усвоении через эти процедуры способов выражения, принятых в международных сообществах.

В рамках усвоения способов выражения изучение иностранных языков играет роль важного, но не единственного компонента профессиональной педагогической подготовки. Вместе с тем именно в ситуации овладения иностранными языками [9; 10] обнаруживаются дополнительные возможности использования цифровых технологий в мультимодальном составлении текстов педагогами. В центре внимания здесь находится отработка типов аудирования и письма, при которых подготавливаемые педагоги выполняют письменные работы наряду с размещением видео в социальных сетях. Такой подход оставляет шанс обнаружить новые методические ресурсы. Ресурсы связаны с приложениями Web 2.0 и более поздними версиями программного обеспечения, ориентированного на расширение круга вовлекаемых в их использование участников процесса. В итоге овладение иностранным языком в рамках педагогической подготовки оказывается родственным процессу овладения родным языком у детей. Поэтому сочетание традиционных форм составления текстов и их нетрадиционной визуализации в социальных сетях может быть выполнено при подаче информации также через комиксы.

В ходе исследования наиболее дискуссионным является вопрос, насколько необратимы в современных условиях трансформации, которые характеризуют формирование навыков чтения и письма и требуют поиска особых вариантов организации подготовки педагогических кадров. Трансформации навыков чтения и письма задают направления изменений подходов к составлению текстов и тем самым побуждают искать варианты подачи информации, включающие мультимодальность в свой состав. Причем новациям подвержены как учебные тексты, составленные преподавателями, так и тексты, которые готовят обучающиеся в ходе выполнения письменных заданий.

Перспективным направлением организации педагогической подготовки становится реализация методик развития навыков чтения и письма, обеспечивающих формирование значений отношения как условий активного использования средств визуализации текстовых сообщений. Приведенные выше сведения позволяют заключить, что данный подход позволяет сократить время на восприятие текста и компенсировать интеллектуальные затраты на усвоение его смысла. Тот же подход теоретически оправдан в рамках обучения иностранным языкам с целью устного общения, чтения и письма на них, а в перспективе – формирования навыков различения повседневных и специализированных способов коммуникации и закладки тем самым базиса для овладения навыками академического письма. Это облегчает освоение учебных дисциплин, хотя и важно достигать поставленной цели без снижения уровня фундаментальности, нередко сопутствующего использованию цифровых технологий в учебном процессе.

Специфика применения мультимодальных средств обучения особым образом раскрывается при соотношении таких способов с возможностями традиционных методик. Именно это помогает получить ответ на теоретический вопрос о степени исчерпанности возможностей традиционных способов обучения в данном отношении. Автор принимал участие в мониторинге педагогических практик, направленных на реализацию цифровых технологий в образовании [11]. Полученные данные могут быть соотнесены с опытом зарубежного исследования [12] по реализации в ходе обучения навыкам дискурсивного анализа возможностей систематической функциональной лингвистики, применяемой для прояснения связи между языком и изображением в поле влияния цифровых технологий. В рамках подготов-

ки педагогических кадров соотношение полученных результатов позволяет уточнить отношения между функциональной лингвистикой и ее применением в области мультимодального отображения культуры. В этих границах открывается перспектива компоновки текстов, подразумевающая активное участие учащихся педагогического профиля в формировании способов их саморазвития, в частности понимания различий текстуального и гипертекстуального режимов передачи информации.

В то же время имеются основания заключить, что инновационные версии компоновки текста и цифровые технологии не демонстрируют полной функциональной зависимости. Другими словами, для достижения нужного уровня инновационности не во всех случаях требуется применять цифровые технологии. Соотнесение полученных результатов и исследовательского опыта, отраженного в работе [13], показывает варианты передачи сообщений как версию компоновки текста, при которой господствуют линейные способы подачи информации. В частности, это затрагивает составление текста на родном языке, отражающего результаты чтения и перевода текстов на иностранном языке. Упорядоченный пересказ усвоенной информации требует последовательности и линейного способа изложения мыслей учащегося.

В связи с этим в рамках отдельно взятого курса или отдельных его элементов (модулей) имеются возможности сочетания мультимодальных средств, примененных для компоновки текстов, а также традиционных способов составления письменных учебных работ. С этой позиции открывается перспектива обнаружения аргументов за и против мультимодальных средств компоновки текстов. Скорость усвоения информации выступает ключевым аргументом в пользу инновационного подхода, позволяя выстраивать подготовку вариативным образом. Вместе с тем нельзя допускать нарушения внутренней логики процессов подготовки. Это грозит относительным снижением уровня профессиональной передачи знаний от учителя к ученику, особенно при внедрении мультимодальности в случаях, когда оправданно мономодальное отображение учебного материала или проверка его усвоения.

Таким образом, проявление осторожности в применении мультимодальных средств компоновки текстов и их проверки гарантирует рост уровня профессиональных навыков педагога. Именно в этом содержится залог качественного улучшения подготовки педагогических кадров,

обеспечивая баланс средств, применяемых в ходе ее реализации.

Выполненное исследование приводит к следующим группам выводов:

1. Анализ мультимодального подхода в рамках влияния цифровых технологий на трансформации методик обучения навыкам чтения и письма дал шанс раскрыть перспективы, которые мультимодальный подход имеет в отношении подготовки педагогических кадров.

2. В ходе исследования выявлены и обоснованы специфические варианты организации подготовки педагогических кадров. Первый вариант демонстрирует повышение роли средств визуализации передаваемой информации, а также внедрение в учебные курсы методик, предполагающих нелинейную подготовку педагогов через создание в учебных материалах системы внутренних и внешних ссылок. Второй вариант подразумевает опору на способы формирования значений отношения, воплощенных в графическом виде и раскрывающих способы визуализации эмоциональных реакций, суждений и привязанностей. Третий вариант включает понимание ведущей роли иноязычной подготовки в процессах формирования педагога как профессионала в области техник нелинейного перевода смыслов учебного курса на язык, понятный обучающимся разного возраста и социокультурной принадлежности. Именно этот вариант показал необходимость соблюдения баланса традиций и инноваций в построении профессиональной подготовки педагога.

3. Прояснение вариантов организации профессиональной педагогической подготовки позволяет заключить, что трансформации в подходах к обучению навыкам чтения и письма, равно как способам их применения в различных областях (преподавание иностранных языков, подготовка квалификационных работ и научных публикаций и др.), зависят от видоизменений линейных способов построения и воспроизведения текста. Печатный характер текста все более заменяется экранном его воплощением, понимание смысла которого зависит не только от самих навыков чтения, но и от знакомства со способами визуализации смысла сообщений.

Общим итогом выполненного исследования выступает выявление спорных моментов реализации мультимодального подхода при обучении навыкам составления и трансляции текстов. Необходимость сохранения элементов традиционного подхода в рамках подготовки педагогических кадров показывает не до конца исчерпанный характер возможностей традиционных методик,



реализуемых наряду с мультимодальным подходом. В итоге ожидания роста эффективности подготовки педагогических кадров становятся оправданными только при сохранении баланса между традициями и инновациями, их активной поддержки и взаимодействия.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Grogan K. E. Writing Science: What Makes Scientific Writing Hard and How to Make It Easier // The Bulletin of the Ecological Society of America. 2021. V. 102, № 1. P. e01800. DOI <https://doi.org/10.1002/bes2.1800>.
2. Serafini F. Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. New York, NY: Teachers College Press, 2014. 189 p.
3. Wu H.-K., Lee S. W.-Y., Chang H.-Y., Liang J.-C. Current Status, Opportunities and Challenges of Augmented Reality in Education // Computers & Education. 2013. V. 62. P. 41–49. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>.
4. Petrová Z., Nemeč R. Changing Reading Paths in a Digital Age: What are the Consequences for Meaning-Making? // Journal of Pedagogy. 2019. V. 10, № 2. P. 65–85. DOI <https://doi.org/10.2478/jped-2019-0007>.
5. Applebee D., Bennett-Day B., Ferrari J., Pritchard P., Boettger-Tong H. Multimodal Training Improves Spatial Reasoning Skills in Female College Students // Journal of Science Education and Technology. 2021. V. 30, № 1. P. 539–549. DOI <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09898-6>.
6. Salimpour S., Fitzgerald M. T., Tytler R., Eriksson U. Educational Design Framework for a Web-Based Interface to Visualise Authentic Cosmological “Big Data” in High School // Journal of Science Education and Technology. 2021. V. 30, № 5. P. 732–750. DOI <https://doi.org/10.1007/s10956-021-09915-2>.
7. Mills K. A., Stone B. G., Unsworth L., Friend L. Multimodal Language of Attitude in Digital Composition // Written Communication. 2020. P. 074108831989797. DOI <https://doi.org/10.1177/0741088319897978>.
8. Jacobs D. Graphic Encounters: Comics and the Sponsorship of Multimodal Literacy. London: Bloomsbury, 2013. 240 p.
9. Belcher, D.D. On Becoming Facilitators of Multimodal Composing and Digital Design // Journal of Second Language Writing. 2017. V. 38. P. 80–85. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.10.004>.
10. Blake R. Technology and the Four Skills // Language Learning & Technology. 2016. V. 20. P. 129–142.
11. Kulikov S. B., Shirokova A. V. Artificial Intelligence, Culture and Education // AI & Society: Knowledge, Culture and Communication. 2021. V. 36, № 1. P. 305–318. DOI <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01026-7>.
12. Shin D., Cimasko T., Yi Y. Development of Metalanguage for Multimodal Composing: A Case Study of an L2 Writer’s Design of Multimedia Texts // Journal of Second Language Writing. 2020. V. 47. P. 100714. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100714>.
13. Kim Y., Belcher D. Multimodal Composing and Traditional Essays: Linguistic Performance and Learner Perceptions // RELC Journal. 2020. V. 51, № 1. P. 86–100. DOI <https://doi.org/10.1177/0033688220906943>.

*Статья поступила в редакцию 10.11.2022; одобрена после рецензирования 16.12.2022; принята к публикации 13.01.2023.*

*The article was submitted 10.11.2022; approved after reviewing 16.12.2022; accepted for publication 13.01.2023.*

Тамара Александровна Магдина

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия, tamara.magdina@yandex.ru

Виктория Васильевна Неволлина

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия, nevolina-v@yandex.ru

Александр Геннадьевич Магдин

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия, magdin.sasha@yandex.ru

## ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТИПОВ ЛЕКЦИЙ НА ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Рассматривается влияние лекции на развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов. Актуальность проблемы определяется необходимостью овладения методами работы с информацией для осуществления самостоятельной познавательной учебной деятельности и успешного освоения компетенций. Цель статьи – выявить влияние лекции на развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов. Выявлено и доказано положительное влияние современных форм лекции на развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов.

*Ключевые слова:* информационно-познавательная самостоятельность; самостоятельность; уровень самостоятельности; современный студент; современная лекция; интерактивность; потенциал лекции.

Tamara A. Magdina

Orenburg State University, Orenburg, Russia, tamara.magdina@yandex.ru

Victoria V. Nevolina

Orenburg State University, Orenburg, Russia, nevolina-v@yandex.ru

Aleksandr G. Magdin

Orenburg State University, Orenburg, Russia, magdin.sasha@yandex.ru

## THE INFLUENCE OF MODERN TYPES OF LECTURES ON INFORMATION AND COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS

*Abstract.* The influence of the lecture on the development of information and cognitive independence of students is considered. The urgency of the problem is determined by the need to master the methods of working with information for the implementation of independent cognitive learning activities and the successful development of competencies. The purpose of the article is to identify the impact of the lecture on the development of information and cognitive independence of students. The results of the study. The positive influence of modern forms of lectures on the development of information and cognitive independence of students has been revealed and proved.

*Keywords:* informational and cognitive independence; independence; level of independence; modern student; modern lecture; interactivity; lecture potential.

Мировые тенденции определяют потребность в развитии познавательной самостоятельности студентов. Необходимость оперирования большими объемами информации определяет формирование государственного заказа к профессиональной подготовке, который выражается в постоянном обновлении требований к личности молодого специалиста: мобильность, креативность, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, способность к профессионально-личностному саморазвитию. Возникает потребность развития познавательной самостоятельности будущего специалиста, позволяющей обеспечить способность и готовность к регулированию процесса самообразования, оперативному принятию решений в стремительно изменяющихся условиях на фоне тотального

компьютерного и информационного развития общества. Информационно-познавательная самостоятельность студента заключается в поиске, отборе, получении, анализе, синтезе и практическом применении информации. Актуальность и необходимость развития информационно-познавательной самостоятельности подтверждается рядом общих и профессиональных компетенций в большинстве специальностей и направлений. Приоритетным направлением современного образования является поиск таких методов обучения, которые бы способствовали формированию информационно-познавательной самостоятельности. Процесс профессиональной подготовки направлен не только на усвоение студентами знаний, а овладение методами работы с информацией для осуществления самосто-

ятельной познавательной учебной деятельности. При анализе ФГОС третьего поколения СПО можно убедиться в том, что развитие компетенций осуществляется через сформированную у слушателей познавательную самостоятельность. Активное самостоятельное обучение студентов в современных условиях становится базой для успешной подготовки специалистов, и формируемый познавательный самостоятельный подход позволит студенту быстро адаптироваться в условиях изменения содержания профессиональной деятельности, позволит в кратчайшие сроки овладеть новыми знаниями, квалификациями и навыками. Происхождение понятия «самостоятельность» имеет связь с понятиями «сам», «стоять», «самость», «независимость» – независимость, свобода от внешнего влияния и вмешательства; способность к решительным действиям, обладание инициативой, решительностью.

В современных условиях остро встает проблема недостаточного уровня сформированности информационно-познавательной самостоятельности студентов [1]. Подавляющая часть студентов имеет недостаточно высокий уровень развития навыков самостоятельной работы с большими объемами информации, часто они сталкиваются с трудностями в самостоятельном поиске, отборе, анализе, синтезе и применении информации, информационно-познавательный интерес выражен слабо, что подтверждает исследование Т.А. Бельчик, в котором посредством проведения анкетного опроса выделена группа факторов, оказывающих негативное влияние на самостоятельную познавательную деятельность студентов: лень, недостаток времени, неясно сформулированные задания, отсутствие методических рекомендаций, высокие требования преподавателя [2].

Цель статьи – выявить влияние лекции на развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов.

Методы исследования: анкетирование по материалам опросников Ч.Д. Спилбергера, А.К. Осницкого, анализ результатов.

По мнению К.Д. Ушинского, основоположника научной педагогики в России (одним из первых исследователей затронул проблему самостоятельности), наблюдение позволяет начать анализировать самостоятельно: «Самостоятельные мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний». Активный мыслительный процесс является определяющим фактором, способствующим формированию познавательной самостоятельности: «Лучшее начало учения со-

стоит в том, чтобы привести в порядок, уяснить то, что уже собрано в детскую голову; превратить безотчетное знание в сознательное и тем самым пробудить деятельность сознания и придать ребенку ту самостоятельность, при которой только учение и становится полезным» [3]. С.Л. Рубинштейн был сторонником того, что решение любой задачи требует применения приобретенных ранее знаний, умение мыслить играет огромную роль в развитии познавательной самостоятельности; «самостоятельность субъекта не исчерпывается способностью выполнить задания, она включает еще более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой задания, цели, определять направление своей деятельности» [4].

Считаем, что информационная познавательная самостоятельность студента является важнейшим фактором процесса его саморазвития [5; 6]. По данным исследований отечественных ученых, познавательная самостоятельность должна рассматриваться в двух аспектах – как характеристика деятельности обучающегося (Б.П. Есипов) и как черта личности (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый). Т.И. Шамова определяет познавательную самостоятельность как главное интегральное качество личности, характеризующее стремление к освоению знаний и видов практической деятельности. Т.А. Ольховая изучала развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов с точки зрения критического мышления и рассматривала информационно-познавательную самостоятельность как фактор становления субъектной позиции [7–9]. В.А. Садова изучала ценностные ориентиры информационно-познавательной самостоятельности студентов в высшей школе на основе аксиологического подхода [8; 9].

Анализ научных публикаций свидетельствует о недостаточном количестве исследований, посвященных развитию информационно-познавательной самостоятельности студентов, кроме того, средние профессиональные учебные заведения крайне редко выступают в качестве базы исследования.

Исследование проводилось на базе ГАПОУ «Гуманитарно-технический техникум» г. Оренбурга. Респонденты были проинформированы о цели исследования и дали свое согласие.

Методики исследования: исследование разделено на два этапа. Этап первый – определить выборку студентов (120 респондентов из числа студентов первого курса), измерить их уровень информационно-познавательной самостоятель-

ности посредством опросного метода. Разделить респондентов на две группы по 60 человек: в одной группе студентов (группа 1) проводились лекции в традиционной форме (передача знаний в готовом виде), во второй группе (группа 2) проводились современные и разнообразные формы лекций (лекция-диалог, лекция-консультация, лекция-визуализация).

Этап второй – измерить повторно уровень информационно-познавательной самостоятельности студентов, сделать выводы и дать соответствующие рекомендации.

Результаты исследования показали (см. табл. 1), что у большинства студентов (69 % и 66 % соответственно) развитие информационно-познавательной самостоятельности соответствует среднему уровню (студенты специальностей 46.02.01 Документационное обеспечение управления и архивоведение, 15.02.14 Оснащение средствами автоматизации технологических процессов и производств, 11.02.12 Почтовая связь). Средний уровень развития информационно-познавательной самостоятельности характеризуется частично-поисковыми умениями овладения знаниями и способами действий, а также средней степенью самостоятельности в обучении, достижения цели на основе самостоятельного создания новых способов деятельности (средний балл 42,2). 31 % студентов в первой группе и 34 % во второй группе показали низкий уровень информационно-познавательной самостоятельности, характеризующийся алгоритмическим способом овладения знаниями, самосто-

ятельность в обучении проявляется частично, поставленные цели достигаются с применением освоенных заранее видов деятельности (средний балл составил 34,7).

Таблица 1

**Уровень информационно-познавательной самостоятельности респондентов до проведения лекционных занятий, в %**

Уровень самостоятельности	Группа 1	Группа 2
Высокий	–	–
Средний	69	66
Низкий	31	34

Можно сделать вывод, что уровень информационно-познавательной самостоятельности студентов техникума недостаточно высок, студенты недостаточно мотивированы и информированы об основных приемах работы с информацией (умение находить и определять необходимые источники информации, планировать процесс поиска, структурировать информацию, выделять значимое, оценивать значимость полученной информации, оформлять результаты поиска). Следовательно, необходимо целенаправленное, систематическое педагогическое сопровождение исследуемого феномена.

Считаем, что современная лекция является одним из инструментов для развития информационно-познавательной самостоятельности студента. Традиционный формат лекции не вызывает достаточного познавательного интереса у студентов (см. рис. 1).



Рис. 1. Вступительная часть лекции

Современным студентам присуще клиповое мышление (цифровые привычки, фрагментарное восприятие материала), для того чтобы удержать внимание студентов на занятии и вызвать интерес и стремление к самостоятельному овладению знаниями, необходимо опираться на студентоцентрированное обучение. Актуальной становится субъект-субъектная парадигма обучения (Д. Дьюи), которая предполагает, что

преподаватель является наставником, ментором, который координирует работу студента и в любой момент может дать совет и мотивировать на дальнейшую работу (см. рис. 2). Студент же должен проявлять познавательный интерес и самостоятельность, уметь из огромных массивов информации производить отбор и обработку необходимой информации для решения познавательно-учебных задач.

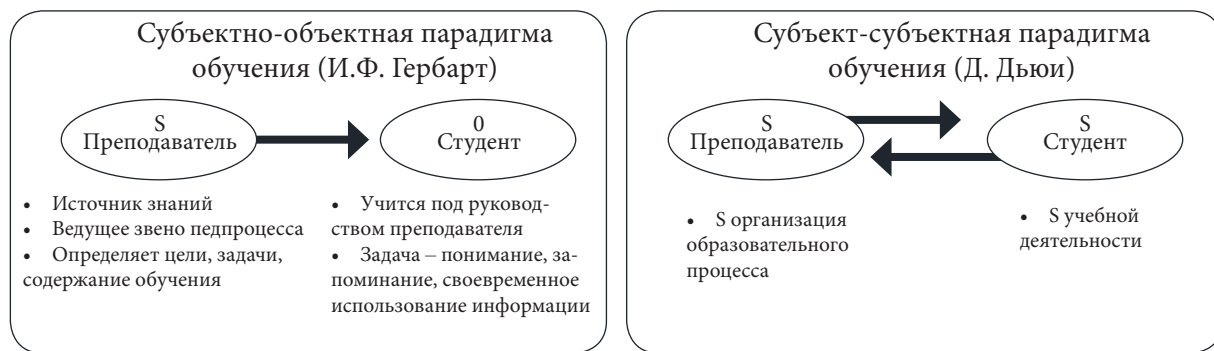


Рис. 2. Студентоцентрированная парадигма в обучении

По нашему мнению, необходимо пересмотреть подход к проведению лекции. Начало лекции – один из самых важных моментов на занятии. Преподавателю необходимо привлечь к себе внимание студентов, вызвать интерес, мотивировать. Современная лекция представляет собой

логически стройное, систематически последовательное изложение научного вопроса посредством живой и хорошо организованной речи как ориентировочной основы для самостоятельной работы студентов, обладает рядом функций (см. рис. 3).

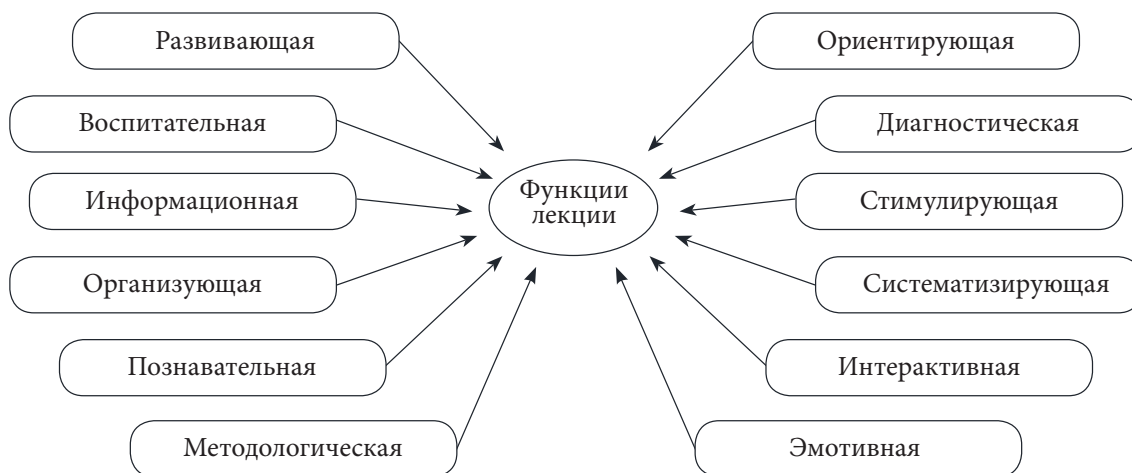


Рис. 3. Функции современной лекции

В первой группе студентов лекции проводились в традиционной форме, предполагающей преподнесение готовой информации, во второй группе студентов использованы современные виды лекций, такие как: лекция-диалог, лекция-консультация, лекция-визуализация, слайд-лекция, видеолекция.

К основным преимуществам [10–12] современной лекции относятся: творческое общение лектора

с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие; лекция – весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний; лекция активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора – развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

Возможности и ресурсы современной лекции представлены на рисунке 4.

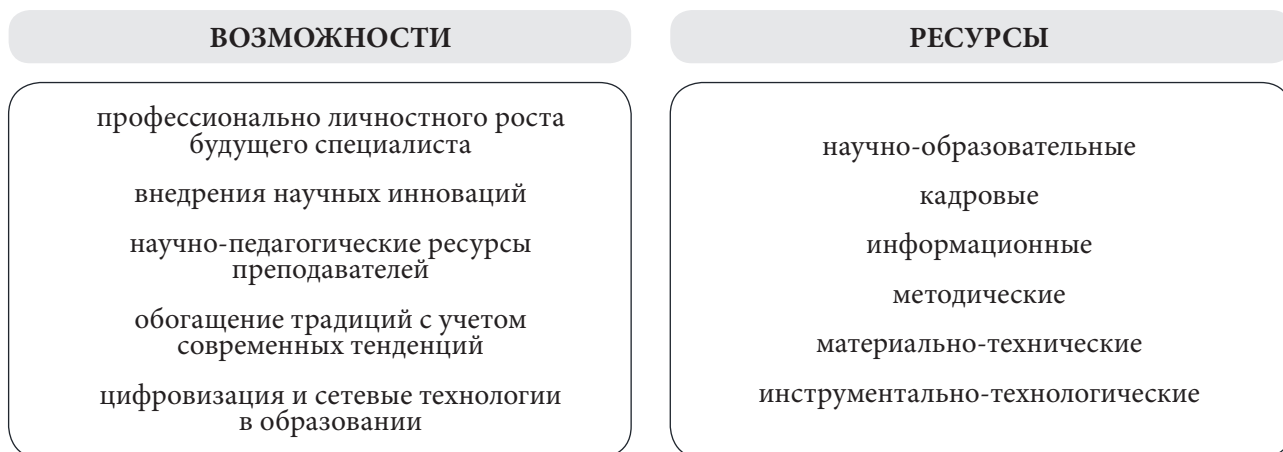


Рис. 4. Возможности и ресурсы современной лекции

Для успешного овладения студентами необходимыми компетенциями преподавателю на лекции необходимо активизировать следующие составляющие: гносеологический компонент

(знания, информация); аксиологический компонент (ценности, эмоции, мотивация, отношение); праксиологический компонент (практика, действия) (см. рис. 5).

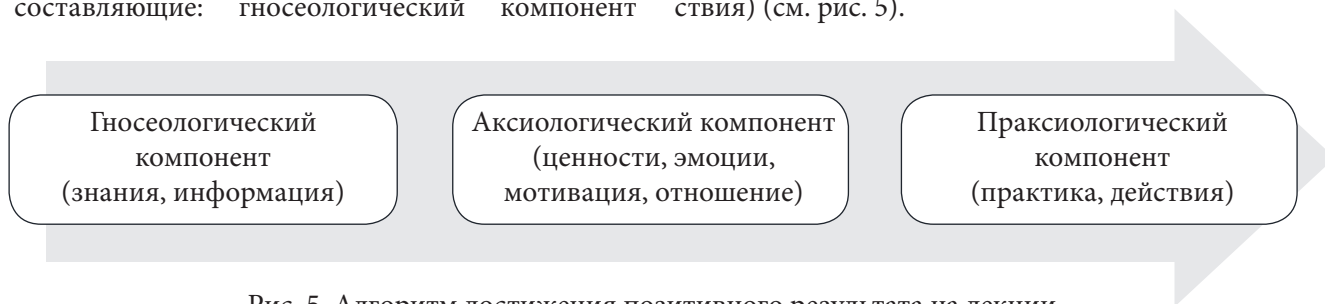


Рис. 5. Алгоритм достижения позитивного результата на лекции, способствующей развитию информационно-познавательной активности студента

Слайд-лекция – наиболее удачная форма представления учебного материала для развития информационно-познавательной самостоятельности студента: устное изложение сопровождается слайдами на экране монитора. Подобное сочетание повышает интерес студентов к лек-

ции, способствует лучшему усвоению материала, побуждает интерес к самостоятельному поиску. К основным приемам активизации познавательной самостоятельности студентов можно отнести: логико-композиционные, психолого-педагогические, речевые, аудиовизуальные (см. рис. 6).

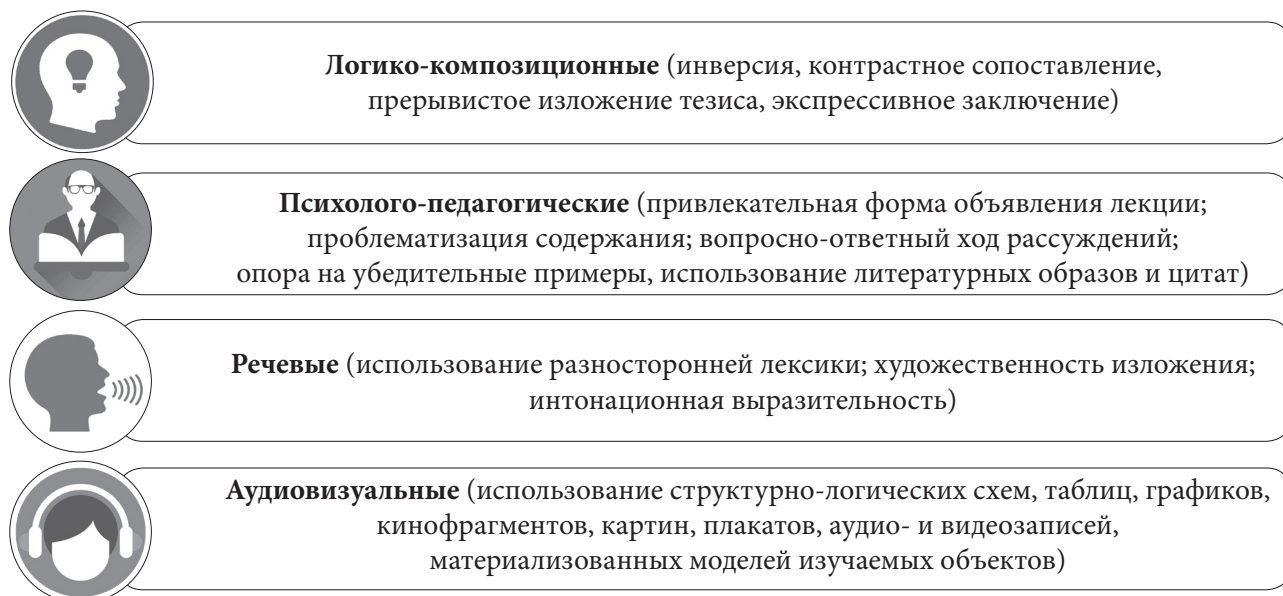


Рис. 6. Приемы активизации познавательной самостоятельности студентов на лекции

Повторное измерение уровня информационно-познавательной самостоятельности показало значительный рост во второй группе испытуемых, где акцент был сделан на современных видах лекции (см. табл. 2). Согласно результатам исследования (табл. 2), в группе 1, где использовалась традиционная форма лекции, наблюдается несущественный рост числа студентов со средними показателями информационно-познавательной самостоятельности (с 69 до 70 %) и небольшое снижение количества студентов с показателями низкого уровня самостоятельности (с 31 до 30 %). В группе 2, где применялись

современные формы лекций, появилось 9 % студентов с высоким уровнем информационно-познавательной самостоятельности, наблюдается рост числа студентов со средним уровнем самостоятельности (с 66 до 76 %) и снижение количества студентов с низким уровнем информационно-познавательной самостоятельности (с 24 до 15 %). Результаты повторного измерения уровня информационно-познавательной самостоятельности респондентов доказывают положительное влияние современных форм лекции на развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов.

Таблица 2

**Уровень информационно-познавательной самостоятельности респондентов после проведения лекционных занятий, в %**

Уровень информационно-познавательной самостоятельности	Группа 1 (традиционная лекция)		Группа 2 (современные формы лекции)	
	Было	Стало	Было	Стало
Высокий	–		–	9
Средний	69	70	66	76
Низкий	31	30	24	15

Применение приемов активизации самостоятельности студентов позволит перейти от традиционного типа лекционного занятия к интерактивному формату. На основании полученных результатов было выявлено, что обучающиеся имеют недостаточный уровень информационно-познавательной самостоятельности. Для повышения уровня информационно-познавательной самостоятельности рекомендовано создать такие педагогические условия, которые способствовали развитию познавательной самостоятельности студентов. Одно из таких условий – применение современного подхода при планировании и подготовке лекционного материала и подготовке к лекциям. Необходим переход к проблемно-поисковому интерактивному методу проведения занятий. Студентоцентрированное взаимодействие «преподаватель – студент» в учебном процессе, при котором преподаватель выступает не только в роли

источника знаний, но и наставника, мотиватора, коммуникатора, навигатора информационно-познавательной самостоятельности студентов [13]. Согласно результатам исследования, для повышения информационно-познавательной самостоятельности рекомендуется изменить подход к проведению лекции, учитывая современные условия, приоритеты и ценности воспитания личности [14] и особенности современных студентов [15]. Необходимо активно использовать в своей работе современные формы лекций в целях повышения интерактивности занятий, как следствие, повышения уровня информационно-познавательной самостоятельности. Результаты повторного измерения уровня информационно-познавательной самостоятельности респондентов доказывают положительное влияние современных форм лекции на развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов.

**Список источников**

1. Магдина Т. А. Проблемы развития самостоятельности современных студентов // Наука, студенчество, образование: актуальные вопросы современных исследований: сборник статей III Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 30 ноября 2022 г. Пенза: Наука и Просвещение, 2022. С. 181–185.
2. Бельчик Т. А. О проблемах организации самостоятельной работы студентов // Вестник КемГУ. 2009. № 1. С. 49–54.
3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. Педагогические статьи. М.; Л., 1948. 655 с.
4. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки Высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 11. С. 148–154.
5. Белоновская И. Д. Психолого-педагогические проблемы профессионального саморазвития студента // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 1 (229). С. 117–123.

6. Холодкова О. Г., Парфенова Г. Л., Бокова О. А. Готовность и способность к саморазвитию одаренных сельских школьников // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 2. С. 297–311.
7. Ольховая Т. А. Информационно-познавательная самостоятельность как фактор становления субъектной позиции студентов бакалавриата // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 43.
8. Ольховая Т. А. Познавательная самостоятельность как фактор становления субъектности студентов университета // Высшее образование сегодня. 2011. № 8-3. С. 519–523.
9. Ольховая Т. А. Развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов университета. М.: Дом педагогики, 2011. 158 с.
10. Гакаев Р. А. Лекция как ведущий компонент системы вузовского образования // Педагогика высшей школы. 2015. № 3 (3). С. 62–64.
11. Хохлов В. В., Андрейкин А. Б. Виды современных лекций и их характеристика // Смоленский медицинский альманах. 2020. № 4. С. 33–37.
12. Колычев Н. М. Лекция о лекции: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Директ-Медиа, 2014. 102 с.
13. Студентоцентрированный метод в образовании / А. Г. Магдин, А. Д. Припадчев, А. Г. Горбунов, Т. А. Магдина // Транснациональное взаимодействие в глобальном образовательном пространстве: сборник материалов VI Центр.-Азиат. междунар. форума по обеспечению качества образования, Алматы, 7–8 окт. 2022 г. Алматы: LAAR, 2022. С. 91–96.
14. Кирьякова А. В. Аксиологические доминанты развития личности в цифровом мире // Приоритеты и ценности воспитания и развития личности в современном обществе: сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф., 29 окт. 2020 года, г. Рязань. Рязань: Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2021. С. 73–76.
15. Магдина Т. А. Цифровые привычки современных студентов // Научный лидер. 2022. № 49 (94). С. 76–79.

*Статья поступила в редакцию 10.11.2022; одобрена после рецензирования 12.01.2023; принята к публикации 13.01.2023.*

*The article was submitted 10.11.2022; approved after reviewing 12.01.2023; accepted for publication 13.01.2023.*



УДК 37.018.46

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-41-46

**Ольга Викторовна Марьина***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, marina\_olvik@mail.ru***Елена Анатольевна Худенко***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, helenahudenko@mail.ru*

## МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ: НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Аннотация.* В статье представлены варианты методического сопровождения курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы, работающих в российско-таджикских школах Республики Таджикистан. Задачи, которые поставлены перед большим коллективом – участником гуманитарной программы лидерами двух стран, – обеспечили содержательное наполнение курсов повышения квалификации, взаимодействие с учителями-словесниками на занятиях и в период их непосредственной педагогической деятельности. Требования Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения к организации учебного процесса позволили выявить проблемные вопросы, требующие разработки и долгосрочного решения. В связи с этим были определены перспективы дальнейшего взаимодействия, которое позволит оказывать необходимую методическую поддержку учителям русского языка и литературы Республики Таджикистан как в рамках филологического школьного образования, так и в сфере работы с одаренными учащимися-билингвами.

*Ключевые слова:* методическое сопровождение; русский язык и литература; курсы повышения квалификации; направления работы; ФГОС третьего поколения.

## THE PROSPECTS OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR ADVANCED TRAINING COURSES TARGETED AT RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN IN THE CONTEXT OF THIRD-GENERATION FSSES

**Olga V. Marina***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, marina\_olvik@mail.ru***Yelena A. Khudenko***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, helenahudenko@mail.ru*

*Abstract.* The paper presents options for methodological support of advanced training courses for teachers of Russian language and literature working in Russian-Tajik schools of the Republic of Tajikistan. The tasks assigned by the leaders of the two countries to the large team participating in the humanitarian program provided meaningful content of advanced training courses, interaction with verbal teachers in the classroom and during their direct pedagogical activity. The requirements of the Federal State Educational Standard (FSSES) of the third generation for the organization of the educational process allowed us to identify problematic issues that require development and long-term solutions. In this regard, prospects for further cooperation were identified, which will allow to provide the necessary methodological support to teachers of the Russian language and literature of the Republic of Tajikistan, both within the framework of philological school education and in the field of work with gifted bilingual students.

*Keywords:* methodological support; Russian language and literature; advanced training courses; areas of work; third-generation FSSES.

Выстраивание и развитие международных отношений между республиками бывшего Советского Союза протекает по-разному. Выделяется ряд государств, сотрудничество с которыми в последние несколько лет вышло на новый уровень, обусловленный экономическими, политическими, социальными и культурными факторами, диктующими, в свою очередь, необходимость в

долгосрочных планах и, следовательно, долгосрочных отношениях. Понимание страны-партнера – это залог успеха любого запланированного или начатого дела. Так, в рамках гуманитарного взаимодействия двух стран в Республике Таджикистан в 1996 году был открыт государственный Российско-таджикский (славянский) университет, он находится в совместном ведении Республи-

ки Таджикистан и Российской Федерации; имеются русско-таджикские школы, такие как средняя общеобразовательная школа № 6 г. Душанбе, принимающая учащихся с 1997 года [1]. В течение последних пяти лет из России в Республику Таджикистан на работу в школы в рамках существующей между двумя государствами гуманитарной программы уехали работать на контрактной основе учителя-предметники. 1 сентября 2022 года были открыты русские школы в пяти городах Таджикистана: Душанбе, Кулябе, Бохтаре, Турсунзаде, Худжанде, в церемонии открытия учебных заведений в режиме видеоконференции приняли участие В. Путин и Э. Рахмон [2].

Методическое сопровождение курсов повышения квалификации учителей-предметников для всех пяти русских школ, в том числе по русскому языку и литературе, было разработано коллективом преподавателей Алтайского государственного педагогического университета. Дополнительная профессиональная программа, составителями и реализаторами которой выступили преподаватели института филологии и межкультурной коммуникации, называлась «Теория и методика преподавания русского языка и литературы в условиях реализации ФГОС основного общего образования».

Разработчики программ (вне зависимости от предмета) опирались на Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) третьего поколения, который ставит перед педагогами, учителями, методистами иные задачи по сравнению с ФГОС первого и второго поколений, и на Приказ Министерства просвещения от 31 мая 2021 г. Новый стандарт вводится с сентября 2022 года в средних общеобразовательных учреждениях, в том числе в открытых российско-таджикских школах. Одно из основных требований стандарта нового поколения касается самого учителя: «заниматься обучением детей имеет право только квалифицированный, дипломированный педагог с соответствующей квалификацией и категорией» [3]. Именно поэтому в качестве слушателей курсов повышения квалификации по направлению «Русский язык и литература» выступили специалисты, имеющие квалификацию «учитель русского языка и литературы», «учитель русского языка и литературы в национальной школе», «филолог», «лингвист». Следование ФГОС является необходимым основанием, дающим одинаковые возможности не только учащимся одной страны, но и тем, кто получает образование по существующим в России программам за рубежом.

В рамках курсов повышения квалификации, прошедших в сентябре в Республиканском институте повышения квалификации и переподготовки работников системы образования (Республика Таджикистан), помимо задач, отраженных в самой программе, решались несколько других, обусловленных вопросами слушателей, их потребностями и пожеланиями:

1. Изучить структуру и содержательное наполнение учебно-методических комплексов, новых для учителей, начинающих работать в российско-таджикских школах. Программа школьного курса по русскому языку построена по учебнику М.М. Разумовской [4], по литературе – по учебнику В.Я. Коровиной [5]. «Линейка» учебников представлена с 5-го по 8-й класс – это основной рабочий материал, связывающий учителя и ученика. Как будет организована работа по использованию материала, насколько сведений в учебнике по теме урока достаточно для усвоения и закрепления материала, какие типы упражнений и виды текстов преобладают, имеется ли дополнительный, в том числе справочный материал, – вот те частные вопросы, которые обсуждались в ходе курсов повышения квалификации.

2. Рассмотреть тематическое планирование уроков русского языка и литературы для каждого класса в рамках основного общего образования, чтобы иметь представление о распределении часов на каждую из тем в программе, т. к. ФГОС определяет четкие требования к предметным результатам по каждой учебной дисциплине. Разумеется, данную задачу невозможно было решить в полном объеме, несмотря на это, велось активное обсуждение «проблемных зон» отдельных разделов и соответствующих им видов деятельности.

3. Представить комплекс заданий (в том числе диагностических и проверочных) и упражнений, которые могут быть предложены как для индивидуальной, так и коллективной работы учащихся. Пополнение методической копилки – необходимый элемент преподавательской деятельности. Так, при повторении и обобщении изученного по теме «Односоставные предложения. Практикум» (русский язык, 8-й класс, 1 час) могут быть использованы следующие задания:

**«Определите, какой(-ие) тип(-ы) односоставных предложений не были представлены в приведённых ниже предложениях: 1) обобщённо-личные и безличные; 2) инфинитивные и обобщённо-личные; 3) неопределённо-личные; 4) безличные и назывные:**

1. *Минувя мокрый луг, легко шагаешь к дому, и каждому ты друг.*

2. Уеду, и снится мне станут в каком-то привычном кругу далёкий в лесу полустанок и сосны в глубоком снегу.

3. Безветрие, и всё небо залито краской.

4. Небо было тёмное, и только при вспышках молнии можно было рассмотреть тяжёлые тучи.

5. В дверь несмело постучали, и в комнату просунулась вихрастая голова с испуганными глазами.

Ответ: 2) инфинитивные и обобщённо-личные.

Укажите, какая характеристика соответствует данному ниже предложению: 1) двусоставное, полное предложение; 2) односоставное неопределённо-личное предложение; 3) односоставное безличное предложение; 4) двусоставное, неполное предложение.

*А вот другим везёт!*

Ответ: 3) односоставное безличное предложение» [6, с. 18].

По литературе возможны следующие виды диагностических заданий, выполнение которых преследует разные цели в зависимости от времени их проведения и поставленных задач, – срезовой контроль «остаточных» знаний (начало учебного года), срезовой контроль новых знаний (середина учебного года), тематические срезы (на проверку начитанности и литературной эрудиции; умений и навыков анализа поэтического текста и др.). **В качестве примера срезового контроля «остаточных» знаний могут быть использованы следующие задания (начало 8-го класса):**

1. Перечислите любимые книги из домашней библиотеки, назовите их автора, жанр, главных героев.

2. Вспомните одно из стихотворений, изученных в 7-м классе. Какое настроение выражено в нем? Какие художественные средства использованы автором? Приведите примеры.

3. Запишите слова и выражения, которыми Вы могли бы охарактеризовать мальчика из рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» и его учительницу [7, с. 8].

**В качестве примера проверки уровня начитанности и литературного кругозора учащихся 7–8-х классов используются следующие вопросы для диагностирования:**

1. Может ли учащийся узнать произведение по фрагменту?

2. Правильно ли называет его автора, главных героев, жанр?

3. Указывает ли приемы, использованные в данном отрывке (например, портрет, пейзаж)?

4. Умеет ли определять авторское отношение к изображаемому и доказать свое мнение? [7, с. 12].

ФГОС не только определил перспективы сотрудничества с учителями-предметниками по совершенствованию их профессиональных умений и навыков, но и актуализировал задачи по методическому сопровождению, необходимому для основного общего образования по русскому языку и литературе в 5–8-х классах. Однако осуществленная работа не могла быть исчерпывающей, это начальный этап сотрудничества, т. к. и преподаватели, реализующие программы, и слушатели понимали, что в ходе составления уроков, их планирования, проведения контрольных точек и др. будут возникать вопросы.

Одним из перспективных направлений, согласно ФГОС третьего поколения, видится формирование метапредметных навыков учащихся, позволяющих сравнивать различные языковые и литературоведческие явления; объединять явления по определенным признакам; выявлять существенные признаки; классифицировать материал; находить в имеющемся материале закономерности и противоречия на основе предложенного учителем алгоритма наблюдения; анализировать комплекс действий при работе с языковым и литературным материалом; самостоятельно выделять учебные операции при анализе языковых единиц; выявлять недостаток информации для решения учебной и практической задачи на основе предложенного алгоритма, формулировать запрос на дополнительную информацию; устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях наблюдения за языковым и литературным материалом, делать выводы. Перечисленные навыки, закладываемые еще в начальной школе, развиваются и закрепляются в ходе изучения предметов гуманитарного направления. Таким образом, реализация интеграции межпредметных связей, которые, безусловно, лежат в основе формирования метапредметных навыков, видится в том числе в выполнении комплексного (филологического) анализа текста, в ходе которого учащийся должен продемонстрировать знания не только по русскому языку, но и по литературе: **«1. Определить цель речевого высказывания (коммуникативное намерение автора текста). 2. Установить тему, основную мысль текста. 3. Определить функциональную разновидность языка и тип речи. 4. Указать основные особенности композиции текста. 5. Назвать основные языковые средства, использованные в тексте»** [8, с. 268].

Несмотря на то, что схема анализа находится в учебнике по русскому языку в 8-м классе, ее составляющие нельзя назвать сугубо лингвистическими, в ней содержатся вопросы, которые ак-

тивно рассматриваются на уроках литературы – тема текста, композиция и др. Следовательно, слушателям курсов повышения квалификации следует выполнять тренировочные задания, касающиеся определения лексико-семантического состава текста, раскрывающие тему текста, посвященные установлению смысловых отношений между его компонентами, определению центрального образа художественного текста (если текст относится к книжному художественного стилю) – образу автора и др. Данная работа на курсах является актуальной и перспективной, т. е. предполагает не только закрепление профессиональных навыков, но и дает возможность получить материал для анализа, расширить «копилку» текстов, подготовиться к работе с ними. А в рамках педагогической деятельности учитель может предложить сложные синтаксические цели из уже знакомых или совершенно незнакомых текстов для анализа учащимся, тем самым расширив их фоновые знания.

Метапредметные результаты обучения могут формироваться под воздействием выполнения заданий, посвященных изучению изобразительно-выразительных средств. На наш взгляд, работа с тропами и стилистическими фигурами на уроках дает возможность не только расширять знания, касающиеся средств образности, обнаруживать лексические, синтаксические, стилистические средства в тексте, устанавливая, в чем состоит их различие, что лежит в основе отнесения их к разным группам, но и позволяет обогащать словарный запас школьников, формирует грамотность изложения и богатство письменной и устной речи учащихся. Именно поэтому имеет смысл предлагать дополнительные задания по обнаружению тех или иных средств образности, обращаться к их рассмотрению при работе с литературными произведениями. Приведем в качестве примера несколько текстов и задания к ним: **Найдите в текстах тропы и стилистические фигуры, определите цели и особенности их использования:** 1. *Далеко, в полумраке, луками / Убегают на запад река. / Погорев золотыми каймами, / Разлетелась, как дым, облака* (А. Фет «Вечер»). 2. *Земля изображала из себя некло. Послеобеденное солнце жгло с таким усердием, что даже Реомюр, висевший в кабинете акцизного, потерялся: дошёл до 35,8 и в нерешительности остановился... С обывателей лил пот, как с заезженных лошадей, и на них же засыхал; лень было вытирать* (А. Чехов «Юбилей»). 3. *Как мимо-лётна тень осенних ранних дней, / Как хочется сдержать их раннюю тревогу / И этот жёлтый*

*лист, упавший на дорогу / И этот чистый день, исполненный теней, / – Затем, что тени дня – избытки красоты, / Затем, что эти дни спокойного волнения / Несут, дарят последним вдохновеньям / Избыток отлетающей мечты* (А. Блок «Осенняя элегия»). 4. *Лица дискантов, освещаемые снизу, с блестящими точками в глазах, с мягкими контурами щек и подбородков, стали похожи на личики тех Мурильевских херувимов, которые поют у ног мадонны, держа развернутые ноты. Басы долго откашливались, рыча в глубине хора, как огромные, добродушные звери* (А. Куприн «Мирное житие») [9].

Обращение к средствам образности обусловлено еще и тем, что, начиная с 6-го класса, в выпускных проверочных работах по русскому языку имеются задания на выявление стилистически окрашенных слов, объяснения значения пословиц, поговорок, фразеологизмов, а в основном государственном экзамене по русскому языку одно из заданий посвящено нахождению средства образности. И это несмотря на то, что тропы и стилистические фигуры изучаются преимущественно на уроках литературы. Очевидно, что работа по обнаружению, классификации, характеристике тропов и стилистических фигур – перспективное направление, предполагающее планомерное накопление знаний о них.

Одним из актуальных вопросов, требующих решения, согласно ФГОС третьего поколения, выступает деятельность учителя, направленная на формирование исследовательских умений учащихся. С одной стороны, такие виды работ, как сравнение нескольких вариантов выполнения задания и определение наиболее подходящего (на основе предложенных критериев); проведение по предложенному плану несложного лингвистического и/или литературоведческого мини-исследования, выполнение по предложенному плану проектного задания; формулировка выводов и подкрепление их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения за фактическим материалом (классификации, сравнения, исследования); прогнозирование возможного развития процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях и др. знакомы учителям и учащимся, регулярно проводятся, от класса к классу происходит их усложнение. Все названное касается, скорее, базовых исследовательских действий. С другой стороны, развитие личности, обусловленное в том числе и ценностью «научного познания учащихся» [10], предполагает расширение работы учителя и ученика, выход ее за рамки учебной (аудиторной) деятельности.

В связи с этим оказывается необходимым вести подготовку слушателей по организации, проведению олимпиад по русскому языку и литературе разного уровня. Представление на курсах заданий, выполнение и обсуждение их позволят учителям-предметникам использовать материал по разным разделам языка, разным литературным направлениям и течениям и др. как для подготовки к олимпиаде, так и непосредственно в ходе ее проведения.

Предлагаем несколько олимпиадных заданий по русскому языку и литературе.

**1. Перед Вами известные в русском языке сочетания: Женщина есть женщина. Война есть война. Тёща есть тёща. Обозначьте существительное-подлежащее и существительное, входящее в состав сказуемого. Тавтологичны ли по смыслу компоненты словосочетания?**

**2. Верно ли утверждение: «В каждой посылке в словах пропущена одна и та же буква»?**

1. Глазами плач...т, а сердц...м смеётся.
2. Молоди...-удальц..., ночные дельц... .
3. Собака обж...ра, а кошка сл...стёна.
4. Из печёного яйца ж...вого ц...пленка высидит.
5. И волки сыт..., и овц... целы [11, с. 13].

В решении олимпиадных заданий по литературе учащимся необходимо продемонстрировать высокую сформированность умений и навыков анализа поэтического текста или прозаического отрывка. Трудность выполнения данного задания состоит не в том, чтобы применить имеющуюся схему анализа к предложенному тексту, а в том, чтобы выявить целостность и уникальность авторского образа мира, ответить на вопрос: «Что нового сказал мне автор о мире в этом произведении?». Огромную сложность, особенно для учащихся-билингвов, иногда представляет сам уровень предложенного текста – это такие образцы, как «Пилигримы» И. Бродского, Ю. Левитанский (из цикла «Кинематограф»), поэзия А. Парщикова, Ю. Кузнецова, В. Соколова, рассказы Т. Толстой, Л. Улицкой, З. Прилепина и т. д. Всё это материал вне школьной программы по литературе.

Выполнение второго типа заданий – творческого – требует от учащихся не столько владения аналитическими навыками, сколько проявления креативности, свободы мысли и фантазии. Приведем пример такого задания из регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по литературе 2022 года:

*«В 1829 году в альманахе “Северная звезда” в подборке стихотворений А.С. Пушкина оказался*

*напечатан фрагмент стихотворения П.А. Вяземского “Негодование” (с заголовком “Элегия”). Затем эта “Элегия” под именем Пушкина была перепечатана в журнале “Современник” и даже попала в собрание сочинений Пушкина как лицейское произведение поэта. Внимательно прочитайте текст стихотворения [далее приводится этот текст – О. М., Е. Х.]. Напишите заметку в паблик ВК “Литературные расследования” и объясните, почему приведённый текст не мог принадлежать Пушкину. Примите во внимание особенности разработки темы, характер адресации (к кому обращается поэт?), символики, а также особенности фонетического, лексического и ритмико-синтаксического строя стихотворения. Обосновывая свою позицию, учитывайте контекст творчества поэта. Придумайте лаконичный и выразительный заголовок для своего поста. Примерный объём заметки – 150–200 слов [12, с. 6–7].*

Представленные задания в контексте общей методической оснащённости учителя-словесника несут в себе необходимую культурологическую, научно-исследовательскую, творческую и лингвострановедческую составляющие в подготовке педагогов Республики Таджикистан. Задачи, стоящие перед педагогами-словесниками, работающими с учениками российско-таджикских школ, масштабные, но вполне выполнимые в совместном пространстве филологического образования и тесном сотрудничестве обеих сторон.

Таким образом, в ходе работы курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы Республики Таджикистан были решены следующие задачи: организовано функционирующее общее образовательное пространство в процессе личных встреч с коллегами, интерактивное взаимодействие с ними на занятиях и в период их непосредственной педагогической деятельности; осуществлено предметно-содержательное обеспечение требований Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения к организации учебного процесса; выявлены проблемы методологического и методического характера и намечены пути их решения. В связи с этим были определены перспективы дальнейшего сотрудничества, которое позволит оказывать необходимую методическую поддержку учителям русского языка и литературы российско-таджикских школ.

Следует отметить, что в статье очерчен далеко не весь круг проблем, требующих обсуждения, он может быть расширен, исходя из насущных потребностей учителей-предметников.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Российская школа в Таджикистане отметила 20-летний юбилей. URL: <https://news.rambler.ru/education/38275737-rossiyskaya-shkola-v-tadzhikistane-otmetila-20-letniy-yubiley/> (дата обращения: 13.11.2022).
2. Ко дню знаний: русские школы в Таджикистане и другие возможности получения российского образования. URL: [https://halva.tj/articles/analytics/ko\\_dnyu\\_znaniy\\_russkie\\_shkoly\\_v\\_tadzhikistane\\_i\\_drugie\\_vozmozhnosti\\_polucheniya\\_rossiyskogo\\_obrazova/](https://halva.tj/articles/analytics/ko_dnyu_znaniy_russkie_shkoly_v_tadzhikistane_i_drugie_vozmozhnosti_polucheniya_rossiyskogo_obrazova/) (дата обращения: 13.11.2022).
3. Изучаем новый ФГОС нового поколения. URL: <https://disshelp.ru/blog/izuchaem-novyy-fgos-tretego-rokoleniya/> (дата обращения: 13.11.2022).
4. Разумовская М. М. Русский язык: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Дрофа, 2019. 288 с.
5. Коровина В. Я. Литература: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. М.: Просвещение, 2020.
6. Краева В. Ю., Марьина О. В. Тестовые задания как способ выявить остаточные знания учащихся V–IX классов по русскому языку (продолжение) // Русский язык в школе и дома. 2022. № 4. С. 18–22.
7. Беляева Н. В. Литература. Проверочные работы. 5–9 класс: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2010. 79 с.
8. Разумовская М. М. Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Дрофа, 2019. 288 с.
9. Филологический анализ текста / сост. О. В. Марьина. Барнаул: АлтГПУ, 2020. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46596311> (дата обращения: 13.11.2022).
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (дата обращения: 13.11.2022).
11. Краева В. Ю., Марьина О. В. Тестовые задания как способ выявить остаточные знания учащихся V–IX классов по русскому языку) // Русский язык в школе и дома. 2022. № 3. С. 12–16.
12. Всероссийская олимпиада школьников по литературе. 2021–2022 учебный год. Региональный этап. 9 класс. URL: [https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive\\_tasks/2021-22/reg/litr/tasks-litr-9-reg-21-22.pdf](https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive_tasks/2021-22/reg/litr/tasks-litr-9-reg-21-22.pdf) (дата обращения: 13.11.2022).

*Статья поступила в редакцию 15.11.2022; одобрена после рецензирования 11.01.2023; принята к публикации 16.01.2023.*

*The article was submitted 15.11.2022; approved after reviewing 11.01.2023; accepted for publication 16.01.2023.*

УДК 378.016:81

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-47-50

Любовь Антоновна Садвокасова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, lsadvokasova@mail.ru

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА МЕТОДИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема обучения студентов лингвистического вуза анализу урока иностранного языка. Методический анализ является одним из аспектов профессиональной подготовки учителя, обучение которому положительно сказывается не только на уровне развития аналитических умений студентов, но и способствует развитию умений планировать и организовывать собственные уроки. Автор определяет значимость аналитических умений, их место в структуре методической компетенции, раскрывает возможности их развития в процессе обучения студентов разным видам методического анализа урока, описывает организацию обучения и его результаты.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка учителя иностранных языков; методическая компетенция; анализ урока; аналитические умения.

Liubov A. Sadvokasova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, lsadvokasova@mail.ru

## TEACHING METHODOLOGICAL ANALYSIS OF A FOREIGN LANGUAGE LESSON TO LINGUISTICS MAJORS

*Abstract.* The paper deals with the problem of teaching linguistics majors to analyze a foreign language lesson. Methodological analysis is one of the aspects of teacher training, and teaching it helps develop analytical and lesson planning/organizing skills in students. The author defines the importance of analytical skills, their place in the structure of methodological competence, reveals the possibilities of their development in the process of teaching students different types of methodological analysis of the lesson, describes the organization of training and its results.

*Keywords:* foreign language teacher training; methodological competence; lesson analysis; analytical skills.

Актуальность проблемы, рассматриваемой в статье, обусловлена целями профессиональной подготовки учителя иностранного языка, одной из которых является формирование методической компетенции. Исследователи рассматривают ее как интегративное свойство личности учителя, определяющее «его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранному языку, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, образованием, воспитанием и развитием учащихся» [1, с. 5].

Успешность решения методических задач напрямую связана с уровнем развития методического мышления учителя, которое проявляется в способности профессионально мыслить и действовать. Постановка задачи, контроль за ходом ее решения и правильностью выполняемых действий, внесение необходимых правок осуществляется на основе анализа, который позволяет проникать в сущность педагогического явления, выделять в нем отдельные части, понимать, какое значение имеет каждая из них и как она связана с целым.

Аналитические умения составляют отдельную группу исследовательских умений и занимают особое место в структуре методической ком-

петенции. Сюда исследователи относят умения анализировать уроки любых видов, деятельность коллег и свою собственную, а также используемые средства обучения [2].

Научная новизна проведенного исследования заключается в разработке методики обучения студентов лингвистического вуза разным видам методического анализа урока иностранного языка.

Статья направлена на решение следующих задач: 1) охарактеризовать методический анализ урока как аспект профессиональной подготовки учителя иностранного языка; 2) описать организацию обучения методическому анализу урока; 3) представить результаты проведенного исследования. Для решения задач использовались следующие методы исследования: анализ научной литературы, анкетирование, обобщение опыта профессиональной деятельности.

Теоретическую основу проведенного исследования составили труды ведущих отечественных методистов (Г.А. Роговой [3], Е.И. Пассова [4], Н.В. Языковой [1], Н.Д. Гальсковой [5], К.С. Махмурян [6], А.Н. Шамова [7]), а также работы М.Н. Авериной [8], М.В. Чернышовой [9], посвященные проблеме планирования и анализа современного урока иностранного языка.

В словаре методических терминов анализ урока определяется как «разбор учебного занятия в целом и отдельных его сторон» [9, с. 19]. Целью анализа является оценка структуры и содержания урока, технологии его проведения, эффективности решения учебно-методических задач. Методический анализ урока используется в качестве одного из средств профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Функция методического анализа весьма трудоемка, поскольку ее реализация предполагает владение целым комплексом аналитических умений, основу которых составляет последовательное выполнение следующих действий:

- определение роли анализируемого урока в серии уроков и в содержании всей учебной темы;
- выявление факторов, определяющих результативность данного урока, уровень методической подготовки учителя, уровень владения иностранным языком учащихся;
- определение обоснованности практических задач урока и их соответствия ожидаемым предметным результатам;
- оценка содержания учебного материала и организационных форм работы на уроке;
- определение причин положительных и негативных сторон в организации и проведении урока;
- формулирование замечаний, общих выводов.

Сложность методического анализа заключается в его многоплановости, многофакторности, а также в специфике отдельных типов и видов урока. В отличие от плана урока методический анализ внешне менее выражен, носит скрытый характер, однако требует напряженной мыслительной работы.

Для целенаправленного наблюдения за ходом урока необходимы специальные средства. В качестве таковых обычно используются схемы анализа. В методической литературе описаны различные подходы к их разработке. Так, например, Г.В. Рогова в свое время предложила при составлении схемы отталкиваться от требований к уроку, основными из которых являются следующие: целенаправленность, содержательность, степень активности учащихся, мотивационная обеспеченность, многообразие используемых стимулов, особенности речевого и неречевого поведения учителя [3]. Позднее учителям были предложены подробные схемы аспектного и комплексного анализа и самоанализа уроков иностранного языка [10].

Т.П. Леонтьева выделяет в качестве отдельных критериев анализа результативность урока и его рефлексивную оценку [2]. Карта-схема комплексного дидактико-методического ана-

лиза урока иностранного языка, разработанная С.В. Чернышовым, включает цели, оснащение, ход урока, последовательность формирования навыков и умений и другие аспекты образовательного процесса [7].

Методическому анализу урока студенты лингвистического института обучаются на 3–5-х курсах в рамках учебной дисциплины «Методика обучения иностранному языку». В ходе профессиональной подготовки они получают представления о структуре, содержании и специфике методического анализа урока иностранного языка. Результатом обучения выступает степень владения технологией методического анализа уроков разных типов и видов. Организация работы строится на обязательном соблюдении следующих требований: тщательный отбор объектов наблюдения, наличие плана и владение техникой фиксации результатов.

В учебном процессе мы используем две схемы анализа урока, составленные на основе обобщения существующих подходов и собственного опыта. Первая схема предназначена для аспектного анализа и включает следующие объекты наблюдения: цели и задачи урока, организация речевой и/или фонетической зарядки, обучение аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике) и видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму), речевое поведение учителя и общие выводы по уроку. Вторая схема предполагает анализ методов обучения, степени коммуникативности урока, видов речевых ситуаций, степени плотности общения на уроке, видов используемых упражнений и опор, формы контроля, характера исправления ошибок [11].

В процессе методической подготовки студенты учатся делать сначала аспектный анализ, а затем переходят к овладению приемами краткого и развернутого анализа.

Обучение аспектному анализу осуществляется на практических занятиях при изучении соответствующих учебных тем. На начальном этапе в качестве средства обучения используются планы уроков иностранного языка. Студентам предлагаются задания, связанные с анализом организации отдельных этапов урока, их содержания, особенностей речевого поведения учителя и учащихся. При выполнении таких заданий студенты получают представление о структуре и форме плана урока, активно оперируют методическими категориями. Такая работа помогает им лучше осознать необходимость теоретических знаний, позволяет увидеть их связь с практической профессиональной деятельностью.



Краткий анализ урока студенты делают на педагогической практике после проведения своего урока или посещения урока однокурсника. Развернутый анализ урока предполагает детальное выделение и обсуждение всех моментов урока. Такой анализ проводится под руководством преподавателя на практических занятиях в рамках темы «Урок иностранного языка».

Формирование методической компетенции имеет междисциплинарный характер, основывается на практическом применении комплекса знаний, полученных в ходе психолого-педагогической подготовки. Это оказывает существенное влияние на качество методического анализа. Большую роль играет также способность студента к внимательному наблюдению на протяжении всего урока. Наблюдение является одной из активных форм чувственного познания. На его основе делаются необходимые обобщения, подтверждаются или опровергаются выводы. В учебном процессе для развития этой способности используются видеозаписи уроков.

Видеозаписи урока иностранного языка в качестве средства обучения значительно облегчают организацию тренировочной работы, поскольку дают возможность управлять процессом просмотра, чего нет при наблюдении за ходом урока в реальном времени. Наблюдение может осуществляться в двух формах: самостоятельно или под руководством преподавателя.

Как правило, сначала студенты просматривают видеозапись урока самостоятельно дома. Предварительно на занятии подробно разбирается схема протоколирования урока, дается инструктаж о способах фиксации результатов наблюдения. Это позволяет студентам работать в индивидуальном темпе, при необходимости возвращаться к отдельным частям урока и делать необходимые заметки. Преподаватель же может более рационально использовать время практического занятия, на котором просматриваются только отдельные фрагменты урока с целью наблюдения за конкретными объектами, например, последовательностью действий учителя и учащихся, особенностями их речевого поведения.

Основная работа по развитию аналитических умений проводится на педагогических практиках, когда студенты имеют достаточно времени для посещения уроков учителей иностранного языка и своих одногруппников. Практика наблюдения за ходом разных уроков способствует реализации системного подхода к его анализу за счет многократного выполнения последовательных действий по выделению отдельных частей урока,

определению их роли и места, сведению частей в единое целое, установлению связи систематизирующих факторов.

Во время педагогических практик студенты ведут дневник практиканта, в котором отмечают свои успехи и неудачи, связанные с планированием и проведением уроков. Рефлексивная оценка своей деятельности способствует углублению имеющихся теоретических знаний и комплексному развитию профессиональных умений. После прохождения практик, как правило, проводятся опросы, беседы со студентами с целью выявления их отношения к качеству организации и содержания работы, трудностей, с которыми они столкнулись.

Так, например, в 2021/22 учебном году было проведено анкетирование студентов четвертого курса после прохождения ими первой производственной (педагогической) практики. В опросе приняли участие студенты трех групп отделений немецкого и французского языков. Содержание анкеты включало две группы вопросов, направленных на выявление трудностей, связанных с фиксацией результатов наблюдения за ходом урока, а также в процессе анализа посещенного урока по предложенной схеме. Кроме того, студентам было предложено определить роль анализа урока в процессе профессиональной подготовки учителя и сформулировать свое отношение к этому виду работы.

Ответы студентов на первую группу вопросов показали, что при стенографировании урока наиболее легким оказалось задание на выделение отдельных этапов урока. С ним все справились без затруднений. Определение же объектов обучения вызвало трудности у 22 % опрошенных, которые отметили, что это либо получилось не сразу, либо всегда было сложно сделать. Значительная часть студентов (24 %) указала, что не умеет определять объекты обучения. Отследить последовательность обучающих действий учителя смогли почти все, однако зафиксировать их при высоком темпе урока отдельным студентам (19 %) удавалось не всегда. Определенные трудности вызывала также фиксация особенностей речевого поведения учителя и учащихся. Студенты, которым удавалось более полно зафиксировать ход урока, испытывали меньше трудностей при его анализе. При этом некоторые из них отметили, что пользовались диктофоном.

В целом всем студентам удавалось определить задачи наблюдаемого урока, однако 20 % опрошенных испытывали трудности с их формулировками. Общие выводы по уроку тоже не вы-

звали особых проблем, поскольку в схеме анализа они были прописаны довольно полно. Некоторые студенты (13 %) испытывали трудности с определением приемов коррекции ошибок из-за того, что не знали «как они называются».

Ответы на вторую группу вопросов позволяют говорить о том, что после прохождения практики студенты лучше осознали важность анализа урока в процессе профессиональной подготовки. Многие отметили, что лучше разобрались в сущности этого вида работы. По мнению 58 % опрошенных, анализы уроков учителей и одногруппников помогают выстраивать логику своих уроков, использовать наблюдаемые приемы работы, избегать некоторых ошибок. Вместе с тем, осознавая полезность и необходимость анализа урока для профессионального становления, отдельные студенты (4 %) отметили, что эта работа очень утомительная и малопривлекательная, поскольку требует больших временных затрат.

Проведенный опрос позволяет сделать вывод, что проблема сохранения мотивации к данному виду учебной деятельности остается актуальной и требует своего решения. С одной стороны, для выработки аналитических умений требуется многократное наблюдение и анализ одних и тех же объектов, с другой – однообразная работа снижает интерес, вызывает у студентов скуку и негативно сказывается на качестве работы. Как правило, анализ становится шаблонным, поверхностным,

слабо отражает личностное отношение к наблюдаемому.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Методический анализ урока остается важным аспектом профессиональной деятельности учителя иностранного языка, обучение которому положительно сказывается не только на уровне развития аналитических умений студентов, но и способствует развитию умений планировать и организовывать собственные уроки.

2. Новые требования к структуре, содержанию и организации современного урока иностранного языка затрагивают все его стороны: структуру, содержание и организацию, что, в свою очередь, требует обновления существующих схем анализа, включения в них новых объектов наблюдения.

3. Для сохранения мотивации студентов к этому виду деятельности необходимо иметь несколько вариантов схем анализа одного и того же объекта наблюдения. Вариативность обеспечит студентам возможность выбора способа выполнения задания, внесет элемент новизны, позволит обратить внимание на разные стороны наблюдаемого объекта.

4. Планомерная работа по обучению студентов лингвистического вуза анализу урока иностранного языка способствует формированию их методической компетенции как одной из целей профессиональной подготовки.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Языкова Н. В. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 7. С. 3–9.
2. Методика преподавания иностранного языка / Т. П. Леонтьева, А. Ф. Будько, А. П. Пониматко. Минск: Высшая школа, 2015. 239 с.
3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
4. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 159 с.
5. Гальскова Н. Д. Технология целеполагания урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 20–23.
6. Махмурян К. С. Современный урок в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 14–21.
7. Чернышов С. В., Шаповалов А. Н. Методический анализ урока как отражение профессионального мастерства учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 3. С. 4–12.
8. Аверина М. Н. Современный урок иностранного языка (Часть 2): учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. 40 с.
9. Чернышова М. В. Формирование умений планирования и анализа уроков иностранного языка бакалавров в ходе педагогической практики // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 4 (808). С. 140–147.
10. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку. 1–4 классы. М.: Просвещение, 2008. 223 с.
11. Карманова Н. А. Обучение иностранным языкам в современной средней школе. Барнаул, 2017. 110 с.

*Статья поступила в редакцию 02.11.2022; одобрена после рецензирования 20.01.2023; принята к публикации 22.01.2023.  
The article was submitted 02.11.2022; approved after reviewing 20.01.2023; accepted for publication 22.01.2023.*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-51-56

Татьяна Александровна Гурьянова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, guryanova09@mail.ru

### СКЛОННОСТЬ К НАРУШЕНИЮ ЗДОРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме нарушений здорового поведения в юношеском возрасте. Эмпирическое исследование было проведено со студентами вузов города Барнаула. Получены доказательства того, что юноши в большей степени склонны к саморазрушающему и рискованному поведению, чем девушки. Девушки же более склонны к деструктивным вариантам реагирования на стрессы, больше увлекаются модными тенденциями, вредящими здоровью. При этом выявлено, что агрессивность, раздражительность, общительность и экстернальность являются предикторами склонности к нарушению здорового поведения у студентов.

*Ключевые слова:* склонность к нарушению здорового поведения; юношеский возраст; саморазрушительное поведение; рискованное поведение; нарушения питания.

Tatyana A. Guryanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, guryanova09@mail.ru

### ADOLESCENT PROPENSITY TO ENGAGE IN UNHEALTHY BEHAVIORS

*Abstract.* The paper deals with the problem of adolescents engaging in unhealthy behaviors through examining the results of an empirical study conducted among university students in Barnaul. Evidence shows that young men are more prone to self-destructive and risky behavior. Young women are more prone to destructive behaviors as a response to stress, and they are more likely to follow unhealthy fashion trends than young men. The study also revealed that aggressiveness, irritability, sociability and externality serve as predictors of the tendency to engage in unhealthy behaviors in students.

*Keywords:* propensity to engage in unhealthy behaviors; adolescence; self-destructive behavior; risky behavior; eating disorders.

На сегодняшний день вопросы сохранения и укрепления здоровья населения Российской Федерации носят актуальный характер и являются приоритетным направлением в социальной политике государства. Здоровье всегда было ценностью для людей. При этом профилактика, т. е. предупреждение проблем со здоровьем носит более эффективный характер, чем лечение уже существующих заболеваний. Поэтому работа с молодежью по формированию здорового образа жизни приобретает особенное значение.

Несправедливым будет сказать, что в нашем обществе недостаточно пропаганды здорового образа жизни. Однако взрослое поколение фактически демонстрирует нарушенное здоровое поведение: гиподинамию, злоупотребление алкоголем и табакокурением, низкую стрессоустойчивость и т. п. Такое противоречие не способствует

закреплению у подрастающего поколения основ здорового образа жизни.

Для формирования здорового поведения наиболее благоприятным является юношеский возраст, поскольку именно в этот период мировоззрение становится более устойчивым и сепарирующиеся от родителей юноши и девушки пробуют жить самостоятельно и проявлять собственные взгляды в своем образе жизни. При этом молодые люди еще восприимчивы к идеям, которые им предлагают другие люди (преподаватели вузов, старшие коллеги по работе и т. п.).

Многие психологические и социологические исследования подтверждают важное влияние здорового поведения на качество жизни человека. Расширение взглядов молодежи на возможные варианты организации образа жизни, понимание взаимосвязи между поведением и качеством

жизни позволит более эффективно профилировать нарушения поведения среди молодежи. Поэтому очень актуальны исследования, посвященные изучению склонности к нарушению здорового поведения среди подростков и молодежи.

Целью нашего исследования является изучение склонности к нарушению здорового поведения в юношеском возрасте.

Исследования [1; 2] говорят о том, что в последнее время у студентов возросла популярность идей здорового образа жизни, при этом они стали хуже оценивать состояние своего здоровья. Статистика также показывает, что стало больше студентов, которые отказываются от курения и употребления алкоголя.

Несмотря на это, проблема склонности к нарушению здорового поведения все еще остается и требует пристального внимания со стороны социальных институтов. Проблемы со здоровьем у студентов снижают качество жизни и эффективность учебной деятельности. Поступление в вуз и без того влечет за собой изменение образа жизни, у молодых людей увеличивается умственная нагрузка, необходимо перерабатывать большие объемы информации, что требует мобилизации памяти и концентрации внимания. При этом большая часть студентов вынужденно переезжает от родителей из сельской местности, поскольку вузы находятся в городах, что отражается на их психоэмоциональном состоянии. Процесс адаптации проходят все студенты, проживающие в городе в том числе, поскольку меняется коллектив, новый состав преподавателей. По статистике, у студентов рабочий день чаще всего превышает 10 часов, а спят они не более 7 часов. Важно также учитывать такой стрессовый фактор, как сдача экзаменов, зачетов, завершение сессии.

В исследовании Л.В. Жихаревой и Т.С. Левиной [3] было выявлено, что в поведении студентов преобладают нарушение питания, эмоциональная некомпетентность, низкий самоконтроль поведения, погоня за модным имиджем и пренебрежение безопасностью.

Интересными, на наш взгляд, можно считать исследования [4; 5], которые показывают, что даже у студентов медицинских университетов имеются нарушения здорового поведения, что само по себе выглядит парадоксально, поскольку медицинские вузы как раз готовят специалистов, которые в идеале должны все знать о здоровье и здоровом образе жизни. Однако знать – не значит применять знания на практике.

15–16 мая 2019 г. в Ростове-на-Дону прошел Всероссийский круглый стол «Здоровый образ

жизни как социальная ценность и гражданская обязанность студенческой молодежи вузов» [6], на котором всеми докладчиками было отмечено, несмотря на то, что в целом среди молодых людей растет популярность идей здорового образа жизни, все-таки студенческая молодежь еще находится на начальном этапе формирования здорового образа жизни. Это значит, что требуется усилить работу образовательных организаций в этом направлении.

На основе анализа результатов имеющихся исследований мы предположили, что у юношей сильнее выражено рискованное и саморазрушительное поведение, а у девушек в большей степени выражена погоня за модным имиджем и хуже развита способность справляться со стрессами. При этом вторым допущением нашей гипотезы сформулировано предположение о том, что агрессивность, раздражительность и экстернальность являются предикторами склонности к нарушению здорового поведения в юношеском возрасте.

Исследование проводилось на выборке из 178 студентов высших учебных учреждений города Барнаула (АлтГПУ, АГУ, АлтГТУ и др.). Возраст респондентов от 18 до 24 лет ( $M = 19,98$ ;  $SD = 1,75$ ), из них 89 девушек и 89 юношей.

В ходе эмпирического исследования нами были изучены склонность к нарушению здорового поведения («Опросник нарушений здорового поведения» Е.Л. Луценко, О.Е. Габелковой) [7], личностные особенности студентов («Фрайбургский многофакторный личностный опросник» И. Фаренберга, Х. Зарга, Р.Г. Гампела) [8] и локус контроля (Опросник «Локус контроля» Е.Г. Ксенофонтовой) [9]. В методике Е.Г. Ксенофонтовой нас в большей степени интересовали результаты по общей шкале интернальности.

Интерпретация показателей склонности к нарушению здорового поведения осуществлялась на основе квартильной стандартизации: 1 квартиль рассматривался как низкий уровень, 2 и 3 квартили – как средний уровень и 4 квартиль использовался в качестве высокого уровня. Результаты отражены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что низкие значения у студентов доминируют по таким шкалам, как «Тяга к курению» и «Саморазрушительное поведение». По всем остальным шкалам большая часть респондентов показывает средние значения. При этом у четвертой части студентов высокие показатели по шкалам «Тяга к курению» и «Тяга к алкоголю». В целом, у четверти студентов наблюдается высокая склонность к нарушению здорового поведения.

Таблица 1

## Распределение показателей склонности к нарушению здорового поведения у студентов, в %

Уровни	Показатели								
	Тяга к курению	Нарушения питания	Пренебрежение безопасностью	Тяга к алкоголю	Погоня за модным имиджем	Низкий самоконтроль	Эмоциональная некомпетентность	Саморазрушительное поведение	Общий показатель
Высокий	24,71	23,03	17,98	24,71	20,22	21,91	21,35	16,85	24,71
Средний	35,96	43,82	52,81	44,94	44,94	39,89	52,25	35,39	46,63
Низкий	39,33	33,15	29,21	30,35	34,84	38,20	26,40	47,76	28,66

Далее мы проверили первое допущение нашей гипотезы о различиях в склонностях к нарушению здорового поведения у юношей и девушек.

Результаты сравнительного анализа, проведенного с помощью U-критерия Манна – Уитни, отражены в таблице 2.

Таблица 2

## Результаты сравнительного анализа показателей склонности к нарушению здорового поведения у юношей и девушек

Показатели	Девушки		Юноши		U <sub>эмп</sub>	p
	M	SD	M	SD		
Тяга к курению	13,85	6,92	16,84	7,53	U <sub>эмп</sub> = 2971,0	p = 0,003
Нарушения питания	16,61	4,15	16,08	3,79	Достоверные различия отсутствуют	
Пренебрежение безопасностью	21,15	4,45	25,61	5,87	U <sub>эмп</sub> = 2232,5	p = 0,000
Тяга к алкоголю	15,83	5,45	17,34	6,31	Достоверные различия отсутствуют	
Погоня за модным имиджем	19,25	3,45	18,25	2,91	U <sub>эмп</sub> = 3259,5	p = 0,040
Низкий самоконтроль	17,20	3,08	16,24	3,50	Достоверные различия отсутствуют	
Эмоциональная некомпетентность	14,35	3,22	12,31	3,21	U <sub>эмп</sub> = 2644,5	p = 0,000
Саморазрушительное поведение	4,84	1,34	6,29	2,49	U <sub>эмп</sub> = 2476,5	p = 0,000
Общий показатель	123,08	18,67	128,96	21,40	Достоверные различия отсутствуют	

Из таблицы 2 видно, что кроме рискованного и саморазрушительного поведения у юношей сильнее, чем у девушек, выражена тяга к курению. В то же время у девушек более выражена погоня за модным имиджем и эмоциональная некомпетентность, как нами и предполагалось в первом допущении гипотезы.

Для подтверждения второго допущения нами был сначала проведен корреляционный анализ, результаты которого отражены в таблице 3.

Для подтверждения второго допущения нами был сначала проведен корреляционный анализ, результаты которого отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты корреляционного анализа между показателями склонности к нарушению здорового поведения и личностными особенностями у студентов**

Личностные особенности	Тяга к курению	Нарушения питания	Пренебрежение безопасностью	Тяга к алкоголю	Погоня за модным имиджем	Низкий самоконтроль	Эмоциональная некомпетентность	Саморазрушительное поведение	Общая склонность к саморазрушительному поведению
Невро-тичность	,116	,205**	-,066	,103	,054	,374***	,431***	,107	,245**
Спонтанная агрессивность	,241**	,169*	,311***	,276***	,079	,183**	,105	,425***	,397***
Депрессивность	,055	,362***	-,146	,059	,071	,410***	,570***	,122	,222**
Раздражительность	,170*	,322***	,205**	,203**	,118	,297***	,330***	,240**	,386***
Общительность	,071	,009	,212**	,196***	,168*	-,181*	-,268***	,078	,121
Уравновешенность	,006	-,207**	,164*	,053	,056	-,340***	-,344***	-,079	-,077
Реактивная агрессивность	,227**	,015	,437***	,309***	,041	-,004	-,057	,330***	,353***
Застенчивость	-,051	,222**	-,333***	-,105	,056	,364***	,521***	-,101	,037
Открытость	,032	,177*	,053	,101	,110	,116	,186*	,115	,161*
Экстраверсия – Интроверсия	,073	-,008	,306***	,205**	,144	-,108	-,228**	,090	,182*
Эмоциональная лабильность	,146	,315***	-,107	,135	,144	,431***	,586***	,150*	,313***
Маскулинность – Фемининность	,101	-,193**	,457***	,178*	-,014	-,254**	-,407***	,171*	,096
Интернальность общая	-,104	-,242***	-,009	-,157*	-,003	-,301***	-,303***	-,145	-,238**

Представленные в таблице 3 корреляции между измеренными признаками свидетельствуют о наличии ряда умеренных статистически значимых связей показателей склонности к нарушению

здорового поведения со всеми измеренными личностными особенностями.

С помощью пошагового регрессионного анализа была построена статистически значимая мо-

дель ( $F(4; 173) = 17,029$ ;  $p < 0,001$ ), объясняющая чуть больше четверти дисперсии склонности к нарушению здорового поведения ( $R^2 = 0,27$ ) четырьмя предикторами.

Результаты регрессионного анализа продемонстрировали статистическую зависимость склонности к нарушению здорового поведения от спонтанной агрессивности ( $\beta = 0,28$ ,  $p \leq 0,001$ ), раздражительности ( $\beta = 0,24$ ,  $p = 0,001$ ), общительности ( $\beta = 0,19$ ,  $p = 0,003$ ) и общей интернальности ( $\beta = -0,21$ ,  $p = 0,003$ ).

По результатам исследования мы видим, что у четвертой части студентов имеется выраженная склонность к нарушению здорового поведения. При этом чаще всего встречаются проблемы с курением и употреблением алкоголя. У юношей тяга к курению выражена сильнее, чем у девушек. Также юноши в большей степени склонны к саморазрушающему и рискованному поведению. Скорее всего, это обеспечивается более высоким уровнем тестостерона [10], который является причиной таких характеристик, как склонность к доминированию, сильное импульсивное желание рисковать, повторяющиеся кратковременные периоды напряжения и расслабления. При этом физиологические особенности мальчиков закрепляются в процессе воспитания лояльным отношением общества к таким формам поведения мальчиков, как игры на военную тематику, разрешение конфликтов силовыми методами, т. е. к проявлению агрессии.

У девушек в отличие от юношей сильнее выражено стремление «жить красиво», иметь модельную внешность, соответствовать модным трендам, что зачастую идет во вред здоровью. При этом девушки больше склонны к неэффективным стратегиям борьбы со стрессом. Например, соматизация тревоги и формирование ипохондрического отношения к своему здоровью, депрессивное реагирование, концентрация на негативных эмоциях и т. п.

Также среди студентов распространена (почти четвертая часть выборки) проблема нарушений пищевого поведения, которая, с одной стороны, подкрепляется навязываемым СМИ образом успешного (обязательно стройного) человека, а с другой – пища – это легкий путь получения «гормонов радости» [11–13].

В целом, мы видим, что высокая спонтанная агрессивность и раздражительность (одна из форм проявления агрессии) усугубляют склонность к нарушению здорового поведения, которая также положительно связана и со спонтанной агрессивностью. При высокой агрессивности человеку гораздо труднее управлять своим поведе-

нием и это способствует тому, что человек, выражая свою агрессивную энергию, может нарушать разумные правила, подвергая себя разным опасностям.

Интересным, на наш взгляд, является факт, что высокая общительность также является предиктором склонности к нарушению здорового поведения. По всей видимости, это связано с тем, что, как правило, высокообщительные люди (экстраверты) более социабельны, сильнее ориентируются на мнение социума, в большей степени зависят от него, а значит, в меньшей степени могут противостоять влиянию других людей, которое в молодежной среде часто носит провокационный характер. Если посмотреть на времяпрепровождение молодых людей, то среди разных видов деятельности мы увидим посещение ночных клубов, кафе, встречи большими компаниями, где всегда поступают предложения употребить алкоголь, покурить и т. п. Ориентированные на социум люди в большей степени склонны давать согласие на разные предложения. О том, что экстраверты в большей степени склонны нарушать правила и установленный порядок писал еще Г.Ю. Айзенк [14].

При этом именно выраженная экстернальность как склонность обвинять других людей и обстоятельства в своих неудачах также способствует нарушающему здоровью поведению. В частности, из практики консультирования мы неоднократно слышали мнение о том, что если у человека жизнь полна бед и неприятностей, то возможность вкусно поесть является единственной радостью, которой не хочется лишаться.

Устоявшиеся в социуме стереотипные мнения по типу «курение успокаивает», «алкоголь расслабляет», «если я лишен радостей жизни, то у меня есть хотя бы возможность поесть», «кто не рискует, тот не пьет шампанского» и т. п., а также навязываемые СМИ и рекламой образы успешных людей (которые обязательно худые, выглядят определенным образом) толкают людей на разного рода поступки, которые в целом больше вредят здоровью, нежели делают людей счастливыми и успешными.

Наше исследование показывает, что склонность к нарушению здорового поведения сочетается с высокой невротичностью, агрессивностью, эмоциональной лабильностью, депрессивностью, экстернальным локусом контроля и экстраверсией.

Интересен факт, что выраженная маскулинность связана с пренебрежением безопасностью, саморазрушительным поведением и тягой к алкоголю. Выявленная фемининность связана с

нарушениями питания, низким самоконтролем и эмоциональной некомпетентностью. Сравнительный анализ как раз показал достоверные различия по рискованному и саморазрушительному поведению, а также эмоциональной некомпетентности у юношей и девушек. На основании таких результатов можно говорить о типично мужских способах реагирования на стресс и типично женских. В практике консультирования часто подтверждается, что мужчины реагируют на стресс употреблением алкоголя и рискованным поведением (драки, случайный секс и т. п.). Женщины же чаще всего рассказывают о том, что у них наблюдаются проблемы с питанием (либо полное отсутствие аппетита, либо, наоборот, неконтролируемое употребление пищи в больших количествах) и эмоциональное реагирование, проявляющееся в неконтролируемых аффектах и психосоматизации (головные боли, затрудненное дыхание и т. п.).

Полученные результаты позволяют составить некоторые представления о психологическом портрете студента, склонного к нарушению здорового поведения. Это молодой человек, обладающий следующими чертами: склонный к психосоматическим проявлениям и аффективному

реагированию, импульсивный, возбудимый, негативно оценивает себя, свою жизнь и свое будущее, выражено стремление к доминированию, экстраверт, направлен на открытые, доверительные отношения, самокритичен, не верит в свои силы, склонен думать, что на его жизнь влияют другие люди и обстоятельства.

Оба допущения нашей гипотезы нашли свое подтверждение. Погоня за модным имиджем и неспособность справляться со стрессами сильнее выражены у девушек, при этом юноши в большей степени склонны к рискованному саморазрушающему поведению. В том числе у юношей сильнее выражена тяга к курению. Также мы получили подтверждение тому, что агрессивность, раздражительность и экстернальность являются предикторами склонности к нарушению здорового поведения. При этом предиктором также является общительность.

Результаты исследования позволяют нам более обоснованно настаивать на том, что в программах обучения вузов, независимо от профиля подготовки, должны быть представлены такие дисциплины, в которых будут даваться основы здорового образа жизни.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Чедов К. В., Гавроница В. А., Чедова Т. И. Физическая культура. Здоровый образ жизни: учебное пособие. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/fizicheskaya-kultura-zdorovyj-obraz-zhizni.pdf> (дата обращения: 18.05.2022).
2. Представление о здоровье и здоровьесбережении у студенческой молодежи / В. И. Филоненко, М. А. Никулина, Э. В. Патраков, О. П. Ковтун // Социологические исследования. 2018. № 7. С. 152–157.
3. Жихарева Л. В., Левина Т. С. Особенности нарушения здорового образа жизни современной студенческой молодежи // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Сер.: Педагогика. Психология. 2018. № 4. С. 52–58.
4. Чижкова М. Б. Особенности нарушения здорового поведения у студентов медицинского университета разных лет обучения. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN120.pdf> (дата обращения: 18.05.2022).
5. О здоровом поведении и его нарушениях среди российских и иностранных студентов вуза / С. А. Петунова, Е. Л. Николаев, А. Н. Захарова, А. Б. Гафаров, Р. Якубов // Материалы XI Международной учебно-методической конференции «Развитие экспортного потенциала высшего образования: содержание, опыт, перспективы». Чебоксары, 25 октября 2019 г. Чебоксары; Самарканд, 2019. С. 277–281.
6. Филоненко В. И., Магранов А. С., Киенко Т. С. Образ жизни и отношение к здоровью российских студентов // Социологические исследования. 2019. № 8. С. 164–166.
7. Луценко Е. Л., Габелкова О. Е. Опросник нарушений здорового поведения — новый инструмент для исследований в психологии здоровья // Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 142–153.
8. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. СПб.: Питер, 2003. 560 с.
9. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности — новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 2. С. 103–114.
10. Диагностика и лечение эндокринных заболеваний у детей и подростков: справочник. М.: МЕД-пресс-информ, 2003. 544 с.
11. Ryff С. В. The contours of positive human health // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9, № 1. P. 1–28.
12. Walsh В. Т. Eating disorders: progress and problems // Science. 1998. № 3. P. 280.
13. Скугаревский О. А. Нарушения пищевого поведения: монография. Минск: БГМУ, 2007. 340 с.
14. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2009. 607 с.

Статья поступила в редакцию 11.11.2022; одобрена после рецензирования 26.12.2022; принята к публикации 13.01.2023.

The article was submitted 11.11.2022; approved after reviewing 26.12.2022; accepted for publication 13.01.2023.



УДК 159.922

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-57-65

Людмила Степановна Колмогорова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, kolmogorova52@mail.ru*

Лилия Александровна Колмогорова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, kolmogorova.liliya@list.ru*

## КУЛЬТУРНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные проблемы развития культурных потребностей подрастающего поколения в связи с воспитанием и психическим здоровьем. Дается определение и раскрываются характеристики культурных потребностей с позиций культурно-исторической психологии. Обосновывается необходимость развития культурных потребностей и таких их характеристик, как осознанность, осмысленность (разумность), созидательность, опосредованность, произвольность (контролируемость), в контексте воспитания и психического здоровья детей, молодежи.

*Ключевые слова:* мотивационно-потребностная сфера личности; виды потребностей; культурные потребности; характеристики культурных потребностей (разумность, созидательность, осмысленность, осознанность, иерархичность, опосредованность, самостоятельность и отсроченность удовлетворения, произвольность); психическое здоровье детей и молодежи.

Lyudmila S. Kolmogorova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, kolmogorova52@mail.ru*

Liliya A. Kolmogorova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, kolmogorova.liliya@list.ru*

## CULTURAL NEEDS AS A GUIDELINE FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL MOTIVATION AND NEED IN CHILDHOOD

*Abstract.* The paper deals with the current issue of developing cultural needs of the younger generation in connection with education and mental health. The authors provide a definition of cultural needs and their characteristics from the standpoint of cultural and historical psychology. The necessity of developing cultural needs and their characteristics – awareness, meaningfulness (reasonableness), creativity, mediation, arbitrariness (controllability) – in the context of the upbringing and mental health of children and youth is substantiated through analysis.

*Keywords:* personal motivation and need; types of needs; cultural needs; characteristics of cultural needs (rationality, creativity, meaningfulness, awareness, hierarchy, mediation, independence and delayed satisfaction, arbitrariness); mental health of children and youth.

Современная отечественная стратегия воспитания, формирования и развития личности, ее мотивационно-потребностной сферы базируется на достижениях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, представленных в работах как их основателей, так и последователей (К.А. Абульханова-Славская [1], А.Г. Асмолов [2], Л.И. Божович [3], Л.С. Выготский [4], А.Н. Леонтьев [5], Д.А. Леонтьев [6] и др.). Однако изменение социально-политической ситуации в обществе привело к порождению множества проблем, характерных именно для современных условий воспитания детей и молодежи, не выраженных в предшествующие десятилетия второй половины XX века, т. е. в советский период. К ним можно отнести ряд негативных тенденций, таких как трансформация

идеалов и ценностей молодежи, их ориентация на «западные»: толерантность к низменным проявлениям личности, их поощрение в общественном мнении в ущерб развитию духовности, культ материальных потребностей и их гипертрофированные проявления, потребительство, начиная с детского возраста, в ущерб созиданию, насилие и т. д. Фундаментальным вопросом психологии личности, возрастной и педагогической психологии является проблема необходимости и сущности изменения стратегии и ориентиров развития личности в различные возрастные периоды, выработки критериев, на основе которых будет выявляться и оцениваться уровень развития тех или иных характеристик личности. Это важно осуществлять как в системе образования в связи с реализацией образовательных стандартов, так

и в условиях семейного воспитания детей. Необходимость обращения к вопросу о выработке стратегии развития личности в современных социокультурных условиях продиктована тем, что назрел ряд острых проблем, требующих решения не только в связи с многочисленными негативными явлениями (деградация духовных ценностей, неадекватное самосознание, уход от реальности в виртуальный мир, потребительство, включение в асоциальные группы, агрессивность, буллинг и т. д.), но и в связи с ухудшением состояния психического здоровья детей и молодежи (И.Ф. Дьяконов, И.В. Дубровина, Г.П. Костюк, Д.В. Лубовский, Б.В. Овчинников [7; 8] и др.). Так, например, на наш взгляд, в настоящее время одной острееших проблем воспитания и развития личности уже в детские периоды жизни становится ориентация на потребительство, зачастую связанное с удовлетворением потребностей, не требующих усилий (умственных, физических), носящих «сиюминутный» и гедонистический характер (развлечения, привлекательная еда и т. д.). Наряду с тем, что соотношение потребностей созидания и потребления резко изменилось в последние десятилетия в сторону увеличения потребления, также сократилось время от возникновения потребности до ее удовлетворения. Эта тенденция уже приводит к очень серьезным негативным последствиям в развитии детей и молодежи, таким как приобщение к нездоровому образу жизни, психические расстройства.

Процесс воспитания и развития личности уже многие десятилетия ориентируется на развитие, воспитание и формирование мотивационно-потребностной сферы личности как основной стратегической ориентир. Поэтому актуально рассмотрение значимых с точки зрения современной практики воспитания подрастающего поколения аспектов развития мотивационно-потребностной сферы. В понятийном аппарате психологии для описания сферы психики, включающей побуждения (мотивы), потребности, используют не только понятие «мотивационно-потребностная сфера», но и «ценностно-смысловая сфера». Мы используем это понятие (в отличие от понятия «ценностно-смысловая сфера») как более широкое, охватывающее не только ценностно-смысловые образования личности, а гораздо более широкий спектр ее характеристик. Обратимся к характеристике потребностей как основного источника активности личности. Они являются базой возникновения и развития мотивов в таких проявлениях, как идеалы, ценностные ориентации, стремления, убеждения, интересы, желания и т. д. «Окультуривание» биологических потребностей и возникновение культурных потребностей в онтогенезе происходит последовательно и закономерно, но этот вопрос изучен недостаточно. С точки зрения феноменологического подхода у человека как субъекта культуры можно выделить такие ее составляющие, как культура поведения, общения, познания (мышления и т. д.), игры, труда, питания, эмоций и чувств, гигиеническая, физическая и т. д. Начиная с детства, у него перестраиваются все аспекты его жизнедеятельности и психики, развиваются высшие психические функции. «Окультуривание» психики человека, как уже отмечалось, включает в себя культуру эмоций и чувств, культуру мышления и речи и т. д., которые являются своеобразным итогом обучения и воспитания. Вместе с тем ключевой и перво-степенный вопрос связан со становлением, развитием, воспитанием культурных потребностей, лежащих в основе всей жизнедеятельности, практической и психической деятельности человека. В основе культуры поведения, общения, познания и т. д. лежат соответствующие им культурные потребности. Изучен процесс становления многих культурных потребностей. В дошкольном возрасте на начальном этапе становления личности значимы потребности в физической активности, творчестве, нравственные, коммуникативные, игровые, познавательные, гигиенические и др. В начальной школе ведущую роль в развитии личности играют познавательные и учебные потребности, а также потребность в сотрудничестве, достижении успехов и т. д. В подростковом возрасте большое значение приобретают окультуривание сексуальной потребности, потребность в дружбе, групповой принадлежности и т. д. В юношеском возрасте одной из перво-степенных становится потребность в осмыслении жизни, поиске и выборе жизненного пути. С юношеского возраста также становятся значимыми потребность в спутнике жизни, родительская потребность и т. д. Вместе с тем системное описание возрастных новообразований и возможностей их формирования с точки зрения развития культурных потребностей требует проведения дальнейших исследований. Являясь источником любой активности, потребности задают вектор развития, от них зависит не только то, каким человек станет как личность, но и насколько он будет психически здоров. Поэтому внимание к проблеме потребностей и их развития прослеживается во всех ведущих направлениях как отечественной, так и зарубежной психологии XX века. Наиболее значительный вклад в исследование мотивационно-потребностной сферы

личности внесли такие направления зарубежной психологии, как психоанализ (от З. Фрейда, Э. Фромма до современных их последователей), гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), экзистенциальная психология (В. Франкл). В отечественной психологии, несмотря на многообразие теорий личности, наиболее разработанными, как уже отмечалось, являются теории и подходы с позиций культурно-исторической психологии. Наша теоретическая позиция в анализе культурных потребностей как одной из составляющих мотивационно-потребностной сферы личности основывается на трудах А.Г. Асмолова [2], Л.И. Божович [3], Л.С. Выготского [4], А.Н. Леонтьева [5], Д.А. Леонтьева [6].

В иерархическом строении потребностей человека одни ученые (социально-психологическое направление) высшими считают социальные потребности, другие (гуманистическое направление) – потребность в самоактуализации, саморазвитии и т. п. В теоретических взглядах Э. Фромма [9] прогрессивное изменение человека связывается с развитием и доминированием потребностей бытия: быть активным, реализовывать свои способности, общаться с другими людьми, отдавать (а не иметь) и т. д. В теории В. Франкла [10] доминирующей можно считать потребность человека в осмыслении собственной жизни и поиске смысла жизни. При этом в некоторых теориях духовные, социальные потребности авторы нередко отождествляют с культурными, относя к ним нравственные, познавательные, коммуникативные, художественно-эстетические и другие потребности. Не останавливаясь детально на различных классификациях видов потребностей, отметим также, что некоторые авторы выделяют социальные потребности, не анализируя культурные как отдельную группу. Так, Е.П. Ильин выделяет первичные (базовые, врожденные) и вторичные (социальные, приобретенные) потребности. Причем социализированные базовые потребности, ставшие культурными, рассматриваются им как некая надстройка [11]. Вместе с тем специфика культурных потребностей в различных теориях остается недостаточно исследованной. Иерархическое строение мотивационно-потребностной сферы наиболее полно представлено и обосновано в работах А. Маслоу [12] и деятельностном подходе. А.Н. Леонтьев [5] предложил подход к описанию структуры личности через систему смыслообразующих мотивов. Он считал, что смыслообразующие мотивы и стоящие за ними потребности в структуре личности занимают особое место, их система образует «ядро» личности. Иерархич-

ность можно отнести как к строению личности, так и к мотивационному компоненту в структуре деятельности. Деятельность человека, как отмечают сторонники деятельностного подхода, может быть полимотивированной. Но каждый мотив возникает из потребности, на основе потребности. Поэтому, на наш взгляд, одна деятельность может вызываться как одной, так и несколькими потребностями, т. е. являться «полипотребностной». Например, заболевший человек осуществляет деятельность, направленную на оздоровление (лечение), не только побуждаемый потребностью «стать здоровым». Также источником данной активности могут выступать потребности быть полезным близким людям (семье), быть востребованным работником, зарабатывать (или содержать свою семью материально) и т. д. Потребности, наряду с мотивами, образуют иерархию, определяющую структурно и содержательно не только уровень развития личности, но и ее психическое здоровье. Развитие, изменение личности – это, прежде всего, перестройка системы потребностей и мотивов. Э. Фромм писал, что изменение личности возможно лишь в том случае, если человеку удастся обратиться к новым способам осмысления жизни: если он при этом мобилизует все свои жизненно важные стремления, переосмыслит «формы витальности», которые были ему присущи прежде [9]. Без затрагивания смыслообразующих мотивов и стоящих за ними потребностей, воздействия на них воспитание остается поверхностным, неэффективным. Именно это мы наблюдаем в так называемой «мероприятийной», «развлекательно-зрелищной» педагогике, когда массовые мероприятия, «флэш-мобы» только поведенчески вовлекают детей и молодежь, не «доходя» до глубокого содержательного воздействия на формирующуюся систему потребностей и смыслообразующих мотивов.

Можно ли поставить знак равенства между культурными и духовными, культурными и социальными потребностями? На наш взгляд, несмотря на их близкое содержание, важно разграничивать данные понятия, четко определяя основания, по которым они различаются. Вместе с тем в психолого-педагогической литературе встречается их отождествление, которое приводит к недостаточно точному употреблению понятия «культурная потребность». Социальные и духовные потребности по своему происхождению могут быть отнесены к культурным, также и «окультуренные» биологические потребности человека, объединяющие нас с животными (пищевая, родительская, жилищестроительство и т. д.), становятся

культурными в процессе воспитания. Еще более неточное употребление понятия «культура» приводит к таким противопоставлениям, встречающимся в педагогике, журналистике и других сферах, как «культура и спорт», «культура и наука». В своей сущности спорт, наука и другие сферы деятельности человека – это также сферы культуры в широком ее значении. Переходя к анализу культурных потребностей, следует отметить, что и потребность в научной деятельности, и потребность в занятии каким-либо видом спорта – все это разновидности одного общего класса культурных потребностей. В отличие от естественных потребностей, культурные означают потребность в предметах и явлениях, способах деятельности и поведении, выработанных культурой и в культуре. Очевидно, что они не тождественны потребностям приобщения к культурному наследию в художественно-эстетической сфере, хотя и включают их. Культурные потребности, как уже отмечалось, также являются результатом «окультуривания» естественных потребностей человека. В сущности, культурные потребности охватывают все сферы жизнедеятельности человека, приобщающегося к культуре в широком значении этого слова. Поэтому потребности, связанные как с едой, отдыхом, так и спортом, наукой и т. д., могут относиться к культурным. В процессе воспитания происходит качественное преобразование как материальных, так и духовных, как биологических, так и социальных потребностей: все они становятся культурными. Причем социальные и духовные потребности, которые не имеют наследственной основы, развиваются полностью прижизненно. Идет непрерывный процесс порождения новых культурных потребностей, что не может не отразиться на процессе их воспитания. Именно культурные потребности и идеалы, ценности культуры являются, на наш взгляд, основным целевым ориентиром воспитания подрастающего поколения.

В психолого-педагогических исследованиях недостаточно раскрыты характеристики человеческих потребностей как культурных потребностей (в отличие от естественных), их диагностика и возможности их формирования. Что отличает культурные потребности? Традиционно выделяются такие характеристики человеческих потребностей, как сила, периодичность возникновения, осознанность, способ удовлетворения и предметное содержание потребности (совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, окружающей действительности, с помощью которых потребность может быть удовлетворена).

Основываясь на общих характеристиках, мы выделяем следующие специфические характеристики, присущие именно культурным потребностям: осмысленность (разумность), осознанность, произвольность (контролируемость), иерархичность, отсроченность, самостоятельность и опосредствованность удовлетворения. Эти характеристики раскрывают, на наш взгляд, сущность культуры человека и поэтому должны стать ориентиром воспитания и развития мотивационно-потребностной сферы развивающейся личности. При этом в развитии потребностей важнейшими являются вопросы содержания потребностей и их соотношения, иерархии, степени выраженности, устойчивости. Раскроем отдельные характеристики потребностей более детально.

Разумность или осмысленность потребностей предполагает адекватное возрасту умственное и нравственное развитие. Как отмечается в психологическом словаре М.И. Еникеева, разумные потребности – это «индивидуальные потребности, имеющие положительное социальное и личностное значение, рационально и нравственно оправданные потребности, социально санкционированные виды потребностей и способы их удовлетворения» [13, с. 310]. Разумность прежде всего связана с умеренностью, чувством меры и обоснованностью. Важна соразмерность самой потребности и оценки возможностей ее удовлетворения. Как чрезмерное их ограничение, так и безграничность, неспособность к самоограничению могут привести к психическому нездоровью, неблагоприятию.

Можно выделить следующие критерии разумности потребностей:

- чувство меры в удовлетворении каких-либо потребностей, не приводящее к деградации личности (важно избегать как депривацию потребностей, так и чрезмерное их развитие);
- соответствие потребности и возможностей, средств ее реализации;
- способность анализировать и оценивать выбор предмета потребности, не доводящая до извращений;
- гармоничное сочетание различных потребностей (духовных и материальных, потребления и созидания и т. д.) без гипертрофирования какой-либо из них.

Разумность и осмысленность потребностей способствует выстраиванию приоритетов, оптимального сочетания различных, подчас противоположных, потребностей. Гармоничность в сфере потребностей и мотивов является признаком психического здоровья человека. Конкурирующие

между собой потребности вызывают внутренние противоречия, внутренние конфликты. Важно, чтобы различные потребности гармонично дополняли друг друга. Рассмотрим это на примере потребностей созидания и потребления.

Потребности созидания предполагают не получение чего-либо в готовом виде, а осуществление деятельности, направленной на достижение материальных или духовных благ, продуктов. Созидание – деятельность человека, направленная на совершенствование мира и самого себя. Основное различие созидания и потребления в том, что их цели различны, часто противоположны («сделать», «создать» в противовес к «получить», «купить» и т. д.). Одна и та же материальная или духовная потребность может существовать в виде созидания или потребления (послушать музыку – самому сыграть на музыкальном инструменте, купить готовый торт – самому испечь торт и др.). Чрезмерное развитие потребностей потребления приводит к потребительству. Лозунг «потребляй и получай удовольствие» приводит тому, что страсть начинает управлять человеком, а не человек – своими потребностями, как следствие, возникают аддикции. Потребительство – деятельность (или бездеятельность) человека, направленная на удовлетворение потребностей, не связанных с базовыми потребностями (сон, еда, безопасность и т. д.). И поэтому потребительства нет у животных, оно появляется только у человека и является своеобразным «перекосяком» окультуривания в основном биологических потребностей. Ярким примером являются акизитивные потребности, которые при неправильном воспитании и определенных условиях жизни (лишения, депривация потребности) могут привести к «синдрому Кашея», который «над золотом чахнет», безудержному употреблению еды и т. д. Сколько угодно примеров этому мы видим и в современной жизни. Например, это свойственно части «сверхбогатых» людей, бескультурье и неумное потребительство которых может доходить до фантастических или анекдотических масштабов. Если бы их потребности развивались в рамках разумного потребления, возможно, они бы гораздо больше внимания уделяли благотворительности, развитию инфраструктуры и т. д. Потребности созидания, как правило, связаны с построением более долгосрочной перспективы. Чтобы достичь цели, успеха в создании материальных или духовных благ, предпочтя их немедленному сиюминутному удовлетворению потребности, зачастую требуется пройти долгий путь и приложить усилия. Именно поэтому становление потребностей созидания имеет наибо-

лее выраженный развивающий эффект, а такое воспитание становится школой воли, целеустремленности и других важнейших качеств личности. Гармоничное сочетание потребностей созидания и потребления является, на наш взгляд, одной из базовых характеристик культурных потребностей.

Произвольность как контролируемость и управляемость потребностей важна в плане развития личности в онтогенезе, но возрастной аспект изучен недостаточно. Контролируемость потребности близка к осознанности, она предполагает осознанность, но не сводится к ней и означает способность управлять своими потребностями. Осознанность не всегда приводит к контролю над своими потребностями, например, это проявляется при аддикциях. Человек управляет своими потребностями, а не наоборот. Контролировать можно только осознаваемые потребности, поэтому важным моментом, определяющим осознанность, является самопознание, самоанализ. Только на этой основе можно регулировать и контролировать собственные потребности. Удовлетворение или неудовлетворение потребности всегда вызывает соответствующие эмоции – положительные или отрицательные. Поэтому самоконтроль в сфере потребностей всегда связан с регуляцией личностью своего эмоционального состояния, а также с осознанием собственных эмоций. Первые попытки осознания собственных потребностей и эмоций в совместном обсуждении со взрослым возникают уже в дошкольном возрасте. Также важным моментом в характеристике контролируемости является внутренний контроль и способность выявить и предотвратить попытки осуществления внешнего контроля над собственными потребностями, т. е. манипулирование. Контролируемость приводит к ощущению того, что «Я – хозяин своих побуждений, стремлений, желаний».

Временному аспекту анализа потребностей практически не уделяется внимания в психологических исследованиях. Вместе с тем временной аспект является немаловажным с точки зрения развития и воспитания потребностей. Временной аспект включает в себя следующие параметры: а) время, которое уделяется на удовлетворение потребности; б) время, на которое откладывается удовлетворение потребности; в) планирование времени удовлетворения потребности; г) оценка возможности удовлетворения различных потребностей и выстраивание приоритетов, последовательности их удовлетворения во временной перспективе.

Отсроченность в удовлетворении потребностей играет важную роль в развитии личности, особенно ее волевых качеств, таких как упорство, настойчивость, терпение, целеустремленность. Отсроченное удовлетворение потребностей связано с ограничениями, способствует построению временной перспективы. Отсроченное удовольствие – стимул к развитию, т. к. создает как близкую, так и дальнюю временную перспективу личности, развивает произвольность и связанные с ней качества.

Опосредствованность удовлетворения культурных потребностей как высшей психической функции человека означает не только нахождение, изготовление и употребление в своей деятельности орудий (предметов, знаков, символов и т. д.), но и опору при выборе путей, способов и средств на такие элементы культуры, как обычаи, традиции, нормы и т. д. Поэтому опосредствованность создает многообразие и специфику культурных потребностей в зависимости от конкретных социокультурных условий. У людей даже первичные потребности (в еде, одежде, жилище и т. д.) настолько своеобразны в зависимости от культурного контекста, что вопрос их развития и воспитания имеет множество нюансов, решается конкретно в каждом конкретно-исторических и социокультурных условиях.

Самостоятельность или приложение собственных усилий также является важной характеристикой культурных потребностей. То, что дается в готовом виде, не ценится человеком. Задача взрослого – определить меру помощи и степень самостоятельности ребенка в каждом конкретном случае. Это соответствует одному из основных положений культурно-исторической психологии о зоне ближайшего развития и совместной деятельности ребенка и взрослого. Самостоятельность в процессе порождения и удовлетворения потребности с возрастом увеличивается, а у взрослого человека определяет меру психологической зрелости личности. Самостоятельность может проявляться также в рефлексии собственных потребностей с точки зрения их характеристик (осмысленности, опосредствованности и т. д.). Психически здоровый взрослый человек способен адекватно определить меру самостоятельности в удовлетворении потребностей, не впадает в иждивенческий настрой и не возлагает на других людей ответственность за удовлетворение собственных потребностей. В детские периоды анализ потребностей в контексте их самостоятельности практически не исследован. При этом важно определить меру

самостоятельности ребенка, помощь взрослого в каждом конкретном случае.

Иерархичность и системное строение мотивационно-потребностной сферы начинает формироваться уже в дошкольном возрасте, когда «первое рождение» личности связано с образованием иерархии, вершинное положение в которой занимают, как правило, социальные мотивы и потребности, уступая место биологическим. В дошкольном возрасте ребенок способен сделать выбор между двумя конкурирующими потребностями и, соответственно, мотивами. Если встает необходимость между выбором быть одобряемым взрослым и сделать что-то привлекательное, но неодобряемое, то ребенок способен соподчинить мотивы в пользу социальной потребности в одобрении. На качественно новом уровне системность формируется уже в подростковом возрасте, образуя уникальное для каждой личности строение мотивационно-потребностной сферы. Однако вопрос об иерархичности – сложный и недостаточно решенный с точки зрения развития культурных потребностей и уровня развития личности, в том числе ее психологической зрелости в отдельные возрастные периоды.

Перечисленные характеристики культурных потребностей позволяют отнести их к высшим психическим функциям. Таким образом, культурные потребности – это потребности в предметах, явлениях, способах деятельности и поведении, выработанных культурой и в культуре, которые характеризуются осмысленностью (разумностью), произвольностью (контролируемостью), осознанностью, иерархичностью, отсроченностью, самостоятельностью и опосредствованностью удовлетворения. Выделенные характеристики могут выступать критериями в диагностике и формировании культурных потребностей в различные возрастные периоды. Следует отметить, что существующие диагностические комплексы, сопровождающие реализацию образовательных стандартов, лишь частично решают эту проблему, в частности для начальной школы [14].

Культурные потребности связаны со здоровьем человека, в том числе психическим. Как известно [15], здоровье человека определяется на 50–55 % образом жизни. А образ жизни, в свою очередь, определяется культурой человека, его образованностью и воспитанностью. Поэтому культуру человека, в том числе психологическую, можно считать важным условием сохранения и укрепления психического и соматического здоровья. Культура отдельного человека позволяет осознанно, осмысленно относиться к себе и свое-

му здоровью и при необходимости находить нужную информацию, способы и средства помощи и самопомощи, выход из трудной жизненной ситуации, связанной со здоровьем. Культурные потребности как часть психологической культуры имеют прямое отношение к психическому здоровью человека. Их низкий уровень порождает множество проблем, связанных с психическим здоровьем. Так, например, дисгармония в сфере потребностей и возможностей их удовлетворения порождает внутриличностные конфликты. В. Франкл [10] считал, что современный взрослеющий человек все чаще сталкивается с фрустрацией экзистенциальных потребностей (отсутствие смысла жизни), которая приводит к проблемам, связанным с психическим здоровьем. Неразумность потребностей может привести к примитивизму, деградации личности. Негативное влияние на психическое развитие и здоровье оказывает депривация потребностей. В каждом возрастном периоде ведущую роль играют определенные потребности, например, в первые годы жизни особенно негативно на развитие ребенка влияет депривация потребности в эмоциональном общении, материнская депривация. В юношеском возрасте депривация социальных потребностей может привести к переживанию одиночества.

В исследовании переживания одиночества Е.А. Манаковой [16] была выявлена связь типов одиночества с уровнем удовлетворенности социальных потребностей девушек-студенток, также было установлено, какой компонент психического здоровья нарушается в первую очередь при каждом типе одиночества. Для достижения поставленной цели с помощью подобранного инструментария были диагностированы следующие социальные потребности личности: потребность в самовосприятии, потребность в мотивации достижения, потребность в агрессивности, потребность в демонстративности, потребность в принятии авторитета, потребность в автономии, потребность в аффилиации, потребность в принятии опеки, потребность в доминировании, потребность в опеке другого, потребность в радикализме, потребность в стойкости при достижении целей. В результате было показано, что при переживании одиночества как негативного чувства страдает, прежде всего, самореализация в обществе из-за нарушения взаимодействия человека и окружающего его социума «Я – Другие». При отрицании переживания одиночества как негативного чувства у девушек-студенток нарушается самооценка и самоотношение, проявляющиеся в затруднении оценки самого себя, своих возможностей, качеств и места

среди других людей. Девушки отвергают близость, чтобы сохранить свою уединенность и независимость, считая себя «самодостаточными одиночками». Однако имеются препятствия в удовлетворении данных потребностей. Посредством такой чрезмерной социальной самоизоляции одинокие девушки требуют повышенного внимания к себе со стороны окружающих, но принять его не могут. Любые тесные контакты вызывают сильное беспокойство. При переживании одиночества как временного вынужденного явления нарушается, прежде всего, такой компонент психического здоровья, как саморегуляция. Девушки-студентки, переживающие одиночество, в этот период склонны снимать с себя личную ответственность. Они убеждены, что если нечто не получается, то не стоит проявлять упорство. Также самооценка нарушена в результате переосмысления собственного образа. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что неудовлетворенные потребности вызывают негативные переживания (чувство одиночества), что ведет к нарушению психического здоровья.

Особенно серьезные последствия несформированности культурных потребностей – это алкоголизация и наркотизация подрастающего поколения. Таким образом, дисгармония, неконтролируемость, неразумность, жажда потребления, неспособность отсрочить удовлетворение потребности – это признаки не только низкого уровня культуры, но и нездоровья личности.

Еще в 70-х годах XX в. в работах Э. Фромма [9] отмечалось, что необходимость изменения человека вызвана современным состоянием общества, ориентированного на «нездоровые» потребности. И сегодня эта мысль не менее актуальна, чем 50 лет тому назад. Возникает вопрос: кто и когда учит детей, молодежь анализу собственных потребностей с точки зрения выделенных параметров? Без такого анализа потребностей не может быть полноценного развития и саморазвития личности. Также актуальным является вопрос о том, к чему стремиться современному молодому человеку? Жизнь вносит свои коррективы, и целевые ориентиры старшего поколения уже не могут без изменений транслироваться в процесс воспитания нового подрастающего поколения. Вопрос о целевых ориентирах современного воспитания – сложная и, на наш взгляд, нерешенная в современном образовании, а зачастую и в семейном воспитании, проблема.

Б.С. Гершунский [17], прогнозируя направление системного изменения содержания образования в третьем тысячелетии, отмечал:

- необходимо подвести ребенка к осознанию и принятию абсолютных жизненных ценностей и идеалов, следованию им в жизни;

- помочь познать себя, счастье самой жизни, счастье собственной всесторонней самореализации;

- «все без исключения звенья и ступени базового, иными словами, предпрофессионального образования должны взять на себя главную и, в конце концов, единственную функцию – всеми доступными этой системе способами подвести вступающего в жизнь человека к глубокому, всестороннему, внутренне принятому им осознанию и пониманию Смысла Жизни» [17, с. 534].

Рассмотрение этих проблем с постоянным усложнением начинается уже в начальной школе на доступном этому возрасту уровне [13]. Начинается осмысление жизни с вопросов о том, «кем я буду», «какие учебные предметы мне нравятся», «какие мои любимые занятия, увлечения, хобби» и т. д. От придания смысла собственной деятельности учащиеся постепенно переходят к осмыслению жизни в целом. Таким образом, продвижение в самопознании, развитии и саморазвитии «по спирали» на протяжении всех лет учебы постепенно к юношескому возрасту подготавливает выход на сложнейшие мировоззренческие проблемы, такие как Жизнь и Смерть, Смысл Жизни, Жизненный Выбор, Счастье. К сожалению, в существующих учебных предметах этим вопросам уделяется недостаточно внимания, а учебные предметы, связанные с различными аспектами человекознания, до сих пор не введены в учебные планы [18].

Не ставя задачу системного описания всех целевых ориентиров воспитания подрастающего поколения, ограничимся еще одним из них – ориентиром воспитания культурных потребностей в контексте здоровья человека во всех составляющих (психического, физического и социального). В воспитании необходимо стремиться к тому, что во благо человека, способствует его здоровьесбережению и развитию здоровой личности. В связи с ухудшением состояния психического здоровья подрастающего поколения [7] целесообразно искать и находить компромисс между сохранением здоровья и развитием ребенка, самореализацией личности. А поскольку культура является одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья человека, культурные потребности образуют стержень и основу, на которой строится все здание под названием «Личность».

Таким образом, до сих пор в психолого-педагогической науке недостаточно разработан во-

прос о характеристиках и отличительных особенностях культурных потребностей человека как личности. Мы выделяем следующие характеристики, присущие культурным потребностям: разумность (осмысленность), созидательность (в сочетании с разумным потреблением), произвольность (контролируемость), осознанность, иерархичность, отсроченность, самостоятельность и опосредствованность удовлетворения. Эти характеристики раскрывают, на наш взгляд, сущность культуры потребностей человека, поэтому должны стать ориентиром воспитания и развития данного аспекта мотивационно-потребностной сферы личности, а также критериями его диагностики.

Стержневым вопросом развития и воспитания личности является развитие ее мотивационно-потребностной сферы, а «окультуривание» потребностей – важнейший аспект их воспитания. В этой связи важно в нормативных документах по современному дошкольному, среднему и высшему образованию детально прописать и на практике осуществлять ориентацию на формирование культурных потребностей личности. Возрастные новообразования необходимо дополнить в аспекте развития культурных потребностей личности, возрастных особенностей их характеристик, а для этого требуются исследования и специально разработанные методики. Требуется более детального изучения процесс образования и трансформации системы потребностей и связанных с ними мотивов в каждом возрастном периоде. Так, «человеку будущего» необходимо уметь самостоятельно вырабатывать смыслы своего существования на основе постоянно возникающих потребностей, выбирая из них наиболее лично значимые, выстраивать их иерархию, т. е. определять приоритеты.

Становление культуры потребностей личности выступает важным условием сохранения и укрепления психического здоровья детей и молодежи. Если бы культурные потребности, такие как потребности созидания, учебно-профессиональные и другие, у современных детей и молодежи были развиты на более высоком уровне, то нарушения психического и психологического здоровья (аддикции, неврозы, депрессии и т. п.), вероятно, встречались бы гораздо реже. В современном мире становление, развитие культурных потребностей – важное условие не только сохранения здоровья отдельного человека, но и выживания всего человечества.



**Список источников**

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М.: Наука, 1989. 320 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 610 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 304 с.
6. Леонтьев Д. А. Культурно-историческая психология в деятельностном контексте «функциональной парадигмы» // Культурно-историческая психология. 2020. № 2. С. 19–24.
7. Овчинников Б. В., Костюк Г. П., Дьяконов И. Ф. Технологии сохранения и укрепления психического здоровья: учебное пособие. СПб.: СпецЛит, 2010. 302 с.
8. Дубровина И. В., Лубовский Д. В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. 2017. № 6. С. 25–33.
9. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
11. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2011. 890 с.
12. Маслоу А. Психология бытия. М.: Фейлбук, Ваклер, 1997. 304 с.
13. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Проспект, 2010. 560 с.
14. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования: монография. Барнаул: АлтГПА, 2013. 238 с.
15. Лисицын Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник. 2-е изд. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 512 с.
16. Манакова Е. А. Типы переживания одиночества как проявление нарушений определенных компонентов психологического здоровья личности // European Social Science Journal. 2012. № 12-1. С. 204–209.
17. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М., 1998. 608 с.
18. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

*Статья поступила в редакцию 24.10.2022; одобрена после рецензирования 26.12.2022; принята к публикации 13.01.2023.*

*The article was submitted 24.10.2022; approved after reviewing 26.12.2022; accepted for publication 13.01.2023.*

Ольга Владимировна Обласова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, o.oblasova@mail.ru*

Ольга Геннадьевна Холодкова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, holodkova.fnk@mail.ru*

## ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН)

*Аннотация.* В научной статье актуализируется важность психологической диагностики готовности детей к обучению в школе. Рассматривается проблема диагностики готовности детей-инофонов к обучению в российской школе. Анализируются современные комплексы психологической диагностики, даются рекомендации по выбору методик психологической диагностики детей-билингвов, обсуждаются обнаруженные в процессе взаимодействия с детьми проблемы. Авторами представлены результаты диагностики психологической готовности 849 детей 6–7 лет к обучению в российских школах Республики Таджикистан.

*Ключевые слова:* психологическая готовность к обучению в школе; дети-билингвы; методический комплекс психологической готовности к обучению в школе.

Olga V. Oblasova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, o.oblasova@mail.ru*

Olga G. Kholodkova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, holodkova.fnk@mail.ru*

## DIAGNOSTICS OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF BILINGUAL CHILDREN TO STUDY IN RUSSIAN SCHOOLS (AS SEEN IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN)

*Abstract.* This paper actualizes the importance of psychological diagnostics of children's preparedness to attend school. The authors consider the problem of diagnosing the preparedness of foreign-speaking children to study at a Russian school, analyze modern psychological diagnostics complexes, provide recommendations on choosing methods of psychological diagnostics of bilingual children, as well as point out the issues discovered in the process of interaction with children. Empirical evidence presented in the paper includes results of the study conducted among 849 children aged 6–7 years, which looked at their psychological preparedness to study at Russian schools in the Republic of Tajikistan.

*Keywords:* psychological preparedness to attend school; bilingual children; methodological complex of psychological preparedness to attend school.

Начало систематического обучения детей в школе выдвигает целый ряд важных задач. От того, как ребенок подготовлен к школе всем предшествующим дошкольным периодом развития, будут зависеть успешность его адаптации, вхождение в режим школьной жизни, его учебные успехи, его психологическое самочувствие.

В рассмотрении проблемы психологической готовности к школе наблюдается большое разнообразие взглядов. Как и в психологии в целом, каждый из теоретических подходов предлагает свое видение этого психологического новообразования детей на границе дошкольного и младшего школьного возрастов. Существуют и различные подходы к выделению параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них определен уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и со-

циальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Основным критерием готовности к школе Л.И. Божович называет новообразование «внутренняя позиция школьника», представляющая собой сплав познавательной потребности и потребности в общении на новом уровне [1, с. 154]. Д.Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок учебной деятельности [2]. Н.Г. Салмина в качестве первого показателя психологической готовности к школе выделяет произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности [3], а Е.Е. Кравцова при характеристике психологической готовности детей к школе основной упор делает на роли общения в развитии ребенка. Она выделяет три сферы общения – отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых опреде-

ляет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности [4].

В целом российская психология традиционно придерживается подхода многокомпонентности понятия «психологическая готовность к обучению в школе» и рассматривает его как системную характеристику психического развития ребенка старшего дошкольного возраста, которая включает в себя сформированность способностей и свойств, обеспечивающих возможность выполнения им учебной деятельности, а также принятие социальной позиции школьника [5]. Это уровень психологического развития ребенка (6–7 лет), необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников [6].

Можно выделить несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешное обучение в школе [7].

Личностная готовность к школе включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное по сравнению с дошкольниками положение в обществе. Эта готовность выражается в отношении ребенка к школе, учителям и учебной деятельности.

Мотивационная готовность предполагает наличие потребности ребенка занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), а также познавательную потребность, которую ребенок не может удовлетворить дома (познавательный мотив учения).

Интеллектуальная готовность. Под интеллектуальной готовностью понимают дифференцированное восприятие, концентрацию внимания, аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания, умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная готовность в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Волевая готовность (произвольная сфера) заключается в способности ребенка напряженно трудиться, делая то, что от него требуют учеба, режим школьной жизни.

Выделение различных параметров психологической готовности к обучению в школе ведет за собой и разнообразие подходов к диагностике

данного феномена у старших дошкольников. Так, в комплект материалов для экспресс-диагностики развития психических процессов у детей дошкольного возраста Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко включены классические методики, позволяющие выявить уровень интеллектуального развития, произвольности, особенности личностной сферы [8]. Комплект рабочих материалов для психолого-медико-педагогического обследования детей М.М. Семаго предназначен для диагностики особенностей функционирования когнитивной сферы и развития личности детей [9]. Ценность предлагаемой Н.В. Афанасьевой и Е.Н. Дубиненковой программы психологической диагностики готовности к обучению в школе состоит в получении как показателей интеллектуального развития, так и выделения и систематизации поведенческих критериев проявления мотивационной и социальной готовности детей перед поступлением в школу [10]. Особый интерес в рамках обследования детей-билингвов представляет диагностическая тетрадь Е.А. Хамраевой «Готов ли ваш ребенок к обучению на русском языке», предназначенная для проверки сформированности основных компетенций и универсальных умений у детей 6–7 лет. Предлагаемое пособие служит для диагностики речевых умений детей-билингвов, владеющих двумя языками, при подготовке перехода на русский язык обучения и для определения общей готовности ребенка к школе [11].

Целью нашей работы явилось составление и апробация методического комплекса «Диагностика психологической готовности ребенка к школьному обучению» для обследования детей Республики Таджикистан, поступающих на обучение в российские школы.

Сегодня наблюдается особая тенденция, связанная с увеличением в российских школах количества детей-билингвов, что является следствием процессов глобализации, геополитической ситуацией, усилением потока мигрантов, увеличением уровня образования населения. Детей, способных употреблять для общения две языковые системы, называют билингвами, инофонами, иноязычными учащимися. Русский язык для большинства из них не только не является родным, но и не был даже языком изучения в дошкольном учреждении. Попадая в «чужую» языковую среду уже на начальной ступени образования, у ребенка могут возникнуть проблемы психологического характера, так как он плохо понимает изучаемый материал. Учитель, в свою очередь, тоже сталкивается с определенными трудностями при обучении билингвов или инофонов, это, например: необ-

ходимость формирования межкультурной компетентности у педагога и у учащихся; важность формирования коммуникативно-речевой компетентности детей-билингвов; неразработанность педагогических программ по формированию коммуникативно-речевой компетентности детей-билингвов в процессе изучения русского языка и культуры России [12].

Предлагаемый нами методический комплекс составлен для детей, одновременно владеющих двумя языками. Для определения уровня готовности ребенка-билингва к обучению на русском языке необходимо замерить:

- уровень развития фонематического слуха;
- объем словарного запаса;
- развитие связной речи;
- степень развития познавательных процессов;
- развитость мелкой моторики рук;
- сформированность графо-моторных навыков.

В предложенный комплекс включено 9 субтестов для детей 6–7 лет (за основу взята «Экспресс-диагностика в детском саду» Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко, также добавлены некоторые методики и рекомендации из комплектов М.М. Сеаго, Н.В. Афанасьевой и Е.Н. Дубиненковой, Е.А. Хамраевой). Подобранные задания позволяют замерить уровень психического и речевого развития ребенка и в определенной мере спрогнозировать возможные трудности в обучении.

Порядок предъявления заданий предусматривает чередование легких и трудных заданий. Задания направлены на выявление таких качеств, как произвольность психических процессов, устойчивость и концентрация внимания, умственная работоспособность, возможность целенаправленной деятельности, общая активность, темп работы, умение обобщать, логически рассуждать, способность усваивать новые способы действия и т. д. В начале диагностики проводится беседа с ребенком для того, чтобы установить контакт, настроить его на работу.

В методический комплекс входят следующие субтесты:

1. Лесенка. Цель: изучение самооценки ребенка.
2. Вырежи круг. Цель: выявление уровня развития мелкой моторики рук.
3. Тест Пьерона – Рузера. Цель: выявление уровня концентрации внимания.
4. Заучивание 10 слов. Цель: оценка уровня развития слуховой кратковременной памяти.
5. Установление последовательности событий. Цель: выявление уровня развития логического мышления, способности устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситу-

ации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок.

6. 4-й лишний. Цель: определение уровня развития логического мышления, уровня обобщения и анализа у ребенка.

7. Разрезные картинки. Цель: выявление сформированности наглядно-образных представлений, способности к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей.

8. «Звуковые прятки». Цель: исследование фонематического слуха.

9. Графический диктант. Цель: оценка умения ребенка точно выполнять задания взрослого, предлагаемые им в устной форме, или способности самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

В процессе выполнения каждого субтеста следует обращать внимание на ряд общих моментов:

1. Понимание инструкции (понимает ли ребенок инструкцию или нет, а если нет, то делает ли попытки ее понять).

2. Характер деятельности при выполнении задания (интерес, целенаправленность деятельности, способы решения предложенных ребенку задач, сосредоточенность и работоспособность ребенка, умение в случае необходимости пользоваться предложенной ему помощью).

3. Реакция ребенка на результаты работы, общая эмоциональная реакция на факт обследования (отношение ребенка к работе, реакции на похвалу или неодобрение).

Эти наблюдения позволяют подойти к результатам исследования неформально, дают возможность проанализировать структуру деятельности ребенка, вскрыть ее особенности.

В процессе обследования необходимо позаботиться о создании спокойной обстановки, беседовать с ребенком в доброжелательном, ровном тоне.

Комплекс включает общие указания по применению субтестов, стимульный материал, инструкции к проведению тестирования, ключи к тестам для обработки данных и интерпретации полученных результатов, бланк диагностической карты ребенка.

Данный методический комплекс рассчитан на профессиональных психологов, но может использоваться учителями и другими специалистами, получившими подготовку по психодиагностике.

Для апробации диагностического комплекса психологической готовности к школьному обучению иноязычных детей осуществлялась индивидуальная диагностика детей 2015 года рождения, для которых русский язык не является родным

(родной язык: таджикский, узбекский), всего было обследовано 849 детей в пяти городах Таджикистана (Душанбе, Куляб, Худжанд, Бохтар и Турсунзаде).

Диагностика ребенка осуществлялась в присутствии родителей (или лиц, их заменяющих), по результатам диагностики осуществлялось консультирование родителей.

Анализ выполнения заданий детьми показал:

Субтест 1 «Лесенка» не вызывал у детей затруднений, инструкцию дети понимали, с заданием справлялись легко. У детей преобладала в основном завышенная самооценка (что характерно для детей данного возраста). Имеются и дети, прошедшие кризис 7 лет, они ставят себя чуть выше середины, что соответствует адекватной самооценке.

Субтест 2 «Вырежи круг». Ребенку предлагалось вырезать круг между двумя линиями – внешней и внутренней. Он должен был постараться, чтобы круг получился ровный.

В основном дети легко справились с заданием, слышали и понимали инструкцию, выполняли задание правильно. Некоторые затруднения испытывали дети г. Бохтар, около 30 % детей не справились с заданием. Возможно, трудности в развитии мелкой моторики были вызваны тем, что дети не посещают детский сад и просто не владеют навыками вырезания.

Субтест 3 «Тест Пьерона – Рузера». Результатами данного теста являются количество обработанных за 60 секунд геометрических фигур и количество допущенных ошибок.

Задание на диагностику внимания не вызвало особой трудности, но темп деятельности испытуемых был очень низок. Так, при норме для российских детей в 70–80 обработанных за минуту фигур, дети во всех городах Таджикистана выполняли обработку максимально 35 фигур.

В этой связи были пересмотрены нормы для оценки уровня развития концентрации внимания у таджикских детей (см. табл. 1).

Таблица 1

#### Нормы оценки уровня развития внимания для инофонов Республики Таджикистан

Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
31 и выше	1 = 2 балла	Очень высокий
21–30	2 = 2 балла	Высокий
11–20	3 = 1 балл	Средний
0–10	4 = 0 баллов	Низкий

При выполнении субтеста 4 «10 слов» ребенку зачитывают 10 слов и предлагают воспроизвести их в любом порядке. Затем вновь читают те же слова, и ребенок повторяет все, что запомнил, еще раз. Процедуру повторяют 4 раза, результаты каждый раз фиксируются.

Задание вызвало затруднение в городах Бохтар, Турсунзаде, Куляб у детей, которые имеют ограниченный словарный запас на русском языке, так как механически ребенок не может запомнить незнакомые слова. Но даже при ограниченном владении языком 50 % детей в вышеуказанных городах показали средний уровень слуховой памяти, что соответствует возрастной норме.

Наибольшее затруднение при выполнении вызвал субтест 5 «Последовательные картинки». Перед ребенком на столе в произвольном порядке выкладывают пять картинок и предлагают внимательно их рассмотреть: «Все эти картинки перепутаны. Необходимо разложить их по порядку таким образом, чтобы по ним можно было составить рассказ».

Многие дети с трудом раскладывали картинки в логическую цепочку и еще большее затруднение испытывали при составлении рассказа. Тем не менее большая часть детей с заданием справилась: так, например, в г. Бохтар, где дети демонстрировали самый низкий уровень владения русским языком, по результатам этого задания у 37 % детей низкий уровень выполнения, у 38 % – средний, у 25% – высокий. Следовательно, несмотря на трудности, 63 % детей задание выполнили.

При дальнейшей работе, возможно, следует подобрать другой ряд картинок, где более ярко проявлялась бы последовательность событий, что облегчит задачу детям в выявлении логической последовательности. Кроме того, можно использовать картинки, где будет отражена специфика таджикской культуры, что позволит избежать лишних затруднений при составлении рассказа.

Также вызывало затруднение у таджикских детей выполнение задания субтеста 6 «4-й лишний». Ребенку предлагалась серия картинок, посмотрев

на которые, ребенок должен определить, какая из четырех является лишней и почему.

Большинство детей правильно определяли 4-й лишней, но не всегда могли объяснить свой выбор, объясняя односложно, почему выбрали ту или иную картинку как лишнюю. Некоторые дети выполняли задание неверно, просто перечисляя предметы, изображенные на картинках. Основная причина видится в том, что дети не умеют обобщать. У большинства детей сформирована операция классификации, они могут разделить предметы на группы, но не могут эти группы назвать общим словом, так как нет в словаре общих понятий, это связано с ограниченным словарным запасом (русского языка). Мы предполагаем, что для наибольшей эффективности использования данного субтеста следует подобрать демонстрационный материал, который будет максимально соответствовать культурно-ментальному пространству детей-инофонов.

Достаточно легко дети справлялись с субтестом 7 «Разрезные картинки». Разрезные картинки вызывали интерес и позволяли установить контакт с ребенком при диагностике, а правильное выполнение задания служило мотивационным моментом для дальнейшей работы.

Для анализа фонематического слуха использовался субтест 8 «Звуковые прятки». Ребенок должен определить наличие или отсутствие в предложенных словах заданного звука. Слова должны быть понятными и недлинными. Желательно, чтобы звуки повторялись в слове только один раз.

Анализ диагностических данных показал, что затруднения по субтесту возникли у детей только в г. Бохтар, где дети демонстрировали самый низкий уровень владения русским языком. В остальных городах дети легко справились с данным заданием.

Большая часть детей правильно понимала инструкцию к субтесту 9 «Графический диктант». В основном затруднения испытывали дети, у которых не сформирована произвольность поведения, которые путают понятия право – лево, верх – низ.

Таким образом, анализ результатов диагностического обследования показал, что дети по-разному справлялись с выполнением субтестов в разных городах Таджикистана. Во всех городах, где проводилась диагностика, были выявлены дети с высоким, средним и низким уровнем психологической готовности к обучению в школе. Следовательно, диагностический комплекс позволяет дифференцировать уровень готовности детей к школьному обучению. Результаты по городам имеют различия (см. табл. 2).

Таблица 2

#### Уровень готовности к обучению в школе

Уровень готовности к школе, в %	Город					Всего 849 чел.
	210 чел.	174 чел.	150 чел.	161 чел.	154 чел.	
	Душанбе	Худжанд	Куляб	Турсунзаде	Бохтар	
Высокий	18,5	11,7	9,8	1,7	3,0	9,0
Средний	54,0	70,8	41,7	45,8	33,0	49,1
Низкий	27,5	17,5	48,5	52,5	63,0	41,8

Наилучшие результаты готовности к школьному обучению продемонстрировали дети в Душанбе и Худжанде. У детей лучше языковая подготовка, практически все дети говорят на русском языке, хорошо понимают инструкции и легко справляются со всеми заданиями. Знание языка и общий уровень готовности к школе у детей в Душанбе и Худжанде выше, чем в других городах, так как дети в основной своей массе посещают детский сад, а многие – русские группы в детском саду или других образовательных организациях, кроме того, большинство родителей имеют высшее образование и сами владеют русским языком.

Более низкие результаты готовности к школе были выявлены у детей в городах Бохтар, Турсунзаде, Куляб. Наиболее вероятными причинами этого являются:

- 1) плохое знание русского языка (или его незнание), как следствие – непонимание инструкции;
- 2) непосещение детского сада или группы дополнительного образования, как следствие – низкий уровень подготовки к обучению в школе.

Сравнение результатов по разным городам показало, что дети не справляются с каким-либо заданием не по причине его завышенной сложности и трудности, а по причине недостаточного владения русским языком.

Таким образом, диагностический комплекс психологической готовности к школьному обучению, используемый в Таджикистане, подтвердил свою пригодность для использования в иноязычной культуре и позволяет дифференцировать уровень готовности детей к школьному обучению.

Данный диагностический комплекс психологической готовности к школьному обучению может использоваться как психологами, так и учителями начальных классов на этапе приема детей в школу. Комплекс позволяет не только определить уровень готовности к школьному обучению, но и

позволяет определить проблемы и сформулировать рекомендации для предупреждения трудностей в учебной деятельности.

Для повышения эффективности использования данного комплекса можно разнообразить стимульный материал, добавив такой, который в большей мере соответствует культурно-ментальному пространству детей.

Для повышения уровня готовности к школьному обучению в городах Бохтар, Турсунзаде, Куляб необходима организация предшкольной подготовки по программе «Формирование готовности к обучению в школе».

### Список источников

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 258 с.
2. Эльконин Д. Б. Психологические игры. М.: Наука, 1978. 301 с.
3. Салмина Н. Г., Тиханова И. Г., Иовлева Т. Е. Социально желательное поведение детей и построение отношений в новой социальной ситуации // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 24–36.
4. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
5. Карабанова О. А. Возрастная психология: конспект лекций. М.: Айрисс-пресс, 2005. 238 с.
6. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
7. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе / под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Знание, 1994. 192 с.
8. Павлова Н. Н., Руденко Л. Г. Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений. М.: Генезис, 2008. 80 с.
9. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / под общ. ред. М. М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999. 260 с.
10. Афанасьева Н. В., Дубиненкова Е. Н. Программа психологической диагностики готовности к обучению в школе. Вологда, 2000. 157 с.
11. Хамраева Е. А. Готов ли ваш ребенок к обучению на русском языке? Диагностическая тетрадь дошкольника 6–7 лет. М.: Ювента, 2013. 32 с.
12. Заводницкая Ю. В. Актуальные проблемы обучения детей-билингвов в поликультурном регионе (на примере Калининградской области) // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Молодой ученый, 2015. С. 6–9.

*Статья поступила в редакцию 21.11.2022; одобрена после рецензирования 29.12.2022; принята к публикации 13.01.2023.*

*The article was submitted 21.11.2022; approved after reviewing 29.12.2022; accepted for publication 13.01.2023.*

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Отечественная история

УДК 94(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-72-76

Игорь Александрович Ерёмин

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, iaeremin61@yandex.ru*

### ЖУРНАЛ-ГАЗЕТА «АЛТАЙСКИЙ КРЕСТЬЯНИН» КАК ИНДИКАТОР НАСТРОЕНИЙ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

*Аннотация.* Рассматривается деятельность регионального органа печати в годы Первой мировой войны. На основе анализа публикаций в журнале-газете «Алтайский крестьянин» выявлены основные этапы эволюции общественных настроений сельского населения Томской губернии. Охарактеризованы главные общественно-политические проблемы, которые рассматривались изданием в 1914–1917 гг.

*Ключевые слова:* Первая мировая война; Томская губерния; региональная пресса.

Igor A. Yeryomin

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, iaeremin61@yandex.ru*

### ALTAI PEASANT MAGAZINE-NEWSPAPER AS AN INDICATOR OF RURAL PUBLIC SENTIMENT IN TOMSK GOVERNORATE DURING WORLD WAR I

*Abstract.* The paper examines the activity of a regional press media outlet during World War I. Publications in the Altai Peasant magazine-newspaper are used to identify the main stages of the evolution of rural public sentiment in Tomsk Governorate. The author describes the primary social and political issues considered by the media outlet in 1914–1917.

*Keywords:* World War I; Tomsk Governorate; regional press media.

Журнал-газета «Алтайский крестьянин» издавался с 1911 по 1918 гг. в Барнауле. До 1916 г. это была еженедельная газета, орган кооперативных союзов Алтая. В 1916–1918 гг. – общественно-экономический и просветительский журнал, орган Алтайского союза кредитных и ссудосберегательных товариществ. Основными темами его публикаций были проблемы состояния и развития земледелия, животноводства, молочного хозяйства, садоводства, огородничества, ремесленных промыслов, промышленности, образования, кооперации и кредита, сельского управления. Специальными отделами руководили сотрудники «Алтайского сельскохозяйственного общества». На страницах издания печатались статьи по общественно-экономическим вопросам, материалы под рубриками «По России и Сибири», «По Алтаю», «По чужим странам», «Из газет», «Фельетон», «Ответы на вопросы подписчиков», «Ответы о книгах». Редактором издания являлся М.О. Курский. Он был ссыльным, что не помешало ему в условиях царской России не только занять эту должность, но и стать первым заведующим барнаульским Народным домом, а также активным членом Общества попечения о начальном образовании.

Актуальность исследования общественных настроений сельского населения региона в период мировой войны через анализ публикаций печатного издания определяется тем, что на современном этапе развития нашей страны накопленный в тот период опыт может быть творчески использован в условиях нарастающего в мире вооруженного противостояния.

Целью работы является выявление основных этапов эволюции общественных настроений сельского населения Томской губернии в годы Первой мировой войны, которые нашли свое отражение в публикациях на страницах журнала-газеты «Алтайский крестьянин». В соответствии с поставленной целью в исследовании были охарактеризованы главные общественно-политические проблемы, которые рассматривались изданием в 1914–1917 гг., рассмотрены причины и динамика перехода редакции в своей деятельности с верноподданнических на оппозиционные позиции. Полученные результаты исследования на примере отдельно взятого региона могут быть использованы для дальнейшего изучения роли печати в деле отражения общественных настроений различных сословий в России в период Первой мировой войны.



Для изучения обозначенной проблемы большие возможности открывает использование модернизированной методологии. Наше исследование опирается на положение этой теории о том, что в начале XX в. Россия, добившись значительных успехов на пути модернизации, тем не менее не успела завершить переход от аграрного традиционного общества к индустриальному капиталистическому. Одним из главных достижений этого периода можно считать заметные успехи в области печати, особенно на региональном уровне.

В процессе работы использовался проблемно-хронологический метод исследования. В соответствии с ним процесс изменений общественных настроений сельского населения региона в годы войны рассматривался в хронологической последовательности.

Историография советского периода рассматривала проблему роли и места периодической печати в Сибири в годы Первой мировой войны исключительно с классовых позиций в контексте формирования в разных сословиях российского общества многочисленных сторонников партии большевиков, активных участников революционных событий 1917 г. и Гражданской войны [1]. В современной отечественной историографии различные проблемы состояния периодической печати региона в этот период в 2000–2010-х гг. были рассмотрены в работах Н.В. Жиляковой [2–6]. В них автор сосредоточила свое внимание на различных аспектах возникновения и развития газетной и журнальной прессы в главном городе Томской губернии в начале XX в.

В нашем исследовании, анализируя характер публикаций в журнале-газете «Алтайский крестьянин» в период Первой мировой войны, мы рассмотрим динамику изменения настроений сельского населения Томской губернии. Именно на крестьянское сословие в своей деятельности, прежде всего, была ориентирована редакция издания все эти годы. Среди исследователей менталитета сельского населения региона сложилось убеждение, что его эволюцию в этот период можно представить следующей схемой: 1914 г. – патриотический подъем, приведший к сплочению общества вокруг монарха; с середины 1915 г. – патриотическая тревога, когда население безоговорочно поддерживало идею доведения войны до победного конца, но поражения на фронте и рост цен привели его к поиску внутренних врагов; с конца 1916 г. – нарастание кризиса, приведшее к февралю 1917 г. и десакрализации монархической власти Николая II [7, с. 22]. В своей работе на основе анализа публикаций в журнале-газете мы постараемся подтвер-

дить или опровергнуть мнение исследователей данной проблемы.

Объявление Германией войны России стало отправной точкой начала Первой мировой войны. Это событие вызвало в масштабах всей империи повсеместный патриотический подъем, всенародное движение защитить Родину от жестокого и сильного врага и непременно победить его в кратчайшие сроки. Не только на уровне правительства, но и в самых широких массах народа эта война сразу же получила наименование «Вторая Отечественная». «Алтайский крестьянин» как рупор кооперативного движения в регионе отреагировал на начавшуюся войну статьей В. Софронова «Ближайшие задачи кооперации в настоящий момент». От имени редакции издания автор обратил внимание читателей на важные перемены в отношении кооперации, которые органы власти продемонстрировали сразу же после начала войны. Главное управление землеустройства и земледелия, отвечавшее за закупку и поставку продовольствия для вооруженных сил страны, решило напрямую работать для решения этого вопроса с кооперативами, минуя посредников. Учитывая, что в Сибири в 1914 г. по итогам уборочной кампании ожидался излишек зерновых культур в объеме более 300 млн пудов, а в центральных губерниях Европейской России предполагалось снижение объемов заготовленного зерна, «гражданским долгом Сибири» в статье было названо направление в эти регионы сибирского хлеба. Кроме того, неотложной задачей сельских кооперативов объявлялась работа по организации помощи семьям мобилизованных на войну запасных, прежде всего, в уборке урожая.

С этого времени редакция издания на своих страницах постоянно обращалась к информированию населения региона о ходе работы по оказанию разнообразной помощи солдатским семьям и получала многочисленные отклики из различных населенных пунктов. Такая обратная связь по всем узловым проблемам сельской жизни продолжалась все годы войны. При этом следует подчеркнуть, что государство ежемесячно выплачивало приличные пособия семьям защитников Отечества. Поэтому народная благотворительная инициатива по оказанию помощи солдатским семьям преследовала цель дополнить заботу государства в условиях нараставших с каждым днем инфляции и дороговизны. В Томской губернии сразу же после начала войны кредитные товарищества начали перечислять солдатским семьям суммы из прибылей прошлого года. Они приобретали подержанные, но вполне годные для работы, жатки и бесплатно передавали солдатским семьям

на прокат. По приговорам сельских сходов тем солдатским семьям, которые не могли своими силами убрать урожай, большая помощь оказывалась всем крестьянским «миром». К приговорам при этом прилагались подробные списки с указанием в них кто и кому персонально должен помогать в уборке урожая. Впрочем, принималась и любая другая помощь, в том числе продуктами. Именно так поступили немцы-менониты из колонии Глядень, организовав снабжение мукой нуждавшихся солдатских семей из соседних русских селений [9, с. 19–20].

В начале войны был издан императорский указ о запрещении производства и продажи всех видов алкогольной продукции на всей территории России. Торговля алкогольными изделиями была прекращена с 19 июля 1914 г. в соответствии с заранее обусловленной нормой – на время мобилизации. Это решение было поддержано в самых широких кругах общества во всех регионах империи. Многие люди желали продолжения антиалкогольной политики и после завершения мобилизации. «Алтайский крестьянин» сообщал о приговорах волостных сходов в Томской губернии с ходатайствами о закрытии в их селениях винных и пивных лавок [8, с. 21]. Мнение большинства народа тогда было учтено. В конце августа 1914 г. правительство приняло решение о продлении запрета на производство и продажу алкогольной продукции на все время войны.

После начала войны в издании появилась новая рубрика под названием «Хроника общеевропейской войны». В ней размещалась официальная информация о военных действиях на основных фронтах мирового вооруженного конфликта. В 1915 г. эта рубрика стала называться «Великая Европейская война. Из действующей армии». В том же году появилась рубрика «Списки Справочного Отдела Сибирского общества для подачи помощи раненым воинам». В ней периодически публиковались списки раненых, больших, попавших в плен, пропавших без вести и убитых военнослужащих-сибиряков.

В 1915 г. редакция «Алтайского крестьянина» продолжала пропагандировать на своих страницах популярные в народе разного рода патриотические инициативы, направленные на укрепление единства фронта и тыла, на оказание помощи различным категориям жертв войны. В частности, тогда в стране и регионе большой отклик вызвало благотворительное движение, в ходе которого сословные, профессиональные, творческие объединения и организации брали на себя обязательства за свой счет организовывать и содержать в военных госпиталях и лазаретах койки для раненых,

которым присваивались имена жертвователей. Среди прочих издание на своих страницах опубликовало воззвание волостного писаря И.Н. Мокеева из Барнаульского уезда. Автор обратил внимание, что к маю 1915 г. через город Барнаул уже прошло более тысячи раненых воинов. Для оказания помощи этим людям местный отдел Красного Креста готовился открыть в городе лазарет с операционным и перевязочным отделениями. В нем каждое заинтересованное в помощи раненым лицо или организация могли иметь именную койку, на содержание которой требовалось 300 руб. И.Н. Мокеев обратился к своим коллегам с призывом за счет благотворительных пожертвований создать койку «имени волостных писарей и их помощников Барнаульского уезда». Автор инициативы внес в фонд создания именной койки 5 руб. и призвал своих коллег поступить аналогичным образом [10, с. 20–21].

Следует отметить, что сельских жителей далекой сибирской глубинки, желавших оказать благотворительную помощь, интересовала не только судьба пострадавших от войны земляков и соотечественников. Они были в курсе грандиозных масштабов разрушений и потерь, которые мировая война принесла населению союзных России стран. Особое сочувствие жители сельской местности региона выражали таким жертвам германского милитаризма, как Сербия и Бельгия. Например, в апреле 1915 г. Яминское кредитное товарищество Кузнецкого уезда Томской губернии приняло решение пожертвовать 300 руб. пострадавшему от войны населению этих стран [11, с. 26].

Редакция издания в этот период высылала в части действующей армии, в которых служили выходцы из Томской губернии, экземпляры журнала-газеты. Это находило самый благоприятный отклик среди военнослужащих-сибиряков, о чем свидетельствовали их благодарственные письма в адрес редакции. Так, военнослужащие 621 дружины Государственного ополчения в лице Калачева, Соломина, Смирнова, Белоусова и Королева в письме с Кавказского фронта в мае 1915 г. заявили, что они были рады с помощью «родного сибирского слова» узнать о жизни малой родины. Для них, «защищающих свое отечество», было важно почувствовать, что «все оставшиеся наши родные дома, как будто, вместе с нами участвуют в этой отечественной войне против нашествия тевтонов» [10, с. 22].

Вторая половина 1915 г. и большая часть 1916 г. прошли под знаком отступления русской армии вглубь страны под натиском превосходящих сил австро-германской коалиции, огромных людских и материальных потерь, резкого ухудшения мате-

риального положения самых широких слоев населения из-за галопирующих инфляции и дороговизны. Патриотический настрой в сельском населении Томской губернии в плане доведения войны до победного конца в этот период тесно переплетался с нарастающим чувством тревоги за судьбу Отечества в условиях становившегося все более ожесточенным мирового конфликта. На страницах «Алтайского крестьянина» стало появляться все больше аналитических статей, написанных в критическом в отношении официальной политики тоне. Один из постулатов советского мифотворчества о состоянии печати в России в годы мировой войны заключался в том, что якобы в условиях жесточайшей царской цензуры ни о каком инакомыслии речи быть не могло. На самом же деле, по сравнению с советской цензурой даже мирного времени, свобода выражения мнений в дореволюционной царской России, не совпадавших с позицией официальных властей, просто поражает.

Одной из тем критики в этот период на страницах «Алтайского крестьянина», вызывавших справедливое негодование селян региона, стала неспособность правительства обеспечить закупку продовольствия по установленным им «твердым» ценам [12, с. 13]. Не менее остро редакция журнала-газеты рассматривала проблему огромной по масштабам диспропорции цен на промышленные товары и сельскохозяйственные продукты. По ее данным, в Алтайском округе Томской губернии с начала войны и до середины 1916 г. цены на сельскохозяйственные продукты выросли на 39 %, в то время как на промышленные изделия – более чем на 135 %. Сложившееся положение было охарактеризовано одной фразой: «мужик платит за все, что покупает, дороже, а получает за свои продукты – дешевле» [13, с. 18].

«Алтайский крестьянин», опираясь на официальные статистические данные, наращивал масштабы критики и все больше увеличивал объемы негатива по различным направлениям жизни местной деревни. Редакция издания заострила внимание читателей на таком печальном факте сельской жизни периода войны, как уменьшение за 1915 г. поголовья крупного рогатого скота в губернии почти на миллион голов из-за неурожая трав и хлебов [14, с. 21]. Удручающая ситуация сложилась в Бийском уезде, где только в конце апреля – начале мая 1916 г. от бескормицы и выпавшего снега пало более 100 тыс. голов крупного рогатого скота и более 50 тыс. голов лошадей. По мнению редакции, все это стало следствием «несправедливо низкой расценки продуктов крестьянского сельского хозяйства», которое «обессилило» население округа и привело к таким не-

гативным последствиям, как сокращение напосеву посевных площадей под зерновые культуры и уменьшению поголовья скота [13, с. 19].

На рубеже 1916–1917 гг. редакция «Алтайского крестьянина» совершенно определенно солидаризировалась с либерально-буржуазным «Прогрессивным блоком» в Государственной Думе. Завершая в этот период подготовку к государственному перевороту, лидеры блока через обслуживавшие их печатные издания занимались откровенной дискредитацией тех представителей правительства и силовых структур, которые твердо стояли на защите интересов монархической России и были преданы императору Николаю II. В отношении этой категории людей либералы придумали уничижительный эпитет – «темные силы». Теперь в «прогрессивной» печати стало правилом во всех проблемах страны обвинять именно их. «Алтайский крестьянин» также следовал этой новой политической моде. В первом номере издания за 1917 г. в передовой статье «На новый год» совершенно определенно было сказано, что страна все больше «запутывается во всяких внутренних неурядицах». Вся надежда на изменения к лучшему редакцией издания возлагалась на Государственную Думу, которая требовала отстранить «всякие темные силы» от влияния на жизнь государства. Только после этого, по ее мнению, можно было ожидать восстановления порядка в стране, в результате чего население получит возможность «во всей широте» проявить свои творческие силы [15, с. 1].

Не случайно поэтому, что редакция издания восторженно встретила весть об отстранении императора Николая II от власти в ходе февральского государственного переворота. В передовой статье «Государственный переворот» ее авторы не скрывали радости в связи с политическим банкротством «темных сил», которые на самом деле олицетворяли прежнюю тысячелетнюю монархическую Россию. В передовой статье громогласно утверждалось, что «теперь все в России сверху донизу пойдет по-новому, пойдет так, как нужно народу» [16, с. 4–7].

К этому времени издание уже прочно стояло на защите интересов зажиточного крестьянства региона. «Капиталистские крестьяне», будучи частью буржуазного класса, надеялись, что после отстранения от власти царя и его чиновников они получат возможность обогащаться без каких-либо ограничений и контроля. Они, желая как можно больше нажиться на поставках продовольствия для армии, поддержали лозунг «Война до победного конца!». Но в условиях сложившегося политического двоевластия, а в практическом плане – повсеместного многовластия, очень скоро

в условиях наступившего всеобщего хаоса им пришлось думать уже не об обогащении, а о физическом выживании. Яркой иллюстрацией системного кризиса в стране и регионе в постфевральский период явилась статья в «Алтайском крестьянине», вышедшая в самом начале осени 1917 г. под названием «Продовольственный кризис». В ней приводилась информация Исполнительного комитета Всероссийского совета крестьянских депутатов о продовольственном снабжении вооруженных сил и тыловых регионов революционной России. По данным этого нового органа власти, армия и некоторые регионы «очутились в ужасном положении: нет хлеба, крестьяне не везут хлеба». Исполком рисовал страшную картину тогдашней действительности: «враг у дверей, армия – дрогнула, в стране разногласия и голод» [17, с. 8–9].

Всеохватывающий хаос и системный кризис в стране был использован верхушкой партии большевиков для захвата власти в Петрограде в конце октября 1917 г. Редакция журнала-газеты резко осудила эти действия. Статья П. Казанского на эту тему носила символическое название – «Гражданская война». В ней ее начало объявлялось следствием восстания большевиков [18, с. 3–4]. Зажиточное крестьянство региона на Общесибирском кооперативном съезде в Новониколаев-

ске в ноябре 1917 г. в резолюции «О текущем моменте» охарактеризовало действия большевиков как «преступные, грозящие гибелью для России». Надежда на наведение порядка в резолюции возлагалась на Учредительное Собрание, которое должно было «немедленно и в корне» покончить с произволом большевиков [19, с. 17]. Однако всем этим планам не суждено было сбыться. Одним из первых шагов взявших власть на Алтае большевиков стало закрытие журнала-газеты «Алтайский крестьянин» в 1918 г.

Таким образом, проведенный нами анализ публикаций журнала-газеты «Алтайский крестьянин» подтвердил правильность утверждений исследователей социального поведения сельского населения Томской губернии в годы Первой мировой войны. После начального периода, который характеризовался патриотическим подъемом, наступил этап, в котором все большее место в сознании сельского обывателя занимала тревога о настоящем и будущем страны в связи с нараставшими острыми проблемами и неспособностью власти их оперативно решать. В результате к 1917 г. на селе возобладали скептицизм и апатия, недовольство существовавшим положением. Предпосылки социального взрыва и крушения государственности становились все более очевидными.

### Список источников

1. Культурное строительство в Сибири в 1917–1960 гг. Новосибирск, 1962. 264 с.
2. Жияякова Н. В. «Томск газетный». Становление и формирование системы газетной периодики дореволюционного Томска // Вестник Томского государственного университета. 2009. Июнь-июль (№ 323). С. 23–30.
3. Жияякова Н. В. Цензурная история газеты «Сибирская жизнь» (1894–1919, г. Томск) // Вестник Томского государственного университета. Сер.: Филология. 2009. № 3 (7). С. 102–115.
4. Жияякова Н. В. Становление системы журнальной периодики дореволюционного Томска (1886–1916) // Вестник Томского государственного университета. Сер.: Филология. 2010. № 4 (12). С. 105–117.
5. Жияякова Н. В. Журналистика города Томска (XIX – начало XX века): становление и развитие. Томск: Изд-во ТГУ, 2011. 446 с.
6. Жияякова Н. В. «Правые» газеты Томска (1905–1915 гг.) // Меди@льманах. 2012. № 1. С. 44–50.
7. Кижяева Т. А. Менталитет и социальное поведение сельского населения Томской губернии в годы Первой мировой войны (1914–1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2006. 23 с.
8. Алтайский крестьянин. 1914. 23 авг. (№ 33).
9. Алтайский крестьянин. 1914. 30 авг. (№ 34).
10. Алтайский крестьянин. 1915. 23 мая (№ 20).
11. Алтайский крестьянин. 1915. 18 апр. (№ 15).
12. Алтайский крестьянин. 1916. 12 нояб. (№ 45).
13. Алтайский крестьянин. 1916. 16 июля (№ 28).
14. Алтайский крестьянин. 1916. 23 июля (№ 29).
15. Алтайский крестьянин. 1917. 7 янв. (№ 1).
16. Алтайский крестьянин. 1917. 8 мар. (№ 8–9).
17. Алтайский крестьянин. 1917. 2 сент. (№ 33).
18. Алтайский крестьянин. 1917. 11 нояб. (№ 43).
19. Алтайский крестьянин. 1917. 9 дек. (№ 47).

Статья поступила в редакцию 29.11.2022; одобрена после рецензирования 26.12.2022; принята к публикации 13.01.2023.

The paper was submitted 29.11.2022; approved after reviewing 26.12.2022; accepted for publication 13.01.2023.

УДК 94(571)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-77-81

**Денис Евгеньевич Кузнецов***Санкт-Петербургский военный орден Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия, goodjobman@inbox.ru*

## ВЛИЯНИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ СИБИРСКОГО КРАЯ (1925–1930 гг.)

*Аннотация.* В статье автор предпринимает попытку на основе опубликованных материалов и неопубликованных ранее архивных источников проанализировать влияние территориальных особенностей Сибири на деятельность правоохранительных органов в период существования Сибирского края (1925–1930 гг.). Рассматриваются вопросы общей криминогенной обстановки, эффективности функционирования правоохранительных органов, недостатки в их деятельности, порождаемые территориальными особенностями Сибири: наличием огромных пространственных массивов, слабозаселенных территорий, национальных районов, сложных рельефов местности, климатическими и сезонными изменениями, что в совокупности с отсутствием путей сообщения, низкой плотностью населения и дефицитом средств передвижения и коммуникации создавало специфические условия для развития и становления правоохранительных органов, не свойственные системе в масштабах государства.

*Ключевые слова:* правоохранительные органы; Сибирь; Новосибирск; территория; милиция; прокуратура.

**Denis Ye. Kuznetsov***Saint-Petersburg military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops, Saint-Petersburg, Russia, goodjobman@inbox.ru*

## TERRITORIAL FEATURES AND THEIR IMPACT ON LAW ENFORCEMENT ACTIVITY IN SIBERIAN KRAI (1925–1930)

*Abstract.* Based on published materials and previously unpublished archival sources, the paper analyzes the impact of territorial features of Siberia on the activities of law enforcement agencies during the existence of the Siberian Krai (1926–1930). The author examines the overall criminogenic situation, the effectiveness of law enforcement agencies and their shortcomings stemming from the territorial features of Siberia: vast amounts of space, low population density, ethnic territories, complex terrain, climatic and seasonal changes. The author argues that, combined with the lack of communication and transportation means, these features created special conditions for the development and formation of law enforcement agencies that are not characteristic of the system on the national scale.

*Keywords:* law enforcement agencies; Siberia; Novosibirsk; territory; militia; prosecution service.

1920-е годы были десятилетием непрерывных поисков оптимальной структуры правоохранительных органов и управления ими. В Сибири деятельность правоохранительных органов была затруднена вследствие огромной территории, низкой плотности населения, большой зависимости от климатических и географических условий [1, с. 252, 272]. Перечисленные факторы ставили правоохранительные органы в специфические условия, провоцировали возникновение дополнительных трудностей при решении тех или иных задач.

Причинно-следственная связь между указанными явлениями и административно-территориальными и географическими особенностями Сибири фактически не рассматривалась как самостоятельный предмет для изучения, что позволяет говорить о новизне исследования. Подобный подход позволит взглянуть на деятельность правоохранителей Сибири под новым углом, расширит спектр фактической информации, основываясь на которой станет возможным сформулировать выводы о первопричинах наличия

целого ряда негативных тенденций как внутри советской правоохранительной системы Сибири, так и в целом региональных правоохранительных систем. Кроме того, материалы могут быть использованы в исследовании предшествующих и последующих исторических отрезков системы советских правоохранительных органов, что характеризует актуальность и практическую значимость работы.

Историки не раз отмечали уникальность природных и географических условий Сибири [2, с. 173], их общее влияние на построение системы правоохранительных органов в регионе [3, с. 122], однако делалось это, как правило, в контексте общих умозаключений и выводов, без возведения территориальных особенностей в ранг отдельного фактора влияния на ситуацию и процессы.

Целью данной статьи является анализ влияния территориальных особенностей Сибири на деятельность правоохранительных органов в период существования Сибирского края. Территориальные рамки исследования охватывают период начала 1925 года, когда на территории Алтайской,

Енисейской, Новониколаевской, Томской, Омской и Иркутской губерний был образован Сибирский край, и до конца 1930 года, когда произошли административно-территориальные изменения в устройстве Сибирского края, приведшие к его «разукрупнению» в соответствии с Постановлением ВЦИК от 30 июля 1930 года «О разукрупнении Сибирского края на Восточно-Сибирский и Западно-Сибирский края».

Методологию исследования, наряду с общенаучными методами познания, составили фундаментальные принципы и методы научного исследования: объективность, всесторонность и историзм, что позволило раскрыть заявленную проблематику с учетом специфики исторической ситуации во всей ее многосторонности и противоречивости, а также взаимосвязи и развитии.

На 1 января 1926 года Сибирский край имел территорию более 2 500 тыс. кв. км, при населении от 7,5 до 8 млн человек. Административно-территориально край был поделен на 256 районов. Всего насчитывалось 18 822 населенных пункта [1, с. 89].

Сибирь была многонациональной [4, с. 19]. Национальные меньшинства Сибирского края составляли без малого 1/5 часть по отношению ко всему населению Сибири. Расселяясь на огромных пространствах Сибири, в особенности на ее северных и южных окраинах, они выступали дополнительным фактором, который правоохранителям приходилось учитывать в их деятельности [5, с. 91–92].

На 1 июля 1926 года в городах края проживало около 13 % населения, в сельской местности – практически 87 % [6, л. 57].

В течение следующих пяти лет прирост населения составил более 1,5 млн человек. Количество населенных пунктов выросло на 40 %, увеличение городского населения происходило стремительными темпами и превышало в 1930 году 1,5 млн человек [5, с. 117]. Тенденция к урбанизации приводила к необходимости смещения вектора развития отдельных направлений деятельности правоохранительных органов, вследствие разности криминогенной обстановки в условиях города и села, что касалось видов совершаемых преступлений, способов борьбы с ними, общего состава и характеристик преступного элемента. Приходилось учитывать и разность плотности населения в крае и разную степень обслуживания районов правоохранительными органами [6, л. 58].

Сельская местность и удаленные от центра районы имели большее поражение по отдельным видам преступлений, нежели городские территории, по причине отставания как от жизни центра,

так и от своевременного проведения в жизнь декретов центральных властей и рационализации отчетности, упорядочения контроля над деятельностью государственных торговых и кооперативных организаций [6, л. 72 об.-73].

Несмотря на рост городского населения, практически 90 % жителей края являлись крестьянами [7, с. 91] и, соответственно, были заняты в аграрном секторе, имевшем ярко выраженный сезонный характер. Правоохранители были вынуждены выстраивать и планировать свою деятельность с учетом сельскохозяйственного цикла. Так, работа по производству дознания ухудшалась в связи с тем, что фигурировавшие в делах лица находились на полях, осуществлять выезд куда было затруднительно [8, л. 10].

Начиная с 1920-х годов общим недостатком деятельности органов власти на местах в регионе являлось недостаточное число выездных заседаний органов власти различного уровня, ввиду отсутствия транспорта, средств на командировки, общее неудовлетворительное состояние дорог [3, с. 120].

Практически полное отсутствие в губернии путей сообщения, дальность расстояний приводили к отсутствию регулярных связей между центром и населенными пунктами. Так, официальная литература поступала в населенные пункты нерегулярно и с большим запозданием [9, л. 21 об.]. Несвоевременно получались и законодательные материалы [10, л. 55 об.], следствием чего становилось нарушение прав граждан, так как правоохранители, не обладая информацией об изменении в законодательстве, продолжали руководствоваться отмененными либо не применяли вступившие в силу нормы права. Так, имели место случаи получения приказов об отмене того или иного документа спустя много времени после его отмены [11, л. 4].

Отсутствовали и систематические связи как внутри системы правоохранительных органов, так и между отдельными ее звеньями. Не осуществлялся обмен сведениями иногда даже между соседствующими подразделениями уголовного розыска [12, л. 23], что естественным образом не способствовало результативности работы по борьбе с преступностью и делу поддержания правопорядка на подконтрольных территориях.

Остро стоял вопрос как штатной, так и списочной численности правоохранительных органов. Несбалансированные штаты делали невозможным применение всего доступного на тот момент спектра видов деятельности по борьбе с преступностью [13, л. 24]. Имела место колоссаль-

ная перегруженность личного состава, вызванная в первую очередь несбалансированными штатами различных подразделений. В большинстве случаев при формировании административных органов применялось типовое построение штата, исходя из количества обслуживаемого населения. Так, целесообразным считалось комплектование 1 милиционера на 300 человек населения в уездах и на 200 человек населения в городе [14, л. 15 об.]. На деле же масштабы обслуживаемых территорий и населения были в разы больше. Для сравнения, нормальной для обслуживания сельсоветом считалась территория в пределах семи с половиной километров в радиусе от его местоположения с количеством населения не менее 600 жителей. Исключением являлись места компактного проживания национального населения [5, с. 90].

В современных для рассматриваемого периода условиях деятельность правоохранителей (ее эффективность и результативность) была неразрывно связана с постоянным присутствием на обслуживаемой территории, что достигалось за счет выездов.

Исполнение приговоров судов сопряжено было с выездами за 20–30 верст от мест дислокации. Милиционерам предписывалось не менее раза в месяц обзирать свой район, а также быть готовыми к экстренным выездам, что, естественно, в существовавших условиях не всегда было возможно реализовать на практике. Так, имели место факты придания милиционеров суду вследствие несвоевременного исполнения ими распоряжений. Городские отделения находились в похожих условиях, за исключением того, что высшие органы юстиции и иные инстанции дислоцировались ближе и были свободнее достижимы при решении сложных вопросов [15, л. 23 об.].

Другая проблема – некомплект личного состава и слабая подготовка имевшегося. В регионе наблюдалась общая малограмотность, особенно остро проявлявшаяся в вопросах, когда то или иное решение принималось правоохранителями от имени государства. В совокупности с территориальной разбросанностью руководства [13, л. 19] управление только циркулярным путем становилось невозможным. Отсутствие профессионализма и компетентности рационально было компенсировать постоянными инструктажами, путем выездов на места [15, л. 121-121 об.], что часто было затруднительно по объективным причинам.

Работниками прокуратуры отмечалось, что из всех методов инструктирования наиболее эффективными являлись совещания и вызовы с докладами, так как только таким способом возможно было

подробно ознакомиться с делами и дать наиболее полезные указания. Каждый приезд прокуратуры в деревню вызывал самое доброжелательное отношение [16, л. 8-9], что еще раз подчеркивало эффективность выездных мероприятий.

Вместе с тем в регионе констатировалось общее неудовлетворительное состояние снабжения и финансирования: средства на транспортные расходы были строго лимитированы и явно недостаточны для реализации всего объема стоящих перед правоохранителями задач.

Одновременно выявлялись случаи злоупотреблений, выражавшихся в осуществлении командировок без достаточных на то оснований, не вызванных служебной необходимостью, по большей части в города, что наносило прямой денежный ущерб [17, л. 101].

Одним из часто выявляемых недостатков в работе прокуратуры называлось ограниченное число обследований районных милиций [18, л. 54]. Чрезмерная перегруженность прокуратуры работой и недостаток путевых средств влияли на регулярность выездов, особенно на местах [16, л. 13]. Перерасход на путевые нужды, телефон, корреспонденцию компенсировался из личных средств помощников прокурора [16, л. 53]. Выезды с обследованиями на места и выступления были случайны, программа выездов отсутствовала [19, л. 8].

Все перечисленное приводило к тому, что целый ряд учреждений оставался вне поля зрения прокуратуры. Как правило, на местах дела обстояли хуже, чем в городе [20, л. 37]. Отсутствие должного контроля на дистанции неизбежно провоцировало укоренение негативных явлений в деятельности правоохранительных органов Сибири, разного рода проблем, трудностей и «ненормальностей».

Следственный аппарат также обеспечивался путевым довольствием недостаточно. Пересылка корреспонденции осуществлялась не в зависимости от сроков или необходимости, а от возможности пересылки с попутчиками. При сравнительно небольшой территории следственных участков о быстроте следствия, особенно по делам, которые требовали выезда, говорить не приходилось. На каждый следственный участок приходилось в среднем 6 000 кв. км с 55,2 тыс. населения.

Всевозможные затяжки и несоблюдения сроков в делах объяснялись нехваткой средств на путевые и почтовые расходы [16, л. 11–11 об.]. Показательным является тот факт, что работа следователей в городе, где отсутствовала необходимость преодоления больших расстояний для производства тех или иных процессуальных

действий, оценивалась как удовлетворительная; в уездах же – неудовлетворительная [9, л. 4].

Основным средством передвижения на всем протяжении исследуемого периода по-прежнему оставалась лошадь [1, с. 268]. Перевозка грузов осуществлялась преимущественно гужевым транспортом. В этой связи следует отметить, что работа железнодорожного транспорта имела явные следы бесхозяйственности, безответственности и бюрократизма [13, л. 127]. Железнодорожная почта находилась в тяжелой ситуации [21, с. 81]. Однако лошадей явно не хватало, не достаточно было и обозного имущества. Подобная ситуация была не уникальной для Сибири, а имела место по всей территории страны [1, с. 329]. В 1926 году в Томске было зарегистрировано всего 402 извозчика. Кроме того, у различных учреждений и частных лиц имелось 397 лошадей [1, с. 284].

Распространенным явлением был падеж скота, провоцируемый как различного рода заболеваниями и травмами, так и отсутствием фуража. Так, на почве полного истощения из состава томской городской пожарной команды выбыло из строя 26 лошадей [1, с. 289].

Территориальное соседство региона с национальными Бурят-Монгольской республикой, Монголией и Казахстаном создавало благоприятные условия для развития конокрадства [22, с. 85], причинявшего существенный урон не только конкретным потерпевшим, но и общему поголовью региона.

Для обеспечения нормальной деятельности правоохранительных органов края, в соответствии с директивами центральных органов власти, в 1928 году планировалось полное обеспечение конским составом согласно нормативам в течение следующих пяти лет. Для примера, в 1928 году обеспеченность милиции конским составом равнялась 43 % от нормы [23, л. 39].

Автомобильный транспорт еще не получил широкого распространения и составлял в исследуемый период считанные единицы и был по большей части иностранного производства. Техническая оснащенность правоохранителей оставалась слабой, отсутствовали мотоциклы и велосипеды [1, с. 284, 335].

Нередко правоохранители были вынуждены обращаться к населению для предоставления

средств передвижения в случае, например, осуществления преследования [6, л. 63 об.]. Одновременно с этим потеря лошади для жителей сельской местности могла привести к разорению хозяйства, о чем свидетельствует тот факт, что конокрадство продолжало восприниматься населением как один из наиболее опасных видов преступлений [24, с. 79].

Остро нехватка средств передвижений проявлялась в деятельности уголовного розыска, лишая сотрудников возможности оперативно реагировать на те или иные служебные ситуации, например, на информацию о действиях и перемещении банд. Следствием перечисленных недостатков в работе становилась гибель сотрудников при исполнении служебных обязанностей [6, л. 64].

Подводя итог, следует отметить, что территориальные особенности Сибирского региона имели существенное влияние на деятельность правоохранительных органов в период существования Сибирского края. К основным недостаткам, препятствующим борьбе с преступностью, присущим Сибирскому краю, с учетом его специфических территориальных особенностей, следует отнести:

- 1) несбалансированность штатов правоохранительных органов;
- 2) кадровый голод, включавший в себя некомплект личного состава, текучку кадров, как общую, так и профессиональную малограмотность сотрудников;
- 3) низкий уровень оперативности, вызванный обширностью территорий, дальностью расстояний между населенными пунктами, отсутствием средств связи, передвижения, путей сообщения;
- 4) недостаточное снабжение, в частности обозным имуществом, конским составом, средствами на транспортные, путевые и телеграфные расходы;
- 5) территориальную разбросанность руководства правоохранительных органов, их концентрацию в городах и крупных населенных пунктах.

Несмотря на все проводимые органами власти мероприятия, к моменту разделения Сибирского края в 1930 году перечисленные проблемы оставались неразрешенными, что препятствовало развертыванию всех необходимых для эффективной работы правоохранительных органов видов деятельности.

### Список источников

1. Ларьков Н. С., Чернова И. В., Войтович А. В. 200 лет на страже порядка: очерки истории органов внутренних дел Томской губернии, округа, области в XIX–XX вв., Томск: Красное знамя, 2002. 519 с.
2. Угроватов А. П. Кражи в Сибири в 1920-е годы // ЭКО. 2012. № 12. С. 163–174.



3. Бакшеев А. И. Проблемы властных отношений центра и региона на примере Сибири времен НЭПа // Сибирский федеральный университет. 2016. № 2 (7). С. 115–123.
4. Озерова О. А. Из истории поездки И. В. Сталина в Сибирь (1928 г.) и ее последствия для края и Северного Казахстана // Омский научный вестник. 2012. № 3. С. 19–23.
5. Астраханцева И. Ф., Дудолодов А. А., Тимошенко М. И. Административно-территориальное деление Сибири. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное изд-во, 1966. 220 с.
6. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. Р-47. Оп. 5. Д. 44.
7. Исаев В. И., Михеев Д. Ю. Прокуратура Сибири в 1922–1929 годах: иллюзия независимости и реальная практика // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2019. № 1. С. 89–104.
8. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 15а.
9. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 2. Д. 17.
10. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 2. Д. 3.
11. ГАО. Ф. Р-1199. Оп. 1. Д. 3.
12. ГАО. Ф. Р-20. Оп. 2. Д. 101.
13. ГАО. Ф. Р-47. Оп. 5. Д. 140.
14. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 12а.
15. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 36.
16. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 1. Д. 21а.
17. Информационный центр Главного управления МВД России по Новосибирской области. Ф. 4. Оп. 1. Д. 93.
18. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 2. Д. 159.
19. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 2. Д. 114.
20. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 1. Д. 14.
21. Миркин В. В., Морев В. А. К истории железнодорожной почты Западной Сибири (конец XIX – середина XX в.) // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 356. С. 79–84.
22. Угроватов А. П., Харлов Н. А. Деятельность милиции Сибири по предупреждению и пресечению преступлений в 20-е гг. XX в. // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2003. № 5. С. 76–88.
23. ГАО. Ф. Р-47. Оп. 5. Д. 72.
24. Федоров С. Г. Обычное право, самосуд и конокрадство в Российской и Сибирской деревнях во второй половине XIX века // Вестник Курганского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. № 4 (31). С. 77–82.

*Статья поступила в редакцию 03.11.2022; одобрена после рецензирования 20.12.2022; принята к публикации 13.01.2023.*

*The article was submitted 03.11.2022; approved after reviewing 20.12.2022; accepted for publication 13.01.2023.*

Дмитрий Сергеевич Орлов

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия, orlovd2010@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ В 1980-е гг.: БЫЛА ЛИ ВЫПОЛНЕНА ПРОДОВОЛЬСТВЕННАЯ ПРОГРАММА?

*Аннотация.* В научный оборот вводится информация Алтайского краевого комитета КПСС «О ходе обсуждения итогов майского (1982 г.) Пленума ЦК КПСС и проводимой работе по выполнению его решений в Алтайском крае», выявленная в фондах Государственного архива Алтайского края. В статье проводится анализ итогов развития сельхозпроизводства и уровня потребления населением основных продуктов питания по итогам реализации Продовольственной программы в двух последних советских пятилетках.

*Ключевые слова:* аграрная политика; Продовольственная программа; сельхозпроизводство; потребление; совхозы; колхозы; Алтайский край.

Dmitry S. Orlov

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, orlovd2010@mail.ru

## THE FOOD PROGRAM IN ALTAI KRAI IN THE 1980s: WAS IT ACTUALLY IMPLEMENTED?

*Abstract.* The paper introduces the information pertaining to the Altai Krai CPSU Committee “On the Discussion of the Results of the May (1982) Plenum of the CPSU Central Committee and the Ongoing Work to Implement Its Decisions in Altai Krai”, which the author discovered at the Altai Krai State Archive. The author analyzes the results of agricultural production development, as well as the level of consumption of basic food products by the population according to the results of implementation of the Food Program in the last two Soviet five-year plans.

*Keywords:* agrarian policy; food program; agricultural production; consumption; state farms; collective farms; Altai region.

Изучение особенностей развития сельхозпроизводства и изменения уровня потребления населением Советского Союза и его регионов основных продуктов питания в 1980-х гг. представляется актуальным, поскольку должно способствовать оценке недостатков и достоинств аграрного строя на завершающем этапе существования СССР. Именно в этот исторический период обострилась продовольственная проблема. Частичное отражение данного вопроса в научной литературе стимулирует его разностороннее изучение.

Рассматриваемая научная проблема получила частичное освещение в работах ряда ученых. Исследовались причины и течение аграрных кризисов начала 1980-х и 1990-х гг. [1], проекты реформирования аграрной экономики в советский период [2], а также динамика, организационно-производственная и отраслевая структура сельхозпроизводства в ряде западносибирских регионов [3]. В вышедшей в 2019 г. трехтомной «Истории Алтая» развитие сельского хозяйства региона рассматривается в течение длительного исторического периода [4]. Актуальными продолжают оставаться исследования по обозначенной научной проблематике, выполненные в рамках устной истории [5].

В данной работе делается попытка изучить процесс реализации Продовольственной программы СССР и подвести итоги ее выполнения в обозначенный исторический период на примере одного из крупнейших агрорегионов Западной Сибири и СССР – Алтайского края.

Статья подготовлена на широком и разноплановом круге источников, включающем в себя как опубликованные материалы, так и архивные документы. Базовым источником выступили статистические данные, а также законодательные, нормативные и директивно-распорядительные акты центральных и региональных органов госвласти Алтайского края. В рамках статьи в научный оборот впервые вводится информация Алтайского краевого комитета КПСС «О ходе обсуждения итогов майского (1982 г.) Пленума ЦК КПСС и проводимой работе по выполнению его решений в Алтайском крае», выявленная в фондах Государственного архива Алтайского края.

В качестве базовой социофилософской концепции используется теория модернизации, позволяющая понять, в какой степени экономико-политические изменения общегосударственного масштаба влияли на трансформацию агросектора.

Применялись традиционные для историков-исследователей методологические принципы и подходы: системный подход, принципы историзма, сравнительности.

Реализация системного подхода достигается объединением в комплекс и совокупным анализом всех структурных частей предмета анализа, выявлением и рассмотрением их свойств и функций, а также системообразующих факторов и взаимосвязей с внешней средой. Основными структурными компонентами предмета нашего исследования являются: государственное регулирование сельского хозяйства; организационный механизм функционирования аграрного сектора экономики; сельское хозяйство (материально-техническая база, растениеводство и животноводство). В свою очередь, основные структурные элементы предмета исследования имеют внутреннюю, более дробную структуру.

Использование принципа историзма заключается в изучении предмета исследования в исторической динамике с выделением основных этапов, периодов и генеральной тенденции развития. В качестве основных критериев определения отдельных этапов развития сельского хозяйства в целом и его отдельных отраслей нами использовались темпы роста валового производства.

Принцип сравнительности достигается посредством выявления общих закономерностей развития аграрного сектора экономики с выделением особенностей функционирования отдельных укладов сельской экономики и организационно-производственных форм ведения аграрного производства, специфики разных административно-территориальных образований.

Основными инструментами анализа предмета исследования являлись специальные исторические методы: историко-динамический и историко-генетический, которые позволяют реализовать принцип историзма.

Историко-динамический метод применительно к проводимому нами исследованию нацелен на комплексный анализ количественных изменений во времени, происходящих в сельском хозяйстве, его отраслевой и организационно-производственной структуре.

Основная цель историко-генетического метода состоит в объяснении фактов, определении причин их появления и последствий, что позволяет выявить механизм эволюции изучаемого объекта или явления. Выбор курса аграрной по-

литики Советского государства в исследуемый период определялся доктринальными позициями руководителей партии и государства, их убежденностью в преимуществах крупного государственного сельскохозяйственного производства индустриального типа. В то же время природно-климатические катаклизмы (засухи) приводили к корректировке аграрной политики.

К середине 1980-х гг. в СССР в целом были преодолены последствия аграрного кризиса 1981–1982 гг. На решение антикризисных задач была направлена разработанная и принятая майским (1982 г.) пленумом ЦК КПСС Продовольственная программа, рассчитанная до 1990 г. [6, с. 21–61].

В рамках ее реализации были осуществлены действия по улучшению материального благосостояния колхозников, росту объемов жилищного и культурно-бытового строительства, совершенствованию медицинского и бытового обслуживания сельского населения. Агропромышленный комплекс выделялся как самостоятельный субъект планирования и управления. Списывались задолженности сельхозпредприятий, было проведено повышение закупочных цен. В 1982 г. с хозяйств Алтайского края списали 213 млн руб. (в том числе 138 млн – с совхозов и 75 млн – с колхозов) и отсрочили платежи на 283 млн руб. соответственно [7, л. 6].

Результатом стало финансовое оздоровление сельхозпредприятий. Если в 1982 г. убытки колхозов и совхозов Алтайского края от производственной деятельности составили 218,5 млн руб., то уже в 1983 г. было получено 127 млн руб. прибыли при 13 % рентабельности, в 1984 г. – 337 млн руб., в 1985 г. – 174 млн руб. прибыли (в ценах 1973 г.). В 1983–1984 гг. прирост валовой продукции в регионе составил 21,4 % по сравнению с 1981–1982 гг. [8, л. 5, 88, 91, 120].

Улучшение ситуации в аграрном секторе становилось причиной роста объемов производства. В первой половине 1980-х гг. из-за кризисных явлений начала десятилетия замедлились темпы прироста производства в расчете на душу населения. Вместе с тем во второй половине десятилетия эти темпы были самыми высокими за предшествующие двадцать пять лет. На одного жителя края стало производиться больше зерна, молочной продукции, яиц, мяса и овощей. Исключение составило только производство картофеля (см. табл. 1).

Таблица 1

**Производство сельскохозяйственных продуктов на душу населения в Алтайском крае по пятилетиям в 1966–1989 гг. (в среднегодовом исчислении, кг) [9, л. 23]**

Годы	Зерно	Картофель	Овощи	Мясо	Молоко	Яйца, шт.
1966–1970	1 935	435	57	76,1	570	230
1971–1975	2 389	355	57	92,4	598	290
1976–1980	2 066	302	53	85,5	608	346
1981–1985	1 704	257	59	90,8	647	358
1986–1989	2 183	291	68	103,4	698	368

Вырос уровень потребления основных продуктов питания на одного жителя региона. С поправкой на достоверность статистических данных, в расчете на одного человека стало больше

потребляться мяса и мясопродуктов, яиц, молока и молочной продукции, овощей, сахара и растительного масла. В то же время снизилось потребление картофеля (см. табл. 2).

Таблица 2

**Уровень потребления основных продуктов питания в Алтайском крае в 1965–1988 гг. (кг в год на душу населения) [9, л. 25]**

Год	Мясо и мясопродукты	Молоко и молочная продукция	Яйца, шт.	Картофель	Овощи и бахчевые	Хлебопродукты	Сахар	Масло растительное
1965	34,9	269	167	185	67	153	31,6	5,3
1970	50	316	190	180	74	144	41,2	6,7
1975	57	307	248	151	67	132	40,9	8,1
1980	56	316	281	131	84	129	37,8	9,0
1985	58	347	304	105	88	141	41,8	10,6
1986	61	356	310	104	84	142	47,7	10,3
1987	64	357	319	114	90	142	47,2	10,7
1988	66,8	369	322	119	99	137	47,7	10,7

В рассматриваемый исторический период в сельхозпредприятиях общественного сектора аграрной экономики (колхозах, совхозах, подсобных сельхозпредприятиях) производилась абсолютно большая часть зерновых, кормовых и технических культур. Основным производителем картофеля и молока стали ЛПХ (личные подсобные хозяйства) сельских жителей. В них также производилась значительная часть мясопродуктов и овощей. Основой организационно-производственной структуры госсектора стали крупные специализированные совхозы. Они сосредоточили в себе основной производственный потенциал агросектора экономики региона. Новой тенденцией 1980-х гг. стал рост числа колхозов.

Новые сельхозартели возникли в результате раздела крупных колхозов. В 1983 г. в Заринском районе Алтайского края за счет разукрупнения двух соседних колхозов была создана сельхозартель «Восток». Новое хозяйство специализировалось на производстве молока и состояло из 2 бригад и 2 ферм КРС (крупного рогатого скота), находившихся в трех населенных пунктах. Центральная усадьба располагалась в с. Яново [10, л. 2–4].

Продолжало увеличиваться число совхозов. Разукрупнения совхозов в Алтайском крае стало в 1980-е гг. постоянным процессом. Прирост числа совхозов шел как за счет их разукрупнения, так и вследствие преобразования из колхозов и иных типов хозяйств, а также создания новых сельхоз-

предприятий (птицефабрик, свинокомплексов и др.). В пригородных районах краевые органы власти ставили цель по созданию сети крупных совхозов для снабжения городского населения овощами, мясом и молоком. Кроме того, зачастую преобразования стали мотивироваться необходимостью реализации курса на развитие специализации и межхозяйственной кооперации.

Улучшение экономического положения колхозов и совхозов в рассматриваемый исторический период, обусловленное реализацией сельхозпродукции по повышенным закупочным ценам и ростом инвестиций, сопровождалось частичными изменениями в хозяйственном механизме. Нараставшее в начале 1980-х гг. падение стимулирующей роли заработной платы и связанное с этим ухудшение плановой, технологической и трудовой дисциплины в аграрном секторе экономики заставило партийных и хозяйственных руководителей вновь обратиться к опыту коллективов с оплатой труда по конечным результатам. Подобные формы организации труда к этому времени получили распространение в строительстве и ряде отраслей промышленности. Именно из этих отраслей в сельское хозяйство был перенесен термин «коллективный подряд». Безнарядные коллективы стали возрождаться под названием «подрядные».

Благоприятными для сельхозпредприятий края во второй половине 80-х гг. XX в. оказались погодно-климатические условия. Значимым фак-

тором стало расширение хозяйственной самостоятельности предприятий агросектора, особенно колхозов.

Аграрный кризис начала 1980-х гг. простимулировал центральное руководство страны к принятию мер по его преодолению. Реализация Продовольственной программы СССР и региональных подпрограмм привела к выравниванию ситуации в середине одиннадцатой пятилетки и стала основой для устойчивого развития во второй половине рассматриваемого периода. В регионе вырос уровень потребления продуктов питания (с поправкой на достоверность статистических данных). Из восьми базовых показателей программы для Алтайского края не был установлен показатель по производству шерсти овец и козьего пуха (см. табл. 3). Выполнение целевых ориентиров по другим видам сельхозпродукции (производство мяса, молока, яиц, зерна, картофеля, овощей и сахарной свеклы) было неравномерным. Перевыполнен был только план по картофелю (+2,8%), почти был реализован план по производству яиц (99,6% от установленного уровня). Достаточно близки к выполнению оказались показатели по мясу (94% выполнения), молочной продукции (93,6%) и фабричной сахарной свекле (93,5%). Только на 88,5% были реализованы целевые установки по производству овощных культур. Самой сложной оказалась ситуация с производством зерновых культур. По нашим подсчетам, выполнение этого параметра составило всего 71%.

Таблица 3

**Производство основных видов сельскохозяйственной продукции в Алтайском крае в 1981–1990 гг., в хозяйствах всех категорий (на конец года)**

Показатель	1981–1985 гг. (в среднем за год)	1986–1990 гг. (в среднем за год)	Задание по Продовольственной программе	% выполнения Продовольственной программы в 1986–1990 гг.
Мясо в убойном весе, тыс. т	247,8	293,0	311,8	94,0
Молоко, тыс. т	1 746,9	1 966,0	2 100,0	93,6
Шерсть, т	10 748	10 146	нет свед.	-
Яйца, млн шт.	976,0	1 026,0	1 030,0	99,6
Зерно, млн т (в весе после доработки)	4,286	5,099	7,2	71
Сахарная свекла фабричная, тыс. т	609	706	755	93,5
Картофель, тыс. т	701	848	825	102,8
Овощи, тыс. т	161	191	215,8	88,5

Рассчитано по: [2, с. 176, 184, 272, 276–277; 11, с. 48–50].

Перспективным направлением аграрной истории является изучение эволюции государственной аграрной политики в 1990-е гг., аграрного кризиса начала 1990-х гг., разработки и реализации земельной реформы в России и ее регионах, трансформации совхозно-колхозной системы и становления фермерского уклада, а также ряд иных слабоизученных проблем.

Ниже публикуется информация Алтайского краевого комитета партии в ЦК КПСС «О ходе обсуждения итогов майского (1982 г.) Пленума ЦК КПСС и проводимой работе по выполнению его решений в Алтайском крае», выявленная в фонде П.-1. (Алтайский краевой комитет КПСС) Государственного архива Алтайского края. Документ представлен с минимальными правками орфографии, пунктуации и явных опечаток.

В Информации сообщается, что решение одной из ключевых проблем – ускорение устойчивого производства зерна в Алтайском крае, будет реализовано на основе внедрения научно обоснованных зональных систем земледелия, перевода семеноводства зерновых культур на промышленную основу, освоения новых высокопродуктивных сортов и гибридов. Урожайность зерновых культур планировалось увеличить на 5–6 ц и довести ее к 1990 г. до 17–18 ц/га, обеспечить к концу одиннадцатой пятилетки среднегодовое производство зерна до 7,5 млн т. Специализированное мясное скотоводство планировалось развивать в предгорных районах, где еще не полностью использовались большие массивы естественных кормовых угодий, проводить промышленное скрещивание крупного рогатого скота, осуществлять интенсивный откорм овец, концентрировать товарное свиноводство в крупных специализированных хозяйствах. Целевой ориентир по животноводству в 1990 г. был определен в объеме 572 тыс. т мяса (в убойном весе), из них говядины – 240 тыс. т. В молочном животноводстве ставка делалась на поточно-цеховую систему производства молока, основанную на опыте работы животноводов Львовской области. На новую технологию содержания молочного стада к 1985 г. планировалось перевести все колхозы и совхозы края. Вместе с тем документ достаточно тенденциозен, не критично подходит к описанию сложившейся проблемной ситуации в аграрном секторе, игнорируя кризисные явления в агропроизводстве региона в 1981–1982 гг., снижение государственных закупок, падение урожайности основных сельхозкультур и ухудшение экономического положения агропредприятий.

*Информация Алтайского крайкома в ЦК КПСС «О ходе обсуждения итогов майского (1982 г.) Пленума ЦК КПСС и проводимой работе по выполнению его решений в Алтайском крае»*

г. Барнаул 11 июня 1982 г.

*Итоги майского (1982 года) Пленума ЦК КПСС и задачи, вытекающие из доклада товарища Л.И. Брежнева «О Продовольственной программе СССР на период до 1990 года и мерах по ее реализации» обсуждены на пленумах крайкома и Горно-Алтайского обкома, на совещании первых секретарей горкомов, райкомов КПСС, руководящих работников сельскохозяйственных органов, краевых управлений и ведомств, обслуживающих село.*

*Коммунисты, все трудящиеся края близко к сердцу приняли решения майского Пленума ЦК КПСС, положения и выводы, содержащиеся в докладе товарища Л.И. Брежнева, рассматривают их как боевую программу действий по надежному обеспечению населения продуктами питания.*

*– Труженики совхоза «Родинский», – говорил на пленуме крайкома КПСС секретарь парткома хозяйства В.В. Яблоков, – с особым вниманием изучают материалы Пленума, высказывают слова благодарности Центральному Комитету партии, его Политбюро, лично Л.И. Брежневу за постоянную заботу о благосостоянии советского народа. Мы твердо уверены в том, что все то, что наметила партия, будет претворено в жизнь.*

*– Каждая строка доклада товарища Л.И. Брежнева на Пленуме переполнена заботой о завтрашнем дне нашей Родины, о ее процветании и могуществе, о повышении благосостояния всего народа, – подчеркнула доярка госплемзавода «Катунь» М.А. Голубева. – Партия раскрыла самые сокровенные думы и мечты каждого советского человека. Успешное выполнение Продовольственной программы – наше кровное дело.*

*После мартовского (1965 г.) Пленума ЦК КПСС в крае увеличилось производство и заготовки продуктов земледелия и животноводства, повысился материальный и культурный уровень жизни сельского населения. Объем валовой продукции сельского хозяйства в сравнении в седьмой пятилетней возрос в 1,3 раза, среднегодовое производство зерна и сахарной свеклы на 30 процентов, мяса – в 1,4, молока – в 1,5, шерсти – 1,7, яиц – в 4,4 раза. Оплата труда колхозников и рабочих совхозов увеличилась в 2,3 раза.*

*На Пленуме крайкома намечены пути решения Продовольственной программы, в частности ключевой проблемы – дальнейшего ускорения и*

устойчивого производства зерна на основе внедрения научно обоснованных зональных систем земледелия, перевода семеноводства зерновых культур на промышленную основу, освоения новых высокопродуктивных сортов и гибридов.

В нынешнем году в крае началось внедрение дифференцированных по природно-экономическим зонам и производственным типам хозяйств систем земледелия, проведена значительная сортомена. 60 процентов площадей зерновых в колхозах и совхозах занимают новые перспективные сорта.

В ближайшие годы намечено освоение севооборотов, полностью перейти на почвозащитную обработку, внедрить комплекс агротехнических приемов по накоплению и рациональному использованию влаги, повысить отдачу от применения органических и минеральных удобрений, средств химической защиты растений с тем, чтобы повысить урожайность зерновых культур на 5-6 центнеров и довести ее к 1990 году до 17-18 центнеров с гектара, обеспечить к концу одиннадцатой пятилетки среднегодовое производство зерна до 7,5 миллиона тонн.

Большое внимание уделяется дальнейшему развитию животноводства как одной из важных составных частей Продовольственной программы. В этих целях принимаются меры по увеличению численности и повышению продуктивности скота и птицы, внедрения интенсивных методов и прогрессивных технологий ведения животноводства.

Несмотря на сложную зимовку, в крае практически сохранено поголовье крупного рогатого скота, внедряется одобренный ЦК КПСС опыт животноводов Львовской области по поточно-цеховой системе производства молока. На новую технологию содержания молочного стада переведена уже более трети ферм, а к 1985 году по ней будут работать все колхозы и совхозы. Совершенствуется племенная работа, улучшается ветеринарное обслуживание животных.

В предстоящие годы получит развитие специализированное мясное скотоводство в предгорных районах, где еще не полностью используются большие массивы естественных кормовых угодий, промышленное скрещивание крупного рогатого скота, интенсивный откорм овец, концентрация товарного свиноводства в крупных специализированных хозяйствах. Поставлена задача получить в 1990 году мяса 572 тысячи тонн, из них говядины – 240 тысяч, молока – 1,95 миллиона тонн.

Принимаются также меры по осуществлению взаимосвязанного и более сбалансированного раз-

вития материально-технической базы агропромышленного комплекса, механизации и химизации производства, широкой мелиорации земель, содействию сельскому строительству.

Претворяется в жизнь постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему улучшению социально-бытовых условий жизни сельского населения Алтайского края». В текущей пятилетке будет построено на селе не менее трех миллионов квадратных метров жилья, много объектов соцкультбыта, улучшится торговля, бытовое и медицинское обслуживание населения.

Чтобы придать работе над выполнением решений майского Пленума ЦК КПСС целеустремленность, крайком разработал план первоочередных мероприятий по проведению организационно-партийной и массово-политической работы в связи с итогами Пленума, в соответствии с которым в течение июня пройдут пленумы партийных комитетов, собрания коммунистов во всех первичных парторганизациях, а также собрания рабочих, служащих и колхозников в трудовых коллективах. Составлены графики этих собраний, обеспечивается участие в их работе секретарей и членов бюро крайкома, Горно-Алтайского обкома, горкомов, райкомов КПСС.

Итоги майского Пленума ЦК КПСС обсуждаются на пленумах профсоюзных и комсомольских комитетов, на сессиях всех местных Советов народных депутатов, на которых разрабатываются конкретные меры по реализации Продовольственной программы.

Крайкомом партии приняты постановления о принятии прогрессивных форм организации и оплаты труда в сельскохозяйственном производстве; по увеличению производства продуктов животноводства в пастбищный период 1982 года и созданию необходимых запасов кормов на зимовку скота в период 1982–1983 года; увеличению потребительской кооперацией закупок сельскохозяйственных продуктов в личных подсобных хозяйствах граждан и расширению торговли ими в городах; улучшению торгового обслуживания населения в одиннадцатой пятилетке и другие. Одобрен и рекомендован к широкому распространению опыт организации общественного питания, торговли и бытового обслуживания, развития подсобного сельского хозяйства на Бийском котельном заводе.

В крае развернуто социалистическое соревнование по достойной встрече 60-летия образования СССР, успешному выполнению решений майского Пленума ЦК КПСС. Поддерживается ини-

циатива харьковчан по развертыванию соревнования за досрочное выполнение планов капитального строительства, заданий по вводу в действие и освоение производственных мощностей, сдаче в эксплуатацию объектов жилищного и культурно-бытового назначения на предприятиях тракторного и сельскохозяйственного машиностроения. В бюро крайкома заслушан отчет Змеиногорского горкома партии о работе по повышению ответственности социалистического соревнования в выполнении решений XXVI съезда КПСС.

Партийная организация использует все средства, чтобы донести положения и выводы доклада товарища Л.И. Брежнева, решения Пленума ЦК КПСС до самых широких масс. В разъяснительной работе участвует 80 тысяч агитаторов, политинформаторов, докладчиков, более 4 тысяч человек. В районы края направлен агитпоезд крайкома КПСС. В июне будет проведен единый политдень.

Работа над выполнением решений майского (1982 г.) Пленума ЦК КПСС продолжается.

Секретарь крайкома КПСС Н. Аксенов  
[12, л. 39–44]. Дублетный экземпляр. Машинопись. Подпись отсутствует. Документ датирован 11.06.1982 г.

Принятие и реализацию Продовольственной программы СССР 1982 г. и региональных подпрограмм следует считать механизмами антикризисного государственного регулирования. Предпринятые меры позволили замедлить негативные процессы в аграрной экономике и стабилизировать ситуацию во второй половине одиннадцатого пятилетия. Вместе с тем предложенные меры во многом дублировали решения мартовского Пленума партии 1965 г. и принципиальных новаций не содержали. Исключением следует считать развитие подрядных отношений и внутривладельческой аренды в сельском хозяйстве. В Продовольственной программе Алтайского края 1983 г. были поставлены серьезные производственные задачи, решение которых, на наш взгляд, было невозможно в рамках существовавших производственно-экономических отношений. Следствием этого стало фактическое выполнение только двух показателей (картофель, яйца) из семи установленных. Самым серьезным стал провал в базовой отрасли сельского хозяйства Алтайского края – зерноводстве. Необходимо отметить неравномерность в выполнении плановых установок. Процент выполнения показателей по животноводству был существенно выше, чем по растениеводству.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сельское хозяйство Сибири в XX веке: проблемы развития и кризисы: монография / В. А. Ильиных, С. Н. Андреенков, В. М. Рынков [и др.]. Новосибирск, 2012. 408 с.
2. Проекты преобразования аграрного строя в Сибири в XX в.: выбор путей и методов модернизации: монография / В. А. Ильиных, С. Н. Андреенков, В. М. Рынков [и др.]. Новосибирск: Сибпринт, 2015. 298 с.
3. История Алтая: в 3 т. Т. 3. Алтай в новейшую эпоху (XX – начало XXI века) / под общ. ред. Е. В. Демчик. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2019. 484 с.
4. Орлов Д. С., Ильиных В. А., Андреенков С. Н. Сельское хозяйство Западной Сибири во второй половине 1960-х – 1980-е гг.: динамика, организационно-производственная и отраслевая структура: монография. Новосибирск: Сибпринт, 2018. 304 с.
5. Щеглова Т. К. Деревня и крестьянство Алтайского края в XX веке. Барнаул: БГПУ, 2008. 526 с.
6. Продовольственная программа СССР: сборник нормативных документов. М., 1985. 283 с.
7. Государственный архив Республики Алтай (ГАРА). Ф. 1. Оп. 40. Д. 18.
8. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. Р. 569. Оп. 13. Д. 7342.
9. ГААК. Ф. П. 1. Оп. 151. Д. 129.
10. ГААК. Ф. Р. 569. Оп. 13. Д. 5976.
11. Продовольственная программа Алтайского края на период до 1990 года. Барнаул, 1983. 50 с.
12. ГААК. Ф. П. 1. Оп. 143. Д. 222.

Статья поступила в редакцию 02.11.2022; одобрена после рецензирования 26.12.2022; принята к публикации 13.01.2023.

The article was submitted 02.11.2022; approved after reviewing 26.12.2022; accepted for publication 13.01.2023.



## Этнология, антропология и этнография

УДК 39(571.15)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-89-95

Елена Александровна Коляскина

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, istorik8881@mail.ru

### ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ЭКСПЕДИЦИЙ НА АЛТАЙ ПОД РУКОВОДСТВОМ Л.М. РУСАКОВОЙ<sup>1</sup>

*Аннотация.* Русские Алтая стали объектом систематического изучения сибирскими этнографами с 1977 г., когда был образован и совершил первую экспедицию Алтайский этнографический отряд Института истории, филологии и филологии Сибирского отделения Академии наук СССР. На протяжении 8 лет под руководством Л.М. Русаковой участники отряда собирали этнографические коллекции для Музея истории и культуры народов Сибири и Дальнего Востока ИИФиФ СО РАН. В статье реконструируются состав отряда, территория исследования, процесс подготовки и организации экспедиций, особенности коммуникации в полевых условиях, основные задачи, методы сбора и фиксации этнографического материала, индивидуальный стиль собирателя. Основными источниками стали полевые дневники и воспоминания участников отряда.

*Ключевые слова:* Алтай; этнография; экспедиции; русские; Л.М. Русакова; Е.Ф. Фурсова; Л.В. Любимова; ИИФиФ СО АН СССР.

Yelena A. Kolyaskina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, istorik8881@mail.ru

### THE PRACTICES OF ORGANIZING AND CONDUCTING ETHNOGRAPHIC EXPEDITIONS TO THE ALTAI UNDER THE LEADERSHIP OF L.M. RUSAKOVA

*Abstract.* Altai Russians have been the object of systematic study by Siberian ethnographers since 1977, the year that saw the establishment and first expedition of the Altai Ethnographic Team of the Institute of History, Philosophy and Philology of the Siberian Branch of the USSR Academy of Sciences. For 8 years, under the leadership of L.M. Rusakova, the team put together ethnographic collections for the Museum of History and Culture of the Peoples of Siberia and the Far East of the IHPP SB RAS. The article reconstructs the personnel of the team, the research area, the process of expedition preparation and organization, the peculiarities of field communication, the main objectives, collecting and recording ethnographic material methods, the collector individual style. The primary sources include field diaries and the team member interviews.

*Keywords:* Altai; ethnography; expeditions; Russians; L.M. Rusakova; E.F. Fursova; L.V. Lyubimova; Institute of History; Philosophy and Philology of the Siberian Branch of the USSR Academy of Sciences.

Для науки актуально переосмысление и обобщение опыта, накопленного предыдущими поколениями ученых, это позволяет определить имеющийся задел, отдать дань уважения корифеям, обозначить первооткрывателей и приблизиться к исследовательской повседневности. Для этого важное значение имеют свидетельства этнографической «кухни» – полевые дневники экспедиций и воспоминания их участников.

В научной литературе уделено внимание истории развития этнографических исследований в Западной Сибири в XX в., включая Новосибирский центр этнографии [1, с. 158–195; 2–4], и вкладу отдельных исследователей в его развитие [5–7]. Что касается изучения деятельности Алтайского этнографического отряда (далее – АЭО) Северо-Азиатской комплексной экспедиции Института истории, филологии и философии Сибирского

отделения Академии наук СССР (далее – ИИФиФ СО АН СССР), то опубликованы лишь статьи об этнографических коллекциях, собранных отрядом для Музея истории и культуры народов Сибири и Дальнего Востока (далее – МИКНСДВ) [8–9]. Таким образом, на сегодняшний день остается еще большое поле для изучения практик организации и проведения экспедиций АЭО, особенно с позиций антропологии академической жизни, для которой важно: кто, как и почему выбирает тему, собирает материал, коммуницирует с информантами, организует научную повседневность. В данной статье реконструируются состав АЭО, его основные задачи, территория исследования, процесс подготовки и организации экспедиций, особенности коммуникации в полевых условиях, методы сбора и фиксации этнографического материала, индивидуальные особенности

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках научного проекта № 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».

собиранья. Работа основана на анализе полевых дневников и воспоминаний участников отряда, дополненных документацией МИКНСДВ.

Систематическое изучение русских Алтая сибирскими этнографами началось с 1977 г., когда под руководством Лидии Михайловны Русаковой (рис. 1) стал работать АЭО. В это время советским этнографам стало возможным перейти от изучения социалистического быта народов СССР к изучению их традиционной культуры. Основной целью экспедиций АЭО был сбор экспонатов для организованного академиком А.П. Окладниковым в 1968 г. МИКНСДВ ИИФиФ СО АН СССР. По идее основателя экспозиции музея должны были показать истоки и преемственность археологических культур и этнографической современности [10]. Изучение этнографии коренных народов Сибири к 1970-м гг. шло полным ходом [5], а собиранье и изучение предметов материальной культуры русских старожилов Алтая, видимо, должно было завершить оформление экспозиции музея и исследовательских направлений, существовавших в институте. А.П. Окладников хорошо знал потенциал этнографического изучения Алтая, поскольку археографы ИИФиФ – Н.Н. Покровский, Е.И. Дергачева-Скоп, Е.К. Ромадановская, с 1968 г. сдавали предметы, привезенные ими из экспедиций по Алтаю, судя по документации МИКНСДВ. Был знаком академик и с экспедиционной деятельностью Бийского краеведческого музея (далее – БКМ), поскольку дружил с его директором Б.Х. Кадиковым.



Рис. 1. Л.М. Русакова с информантами, с. Березовка  
Усть-Коксинского района, 1981 г.  
МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские».  
Папка 292-603

Полевые материалы Л.М. Русаковой, включая 12 полевых дневников участников АЭО за 1977–1985 гг., хранятся в коллекции «Русские» МИКНСДВ (после разделения ИИФиФ в 2001 г.

музей стал структурным подразделением Института археологии и этнографии СО РАН, далее – ИАЭТ СО РАН). 10 из них принадлежали самой Л.М. Русаковой [11–20], а 2 студенткам НГУ – И. Макаровой [21] и Г. Вожаевой [22]. Копии трех дневников Л.М. Русаковой [13–15] размещены на сайте проекта «Открытый архив СО РАН». 10 дневников являются «фирменными» записными книжками, изготовленными специально для сотрудников АН СССР, на твердом переплете которых напечатано: «Академия наук СССР» и «Полевой дневник». Наличие такого дневника демонстрировало статус исследователей, принадлежность к академической науке, материальное обеспечение со стороны государства.

Имеющиеся в дневниках данные о времени, месте и составе участников экспедиций АЭО были сведены в таблицу и опубликованы [23, с. 207], однако приведенная в них информация не является исчерпывающей и нуждается в сопоставлении с данными других источников. Экспедиции Л.М. Русаковой в 1983 и 1985 гг. не проводились, поскольку дневник 1983 г. отсутствует, а 1984–1985 гг. содержит описания предметов из музеев Восточно-Казахстанской области (далее – ВКО) Казахской ССР.

В АЭО начинали свой научный путь выдающиеся сибирские этнографы – заведующая Отделом этнографии ИАЭТ СО РАН Е.Ф. Фурсова и старший научный сотрудник ИАЭТ СО РАН Г.В. Любимова, а также директор Искитимского историко-художественного музея – Г.В. Вожаева. Е.Ф. Фурсова участвовала в экспедициях, учась в аспирантуре института, Г.В. Любимова, И.Г. Макарова (рис. 2) и Г.В. Вожаева (рис. 3) были студентками НГУ. Еще в дневниках упоминаются Н.Н. Попова, А. Сидорова, Кедрова и безымянная художница-студентка.



Рис. 2. И.Г. Макарова с полотенцем.  
МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские».  
Папка 292-603



Рис. 3. Г.В. Вождева в полевом лагере.  
МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские».  
Папка 292-603

Нацеленность экспедиции АЭО на сбор предметов традиционной культуры русских старожилов Алтая для МИКНСДВ подтверждается ее участницами [24–25] и содержанием полевых дневников. Это определяло выбор Л.М. Русаковой районов Алтая, где проживали русские старожилы, поляки, кержаки, казаки и т. д. По воспоминаниям Е.Ф. Фурсовой: «Лидия Михайловна читала литературу... она защищала кандидатскую... по отечественной истории... Она, значит, хотела к полякам почему, потому что группа уже была известна, группа была на слуху. Известно, что туда ездила Шангина Изабелла Иосифовна до нас, Липинская Виктория Анатольевна» [24]. С 1977 по 1984 г. отряд обследовал в Алтайском крае (далее – А.К.) села Солонешенского, Советского, Змеиногорского, Чарышского, Каменского районов, г. Камень-на-Оби; в Горно-Алтайской автономной области (далее – ГААО) – села Усть-Канского и Усть-Коксинского районов, а также примыкающую к ним часть ВКО – села Большенарымского, Глубоковского, Катон-Карагайского, Зырянского, Лениногорского, Шемонаихинского районов, города Серебрянск, Усть-Каменогорск и Зырянск. География работы АЭО приводит к выводу, что территориальные рамки Алтая определялись новосибирскими исследователями в исторических границах Алтайского горного округа, исходя из процесса формирования русского старожильческого населения.

Выезду АЭО в районы предшествовала подготовка к «вхождению в поле», сбор информации о селах и потенциальных информантах в музеях и библиотеках. На первых страницах дневника 1977 г. записано: «Беседа с Б.Х. Кадиковым», затем

перечислены села А.К. и ГААО с указанием возможных информантов и описанием хранящихся у них предметов. Далее идет краткая справка о старообрядцах, проживающих в селах, и выписки сел с информантами, описанием предметов из книги поступлений БКМ, «МНИ» (Музея народного искусства, Москва – Е. К.), альбомов «Народный орнамент Алтайского края. Альбом зарисовок» и «Русское декоративно-прикладное искусство на Алтае. Альбом фотоснимков» [11], сделанных экспедицией Н.И. Каплан в 1955–1956 гг. и хранящихся в библиотеке НИИ художественной промышленности. В 1979 г. экспедиция началась с посещения Восточно-Казахстанского областного музея в г. Усть-Каменогорске, директор которого Г.А. Щербик познакомила участников АЭО с последними «сборами» в Зырянском районе, с выставкой старинных полотенец [14]. В 1980 этнографы работали в Зырянском музее [9], в 1981 г. – в «ВКЭМ» (Восточно-Казахстанский этнографический музей, с. Бутаково – Е. К.) [17], в 1984 г. – в музее Камня-на-Оби [19]. Л.М. Русакова в своей монографии отметила важность работы в музеях, выразив благодарность сотрудникам данных учреждений [26, с. 8].

В дневниках первых лет рядом с данными информанта встречаются пометки о получении сведений о них от коллег, работавших на Алтае: «от Кадикова»; «от Каплан» [12]; «был у нее Покровский» [11]. В дневник 1978 г. вложена инструкция по приобретению старопечатных книг и рукописей – лист бумаги, исписанный названиями книг с указанием отличительных признаков и стоимости в зависимости от века их создания. На последней странице листа запись об археографической экспедиции: «с. Коробиха (были 5–6 лет назад... оставлены 1,5–2 дес. книг)»; далее список владельцев книг и вещей с краткой характеристикой [14]. В другом дневнике сохранился листок с текстом: «Умерла (сбоку) д. Согорное Большенарымского р-на Вост. Каз. обл. Томилова (Маслова) Ульяна Тимофеевна 1915 г. р. [экспедиция 1969 г. Сениной В.Я.]» [8]. Фотографии, сделанные в экспедициях БКМ 1966 г. с участием В.Я. Сениной, были обнаружены в МИКНСДВ в коллекции Л.М. Русаковой. Это наталкивает на мысль, что существовала передача «явок и паролей» младшему поколению исследователей от старшего, таким образом складывалась своеобразная сеть сел, куда совершали паломничество этнографы за «настоящей» традиционной культурой русских сибиряков и «знающих/профессиональных» информантов. Важную роль в этом играл А.П. Окладников, имевший дружеские отношения с Б.Х. Кадиковым и другими исследователями.

В качестве «этнографии» сибирские исследователи 1970–1980-х гг. рассматривали преимущественно вещи и традиции, бытовавшие до начала XX в., поэтому и информантов старались выбирать по принципу – чем старше, тем лучше: «Когда, вот, мы ездили, я еще, вот, в составе Фирса Федосовича и Лидии Михайловны, мы быстренько всегда записывали: кто тут вот такой пожилой, да?! Чтобы вот такой архаик, мы искали архаиков. Вот сейчас я это так не делаю... В то время, значит, мы, вот, искали все-таки архаику и старались найти эту архаику... Это было то время, когда нам мешками иконы приносили» [24]; «Мы искали старину, вот чтобы было чем... чем бабушка древнее, тем лучше» [25]. Но были и исключения, видимо, отражавшие трансформацию традиции, так у М.К. Пушкаревой был приобретен коврик, «сотканный недавно, научилась ткать на кроснах у соседки лет 10 назад, узор взяла из журнала Крестьянка за 1975 или 1976 г.» [11].

Работа в селе АЭО начиналась с установления контакта с местной администрацией и милицией, о чем свидетельствуют полевые записи. Этому способствовало правило «отмечать командировку: «Усть-Кокса. Отметка в райисполкоме. Телеграмма в институт о начале работы» [16]. Указаны данные председателей райисполкомов, сельсоветов, после которых идут списки жителей сел, полученные в администрации, с различными ремарками. Этнографы тоже могли быть полезны, так во время экспедиции 1979 г. Л.М. Русакова проводила лекцию от общества «Знание» в Исполкоме Зырянского горсовета на тему «Искусство русских крестьян Сибири в дореволюционный период», о чем свидетельствует путевка, сохранившаяся в полевом дневнике [13]. В целом, при организации работы на местах опирались на сельскую интеллигенцию – учителей, библиотекарей, журналистов, краеведов. Они обладали информацией и могли разделять интересы этнографов: «Николай Григорьевич Сидоркин – учитель истории, пенсионер, с. Солонешное, занимался историей ближних сел» [11]; «Усть-Кумир учительница... собирает этнографию, есть очень интересные вещи!» [12].

Искали информантов и методом «снежного кома», получая сведения о потенциальных информантах от уже опрошенных. В дневниках указаны данные информантов не только в селах, но и городах – Бийске, Новосибирске. При выстраивании коммуникации с собеседниками исследователи делились запланированным маршрутом экспедиции и становились каналом связи с родными, о чем говорят записи дневников: «Передать привет Степаниде Поплиновне Бочкаревой от двоюродных сестер»; «Привет от сына Петра Павловича Пушкарева» [12]. Это обеспечивало этнографам

«вход в поле» как «своих». Демонстрировалась заинтересованность в долгосрочной коммуникации с информантами посредством обещания ответных даров, что фиксировалось в дневниках: «Выслать фото у забора» [17]; «Выслать ниток “ириса” жаркога желт., красн., розов.»; «Батарейки для транзистора 6 шт.» [12]; «Выслать “Историю крестьянства”» [18]. Таким образом, исследователи воспринимались как люди из города, обладающие доступом к дефицитным для села ресурсам.

У каждого из участников экспедиции были личные задачи: Е.Ф. Фурсова училась в аспирантуре ИИФиФ и собирала материал об одежде для кандидатской диссертации [24; 26]; Г.В. Любимова, как и другие студентки НГУ, готовилась к написанию дипломной работы по календарной обрядности [25]. Сама Л.М. Русакова, судя по содержанию дневников, интересовалась орнаментальными мотивами, изображенными на предметах материальной культуры. В результате этнографом была опубликована монография о традиционном изобразительном искусстве [27]. Постепенно приоритетность сбора экспонатов для МИКНСДВ отошла на второй план, т. к. экспозиция со временем была наполнена [24] и в дневниках 1982, 1984 гг. встречается уже гораздо меньше упоминаний о сборе вещей, чем в предыдущие годы [18–19].

Основными методами, которыми пользовались этнографы, были фиксация вещественных материалов и опрос. Это исходило из генеральной цели экспедиций АЭО, большая часть текста полевых дневников касается описания предметов материальной культуры, прежде всего приобретенных, их внешнего вида, истории появления, технологии изготовления, бытования и т. д.: «Опояска – 33 нитки... Браная гарусом. Основа покупные нитки “юрок”, скрученные вдвое. Ткала Евд. Ив-на, когда ей было 22-23... А узоры для полотенец брали с “гумажек” (узоры напечатаны были в книжках)» [12]. В некоторых историях присутствует социально-культурный контекст создания вещи, жизни мастера: «Поваренка пельменная из лыка кустарника – “гороховника”. Изготовлена свекром – Чечулиным Филимоном Евтефеевичем (рожд. ок. 1880 г.). Изготовлена в 30-е г. Чечулин был слепым, с 7 лет кормился изготовлением вещей из лыка (корзинки, “поварены” и т. п.)» [12]. Мог раскрываться обрядовый контекст создания вещи: «Вожжи свадебные. Ткала Татьяна Евстегнеевна Мальцева. Ткала вожжи к свадьбе дочери (в 20-х гг.)»; «Были 4 красивых стеновых полотенец, я похоронила в них дочь (14 лет), бабушку и няньку» [12]. Эта информация была важна, чтобы вписать предмет в контекст

традиционной культуры. Особенностью изучения традиционной одежды была фиксация способов ее кроя и выполнения швов: «Значит бабушка должна была показать... как вообще из куска ткани она все это раскраивает... технология шитья тоже я просила, название швов вот этих тоже стежки, название стежков» [24]. Дневники также дают нам информацию об основании приобретения вещей, мог быть дар, покупка или обмен.

В полевых дневниках описания текстиля, долевой росписи, прялок, наличников и т. п. часто сопровождалась рисунками их элементов и орнаментов, выполненных шариковой ручкой, цветными карандашами или фломастерами. Что касается использования АЭО технических средств для фиксации этнографического материала, то с самой первой экспедиции делались фотографии вещей на цветную или черно-белую пленку, порядковый номер кадра указывался в полевом дневнике. С 1984 г. стали практиковать запись интервью на магнитофонную пленку и делать об этом пометки в полевом дневнике [19]. Но техника могла подвести, поэтому информация дублировалась по возможности на бумаге: «Снимаешь, снимаешь, пленку проявил всё чернота. Ну и куда это всё годится то... Поэтому мы много рисовали и у каждого был свой дневник. Я себе значит записывала, зарисовывала ну то, что успевала... Нам дали какие-то, знаете, еще времен Великой Отечественной войны вот эти диктофоны пленочные и его без конца клинило. Какой самый интересный момент, она петь начала, да, а у меня заклинило и все, я стараюсь – пишу» [24]. В составе экспедиции были художницы, их рисунки одежды хранятся в МИКНСДВ, в коллекции Л.М. Русаковой (см. рис. 4).

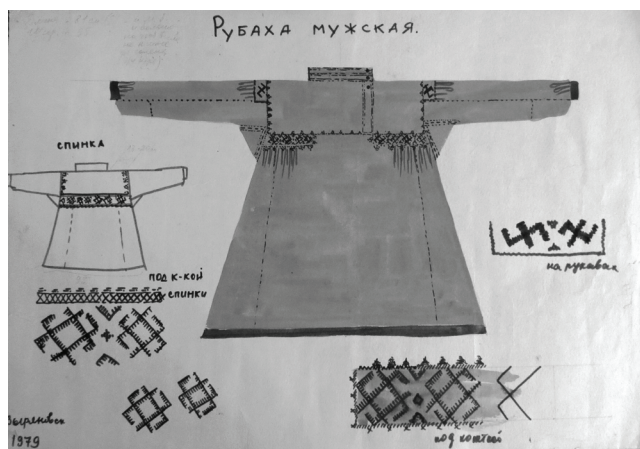


Рис. 4. Рисунок мужской рубашки, п. Зырянск, ВКО, 1979 г. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские»

В дневниках Л.М. Русаковой есть сюжеты, которые не вписываются в основную цель работы АЭО. Видимо, они были продиктованы ее интересом как историка-крестьяноведа, перешедшего в этнографы. За два года до первой экспедиции она защитила кандидатскую диссертацию по теме «Сельское хозяйство Среднего Зауралья в последней четверти XVIII – первой четверти XIX в.» [28] и опубликовала монографию [29]. Ряд сюжетов приближен к направлениям, которые сегодня называют «устная история» и «история повседневности» – воспоминания о Гражданской войне, коллективизации, раскулачивании, колхозной жизни, бытовые зарисовки: «Ничего не сохранилось (из старинных вещей – Е. К.). В колхоз, дураки, не вступали. Хлеба не было, носить было нечего. У меня были трубы скатертей, все обменяли на хлеб. А считали почему-то за грех вступать в колхоз» [12]. В описанном случае тема коллективизации возникла из разговора о собираемых вещах и отразила подробности социально-экономического положения семьи и религиозных запретов старообрядцев. Есть записи о работе с письменными источниками, школьным альбомом «Суховцы», районной газетой «Горные зори» [11]. В некоторых случаях уделено внимание истории и современному развитию сел, например, описана история с. Топольное Солонешенского района, его социально-экономическое состояние, в частности добыча золота, размер зарплаток рабочих, количество жителей с высшим образованием и т. д. [11].

Участники АЭО уделяли много внимания определению этнокультурной принадлежности информанта и полученных от него вещей: «Была главная проблема – идентифицировать, у кого собирать материал?! То есть, начинаем докапываться, вот человек может все рассказать, традиции и цены ему не было, если он рассказывал нам откуда его прадеды, так сказать свою историю, своей семьи» [24]. В полевых дневниках фиксировались фамилия, имя и отчество информанта, его родителей, история семьи, место рождения и т. д.: «Отец был местный, а мама – из Ка..чи. Отец прожил 120 лет. Дедушка и бабушка были Уймонские. Мать отца была алтайка (“из инородцев”» [12]. Это придает большой информационный потенциал полевым дневникам для дальнейшего анализа родственных связей, миграций, брачных кругов и т. д. Возраст или год рождения информанта обычно указан и служит отправной точкой для установления времени создания вещи: «Полотенце... вышивала соседка, 83 г. сейчас, вышивала, когда была девчонкой» [11]. В дневнике Л.М. Русаковой 1978 г. есть инструкция для опи-

сания предметов, в которой перечислены обязательные пункты, указаны особенности описания орнамента и прыжки [13].

При оформлении речи информанта в полевой дневник часть терминов заключалась в кавычки – «ладила», «рукотерт», «холодай» и т. д. Видимо, фиксацию диалектных слов исследователи считали важной сделать дословно, а остальной текст мог быть записан от лица собирателя. Что касается песенного фольклора, то встречаются как списки названий: «Ой сады, мои сады», «Свадебная», «Ой ты ворон» и др., так и полные тексты песен: «Я ленок», «Родилася я как в поле былинка», «Как по морю» и др.

Данных, полученных непосредственно методом наблюдения, в дневниках зафиксировалось мало, например характеристика санитарно-социальной обстановки: «В доме жуткая грязь, мухи, нищета» [12]; сельская повседневность: «Мать ходит в старых сарафанах... До сих пор старые обряды» [13]; личностно-социальные характеристики информантов: «Табак курит, водочку пьет. Может книги отдать», «Все пропила» [11], «Грамотная, читает книги, которых у нее много, добрая, отзывчивая, ткет опояски сама, наставница (помощница наставника)» [12], «Хорошо поет» [19]; «Жадная: тюрюк не дам – спалю, дров-то мало. А во дворе – штабеля берез. поленниц» [19]; впечатление от сел: «Черемшанка – село кержацкое. Самые доброжелательные люди – учителя. Бывший председатель сельсовета хорошо всех знает» [11].

С опорой на полевые дневники и воспоминания участниц АЭО удалось реконструировать ряд практик экспедиционного быта. Большая часть экспедиций передвигалась на автомашине ИИФиФ, выезжая из Новосибирска. В 1979 г. до Усть-Каменогорска добирались на самолете, до Зырянска – на поезде. Между населенными пунктами передвигались на рейсовых автобусах или другом местном транспорте, могли разделяться на группы: «В Баяновске встретила Лену и Таню, которые закончили работу. Все вместе пошли обратно на автобус. Долго ждали и уехали на милицмейской машине» [15]; «Список составляли и распределяли: так, ты идешь к этому, ты идешь сюда. Этот вот соседнее село, значит вы туда дуйте. Я со студенткой пошла вот дуть значит в Баяновку эту. Вот, набрали сарафанов, кстати, рюкзаки. Все же на себе таскали и идем по дороге» [24]. В полевых дневниках Л.М. Русаковой мало встречается сведений об условиях проживания и питания, лишь редкие пометки – «ночевали, баня» [17]; «гостиница “Обь” Корнилово» [19]; списки расходов:

гостиница, баня, ракета, такси [14]; мед, масло и соль [13]. По воспоминаниям, бытовые условия были разные, могли ночевать в палатках и варить «баланду» на «таганке», жить в школах, очень редко в гостиницах, питаться в столовых или поселиться в доме у «бабушки», которая «кормила» и «поила», спать на полу «штабелями» по 5–6 человек. Последний вариант был самым комфортным и безопасным, гарантировавшим возможность помыться в бане, что для группы женщин было очень важным. Не обходилось без женских и мужских рисков в виде внимания противоположного пола к молодым, привлекательным этнографиням и интереса экспедиционного шофера к спиртным напиткам [24–25].

Судя по дневникам Л.М. Русаковой, в которых обнаружены тексты бардовских песен Б. Окуджавы, Ю. Кима, М. Цветаевой и других авторов [12, 17], в экспедиционной повседневности не обходилось без романтики. Это также свидетельствует о эмоциональности/романтичности личности руководителя АЭО, как встречающиеся между страниц дневников засушенные листья, травинки, полевые цветы. Поскольку упоминаний данных растений в тексте документов не обнаружено, то говорить о сборе этнографом гербария по теме народной ботаники или медицины не приходится.

Можно выделить в работе АЭО под руководством Л.М. Русаковой два периода: 1) 1977–1981 – время целенаправленного сбора предметов материальной культуры русских старожилов Алтая для МИКНСДВ, практического знакомства с полевой работой и этнокультурным ландшафтом региона и сбора первичной информации о перспективах дальнейшего исследования; 2) 1982, 1984 – этап сбора информации по теме материальной культуры русских Алтая, преимущественно текстилю, одежде и традиционному изобразительному искусству, что было связано с научными интересами Л.М. Русаковой и Е.Ф. Фурсовой. На рубеже 1970–1980-х гг. отряд стал кузницей кадров новосибирского центра этнографии, специалистов по русским Сибири. Он давал возможность студентам исторического факультета НГУ специализироваться по этнографии.

*Автор выражает искреннюю признательность за интервью участницам АЭО, Е.Ф. Фурсовой, доктору исторических наук, доценту, ведущему научному сотруднику, заведующей Отделом этнографии Института археологии и этнографии СО РАН, и Г.В. Любимовой, кандидату исторических наук, старшему научному сотруднику Института археологии и этнографии СО РАН.*

## Список источников

1. Советская этнография в истории государственного строительства и национальной политики: кол. монография / М. Ю. Мартынова и др. М., 2022. 556 с.
2. Томилов Н. А. Периодизация этнографического сибиреведения и истории этнографических центров в Сибири // Проблемы общей и региональной этнографии (к 75-летию А. М. Решетова): сборник статей. СПб., 2007. С. 110–120.
3. Октябрьская И. В. Новосибирский центр этнографии: история и современность // Этнография. 2018. № 1. С. 195–211.
4. Фурсова Е. Ф. Становление и развитие отдела этнографии в Новосибирском научном центре (1960–2000-е гг.) // Культурологический сборник: исследования по культуре Западной Сибири и Северного Казахстана. К 25-летию Сибирского филиала Института Наследия. М., 2019. С. 53–61.
5. Алексеев Н. А., Гемуев И. Н. А. П. Окладников и этнография Сибири // Сибирь в панораме тысячелетий. Т. 2. Новосибирск, 1998. С. 7–11.
6. Васеха М. В., Жигунова М. А. Этнография – это наука о том, что историю можно и нужно «мерить сарафанами» // Вестник антропологии. 2021. № 2. С. 365–372.
7. Бауло А. В., Тучкова Н. А. «Так получилось...»: офицер, кочегар, профессор (к 80-летию со дня рождения И. Н. Гемуева) // Этнография. 2022. № 3 (17). С. 274–290.
8. Ковальчук Ю. С. Коллекция тканых поясов русских в Музее истории и культуры народов Сибири и Дальнего Востока ИАЭТ СО РАН // Народный костюм в Сибири. Новосибирск, 2017. С. 39–41.
9. Ковальчук Ю. С. Этнографическая коллекция Л. М. Русаковой в музее истории и культуры народов Сибири и Дальнего Востока ИАЭТ СО РАН // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. 2013. Т. 19. С. 464–467.
10. Молодин В. И., Сальникова И. В. Академический музей и высшая школа (на примере музея истории и культуры народов Сибири и Дальнего Востока) // Академические и вузовские музеи: роль и место в научно-образовательном процессе: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Томск, 2009. С. 235–240.
11. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1977. №1.
12. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1977. №2.
13. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1978.
14. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1979. №1.
15. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1979. №2.
16. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1980.
17. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1980, 1981.
18. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1982.
19. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1984.
20. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Русаковой Л. М. 1984, 1985.
21. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Макаровой И. 1978.
22. МИКНСДВ ИАЭТ СО РАН. Коллекция «Русские». Полевой дневник Вожаевой Г. 1980.
23. Коляскина Е. А. Экспедиции Алтайского этнографического отряда Института истории, философии и филологии Сибирского отделения Академии наук СССР в конце 1970-х – начале 1980-х годов (по полевым дневникам) // Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение). 2022 г. Вып. 17. Барнаул, 2022. С. 205–215.
24. Интервью Фурсовой Е. Ф. // Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Запись от 05.06.2021.
25. Интервью Любимовой Г. В. // Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Запись от 16.05.2022.
26. Фурсова Е. Ф. Одежда русского населения Алтая второй половины XIX – начала XX века: дис. ... канд. ист. наук. Новосибирск, 1986. 230 с.
27. Русакова Л. М. Традиционное изобразительное искусство русских крестьян Сибири. Новосибирск, 1989. 173 с.
28. Русакова Л. М. Сельское хозяйство Среднего Зауралья в последней четверти XVIII – первой четверти XIX в.: дис. ... канд. ист. наук. Новосибирск, 1975. 261 с.
29. Русакова Л. М. Сельское хозяйство Среднего Зауралья на рубеже XVIII–XIX вв. Новосибирск, 1976. 183 с.

Статья поступила в редакцию 26.12.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2023; принята к публикации 22.01.2023.

The article was submitted 26.12.2022; approved after reviewing 19.01.2023; accepted for publication 22.01.2023.

Ирина Васильевна Куприянова

Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, irinak-63@mail.ru

Наталья Святославна Грибанова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, ns.gribanova@yandex.ru

## ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СВЕТЕ ЗАПАДНЫХ КОНЦЕПЦИЙ НАСЛЕДИЯ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье рассматривается деятельность Отдела реставрации и реконструкции русской традиционной культуры Государственного художественного музея Алтайского края (1990 – первая половина 2000-х гг.) по использованию нематериального культурного наследия для работы с музейной аудиторией. Анализируется развитие форм работы сотрудников отдела от изучения и точной реконструкции локальных особенностей культуры русского населения Алтая до репрезентации наследия, выработанного на основе исторических источников и адаптированного под запросы аудитории и музейной среды в свете концепции «товаризации» Грегори Эшворта.

*Ключевые слова:* Отдел реставрации и реконструкции русской традиционной культуры; ГХМАК; наследие; реконструкция; традиционная культура; Алтай.

Irina V. Kupriyanova

Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia, irinak-63@mail.ru

Natalia S. Gribanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ns.gribanova@yandex.ru

## TRADITIONAL CULTURE RECONSTRUCTION IN THE CONTEXT OF WESTERN HERITAGE CONCEPTS

*Abstract.* The paper discusses the activity of the Department of Restoration and Reconstruction of Russian Traditional Culture at the Altai Krai State Art Museum Territory (1990 – early 2000s) regarding the use of intangible cultural heritage in interactions with the museum's audience. The authors analyze how the activity forms of the employees evolved from study and accurate reconstruction of local cultural features of Altai Russians to heritage representation based on historical sources and adapted to the audience's needs and museum environment. Heritage representation discussed in the paper is based on Gregory Ashworth's concept of commodification.

*Keywords:* Department of Restoration and Reconstruction of Russian Traditional Culture; Altai Krai State Art Museum; heritage; reconstruction; traditional culture; Altai.

При осмыслении практического опыта, накопленного в области работы с наследием, бывает небесполезным сопоставить его с теоретическими разработками зарубежной культурологической научной мысли: прежде всего потому, что она, в силу ряда причин, по некоторым значимым направлениям в течение длительного времени существенно опережала отечественную. К таким направлениям можно отнести, например, осмысление принципиально новых феноменов современности: понимания культурного наследия как средства социального и экономического развития, а также роли и значения менеджмента в его продвижении [1].

Новые подходы к интерпретации культурного наследия в этом качестве уже позволили легити-

мировать в теоретическом пространстве такие термины и понятия, как «физический исторический ресурс», «культурный продукт», «культурные ресурсы», «культурные индустрии». Под последними понимается «художественное производство, осуществляемое методами массового тиражирования» [2].

Обращает на себя внимание также анализ зарубежными исследователями факта повышения роли наследия в социальных процессах и формирования на этой основе разнообразных маркетинговых технологий, производства культурных текстов – источников информации и развлечений [3, с. 16].

Необходимо отметить, что «недооценка теоретического осмысления современной роли»

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках научного проекта № 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».



наследия, как и «отставание Российской Федерации в сфере использования наследия от многих стран мира» [1], отмечаемые еще на рубеже XX–XXI веков, постепенно начинают преодолеваются. В частности, с подачи зарубежных исследователей меняются трактовки компонентов наследия: остается в прошлом простое разделение культуры на материальную и духовную составляющие по формальному признаку – наличию или отсутствию вещественного, осязаемого выражения. В настоящее время в список нематериального наследия, помимо памятников устного народного творчества, обычаев, «технологических знаний» и т. д., включается широкий круг материальных объектов исторической и культурной памяти, которые понимаются как трансляторы культурной информации. В целом, нематериальное наследие можно интерпретировать как «совокупность основанных на традиции форм культурной деятельности и выражения, формирующих у членов человеческого сообщества чувство самобытности и преемственности и признаваемых ценностью» [4, с. 35], что существенно расширяет его границы.

Наряду с традиционным пониманием воспитательного значения наследия [5], его места в музейных фондах [6], признается его место и роль в решении общественно значимых проблем [2].

Однако, как показывает ретроспективный взгляд на достижения отечественных музеев в области практической деятельности, многие формы продвижения, в том числе нематериального наследия в его современных трактовках, в ряде случаев имели место и ранее. Поэтому имеет смысл проанализировать эти примеры в свете базовых методологических концепций, признаваемых актуальными для сегодняшнего дня.

Для рассмотрения предлагается опыт работы Отдела реставрации и реконструкции русской традиционной культуры (далее – Отдел) Государственного художественного музея Алтайского края (ГХМАК)<sup>1</sup>. В настоящей статье впервые анализируется деятельность Отдела как в целом, так и в свете теоретических разработок зарубежной культурологической научной мысли. Источником для анализа послужил личный опыт автора, И.В. Куприяновой, являвшейся сотрудником Отдела в 1992–2005 гг., отчасти актуализированный в ходе интервьюирования, проведенного Н.С. Грибановой в июне 2022 г. [7].

Судьба рассматриваемого подразделения тесно переплетена с историей страны в ее новейший

период. Созданное в 1990 году, на излете существования СССР, на волне интереса к этнокультуре и этнотерриториальной идентификации, пришедшей на смену понятию «советский человек», оно первоначально получило громкий статус «Краевого центра фольклора и народных ремесел», в рамках которого были определены стратегические направления его деятельности. Однако уже через два года вполне успешной работы у краевого руководства возникает необходимость в его ликвидации или, в крайнем случае, реформировании, по причине стремительного оскудения бюджетной сферы, в особенности в области культуры, финансируемой, как известно, по остаточному принципу. (Возможно, определенную роль в его судьбе сыграли аппаратные игры, но это уже за пределами нашего исследования.)

Оптимальным для того момента выходом из положения, позволившим сохранить базовые направления деятельности, стало вхождение Центра фольклора в состав художественного музея на правах отдела. Стоит отметить, что присутствие структуры такого профиля, какой приобрел Отдел уже в первые годы своего существования, было бы уместно и полезно во многих других культурных учреждениях. Но получилось так, как позволили обстоятельства: дальнейшая его жизнь протекала уже в составе ГХМАК, что, конечно, не могло не скорректировать как общий характер работы, так и отдельные ее аспекты.

Анализируя развитие Отдела в течение периода его становления, можно выделить некоторые существенные черты, характерные для многих подобных учреждений; значительная часть их была обусловлена культурной ситуацией, сложившейся в постсоветский период, продиктованной социально-политической обстановкой в стране в 1990-е и отчасти в 2000-е годы, с ее бесконтрольностью и вседозволенностью, выразившейся в захлестнувшем все и вся мутном потоке массовой культуры в наихудших ее образцах, отсутствии какой-либо цензуры, ориентации на низкопробный развлекательный контент. Это обусловило громадную востребованность в результатах работы Отдела как культурно значимого и ценностно ориентированного направления, крайне важного для воспитательной работы в системе образования. С другой стороны, в условиях господства культурного ширпотреба и катастрофического обнищания бюджетной сферы культурные учреждения элитарного характера, в том числе му-

<sup>1</sup> Отметим, что этот опыт уже в прошлом, поскольку Отдел, переживший ряд трансформаций и кардинальную смену профессионального состава, в прежнем своем виде и качестве уже не существует.

зеи, обречены были на весьма скудное существование, терпеть которое готовы были в основном бескомпромиссные энтузиасты.

Данное обстоятельство во многом предопределило кадровый состав Отдела; преимущественно он формировался из людей, пришедших из сферы образования: дипломированных филологов, историков, а также культурных работников; иными словами, специалистов гуманитарного профиля. За исключением нескольких теоретиков в области фольклора, никто из них не имел ни специальной подготовки, ни опыта работы с наследием традиционной культуры. Фактически весь их профессиональный багаж нарабатывался в ходе практической деятельности.

Несмотря на то, что работа Отдела строилась на определенной (не слишком, впрочем, жесткой) специализации, изначально предполагалось, что сотрудники могут проявлять себя, помимо своей основной сферы ответственности, и в других направлениях народной культуры. Со временем специалисты по реконструкции технологий гончарства, ручного ткачества, бисероплетения, вышивки и шитья традиционной одежды постепенно повышали квалификацию по своей тематике; при этом они свободно могли не только обучаться друг у друга практическим приемам ремесла, расширяя, таким образом, свой творческий диапазон, но и одновременно специализировались в области певческой культуры. Из сотрудников Отдела был сформирован ансамбль народной музыки «Беловодье», выступавший с фольклорно-этнографическими программами: концертами, лекциями-концертами, показами народных обрядов и праздников, циклами радио- и телепередач. Эта важная особенность Отдела придавала его деятельности фундаментальность и неповторимое своеобразие.

В определении базовой стратегии Отдела ключевым словом являлось понятие «реконструкция»: в трактовке сотрудников это означало, что основополагающим принципом его работы являлось изучение локальных особенностей традиционной культуры русского населения Алтая (в широком его понимании, включающем весь Исторический Алтай), в целях восстановления элементов этой культуры и развертывания их в условиях современной жизни.

Немаловажным здесь являлся этический подтекст: народная культура понималась сотрудниками Отдела как едва ли не единственный способ не только противостояния деструктивному влиянию массовой культуры, но и преодоления тяжелейших кризисных явлений в сфере духовно-нравственной жизни общества, находившегося в со-

стоянии шока после распада Советского Союза и потери нравственных ориентиров: «Смещались понятия добра и зла, долга, чести, совести; притуплялись чувства стыда, сострадания, любви, дружбы, товарищества. Уходит в прошлое тип нравственности, связанный с коллективизмом, со стремлением быть полезным обществу. ...О кризисе культуры свидетельствовало также размывание представлений о социально допустимых нормах поведения» [8].

Практическими приемами в решении этой задачи являлись выставки-показы, обучающие мастер-классы, фестивали фольклора и народных ремесел, также другие формы продвижения этнокультуры, в том числе публикация научных материалов. Определяющей спецификой этих форм стала наглядность – демонстрация технологических процессов, приемов ремесла и народного искусства, что предполагало их предварительное освоение самими специалистами.

Методы популяризации традиционной культуры сотрудникам приходилось осваивать по ходу работы, поскольку получить какую-то специальную стажировку было негде. Стоит отметить, что в данный период в стране уже существовали примеры внедрения в музейную деятельность так называемых «нетрадиционных форм» работы с аудиторией, такие как народный праздник, студии этнической музыки, обучающие школы народного мастерства и др. [9, с. 55]. В качестве примера работы музеев с нематериальным наследием можно сослаться на деятельность музея-заповедника «Кижский», где в течение многих лет реализовывалась программа «Ожившая экспозиция», с демонстрацией сезонных занятий и народных ремесел в естественной среде крестьянских усадеб [10]. Этнографические программы работы с музейной аудиторией действовали также в Коломенском и Новгородском музеях-заповедниках, также в ряде других научно-методических культурных центров [11, с. 93–97]. Однако этот опыт в рассматриваемый период мало изучался и продвигался; музейные коллективы, во всяком случае, на периферии страны, были разобщены и шли каждый своим путем исканий и находок, мало сообщаясь друг с другом по части обмена информацией.

Таким образом, развитие Отдела протекало достаточно спонтанно, на специфическом кадровом ресурсе, не имеющем специальной подготовки, методом проб и ошибок, в профессионально изолированном состоянии. При всей сумме неблагоприятных факторов коллективу удалось добиться весьма впечатляющих результатов, заметно присутствуя в культурном и научном пространстве

города и края, имея постоянный широкий выход на определенную, все возрастающую аудиторию: ею стали преимущественно школьники и учащаяся молодежь, посетители ГХМАК, а также профессиональные сообщества творческих, культурных и образовательных институций, ориентированных на работу с детьми.

Возвращаясь к методологическим моделям культурной деятельности, хотелось бы рассмотреть опыт, накопленный Отделом, в свете концепции «товаризации» наследия, основным разработчиком которой является британский урбанист Грегори Эшворт, специалист в области маркетинга территорий. В наиболее полном виде она изложена в его статье «От истории к наследию – от наследия к идентичности: в поисках понятий и мод» [12].

Сразу отметим, что данную теорию много критикуют сторонники западной, так называемой «неомарксистской» школы за утилитарный подход к наследию, поскольку в ней объясняется процесс превращения наследия прошлого в товар, имеющий денежную стоимость, продаваемый и покупаемый на рынке музейных услуг [1]. При этом, однако, если вывести за скобки коммерческую составляющую, то можно взглянуть на теорию товаризации как на методическое руководство для работы музеев в области продвижения наследия в образовательных программах, позволяющее осмысленно подходить к их организации и содержательному наполнению. Отдел реконструкции и реставрации традиционной русской культуры фактически осуществлял эту концепцию, но не сознательно, а интуитивно: как говорилось выше, находясь в ситуации методологического тупика. Несмотря на то, что и в этом состоянии многого удалось добиться благодаря энтузиазму и самоотдаче сотрудников, не подлежит сомнению, что, вооружившись теорией и пониманием вещей, которое она дает, можно было бы добиться гораздо большего.

Теория товаризации («коммодификации») подразумевает, что наследие, подобно любому товару, проходит все стадии «производства», от исходного «сырья» до конечного продукта, с ориентацией на конкретного «потребителя». Набор этого «сырья» осуществлялся сотрудниками Отдела в процессе изучения специальной литературы, в тот период немногочисленной, и особенно в ходе полевых фольклорно-этнографических экспедиций. Экспедиционной работе справедливо отводилось первостепенное значение, не только потому, что она позволяла набирать ценнейший материал по локальной этнографии и устной истории: может быть, не менее важный ее резуль-

тат состоял в том, что посредством интервьюирования старожилых поддерживался постоянный контакт с живой традицией. Данное обстоятельство позволяло исследователям приобщиться к ней, ощутить себя на какую-то долю ее носителями, что психологически немаловажно для ее реконструкции и дальнейшей ретрансляции, в какой бы форме она не проводилась.

Методике опроса старожилых сотрудникам Отдела также приходилось учиться по ходу дела, нарабатывая опыт эффективного интервьюирования, который заключался в умении «разговорить» респондента, правильно построить интервью, активизировать его память, настроив ее на нужные темы. Времени терять было нельзя, поскольку поколения – хранители памяти о традиционном укладе, являются предельно возрастными и потому стремительно выбывают из жизни. Исследования проводились в конкретных административных районах края, причем наиболее перспективными из них считались те, которые населяли старожильческие, предпочтительно старообрядческие локальные группы: именно в таких населенных пунктах, где долгое время проживали старообрядцы, традиция сохранялась значительно дольше, что обеспечивало ей более длительную историческую память.

При определении понятия «наследие» Г. Эшворт исходит из того, что оно не тождественно понятию «история». Исторические реалии невозможно наблюдать воочию; о них можно лишь составить представление по тем следам, которые отложились в материальных и нематериальных памятниках. Это «исторический ресурс», сырье, «пестрая смесь исторических событий, личностей, народной памяти» и др. Исторический ресурс становится продуктом наследия только в процессе его «товаризации» [12]. Музейный этнограф работает с сознанием и памятью людей, в которых отложились те или иные явления традиционной культуры. Зафиксированы они могут быть по-разному – на аудионосителях, в полевых дневниках, фотографиях и видеозаписях. Наследие же – продукт, который вырабатывается на этой основе.

Действительно, «исторический ресурс» как таковой в музейных программах продвинуть невозможно: процесс интервьюирования и документирования материала бывает очень долгим и сложным; он предполагает вступление в психологический контакт с респондентом, который ведет свою речь на диалекте. Материал, который предлагает респондент, требует множества уточнений и повторений. Это очень ценный с научной точки

зрения рабочий материал. Но он сложен для восприятия неспециалистами, какими бывает большинство посетителей музея.

Для использования в музейных программах этот материал нужно переработать, облечь в удобную для понимания и, кроме того, привлекательную форму, которая зависит от интерпретации этой сырьевой, рабочей суммы фактов. Процесс интерпретации включает три стадии, характерные для обычного продукта: окончательный выбор сырья, изготовление, или «упаковку», и его последующее продвижение. В отличие от теории маркетинга, музейная практика предполагает, что продукт должен быть не только привлекательным, но и полезным для потребителя, обеспечивающим его культурное обогащение; отсюда особые требования к нему.

Здесь необходимо понимать, что, поскольку наследие, то есть продукт, не может быть тождественно самой исторической реальности – сохраняемым физическим культурным ресурсам и артефактам, – в процессе их реконструкции не нужно стремиться к полной идентичности, можно только ставить задачу максимально приблизиться к ней, насколько позволяют условия, что само по себе бывает достаточно сложно. При этом возможны различные версии достоверности формируемого продукта. Как правило, они ориентируются на запросы потребителя, потому что наследие не существует без конкретного адресата, который диктует и степень достоверности. При этом достоверность и элемент развлекательности взаимно обуславливают друг друга: одно нарабатывается за счет другого.

Так, например, есть потребитель, желающий и готовый получить максимально достоверную информацию: это специалисты, преподаватели, студенты. Для них могут быть разработаны такие программы, как научная и научно-практическая конференция, обучающий семинар, мастер-класс, концерт аутентичной народной музыки. Наполнение – максимально научно-обоснованное, развлекательного элемента здесь может вообще не присутствовать. Возможна дозированная демонстрация «сырьевого» материала.

Другая группа потребителей требует подачи материала в более доступной форме. Здесь возможны лекции-концерты с демонстрацией обрядов, народный праздник с аутентичным наполнением; допустимы элементы стилизации, грамотного сочетания познавательной и развлекательной подачи материала.

Наконец, третий вариант интерпретации строится целиком на рекреационном подходе, что тре-

бует минимизации теоретического элемента или его полного отсутствия. Разрабатываются такие формы, как игровые программы, облегченные версии народного праздника; специфические мероприятия для «Ночи музеев».

Специалисты Отдела практиковали все эти направления. При этом приходилось преодолевать первоначальные бескомпромиссные установки на неукоснительное, стопроцентное следование традиции, выразившееся в требовании «делать, как было», и попытках продвигать культуру в этом ее «живом» варианте. Так, например, первая выставка, представленная Отделом в музее, носила основополагающее по смыслу название «Живая старина». Любое вынужденное отступление от принципиальных установок переживалось весьма болезненно и воспринималось как неудача.

Постепенно приходило осознание того, что в современных условиях следование этим догматам изначально не представлялось возможным. Помимо всего прочего, данные установки вступали в явное противоречие с ситуацией музейной, то есть искусственно формируемой культурной среды, диктующей обязательное «распредмечивание» и десакрализацию памятников с целью лишения их утилитарности и обращения в источники информации, знаки музейного текста, с помощью которого музей транслирует культурные смыслы. Данный подход может рассматриваться в контексте теории «культурных индустрий», которая является развитием концепции «товаризации наследия». Основной акцент здесь должен быть перенесен именно на характер среды; важен ответ на вопрос, какие именно смыслы будут заложены в ее основание, поскольку исторические ресурсы имеют потенциал множественной их интерпретации в процессе «товаризации». Это осознание пришло, когда, наряду с праздниками народного календаря, сотрудники Отдела начали формирование на историко-этнографической основе фольклорных познавательных программ, посвященных гражданским праздникам современности: Дню Российской армии, 8 марта, Дню знаний и др. Оказалось, что эти ресурсы можно привлекать к тематике широчайшего познавательного и воспитательного диапазона.

Таким образом, созданный в 1990-е годы Отдел реставрации и реконструкции традиционной русской культуры осуществлял свою деятельность в условиях, с одной стороны, господства культурного ширпотреба, с другой – возрастающего интереса к этнической культуре и этнотерриториальной идентификации. Несмотря на жесткую ограниченность в материальных ресурсах и теоре-

тико-методологической базе, сотрудники Отдела, будучи людьми заинтересованными, увлеченными и преданными своему делу, овладевали навыками сбора этнографического и фольклорного материала, реставрации памятников традиционной культуры, реконструкции образцов художественного творчества, апробировали различные формы работы с нематериальным наследием, вырабатывали приемы и способы интерпретации «исторического ресурса» и его включения в музейные программы и иные формы взаимодействия с посетителем. При этом многие формы продвижения, в том числе нематериального наследия в его современных

трактовах, были выработаны сотрудниками самостоятельно и доказали свою эффективность. Более того, Отдел реконструкции и реставрации традиционной русской культуры фактически реализовывал концепцию «товаризации» наследия Грегори Эшворта, будучи не знакомым с ее положениями. Этот опыт может быть использован при разработке способов введения историко-культурного наследия в образовательную, культурно-массовую и туристско-познавательную практику, а также интересен с точки зрения развития широко обсуждаемой в настоящее время теории «культурных индустрий».

### Список источников

1. Лисицкий А. В. Культурное наследие как ресурс устойчивого развития: дис. ... канд. культурол. наук. М., 2004. URL: <http://www.dslib.net/teorja-kultury/kulturnoe-nasledie-kak-resurs-ustojchivogo-razvitija.html> (дата обращения: 22.12.2022).
2. Флиер А. Я. Культурные индустрии в истории и современности: типы и технологии // Личность. Культура. Общество. 2013. № 1 (77). С. 88–103. URL: <https://rucont.ru/efd/545962> (дата обращения: 27.12.2022).
3. Хезмондалш Д. Культурные индустрии / пер. с англ. И. Кушнарева. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. 456 с.
4. Сарманова С. Р., Селезнева И. А. Критерии отнесения объектов к нематериальному культурному наследию России, возможные системы и формы учета // Энциклопедия нематериального культурного наследия России. М.: Институт Наследия, 2022. С. 33–40.
5. Гутарева Н. Ю., Виноградов Н. В. Роль памятников истории и культуры в воспитании современной молодежи России // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). Культурология. С. 1286–1288.
6. Куприянова И. В. Этнографический памятник как транслятор нематериального наследия // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). 2021. № 3. С. 14–19.
7. Архив Центра устной истории и этнографии АлтГПУ. Ф. Полевые исследования и исследователи Алтая. Интервью Куприяновой И. В., 07.06.2022.
8. История России XX – начала XXI века / под ред. Л. В. Милова. URL: [https://booksafe.net/read/milov\\_leonid-istoriya\\_rossii\\_hh\\_nachala\\_xxi\\_veka-225046.html#](https://booksafe.net/read/milov_leonid-istoriya_rossii_hh_nachala_xxi_veka-225046.html#) (дата обращения: 22.12.2022).
9. Курьянова Т. С. Музей и нематериальное культурное наследие // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 361. С. 55–57.
10. Чусова Н. А. Из опыта демонстрации нематериального наследия в музее-заповеднике «Кижы» // Актуальные проблемы развития музеев-заповедников: тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. (Петрозаводск – Кижы, июнь 2006 г.). Петрозаводск, 2006. С. 204–209. URL: <http://kizhi.karelia.ru/library/aktual/571.html> (дата обращения: 02.02.2023).
11. Галкина Е. Нетрадиционные формы работы музеев с этнографическими коллекциями // Музейная экспозиция. Теория и практика. Искусство экспозиции. Новые сценарии и концепции. На пути к музею XXI века: сб. науч. трудов / отв. ред. М. Т. Майстровская. М.: Российский институт культурологии, 1997. С. 89–98.
12. Эшворт Г. Дж. От истории к наследию – от наследия к идентичности: в поисках понятий и мод // Новое литературное обозрение. 2017. № 4. С. 154–171. URL: [https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyu\\_zapas/114\\_nz\\_4\\_2017/article/12652/](https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyu_zapas/114_nz_4_2017/article/12652/) (дата обращения: 22.12.2022).

*Статья поступила в редакцию 27.12.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2023; принята к публикации 22.01.2023.*

*The article was submitted 27.12.2022; approved after reviewing 19.01.2023; accepted for publication 22.01.2023.*

Алексей Викторович Рыков

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, avrykov@bk.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И МЕТОДИКИ СБОРА ПОЛЕВЫХ МАТЕРИАЛОВ, СОБРАННЫХ НА ТЕРРИТОРИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ЛИЧНОМ ФОНДЕ ФОЛЬКЛОРИСТА М.Н. МЕЛЬНИКОВА В ГОСУДАРСТВЕННОМ АРХИВЕ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ<sup>1</sup>

*Аннотация.* Автором анализируются особенности формирования и методики сбора коллекции полевых материалов, собранных на территории Алтайского края и отложившихся в личном фонде М.Н. Мельникова в Государственном архиве Новосибирской области. Основное внимание уделено выявлению причин их формирования, а также структуре собранных сведений. Характеризуются особенности разных типов материалов, имеющихся в фонде (фольклорных, этнографических, устноисторических). Отдельный акцент автором сделан на анализ специфики методики сбора данных материалов.

*Ключевые слова:* полевые материалы; М.Н. Мельников; фольклор; этнографические источники; устные источники; Алтайский край.

Alexey V. Rykov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, avrykov@bk.ru

## THE FEATURES OF FIELD DATA COLLECTION AND ORGANIZATION METHODS AS SEEN IN FOLKLORIST MIKHAIL N. MELNIKOV'S PERSONAL COLLECTION AT NOVOSIBIRSK OBLAST STATE ARCHIVE

*Abstract.* The paper analyzes the features of field data collection and organization methods used by Mikhail N. Melnikov during his work in Altai Krai, as seen in his personal collection stored at Novosibirsk Oblast State Archive. The author pays special attention to identifying the reasons for collecting the data, as well as the applied organizational principles. The features of different types of materials available in the collection (folklore, ethnographic, oral history) are characterized in the paper as well. Special emphasis is put on analyzing the specifics of methods used in the data collection carried out by external degree students.

*Keywords:* field data; Mikhail N. Melnikov; folklore; ethnographic sources; oral sources; Altai Krai.

Важной проблемой для отечественной этнографии является значение региональных архивов и их источниковый потенциал для истории этнографии. Часто исследователи оставляют вне поля внимания материалы данных архивов, хотя они нередко содержат множество интересных сведений как по истории этнографических исследований, так и, собственно, самих источников, которые могут использоваться для раскрытия разных тем как по этнографии, устной истории, так и в области фольклора.

Характерным примером относительно источникового потенциала для Алтайского края является личный фонд фольклориста, профессора Новосибирского государственного педагогического университета, члена-корреспондента Петровской академии наук и искусств, члена Союза писателей СССР М.Н. Мельникова, который отложился в Государственном архиве Новосибирской области (Ф. Р-2163).

Личность М.Н. Мельникова и его многоплановая деятельность были неоднократно рассмотрены в публикациях различного уровня [1–6]. Большую роль в этом сыграло появление в 2003 году мемориальных Мельниковских чтений, которые на сегодняшний день проводятся Новосибирской областной научной библиотекой совместно с Областным центром русского фольклора и этнографии при поддержке министерства культуры Новосибирской области раз в 2 года. В 2021 году они прошли уже в юбилейный десятый раз. На страницах этого сборника исследователям удалось осветить множество разных аспектов жизни и деятельности М.Н. Мельникова [7–11].

Это же во многом касается и его наследия, которое сконцентрировано в разных местах хранения. Личный фонд в Государственном архиве Новосибирской области является лишь частью всего наследия М.Н. Мельникова. Помимо него часть

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках научного проекта № 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».

материалов, собранных под руководством исследователя, сохранилась в ГБУК НСО «Областной центр русского фольклора и этнографии», в фонде ГАНУ Р-2054 «Новосибирское областное отделение Всероссийского добровольного общества охраны памятников истории и культуры», а также у отдельных лиц [12–13].

Как отмечает Е.А. Мамонтова, в личном фонде М.Н. Мельникова находится большая часть всего собрания полевых материалов. Первоначально они концентрировались в фольклорном кабинете-музее при кафедре русского языка и литературы НГПИ. Именно оттуда они впоследствии попали в Государственный архив Новосибирской области [14].

Есть ряд статей, посвященных как составу материалов фонда, так и работе с ним в текущее время и перспективам их дальнейшего использования в разных исследованиях [15–18], но основными авторами являются местные новосибирские исследователи, что определяет и постановку проблем в данных статьях. Главный акцент ими делается, прежде всего, на материалах по Новосибирской области.

В данной статье автор хочет не только показать возможности данного фонда как источника по фольклорным, этнографическим и устноисторическим исследованиям по Алтайскому краю, но и проанализировать специфику методики сбора полевых материалов, которая осуществлялась студентами-заочниками, работавшими самостоятельно.

Следует отметить, что М.Н. Мельников вел активную полевую деятельность на территории Новосибирской области. В начале 1970-х годов при поддержке ВООПИК он организует комплексный экспедиционный проект «По Московскому (Сибирскому) тракту». Только за 1970–1974 гг. в рамках него проведено свыше 30 экспедиций. В состав экспедиционных групп входили специалисты различных направлений. Результатами стало обследование десятков населенных пунктов Усть-Тарковского, Венгеровского, Барабинского, Куйбышевского, Северного, Татарского, Каргатского, Коченевского, Кольванского, Кыштовского, Чулымского районов Новосибирской области. Были записаны несколько десятков тысяч произведений фольклора, а также проведен сбор предметов быта и прикладного искусства [19; 20].

Непосредственно сам Михаил Никифорович не проводил экспедиции на территории Алтайского края, но, несмотря на это, в его фонде сохранились определенные объемы полевых материалов, собранных именно на территории нашего региона.

Это стало возможным благодаря тому, что М.Н. Мельников широко использовал имеющи-

еся у него возможности преподавателя Новосибирского государственного педагогического института. Помимо использования ежегодных учебных фольклорных экспедиций студентов по территории Новосибирской области, Михаил Никифорович привлекал для сбора полевых материалов и студентов заочного отделения факультета русского языка и литературы НГПИ. Делал он это преимущественно в рамках курса «Устное народное творчество», давая им задания по сбору фольклорных, этнографических и устноисторических материалов (в форме контрольных работ или специальных заданий).

Студенты-заочники в НГПИ были из разных мест проживания и выполняли эти задания в том числе и у себя в населенных пунктах. Вследствие этого, учитывая территориальную близость Новосибирской области и Алтайского края, становится понятным, откуда появились материалы, собранные в нашем регионе.

Как отмечает Н.А. Урсегова, «традиции собирания фольклорно-этнографических материалов силами студентов заложены советским высшим образованием: образовательные программы того времени содержали требование проведения учебных студенческих экспедиций – фольклорных, диалектологических, этнологических, археографических, этнографических и др.» [21, с. 162]. Привлечение в экспедиции студентов для сбора полевого материала активно использовали не только образовательные организации в рамках соответствующих практик, но и в том числе академические институты. Яркий пример в этом плане – это деятельность Северной экспедиции ИЭ АН СССР. По воспоминаниям В.В. Карлова, он и его сокурсник С. Савоскул в 1966 году «были зарегистрированы как Эвенкийский отряд, прикомандированный к экспедиции И.С. Гурвича на северо-восток Сибири, хотя мы работали полностью самостоятельно. Тогда такое формальное прикомандирование студентов к экспедициям коллег из ИЭ практиковалось кафедрой, с одобрения и благословения заведующего (С.А. Токарева)» [22, с. 62].

Само по себе привлечение студентов для полевых работ не является чем-то новационным и в целом довольно широко практиковалось в советское время. Но при этом важно подчеркнуть то, что успешность данной самостоятельной работы студентов во многом зависит от уровня их подготовленности, которая обеспечивается как непосредственной работой преподавателя, так и наличием необходимого методического материала.

Следует отметить, что данная полевая работа студентов обеспечивалась различными методи-

ческими материалами [23]. Помимо этого, сам М.Н. Мельников анализировал и обобщал накопившийся опыт работы студентов-заочников на практике. В частности, именно этому посвящена его статья «Из опыта преподавания русского фольклора на заочном отделении» [24].

Переходя к характеристике имеющихся полевых материалов из Алтайского края в личном фонде М.Н. Мельникова, следует отметить, что их можно разделить на 2 части: текстовые документы и фонодокументы.

Текстовые документы представлены преимущественно тетрадами или отдельными листами с записями фольклора, устных историй, а также обрядов, которые делали студенты заочного отделения НГПИ в рамках своих заданий.

В отдельных случаях попадают материалы, оформленные в виде альбомов, включающие в себя не только текстовые записи, но и фотографии. В качестве примера можно привести материалы, собранные студентками 1-го курса ОЗО филологического факультета НГПИ Верой Александровной Яковенко и Ириной Борисовной Бердниковой в с. Гонохово Завьяловского района в 1973 году. В них вместе с характеристикой исполнителей фольклорных произведений вклеены и их фотографии, которые, судя по всему, были сделаны непосредственно во время встречи с ними, и записи песен [25, л. 4–5].

В ходе работы с полевыми материалами из личного фонда М.Н. Мельникова не было выявлено четких тенденций по сбору отдельных видов материалов. То есть отдельные материалы могли целиком содержать сведения, к примеру, только по фольклору. В других помимо фольклора студентами могли фиксироваться одновременно и отдельные обряды и устные рассказы об исторических событиях.

Всего на сегодняшний день в личном фонде М.Н. Мельникова имеется 57 дел с полевыми материалами, собранными на территории Алтайского края [26]. Возможно их число больше, так как много материалов не имеют географической привязки. Практически каждое дело имеет датировку (кроме двух дел). Собранные материалы охватывают период с 1967 по 1990 год и имеют очень широкую географию сбора, которая представлена 42 населенными пунктами в 25 районах Алтайского края (Алейский, Баевский, Бийский, Бурлинский, Волчихинский, Завьяловский, Ключевский, Краснощековский, Крутихинский, Кулундинский, Кытмановский, Локтевский, Мамонтовский, Первомайский, Поспелихинский, Родинский, Смоленский, Солонешенский, Суетский, Тальменский, Третьяковский, Троицкий, Тюменцевский, Шела-

болихинский, Шипуновский). Кроме этого, были охвачены еще и 6 городов (Заринск, Камень-на-Оби, Славгород, Яровое, Алейск, Новоалтайск).

При этом широкая порайонная география отнюдь не означает значительного охвата населенных пунктов каждого района. Чаще всего по большинству районов имеются материалы только из 1–2 населенных пунктов.

По 3 населенным пунктам имеются материалы из Баевского (с. Баево, п. Березовский, с. Прослауха), Родинского (с. Родино, с. Вознесенка, Новоблаговещенка), Тюменцевского (с. Тюменцево, с. Андроновое, с. Грязново), Локтевского (с. Новенькое, д. Георгиевка, с. Локтевка), Мамонтовского (п. Комсомольский, с. Кадниково, д. Костин Лог) и Кытмановского (с. Кытманово, с. Сосновый Лог, д. Тягун) районов.

Собранные полевые материалы, отложившиеся в данных делах, можно разделить на 3 основных типа: фольклорные, этнографические и устноисторические.

Фольклорные материалы представлены прежде всего разными видами песен: лирические, городские, солдатские, тюремные, гитарные, хороводные, похоронные, бытовые и др.

Сами песни старались записывать с сохранением как особенностей языка, так и ее строения. В качестве примера можно привести запись украинской песни «Там за луго крынеченько» [25, л. 14], сделанную студентками 1-го курса ОЗО филологического факультета НГПИ Верой Александровной Яковенко и Ириной Борисовной Бердниковой в с. Гонохово Завьяловского района в 1973 году от исполнительницы Марии Макаровны Демич 1918 г. р., указавшей себя русской, но при этом ее родители были из Полтавы и Харькова:

Там за лугом крынеченька,	} 2 раза
Там холдна водыченька,	
Там Романы волы пасы,	} 2 раза
А дивчина воду нэсэ.	
Ой, дивчина, ты ж мое сердце,	} 2 раза
Дай напитися хоть из ведерце.	
Злая ж маты недобрая,	} 2 раза
Она ж мэнэ лаяте мэ,	
Она ж мэнэ лаятэ мэ,	} 2 раза
Ще й Роанос укоряты мы	
Роман руды, а я – кора,	} 2 раза
Колы поэкэны, як буды пара.	

Запись данной песни сопровождается также и комментарием относительно того, откуда исполнитель знает эту песню и в чем ее основной смысл: «Эту песню Мария Макаровна Демич выучила на



гулянке, от своих подруг. В песне рассказывается о недоброй матери, которая укоряла свою дочь за встречи с любимым парнем» [25, л. 9].

Кроме этого, иногда фиксировались частушки и заговоры (на приворот, от тоски, от зубной боли и др.). По частушкам фиксировался только текст, а по заговорам также обстоятельства и особенности их применения. Примером может выступить присушка, записанная М.Н. Иняхиной в 1972 году от Бирюковой Аграфены Павловны 1904 г. р., услышанная ею в д. Столбово Каменского района Алтайского края:

«Приворожить кого-либо на себя.

В 12 часов ночи и 6 час. утра в русскую печку говорят, зажигая только осиновую щепочку, 12 раз подряд.

Дым ты мой, дымочек! Чад ты мой, чадочек! Лети ты в чистое поле, в широкое раздолье. Нагони ты тоску – печаль рабу божьему . . . (полное христианское имя) в лицо, ретивое сердце, в горячую кровь, чтоб в еде не заедал, в петье не запивал, в крепком сне не засыпал, в ходьбе не захаживал.

Век бы думая, горевал бы, тосковал бы раб божий (тоже имя) по рабе божей . . . (например, Ольга)» [27, л. 11 об.].

Но все же следует отметить, что подробные работы встречаются не так часто. По фольклорным материалам в большинстве случаев зафиксированы только сами тексты песен, частушек заговоров, а также фамилия, имя, отчество, год рождения и место проживания исполнителя. Типичным примером является запись песни, сделанная И.В. Мачулиной в пос. Яровое в 1989 году:

«Во субботу

День ненастный нильзя в поли

Нильзя в поли да, ох и работать.

Ни баронить, на баронить

Ни баронить, ни баронить, ох ни пахать

Мы пойдем-ка, друх мой милый

Ва зеленый, ва зеленый ой да сад гулять

Ва зеленому садочку салавьи.

Пта-соловьи пташки да ну поют.

Нам с тобою, друх мой милый

Нам разлуки, нам разлуку ох и придают

Меня маменька ругаит

Тибя тятя, тибя тятинька бранит

Нам с тобою, друх мой милый.

Повинчаться, повинчаться да не вилит.

Записала Мачулина И.В.

в 1989 г. в пос. Яровое, Алтайского края от Федоровой Ульяны Кузьминичны 1915 г. р., образование 4 кл. русская» [28, л. 2].

Реже приводится какая-либо более подробная информация об исполнителе, населенном пункте, в котором он проживает, а также определенные сведения об указанных в работе фольклорных произведениях.

В качестве примера можно привести выдержку из материалов, собранных Поленовой Татьяной в с. Константиновка Кулундинского района 14 февраля 1974 года. Перед собранными ею фольклорными материалами (текстами похоронных причтов, лирических песен и частушек) она указывает информацию об исполнителе, у которого проводился сбор материала. Указывается фамилия, имя, отчество, год рождения, место проживания, краткая биография, история семьи и источники знаний фольклорного материала: «Песни записаны со слов Соловьевой Клавдии Ивановны, 1905 года рождения. К.И. Соловьева проживет в с. Константиновка по улице Садовая № 17. Клавдия Ивановна была бригадиром на ферме колхоза “Заря коммунизма”, сейчас находится на заслуженном отдыхе. Семья ее состояла из семи человек. Ее муж, Архип Степанович Соловьев, скончался в 1956 году. У Соловьевых было пять сыновей, которые в 1941 году ушли на фронт. С окончанием войны домой вернулись только трое. Клавдия Ивановна в молодости любила исполнять любовные песни, частушки. Очень часто молодежь устраивала “вечеринки”, на которых пелись и лирические песни, за околицей, на лугу девушки водили хороводы. А если семью постигало горе (умирал близкий человек), то на похороны всегда приглашали плакальницу, которая часами причитала, не отходя от гроба. И сама Клавдия Ивановна знает несколько причитаний» [29, л. 2–3].

Наиболее полные подготовленные материалы включали в себя еще и характеристику населенного пункта, в котором проводился их сбор.

Так, Анна Николаевна Пышьева, проводившая сбор материала в с. Кошелево Тальменского района в 1971 году, оставила следующую его характеристику: «Село состоит из 150 дворов, проживает там около 950 человек. В этом селе живут русские, немцы и чуваша» [30, л. 2].

Более подробная характеристика о населенном пункте сохранилась в материалах, собранных студентками 1-го курса ОЗО филологического факультета НГПИ Верой Александровной Яковенко и Ириной Борисовной Бердниковой в с. Гонохово Завьяловского района в 1973 году: «Запись велась в селе Гонохово Завьяловского района Алтайского края. Село Гонохово является центральной усадьбой колхоза “Путь к коммунизму”. Направление хозяйства – молочное, мясное. земледельческое.

Село стало называться “Гонохово” с 1783 г. По пути через это село на Урал перевозчики железной руды на подводах, передвигаясь по плохой дороге, кричали: “Тон!” “Тон!” В колхоз жители села объединились в 1947 году. Национальный состав села: русские, украинцы, белорусы, немцы. Рядом находится село Гилевка. В селе есть 1 средняя школа, 3 начальных школы 2 восьмилетние школы, 2 клуба. Состав интеллигенции: учителя, врачи» [25, л. 3–4].

Этнографические материалы представлены записями отдельных обрядов. Чаще всего встречаются материалы по свадебному обряду. В некоторых случаях в них фиксировалась прямая речь информанта, в других – информация от третьего лица. Также в отдельных случаях студенты старались максимально сохранить речь информанта. Подобным примером являются материалы, записанные Н.В. Гришевой в с. Пospelиха в 1989 году от Федоры Николаевны Петровой 1907 г. р.: «Я хочу рассказать как раньше выкупали невесту. Мой брат лижал на скамейке, я сидела рядом с им. Приехали за мной мой жаних и говорят: “Мы приехали невесту выкупать”. Стали маяво брата ани будить. “Ставий Михаил Никалаевич”. А он гаварит: “Вы миня ни будите, я цеаю ночь ни спал, хачу спать”. И апять лег на падушку. Они наливают вина стакан и закрывают десять рублей. Он стал, паглядел и гаварит: “Это очинь мало, мая систра очинь хорошая, все умеит делать я за десить рублей ие ни прадам”. Ну ани гаварят: “Так сколь кА же тебе палажить?”. Он отвичает: “Ни меньше пидесят рублей”. Ани ни стали давать пидесят рублей, говорят: “Нет, это очинь дорага”. Ну, билися, калатилися. Все равно палажили пидесят рублей. Брат мой стал, взял стакан, забрал деньги, выпил и сказал: “Пожалуста, забирайте маяо систрицу” [31, л. 9–10].

Устноисторические материалы представлены преимущественно рассказами информантов о важных событиях истории страны в первой половине XX века: революции, Гражданской войне, коллективизации и Великой Отечественной войне. Фиксация данных рассказов информантов проводилась студентами от первого лица. Сами рассказы, зафиксированные в тетрадях, чаще всего небольшие по объему, но их ценность заключается в том, что сведения получены от информантов 1890–1910-х гг. рождения – непосредственных свидетелей и участников данных событий.

В качестве примера можно привести воспоминания Дмитрия Ивановича Ожогина 1894 г. р., участника Гражданской и Великой Отечественной войны, записанные 3 ноября 1968 года в п. Бере-

зовском Баевского района студенткой 1-го курса НГПИ Л.А. Иус. В них он рассказывает случай, связанный с известным партизанским командиром в годы Гражданской войны Федором Колядо: «В гражданскую войну я был партизаном. В чьем отряде? В отряде Федора Колядо, назывался отряд “Красных орлов”. Помница такой случай. В Ситниках это было. Вывили мы оттуда беляков, ну и собрали народ на митинг. Собрался народ и выступал Федор Колядо. После его выступления к нему подходит старик, из ситниковских. Обращается этот старик к Колядо и говорит, что хочет сделать ему подарок, хочет, чтобы он еще пуще беляков бил и просит не обижать его, старика и принять в подарок от него коня. “За коня, – говорит, – ты, меня, Федор Иванович, век помнить будешь”. И подводит пегого, невзрачного, низкорослого такого коня. Пегашкой конька звали. Увидали этого коня наши партизаны и стали насмехаться и говорить старику: “Эй, дед, да разве это конь? Это же корова! И где ты эдакого красавца старик добыл?” Обиделся старик и говорит: “Не знаете вы чему он обучен! Да этому коню и цены нет. Прикажи, Федор Иванович, из пушки выстрелить, нешелохнетсья. В бою этому коню цены не будет”. Колядо поблагодарил старика и принял коня. И с этим Пегашкой не расставался до самой своей гибели. Конь совсем не боялся стрельбы и Колядо в каждом бою на нем был. И в последнем своем бою, под Солонувкой, погибли и Пегашка, и Колядо. Из-за трупа коня, Колядо до последнего патрона от беляков отстреливался» [32, л. 2–3 об.].

Вторая часть материалов, собранных студентами-заочниками, представлена фонодокументами, которые являются отдельной частью личного фонда М.Н. Мельникова и оформлены в отдельную опись (№ 2).

Данные фонодокументы изначально были сохранены в виде фонозаписей, магнитофонных катушек и кассет, на которых были записаны собранные материалы. На данный момент проведена оцифровка данных записей. Теперь желающие могут с ними ознакомиться, работая в читальном зале Государственного архива Новосибирской области.

Всего удалось выявить 26 записей, сделанных на территории Алтайского края [33]. Общая их длительность составляет 18 часов 1 минуту и 3 секунды. Половина из них (13 записей) имеет соответствующие текстовые документы в описи № 1 [34]. То есть по ним имеются рукописные расшифровки материалов звуковых записей и комментарии к ним, сделанные студентами-заочниками.

Другая половина аудиозаписей не имеет выявленных соотносимых текстовых материалов, но это не значит, что они не составлялись студентами к ним в принципе. Дело в том, что многие текстовые материалы оказались в ГАНО без географической или авторской привязки. Это же касается и некоторых аудиозаписей. Данные обстоятельства позволяют надеяться на то, что при дальнейшей исследовательской работе в рамках изучения личного фонда М.Н. Мельникова появится возможность их нахождения и правильной атрибуции.

Материалы данных аудиозаписей (без соотносимых текстовых материалов) позволяют несколько расширить географию сбора материалов студентами-заочниками НГПИ. К уже упомянутым выше населенным пунктам, на основании данных из фондо документов, можно добавить с. Мало-Енисейское, р. п. Мошково Бийский района, с. Новоалександровка Рубцовского района, с. Новотроицкое Родинского района, с. Жилино Первомайский района, с. Маралиха Краснощевского района и г. Бийск [35].

К сожалению, из-за отсутствия каких-либо иных источников невозможно реконструировать особенности методики фиксирования аудиозаписей и дальнейшей работы студентов с ними.

Таким образом, личный фонд М.Н. Мельникова, сформировавшийся в Государственном архиве Новосибирской области, представляет большой интерес не только для исследователей из самого этого региона, но также может быть интересен специалистам из других регионов. Этому способствует специфика его формирования. Определенная часть материалов собиралась студента-

ми-заочниками НГПИ в разных местах не только Сибири, но и СССР в целом. Выявленный массив источников, собранных в Алтайском крае, является значительным, что обусловлено количеством уроженцев региона, обучавшихся в НГПИ в разные годы.

Данная специфика влияла и на качество собранного фольклорного, этнографического и устноисторического материала. С одной стороны, заинтересованность студентов и их грамотная методическая подготовка способствовали тому, что в отдельных случаях собирался качественный и подробный полевой материал. Но это фиксируется лишь в некоторых случаях, которые не являются общим правилом. Большинство отложившихся в архиве материалов имеют только самые общие характеристики (имя, место записи, год рождения информанта и сам текст песни, рассказа и др.). Это значительно ограничивает возможность использования данных материалов в научных исследованиях из-за недостаточности дополнительной информации.

Специфика отложившихся источников заключается также и в том, что записанные полевые материалы не ограничивались лишь фольклором (песнями, частушками, заговорами), а также включали в себя отдельные сведения по обрядам разных народов и устные рассказы о наиболее значимых периодах истории первой половины XX века.

Очень важно, что помимо текстовых записей фольклора сохранился и определенный объем аудиозаписей, которые прошли оцифровку и стали доступны для работы широкому кругу исследователей.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Марченко Ю. Г., Федоров А. И. Михаил Никифорович Мельников // Вестник Новосибирского отделения Петровской академии наук и искусств. 1999. № 5. С. 7–14.
2. Библиографический список научных трудов М. Н. Мельникова / сост. Д. А. Третьяков; предисл. Н. А. Ермаковой; под ред. Н. В. Федоровой. Новосибирск, 2003. 13 с.
3. Леонова Н. В. 40 лет спустя... Из истории экспедиционного проекта «По сибирскому тракту» // Вестник музыкальной науки. 2013. № 2. С. 68–73.
4. Леонова Н. В. Фольклорные традиции старообрядцев Васюганья: источники и методы изучения // Вестник музыкальной науки. 2017. № 3 (17). С. 94–100.
5. Урсегова Н. А. Вклад М. Н. Мельникова в развитие фольклористики и этнокультурного образования Новосибирской области // Никоновские чтения: сб. науч. ст. по материалам III Всерос. (с междунар. участием) культуролог. форума «Никоновские чтения». Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. С. 179–186.
6. Урсегова Н. А. СобираТЕЛЬСКАЯ РАБОТА фольклорно-этнографической комиссии Новосибирского отделения ВООПИиК (по документам и материалам ГАНО) // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2021. № 3 (11). С. 42–48.
7. Болонев Ф. Ф. Профессор М. Н. Мельников и основные направления его научной деятельности // Мельниковские чтения: материалы I Региональной науч.-практич. конф. 19–21 февраля 2003 г. Новосибирск, 2004. С. 8–16.
8. Леонова Н. В. М. Н. Мельников как издатель фольклора // Мельниковские чтения: материалы I Региональной науч.-практич. конф. 19–21 февраля 2003 г. Новосибирск, 2004. С. 33–36.
9. Болонев Ф. Ф. М. Н. Мельников как этнограф // Мельниковские чтения: материалы второй региональной науч.-практич. конф. 24–26 февраля 2005 г. Новосибирск, 2007. С. 35–42.

10. Фурсова Е. Ф. Развитие этнографического наследия М.Н. Мельникова в современных научных исследованиях // Мельниковские чтения: материалы второй региональной науч.-практич. конф. 24–26 февраля 2005 г. Новосибирск, 2007. С. 43–49.
11. Леонова Н. В. По Сибирскому тракту: к 40-летию экспедиционного проекта М.Н. Мельникова // Мельниковские чтения: материалы пятой межрегиональной научно-практической конференции. Новосибирск, 17–19 февраля 2011 г. Новосибирск: Изд-во НГОНБ, 2012. С. 7–14.
12. Леонова Н. В., Мамонтова Е. А. Фольклорные материалы в фонде № 2054 ГАНО // Мельниковские чтения: материалы второй региональной науч.-практич. конф. 24–26 февраля 2005 г. Новосибирск, 2007. С. 51–56.
13. Мартынова Т. Ю. Фольклорные материалы М. Н. Мельникова в «Фонд-архиве» ОЦРФИЭ // Мельниковские чтения: материалы второй региональной науч.-практич. конф. 24–26 февраля 2005 г. Новосибирск, 2007. С. 57–63.
14. Мамонтова Е. А. Фольклорное собрание М. Н. Мельникова в Государственном архиве Новосибирской области // Традиционная народная культура. 2009. № 1. URL: <https://sibculture.ru/magazine/2009-1/mamontova/> (дата обращения: 04.02.2023).
15. Мамонтова Е. А. Фольклорное собрание М. Н. Мельникова в ГАНО // Мельниковские чтения: материалы I Региональной науч.-практич. конф. 19–21 февраля 2003 г. Новосибирск, 2004. С. 30–33.
16. Леонова Н. В. Проблемы и перспективы использования фольклорного фонда М. Н. Мельникова // Новосибирский архивный вестник, № 16: Архивы Сибири. История и современность: материалы региональной науч.-практич. конф. 22 марта 2005 г. Новосибирск, 2005. С. 90–94.
17. Константинова Н. В. Из опыта работы с наследием М. Н. Мельникова в Государственном архиве Новосибирской области // Мельниковские чтения: материалы третьей и четвертой региональных научно-практических конференций. Новосибирск, 9–11 апреля 2007 г., Новосибирск, 27–28 февраля 2009 г. Новосибирск: Изд-во НГОНБ, 2011. С. 138–142.
18. Урсегова Н. А. География фольклорного фонда М. Н. Мельникова в Государственном архиве Новосибирской области // Музыкальная культура Сибири: источники, традиционные и академические формы творчества: сб. ст. всерос. науч. конф. (25–26 октября 2018 г.). Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория им. М. И. Глинки, 2018. С. 123–132.
19. Мамонтова Е. А. Памяти Михаила Никифоровича Мельникова // Библиотека сибирского краеведения. URL: <http://bsk.nios.ru/content/pamyati-mihaila-nikiforovicha-melnikova?ysclid=l6i4fcpnaw972081191> (дата обращения: 04.02.2023).
20. Мамонтова Е. А. Ученый, педагог, фольклорист – Михаил Никифорович Мельников // Традиционная народная культура. 2013. № 2. URL: <https://sibculture.ru/magazine/2013-2/mamontova/> (дата обращения: 04.02.2023).
21. Урсегова Н. А. Студенческая наука и ее роль в сохранении народной культуры Новосибирской области // Наука и социум: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (1 июня 2018 г.): в 2 ч. / отв. ред. Е. Л. Сорокина. Новосибирск: СИПППИСР, 2018. Ч. 1. С. 162–166.
22. Карлов В. В. Юрий Борисович Симченко: в поле и вне поля // Поле как жизнь: К 60-летию Северной экспедиции ИЭА РАН / отв. ред. и сост. Е. А. Пивнева. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 61–67.
23. Мельников М. Н. Сибирский фольклор: программа полевых наблюдений собирателя / науч. ред. Н. А. Каргаполов. Новосибирск, 1973. 17 с.
24. Мельников М. Н. Из опыта преподавания русского фольклора на заочном отделении // Пути совершенствования учебного процесса на первом курсе заочного отделения (русский язык и литература): тез. докл. и сообщ. научн.-метод. конф. препод. каф. рус. яз. и лит. Зап.-Сиб. зоны (10–12 мая 1968 г.). Кемерово: Изд-во КГПИ, 1968. С. 32–35.
25. Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. Р-2163. Оп. 1. Д. 372.
26. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 1. Д. 137, 161, 227, 237, 266, 372, 448, 449, 494, 593, 714, 808, 879, 930, 1000, 1001, 1002, 1105, 1122, 1141, 1142, 1143, 1144, 1229, 1230, 1327, 1328, 1329, 1331, 1347, 1388, 1503, 1536, 1567, 1568, 1569, 1570, 1580, 1670, 1672, 1733, 2106, 2107, 2148, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2263, 2283, 2295, 2324, 2325.
27. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 1. Д. 266.
28. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 1. Д. 2295.
29. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 1. Д. 449.
30. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 1. Д. 237.
31. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 1. Д. 2106.
32. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 1. Д. 137. Л. 2-Зоб.
33. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 2. Д. 48, 49, 114, 115, 173, 184, 211, 244, 280, 286, 295, 317, 371, 409, 495, 512, 600, 601, 602, 603, 718, 720, 721, 722, 787, 789.
34. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 2. Д. 48, 211, 244, 280, 286, 409, 495, 601, 602, 603, 721, 722, 787.
35. ГАНО. Ф. Р-2163. Оп. 2. Д. 114, 115, 295, 317, 371, 720, 789.

Статья поступила в редакцию 13.12.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2023; принята к публикации 22.01.2023.

The article was submitted 13.12.2022; approved after reviewing 19.01.2023; accepted for publication 22.01.2023.

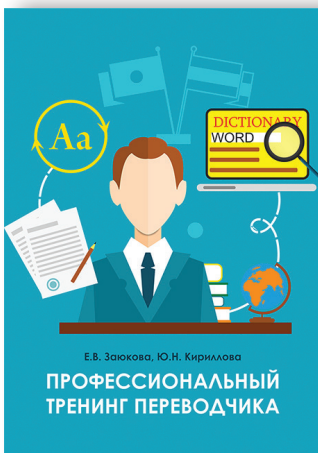
## Издано в АлтГПУ



**Богославец, Л.Г. Управление персоналом в системе деятельности образовательной организации** : учебное пособие / Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва, О.И. Давыдова. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

В учебном пособии содержится теоретический и практический материал, способствующий повышению эффективности управления персоналом в условиях образовательной организации.

Пособие предназначено для обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Управление дошкольным и дополнительным образованием»; 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Управление дошкольным образованием», а также студентов, осваивающих дисциплины в области менеджмента, преподавателей вузов и сузов, руководителей образовательных организаций.



**Заюкова, Е.В. Профессиональный тренинг переводчика** : учебное пособие / Е.В. Заюкова, Ю.Н. Кириллова. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

В учебном пособии содержится комплекс тренировочных упражнений, направленных на формирование профессиональных переводческих умений и навыков, необходимых для успешного выполнения различных типов заданий, предусмотренных переводческой практикой. В учебном пособии формулируются также цели и задачи переводческой практики, описываются виды работ, осуществляемые в период прохождения практики, структура и содержание всех этапов практики, представлен образец комплекта материалов, используемых для оценки знаний, умений и навыков. Кроме того, в данном пособии содержатся требования к оформлению отчетной документации, критерии оценки прохождения практики студентом, образцы сопроводительной и отчетной документации.

Учебное пособие разработано для эффективной организации учебной переводческой практики и предназначено для преподавателей перевода, руководителей практики профильных организаций, а также студентов лингвистического института АлтГПУ, обучающихся по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры), профиль подготовки «Переводоведение и межкультурная коммуникация».



**Иновационные процессы в системе общего образования** : учебное пособие / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колосова [и др.] ; под ред. д-ра социол. наук, проф. Н.А. Матвеевой. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 148 с.

Учебное пособие подготовлено в рамках реализации государственного задания № 073-00087-22-02 от 26.04.2022 на выполнение фундаментального исследования «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка». Учебное пособие содержит решение методологических вопросов развития инновационных процессов в системе общего образования, подходы, принципы и алгоритмы научной организации инновационной деятельности в учреждении общего образования, комплекс разработанных и апробированных методик диагностики инновационной деятельности в школе.

Учебное пособие предназначено для администраторов образовательных организаций общего образования, педагогов-новаторов, специалистов управления системой общего образования, аспирантов, студентов педагогических университетов, исследователей инновационных процессов в системе образования.



**Примак, С.С. Этические и правовые основы медиативной деятельности переводчика** : учебное пособие / С.С. Примак. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 112 с.

В пособии рассматриваются теоретические положения, дающие представление о профессии переводчика и его компетенциях, об основах профессиональной переводческой этики и правовом статусе специалиста в сфере переводческих услуг. В пособие включены аналитические и творческие задания для самостоятельной работы студентов и приложения, содержащие необходимый дополнительный материал.

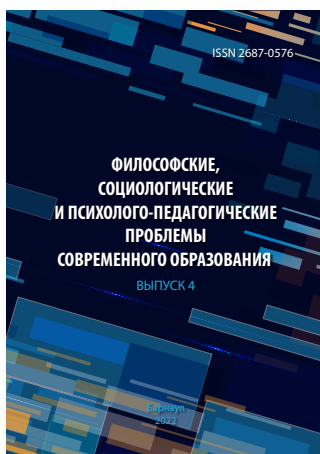
Пособие предназначено для студентов магистратуры, обучающихся по направлению 45.04.02 «Лингвистика: Переводоведение и межкультурная коммуникация», осваивающих дисциплину «Этические и правовые основы медиативной деятельности переводчика», а также для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика: Перевод и переводоведение», изучающих основы введения в специальность.



**Селезнёв, А.А. Global Environmental and Social Issues** : учебное пособие / А.А. Селезнёв, Т.А. Климова, И.Ю. Кочешкова. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

Учебное пособие содержит тематический словарь, упражнения, тексты и задания по темам «Глобальные экологические проблемы» (Global environmental issues), «Глобальные социально-экономические проблемы» (Global social issues). Основная цель пособия – развитие и совершенствование коммуникативных умений и навыков студентов во всех видах речевой деятельности, повышение уровня сформированности лингвистической, социокультурной и межкультурной компетенции.

Учебное пособие предназначено для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов выпускного курса лингвистического института, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Английский язык и Немецкий язык», «Английский язык и Китайский язык», «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», по дисциплинам «Коммуникативный практикум английского языка», «Практикум по культуре речевого общения (английский язык)». Оно также может быть полезно всем изучающим английский язык на продвинутом уровне.



**Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования** : материалы IV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, г. Барнаул, 18–19 ноября 2022 г. / под науч. ред. В. А. Скопы. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 270 с.

В сборник включены материалы IV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования», состоявшейся 18-19 ноября 2022 г. в Алтайском государственном педагогическом университете. В конференции приняли участие ученые вузов, работники образования, аспиранты, магистранты, студенты.

Сборник состоит из трех разделов. Первый раздел «Философия образования» отражает актуальные проблемы высшего и среднего образования, ценностные аспекты современного образовательного процесса. Во втором разделе «Социально-культурологические аспекты образования» рассматриваются проблемы взаимодействия личностного и социального в традиционных и новационных образовательных парадигмах, культурологическая составляющая образования. В третьем разделе «Инновационные тенденции в образовании: теория и практика» представлены теоретические наработки и практический опыт новаторских технологий в сфере образования.

## Сведения об авторах

**Грибанова Наталья Святославна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, заведующий музеем, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Гурьянова Татьяна Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Егурнова Александра Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва, Россия).

**Ерёмин Игорь Александрович** – доктор исторических наук, профессор, кафедра историко-культурного наследия и туризма, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Захарищева Марина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко (г. Глазов, Россия).

**Колесова Светлана Владиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Колмогорова Лилия Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Колмогорова Людмила Степановна** – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Коляскина Елена Александровна** – кандидат исторических наук, ведущий специалист по УМР УНИЛ «Центр устной истории и этнографии», доцент кафедры отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Комиссарова Людмила Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра медиакоммуникаций, технологий рекламы и связей с общественностью, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

**Кузнецов Денис Евгеньевич** – кандидат исторических наук, начальник научно-исследовательского отделения, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Куликов Сергей Борисович** – доктор философских наук, доцент, директор Гуманитарного научно-образовательного центра, Томский государственный педагогический университет (г. Томск, Россия).

**Куприянова Ирина Васильевна** – доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры музеологии и туризма, Алтайский государственный институт культуры (г. Барнаул, Россия).

**Магдин Александр Геннадьевич** – кандидат технических наук, доцент кафедры летательных аппаратов, Аэрокосмический институт Оренбургского государственного университета (г. Оренбург, Россия).

**Магдина Тамара Александровна** – преподаватель кафедры математических методов и моделей в экономике, Оренбургский государственный университет (г. Оренбург, Россия).

**Марьина Ольга Викторовна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Матвеева Наталья Александровна** – доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Неволина Виктория Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики, Институт социально-гуманитарных инноваций и массмедиа Оренбургского государственного университета (г. Оренбург, Россия).

**Обласова Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Орлов Дмитрий Сергеевич** – доктор исторических наук, профессор кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск, Россия).

**Рыков Алексей Викторович** – кандидат исторических наук, заведующий кабинетом УНИЛ «Центр устной истории и этнографии», старший преподаватель кафедры отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Садвокасова Любовь Антоновна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингводидактики и второго иностранного языка, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Скрябина Дарья Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко (г. Глазов, Россия).

**Фисенко Вера Борисовна** – учитель начальных классов, МОУ СОШ № 38 (г. Комсомольск-на-Амуре, Россия).

**Холодкова Ольга Геннадьевна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Худенко Елена Анатольевна** – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой литературы, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Янчевская Ксения Александровна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра медиакоммуникаций, технологий рекламы и связей с общественностью, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала «ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»  
Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки  
Периодичность издания: 4 номера в год (март, июнь, сентябрь, декабрь)

### Порядок представления материалов к публикации

Электронная версия статьи 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. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, 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, 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. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

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.

Список источников 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 должна соответствовать примеру, размещенному на сайте журнала, и в обязательном порядке 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). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
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...», «Проблемы...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последова-



тельно 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, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; 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. 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 **списка источников**, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи).

Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

**Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

**График работы над журналом в 2023 году**

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
31.10.2022 - 11.12.2022	12.12.2022 - 25.12.2022	26.12.2022 - 15.01.2023	16.01.2023 - 22.01.2023	23.01.2023 - 26.02.2023	15.03.2023
№ 2					
06.02.2023 - 19.03.2023	20.03.2023 - 02.04.2023	03.04.2023 - 16.04.2023	17.04.2023 - 23.04.2023	24.04.2023 - 28.05.2023	15.06.2023
№ 3					
17.04.2023 - 28.05.2023	29.05.2023 - 11.06.2023	12.06.2023 - 25.06.2023	26.06.2023 - 02.07.2023	03.07.2023 - 17.09.2023	29.09.2023
№ 4					
31.07.2023 - 10.09.2023	11.09.2023 - 24.09.2023	25.09.2023 - 08.10.2023	09.10.2023 - 15.10.2023	16.10.2023 - 19.11.2023	05.12.2023

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*

• 2023 • 1 (54) •

Адрес редакции и издателя:  
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,  
т. 8(3852)205-847

---

Подписано в печать 01.03.2023 г. Дата выхода в свет 15.03.2023 г.  
Объем 14,3 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитур: Minion, Trebuchet.  
Тираж 200 экз. Заказ № 7.  
Отпечатано в ООО «Колибри».  
656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557.