

**ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2025

•1 (62)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

16+

• 2025 • 1 (62) •

Учредитель СМИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

- Полянский С. Ю.
 ПРИМЕНЕНИЕ ФРЕЙМОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ И ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА 5
- Ромм Т. А., Хорохордина Е. Е.
 СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РЕЗИЛЬЕНТНОЙ ШКОЛЫ.... 12
- Черникова Н. С.
 РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 17

Методология и технология профессионального образования

- Вишневская О. Н., Грабов А. В.
 ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT-ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИТОГОВЫХ ИНТЕНСИВОВ ГРАНТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 22
- Макеева Е. Д., Лизунова Е. В.
 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 29
- Тыщенко О. А.
 ВЫЯВЛЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ 34

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

- Ежов П. Ю.
 ТВОРЧЕСКИЕ МЕДИАПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ..... 39

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

- Бондаренко С. И.
 АЛТАЙСКИЙ МЯСОПРОМЫШЛЕННЫЙ ТРЕСТ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 гг.): ПРОБЛЕМЫ ПРОИЗВОДСТВА И ВКЛАД В ПОБЕДУ 44
- Демин М. А.
 ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ 52

Этнология, антропология и этнография

Белоусов Р. В.
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ РАБОТЫ КАМЕНСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ В НАЧАЛЕ 1920-х ГОДОВ 59

Занджирбекова Г. И., Цыряпкина Ю. Н.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАНДРАГОРЫ В НАРОДНОЙ МЕДИЦИНЕ ПАМИРА (ПО МАТЕРИАЛАМ
ПОЛЕВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ) 69

Рецензии, обзоры

Зуев А. С.
ЗАГАДОЧНЫЙ ДЕНИСОВСКИЙ ЧЕЛОВЕК В СИБИРИ: МИФ ИЛИ НАУЧНАЯ ГИПОТЕЗА. РЕЦЕНЗИЯ
НА КНИГУ А. П. ДЕРЕВЯНКО «ТРИ ГЛОБАЛЬНЫЕ МИГРАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ЕВРАЗИИ. ДЕНИСОВ-
СКИЙ ЧЕЛОВЕК: ПРОИСХОЖДЕНИЕ, МАТЕРИАЛЬНАЯ И ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА» 75

Матвеева Н. А., Гиенко Л. Н.
IV СИБИРСКАЯ ШКОЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ «СОЗДАНИЕ И ПРОДВИЖЕНИЕ
РЕЗУЛЬТАТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ» 80

Издано в АлтГПУ 83

Сведения об авторах 85

Информация для авторов 86

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.5.016

DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-5-11

Сергей Юрьевич Полянский

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, polaynski@rambler.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ФРЕЙМОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ И ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические особенности, методические аспекты организации образовательного процесса с помощью фреймовой технологии. Акцентируется внимание на формировании системы знаний и системного восприятия информации при помощи фреймовой технологии в контексте поэтапного формирования умственных действий и понятий. Основное внимание уделено методическим и дидактическим аспектам фреймовой технологии в формировании навыков выполнения заданий с развернутым ответом по обществознанию у учащихся старших классов.

Ключевые слова: фрейм; слот; фреймирование как педагогическая технология; данные; информация; система знаний; систематичность; системность; системное восприятие; поэтапное формирование умственных действий; ориентировочная основа действий (ОДД); универсальные учебные действия (УУД); преподавание истории и обществознания.

Sergey Yu. Polyansky

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, polaynski@rambler.ru

USING FRAME TECHNOLOGY FOR DEVELOPING SKILLS OF INFORMATION ARRANGEMENT AND ACHIEVING MASTERY OF A SUBJECT

Abstract. This paper examines the pedagogical features and methodological aspects of organizing the educational process by implementing frame technology. The author focuses on developing a knowledge system and the systemic perception of information using frame technology within the context of the gradual formation of mental actions and concepts. Emphasis is placed on the methodological and didactic aspects of frame technology in developing skills for completing tasks with detailed answers in social studies among high school students.

Keywords: frame; slot; framing as a pedagogical technology; data; information; knowledge system; systematicity; systemic perception; phased formation of mental actions; indicative basis of actions (IBA); universal educational actions (UAL); teaching history and social studies.

Целью данной статьи является исследование и анализ применения фреймовой технологии для формирования навыков систематизации информации и достижения результатов освоения учебного предмета. Специфическая задача исследования заключается в выявлении эффективности использования фреймов в образовательном процессе, а также в разработке методических рекомендаций для педагогов по их внедрению в учебный процесс.

Одной из ключевых проблем в обучении является несистематизированное представление информации. Фреймовая технология помогает структурировать знания, что облегчает их восприятие и запоминание. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения фреймовой технологии, что помогает восполнить пробелы в методологии преподавания и систематизации информации в образовательных учреж-

дениях. Внедрение фреймовой технологии представляет собой инновационный подход, который может значительно повысить эффективность образовательного процесса, предложив новые методы и инструменты для преподавателей и учащихся.

Испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет в своем всемирно известном труде «Восстание масс», рассуждая над философской проблемой познаваемости мира, отмечал, «что невозможно познать непосредственно всю полноту действительности, остается единственный выход – произвольно сконструировать реальность, определенный и предположительный порядок вещей. Так мы получим схему, то есть идею или систему идей. Затем мы прикладываем ее, словно координатную сетку, к живой действительности и тогда, только тогда, получаем об этой действительности приближенное представление» [1, с. 140]. Испан-

ский философ, отмечая ограниченность любой схемы (системы) как способа постижения действительности, предвосхищал в том числе появление фреймowego представления знаний.

Первоначально термин «фрейм» ввел Марвин Минский в 70-е годы XX века для обозначения некой структуры данных для представления стереотипных ситуаций [2, с. 7]. М. Минский отмечал, что «отправным моментом для данной теории служит тот факт, что человек, пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти некоторую структуру данных (образ), называемую нами фреймом, с таким расчетом, чтобы путем изменения в ней отдельных деталей сделать ее пригодной для понимания более широкого класса явлений или процессов» [2, с. 7]. М. Минский, являющийся создателем теории фреймов, рассматривает два вида фреймов, которые сейчас принято называть статическими (или просто фреймами) и динамическими (сценариями). Фрейм любого вида – это та минимально необходимая структурированная информация, которая однозначно определяет данный класс объектов.

Вслед за Р. В. Гуриной и Е. Е. Соколовой мы разделяем точку зрения о том, что основой фреймowego подхода в обучении является теория поэтапного формирования умственных действий, согласно которой формирование умственных действий происходит в пять этапов, шестой этап – это формирование действия во внутренней речи – «феномен чистой мысли» (П. Я. Гальперин [3] и Н. Ф. Талызина [4, с. 3]). *Учебная деятельность имеет внешнюю структуру и состоит из пяти основных компонентов: 1) мотивация; 2) учебные задачи; 3) учебные действия; 4) контроль, самоконтроль; 5) оценка, самооценка.*

В статье описывается практика и опыт применения, методические и дидактические особенности фреймовой технологии в формировании навыков выполнения заданий с развернутым ответом по обществознанию у учащихся старших классов.

В современной школе обществознание является совокупностью обобщенных и адаптированных к уровню развития школьников научных знаний по ряду научных дисциплин: экономики, психологии, политологии, социологии, философии, культурологии и др. Корректное выполнение заданий с развернутым ответом предполагает сформированность у учащегося универсальных учебных действий (УУД) и характеризует уровень результатов освоения учебного предмета.

Способность учащихся грамотно строить устную и письменную речь есть свидетельство достижения планируемых результатов обучения: личностных, метапредметных, предметных.

Умение грамотно излагать мысли, продуцируя письменную речь, является продуктивной деятельностью. Результатом такой деятельности является текст, который обладает рядом признаков. Эти признаки стандартизированы в планируемых результатах освоения учебного предмета:

- понимание проблемы высказывания (вопроса, затрагиваемого в высказывании);
- знание и корректное применение на достаточно высоком теоретическом уровне в тексте понятий и определений, связанных с темой высказывания;
- использование в качестве аргументации примеров из разных областей знаний для подтверждения теоретических выводов.

Поскольку между данными, информацией и знанием существует тесная связь, выявить которую возможно, анализируя письменную речь с точки зрения системного представления информации, то при формировании у учащихся навыков продуктивной деятельности при выполнении заданий с развернутым ответом, на наш взгляд, эффективным является применение фреймовой технологии.

Активное использование, особенно в последнее десятилетие, термина «фрейм» вызвано не только стремительным темпом вхождения ИКТ во все сферы общественной жизни, но и стремлением общественных наук вообще и педагогики в частности применить ключевые термины, методы, технологии информатики, кибернетики и ряда других наук XX и XXI века для совершенствования решения задач, вызываемых новыми проблемами бурного развития цифровых технологий. «Стремление нашего времени к цельности, эмпатии и глубине осознания – естественное дополнение к электрической технологии» [5, с. 7]. Однако одной из проблем современного образовательного процесса с точки зрения системного восприятия информации является несистемный и нелинейный поток разрозненных данных, которые лавинообразно обрушиваются из совершенно разных источников цифрового мира современной реальности. Упрощенная модель восприятия информации, диктуемая информационным обществом, как правило, не способствует формированию системного знания по основам школьных гуманитарных предметов. «У каждой культуры и каждой эпохи есть своя излюбленная модель восприятия и знания, которую они склонны предписывать всем и вся» [5, с. 7].

В данном контексте педагогика находится в клубке амбивалентных противоречий, которые сформировались еще в XX веке и продолжают нарастать в современное время:

- современные ИКТ направлены на *интенсификацию* передачи данных и информации, но для усвоения информации и формирования высокого теоретического уровня знаний у познающего субъекта, как правило, необходим *экстенсивный*, трудоемкий, протяженный во времени умственный труд;
- нелинейное распространение информации в современном обществе стимулируется развитием цифрового общества, но проверяется сформированность теоретического знания в линейной форме в виде четко прослеживающихся причинно-следственных связей структурированного текста;
- «сжатие», компрессия информации, реализуемое современными средствами. ИКТ опосредованно и напрямую способствуют формированию фрагментарности теоретического знания, «клипового», «экранного» сознания, но критерии оценивания планируемых результатов освоения учебных предметов предполагают наличие системного знания у учащихся.

Сглаживанию существующих противоречий способствует фреймовая технология.

Критерии оценки текстов заданий с развернутым ответом направлены на выявление и оценку

системных знаний учащихся, которые проявляются в *понимании* фактов общественной жизни, теоретическом *знании* понятий (явлений) и *умении* ими корректно апеллировать, приводя примеры социокультурной повседневности. Пустые слоты составляют формально-логический фрейм темы.

Фреймирование – наполнение слотов фрейма фактическим содержанием в соответствии с именем фрейма. На рис. 1 «Формально-логический фрейм для выполнения заданий с развернутым ответом по обществознанию» представлены пустые слоты 1, 2, 3, 4. Слот № 1 содержательно может быть раскрыт в корректном соотнесении со слотом № 2, соответственно, слот № 2 с № 3, а № 3 с № 4. В соответствии с фреймовой технологией представления информации каждый слот может быть не только составной частью какого-либо фрейма, но и является именем нового фрейма, находясь в причинно-следственной связи с другими фреймами – фреймами другого уровня. Мы выделяем: простой фрейм (фрейм первого уровня) – фрейм для представления данных; сложный фрейм (фрейм второго уровня) – фрейм для представления связанной информации, событий, явлений реальности; системный фрейм (фрейм третьего уровня) – фрейм для представления знаний.



Рис. 1. Пример фрейма второго уровня

Деление фреймов на фреймы первого, второго и третьего уровня и их логическое соответствие методической обоснованности применения в организации учебно-познавательной деятельности представлены в таблице.

Заполнение фрейма первого, второго и частично третьего уровня происходит самостоятельно путем проб и ошибок, организации поиска гото-

вой информации или совместно с учителем. Но сверяются заполненные учащимися слоты фреймов 1-го и 2-го уровня с образцом, который соответствует образовательным стандартам. Организация учебно-познавательной деятельности путем фреймирования информации происходит в соответствии с теорией поэтапного формирования учебных действий.

Уровни фреймирования в организации учебно-познавательной деятельности

Тип фрейма	Вид учебной деятельности	Этапы рационального мышления (формальная логика)	Уровни теоретического знания	Степень обобщенности информации	Тип обучения (ООД)
Фрейм 1-го уровня	Репродуктивный	Понятие	Факт	Данные	Первый
Фрейм 2-го уровня	Прослеживание и понимание связей	Суждение	Эмпирический опыт	Информация	Второй
Фрейм 3-го уровня	Продуктивный	Умозаключение	Теоретический уровень обобщения	Знания	Третий

Используя первый и/или второй тип обучения ООД, учитель организует учебный процесс. Наполнение фрейма первого уровня (рис. 2) происходит самостоятельно либо под руководством учителя. Основой данных, информации может стать текст, сообщение учителя, Интернет (линейное и нелинейное представление информации), но заполненные слоты фрейма 1-го уровня должны соответствовать предъявленным в нем критериям. Эти критерии соответствуют образовательным стандартам. Слот фрейма 1-го уровня может стать самостоятельным

фреймом 1-го уровня или фреймом 2-го уровня. В зависимости от педагогической ситуации и целей организации педагогической деятельности, учебно-познавательной деятельности наполнение данными слотов фрейма 1-го уровня можно организовать, используя индуктивный или дедуктивный метод. Цель фрейма 1-го уровня – сформировать в процессе учебно-познавательной деятельности у учащегося понятие (определение, термин). В качестве примера организации фреймирования используем тему «Налоги» из школьного курса обществознания.

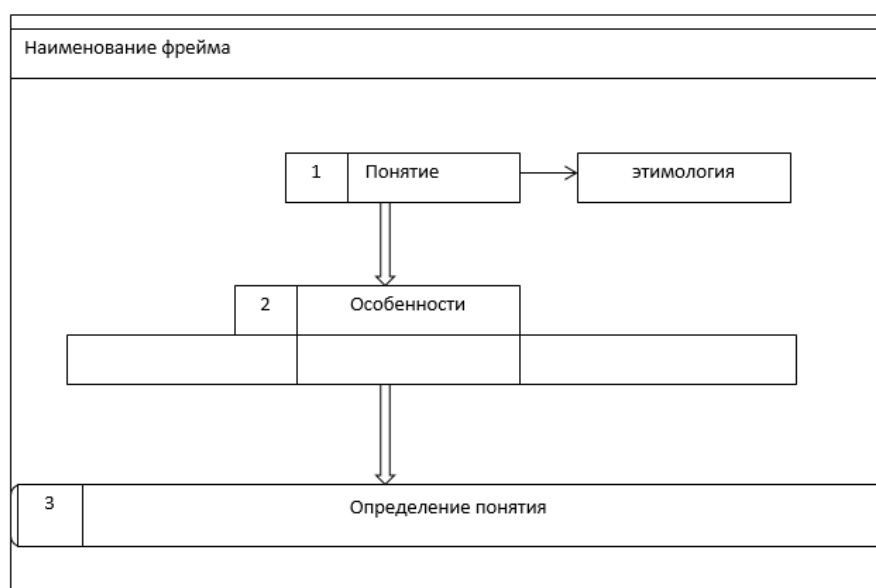


Рис. 2. Пример фрейма первого уровня. Тема «Налоги»

Для перевода данных в долговременную память и понимания связей необходимо наличие прослеживаемых связей понятия с фактами, событиями реальности, учебным материалом, классификация. Наполнение информацией фрейма 2-го уровня соответствует третьему этапу формирования умственных действий и понятий (этап формирования действия в материальной или материализованной форме). Важным условием учебно-познавательной деятельности учащихся является перевод данных в осознаваемую информацию и теоретическое знание. Проговаривание информации слотов фрейма 2-го уровня

есть четвертый этап поэтапного формирования умственных действий и понятий (формирование действий в громкой речи).

Фреймы, представленные на рис. 1, 3, 4, – фреймы 2-го уровня, в которых представлена формально-логическая структура информации, необходимая для выполнения заданий с развернутым ответом по обществознанию (например, составление плана). Для выполнения заданий данного типа, на наш взгляд, как правило, бывает достаточно сформированности умственных действий и понятий, выработанных фреймированием данных и информации при помощи фреймов 1-го и 2-го уровня.

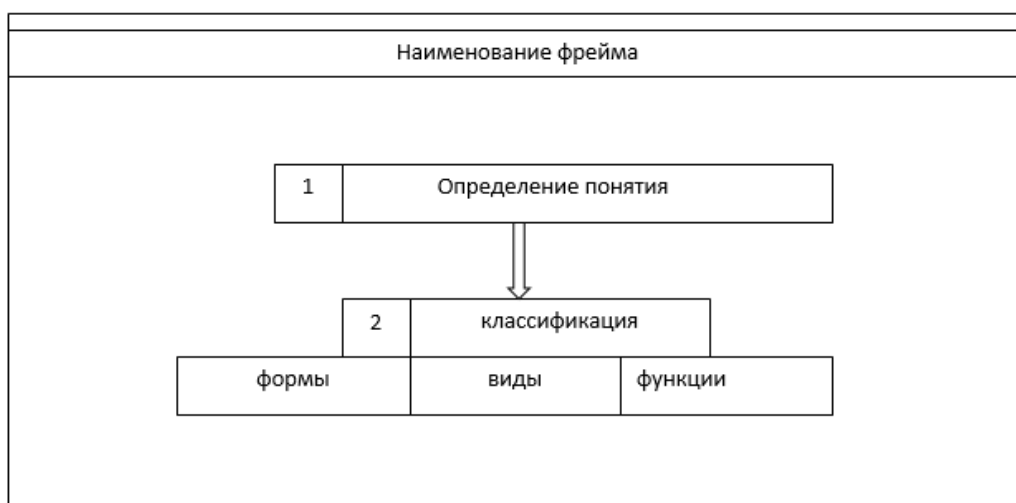


Рис. 3. Пример фрейма второго уровня. Тема «Налоги»

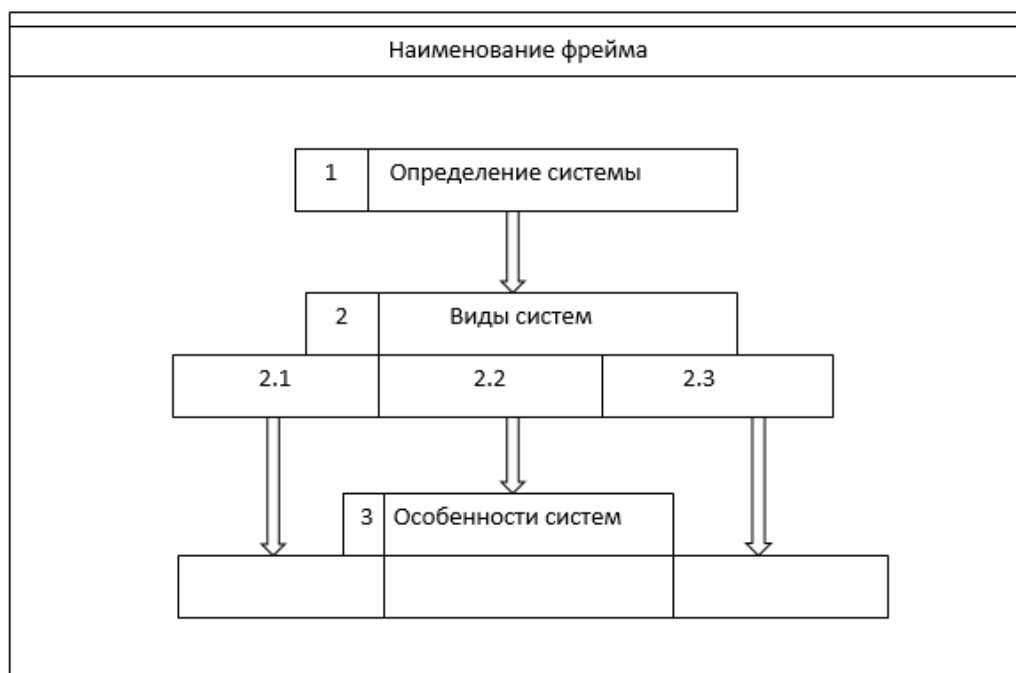


Рис. 4. Пример фрейма второго уровня. Тема «Налоговые системы»

Заполнение формально-логического фрейма, представленного на рис. 1, в соответствии с условием задания – «Вам поручено подготовить развернутый ответ по теме “Налоги и их воздействие на экономику страны”. Составьте план, в соответствии с которым вы будете освещать эту тему». Применяя формально-логическую структуру плана, которая фреймирована на рис. 1, наполняем данный фрейм содержанием в соответствии с параметрами, заданными условием задания с развернутым ответом, но за основу берем фрейм первого уровня и фреймы второго уровня по данной теме.

Пример заполнения формально-логического фрейма, представленного на рис. 1.

1. Прямые налоги и их виды:

- а) прямые,
- б) косвенные.

2. Системы налогообложения:

- а) пропорциональная,
- б) прогрессивная,
- в) регрессивная.

3. Воздействие налогов на экономику страны, функции налогов:

- а) фискальная,
- б) перераспределительная,
- в) стимулирующая,
- г) контрольная и др.

4. Влияние налогов на экономику страны (спрос и предложение).

Образовательный процесс, построенный на основе фреймирования информации в контексте

поэтапного формирования умственных действий и понятий, предполагает заполнение фреймов 1-го и 2-го уровня, что соответствует первому и второму типу обучения ООД. Фрейм 3-го уровня – это 3-й тип ООД (рис. 5). Текст, письменная речь как наиболее сложная форма организации знаний предполагает высокую степень сформированности знаний и умений учащихся, качества знаний, обученности. Фреймирование информации, заполнение фреймов 1-го и 2-го уровня предполагает формирование умственных действий и понятий по соответствующим разделам знаний, темам школьного курса. Заполнение фрейма 3-го уровня предполагает первоначально совместный поиск ориентиров, ключевых вопросов, тем, примеров формирования системы ориентиров. В этом смысле фрейм 3-го уровня является системным фреймом, фреймом более высокого порядка, логически включающим в себя фреймы более низкого уровня. Организуя учебно-познавательную деятельность с учащимися, обладающими высокой степенью обучаемости, возможно построить образовательный процесс, применяя фреймирование и третий тип обучения ООД, «развертывая» образовательный процесс индуктивно, от частного к общему. Тем не менее результатом фреймирования и применения третьего типа обучения (ООД) является текст, письменная речь – «феномен чистой мысли». Это шестой этап в теории формирования умственных действий и понятий – формирование действия во внутреннюю речь.



Рис. 5. Пример фрейма третьего уровня

На основе проведенного анализа применения фреймовой технологии для формирования навыков систематизации информации и выполнения заданий с развернутым ответом в обществознании предлагаются следующие методические рекомендации:

1. Использовать трехуровневую систему фреймов (фреймы 1-го, 2-го и 3-го уровня), обеспечивающую постепенное формирование знаний:

- Фреймы 1-го уровня – для представления базовых понятий и фактов.
- Фреймы 2-го уровня – для выявления взаимосвязей и причинно-следственных связей.
- Фреймы 3-го уровня – для системного обобщения знаний и формирования умений аргументированного письма.

2. Применять индуктивный и дедуктивный методы при заполнении фреймов, в зависимости от образовательных задач и уровня подготовки учащихся.

3. Развитие у учащихся навыков систематизации информации:

- Использовать структурированные фреймы для выделения ключевых понятий, их характеристик и взаимосвязей.
- Обучать последовательному заполнению фреймов, начиная с базовых данных и постепенно переходя к более сложным уровням анализа.
- Стимулировать работу с пустыми слотами фреймов, побуждая учащихся самостоятельно находить информацию и логически выстраивать аргументацию.

4. Формирование навыков выполнения заданий с развернутым ответом:

- Включать в учебный процесс задания на заполнение фреймов как подготовительный этап к написанию развернутых ответов.
- Обучать логической организации текста с помощью фреймовой структуры (например, при написании эссе, развернутых ответов на вопросы ЕГЭ).
- Развивать навыки критического мышления через анализ и сравнение фреймов, выявление пропущенных элементов и альтернативных интерпретаций.

5. Использование фреймовой технологии в цифровой образовательной среде:

- Применять интерактивные цифровые инструменты для визуализации фреймов (например, интеллект-карты, графические схемы).
- Включать в учебный процесс онлайн-платформы с возможностью создания и редактирования фреймов в совместной работе учащихся.
- Разрабатывать электронные учебные материалы, содержащие примеры заполненных и незаполненных фреймов по различным темам.
- 6. Оценивание результатов учебной деятельности с учетом фреймового подхода:
 - Разрабатывать критерии оценки, ориентированные на полноту и логичность заполнения фреймов, аргументированность ответов, умение устанавливать связи между понятиями.
 - Включать самооценку и рефлексию учащихся в процесс работы с фреймами, анализируя успешность выполнения заданий и выявляя пробелы в знаниях.
 - Оценивать не только итоговый текст, но и процесс фреймирования информации, что позволяет выявить глубину понимания материала.

Таким образом, применение фреймовой технологии для формирования навыков письменной речи способствует развитию логики внутреннего мышления, прослеживанию причинно-следственных связей между процессами и явлениями и в итоге переводу результатов мыслительных процессов в текст.

Включение фреймового подхода в методику преподавания обществознания и других гуманитарных дисциплин повышает эффективность усвоения учебного материала и уровень подготовки учащихся к выполнению сложных аналитических заданий.

Данная статья не только освещает текущие пробелы в образовательной практике, но и предлагает новые пути для улучшения и развития учебного процесса, что способствует повышению качества образования в целом.

Список источников

1. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М.: АСТ, 2017. 256 с.
2. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 159 с.
3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1965.
4. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 3–16.
5. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. М.: Кучково поле, 2014. 464 с.

Татьяна Александровна Ромм

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, tromm@mail.ru

Елена Евгеньевна Хорохордина

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, el.ev.khor@gmail.com

СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РЕЗИЛЬЕНТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования психолого-педагогических условий и особенностей воспитательной системы в условиях резильентной школы, рассматривается социализирующий потенциал воспитательной системы резильентной школы. Цель статьи - выявление условий, при которых воспитательная система в резильентной школе способствует социализации учащихся, определение социализирующего потенциала воспитательной системы резильентной школы. Используются теоретические и эмпирические методы исследования.

Ключевые слова: воспитательная система; резильентная школа; воспитательная система резильентной школы; социализация обучающихся; социальное воспитание.

Tatyana A. Romm

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, tromm@mail.ru

Yelena Ye. Khorokhordina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, el.ev.khor@gmail.com

THE SOCIALIZING POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF A RESILIENT SCHOOL

Abstract. The paper addresses the issue of establishing viable psychological, pedagogical and educational conditions at a resilient school while considering the socializing potential of the educational system. The authors aim to identify the conditions under which the educational system at a resilient school contributes to the socialization of students, to determine the socializing potential of the educational system of a resilient school. The methods used include theoretical and empirical research methods.

Keywords: educational system; resilient school; educational system at a resilient school; socialization of students; social education.

Социализация ребенка в современном мире происходит в сложных условиях. А. В. Мудрик отмечает, что в педагогической трактовке понятия «социализация» особое значение уделено роли общественных институтов, в том числе школе как одному из институтов общества, который создает условия для успешной социализации личности ребенка. Важно, что воспитательный потенциал школы может быть использован с целью усиления роли влияния благоприятных факторов среды на ребенка, так и коррекции, снижения влияния роли негативных факторов окружающей действительности на ребенка [1]. Образовательные организации – один из ведущих агентов социализации подростка (А. В. Мудрик), что находит свое отражение в закреплении задач школы в нормативных документах, концептуальных программах. Однако в современных условиях школы имеют различные возможности, а воспитательный потенциал школ отличается друг от друга.

В 2019 г. Новосибирским институтом мониторинга и развития образования были выделены следующие группы образовательных организаций:

- а) школы с устойчиво низкими образовательными результатами (школы «роста»);
- б) школы «группы риска»;
- в) школы со стабильно высокими образовательными результатами [2].

Современные тенденции образовательной политики государства предполагают создание условий воспитания для всех граждан, вне зависимости от их социального статуса и возможностей.

Изучение стратегий школ, работающих в таких условиях социальной реальности, которые можно назвать неблагоприятными, испытывающих сложности при формировании контингента обучающихся, является одним из важнейших вопросов современной образовательной теории и практики.

Образовательные организации, которые являются устойчивыми по отношению к неблагоприятным социальным факторам, но при этом показывающие высокие результаты, которые «превосходят ожидания», названы «резильентными школами» [3, с. 199]. Резильентные школы

призваны обеспечивать равенство в доступе к образованию, повышать его качество, а также способствовать решению вопроса неравных возможностей для детей, воспитывающихся в разных семьях. Зачастую ребенок, который воспитывается в условиях неблагоприятных для социализации, не имеет навыков социально приемлемого общения, что говорит о десоциализации подрастающего поколения. Ребенок, не имеющий навыков для жизнедеятельности в коллективе и обществе, может иметь трудности в социализации и самореализации, в отличие от своих сверстников, находящихся в более благоприятных условиях [4]. Именно резильентные школы выполняют важную миссию по созданию благоприятных условий для всех обучающихся, вне зависимости от статуса и возможностей семьи. Вместе с тем в таких школах зачастую отсутствует модель эффективной воспитательной деятельности, позволяющей обеспечить эффективность образовательного процесса: воспитательная компетенция педагогов невысока, учащиеся пассивны в принятии решений относительно своей жизни в школе; в образовательной организации отсутствуют условия для реализации собственной активности обучающихся и т. п.

Проблема насыщения школы воспитательным содержанием является традиционной для педагогики (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, М. В. Крупенина, С. С. Моложавый, С. Т. Шацкий, Н. В. Шульгин, Л. Н. Коган и др.). Особое место в рефлексии данного процесса занимают вопросы о роли и месте влияния факторов окружающей среды (особенно неблагоприятных) на социализацию личности (Е. П. Белинская, Г. Н. Волков, И. С. Кон, Ю. С. Мануйлов, А. В. Мудрик, Т. В. Фурьева и др.). В научной школе Л. И. Новиковой данная проблема осмыслена через концепт воспитательной системы школы (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, М. В. Шакурова, Д. В. Григорьев и др.). В ряду приоритетных научных работ, посвященных воспитательной системе школы, все большее значение приобретает отсылка к историческому опыту, в котором выделяются особые типы школ: «школы без неудачников», «справедливые сообщества», жизнедеятельность которых была основана на идеи У. Глассера, Р. Штайнера, Г. Френе, О. Кольберга.

Феномен «резильентных школ» активно исследуется в контексте современных проблем социально-экономического развития школ, образовательной политики, мониторинга образования (М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий, Р. С. Звягинцев, А. М. Михайлова, Т. А. Чиркина,

О. В. Соболевская и др.) [3]. Важно отметить, что не каждая школа, находящаяся в неблагоприятных условиях, может называться резильентной, т. е. превосходящей ожидания. Для того чтобы школа могла быть устойчивой к внешне неблагоприятным факторам, могут существовать различные условия. Мы рассматриваем воспитательную систему как «инструмент», который может быть таким условием для становления резильентной школы.

Несмотря на внимание исследователей к отдельным аспектам эффективной воспитательной системы в школе резильентного типа, отсутствуют теоретически обоснованные условия по ее созданию.

По мнению Л. И. Новиковой, воспитательная система школы – это целостный социальный организм, который также создает условия для успешной социализации ребенка. Сущность воспитательной системы, сформулированная в трудах Л. И. Новиковой [5; 6], В. А. Караковского [7], Н. Л. Селивановой [8] и др. исследователей, заключается в понимании ее как совокупности компонентов: цель, субъекты воспитания, общая деятельность, коммуникация, взаимоотношения, педагогически освоенная среда, которые создают целостную структуру [7].

Воспитательная система школы характеризуется определенным набором признаков: чувство принадлежности данному сообществу; чувство защищенности каждого субъекта, включенного в систему; наличие микрокультуры, которая предполагает наличие педагогически освоенной среды, наличие образа жизнедеятельности коллектива, важно наличие общей ценностной иерархии, динамики, а также важна личностная компетентность педагога [9].

Идентифицировать ту или иную педагогическую систему как воспитательную можно, если рассматривать приведенный ранее перечень признаков. Они не являются исчерпывающими, но по их наличию можно достоверно судить о движении детско-взрослого коллектива к построению воспитательной системы. Воспитательная система представляет собой единство не только общего и особенного, но и конкретного – того, что присуще каждому образовательному учреждению [10].

При рассмотрении особенностей воспитательной системы резильентной школы важно отметить, что признаки воспитательной системы здесь остаются неизменными. Но одним из важнейших факторов при построении воспитательной системы в резильентной школе является школь-

ный климат. Сюда относится характер взаимодействий, взаимоотношений между учителями, учениками, администрацией и родителями, ожидания учеников и родителей в отношении достижений учеников, система оценивания учащихся. Также особенностью в построении воспитательной системы резильентной школы является уровень вовлеченности учеников не только в учебную, но и во внеурочную деятельность школы, так называемую школьную жизнь [11; 12].

Однако существуют некоторые проблемы, требующие решения на каждом этапе развития воспитательной системы. *Во-первых*, сложность создания благоприятного психологического климата, а также атмосферы толерантности и взаимопонимания [13]. В условиях работы с контингентом учащихся, большинство из которых находятся в сложной жизненной ситуации, формирование чувства защищенности и принадлежности к образовательной организации формируется трудно. Ведь в подобных школах не существует условий приема, каких-либо вступительных тестирований, собеседований и т. п. Зачисляются ученики, которые имеют территориальную принадлежность к участку образовательного учреждения. Зачастую в такие школы принимают детей из семей мигрантов, множество учеников таких школ (около 70–80 %) практически не имеют должного уровня владения русским литературным и разговорным языком. Резильентные школы часто сталкиваются с неспособностью обучающихся осваивать основную общеобразовательную программу. Причин здесь выделяется множество: нарушения речи, психические проблемы, задержки в психическом и физическом развитии, педагогическая запущенность, зачастую дети не имеют дошкольной подготовки. У таких детей множество психологических и коммуникативных барьеров. Зачастую проблемы, с которыми ученик сталкивается в семье, не дают возможности для развития в других сферах, осложнено общение со сверстниками и педагогами (языковой барьер у мигрантов, агрессивное поведение учеников, сложности коммуникации у детей, имеющих статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья»).

Во-вторых, педагоги в резильентных школах, как правило, специалисты, имеющие высокий уровень мотивации, любви к своему делу. Однако важно отметить, что не всегда администрация резильентной школы может найти эффективные формы сохранения мотивации. В подобных шко-

лах, как правило, мало педагогов, имеющих награды по итогам конкурсов профессионального мастерства, высшую категорию, так как в условиях конкуренции администрация резильентной школы не может предложить всего того, что имеют школы с высокими показателями. Также важной задачей деятельности учителя в резильентной школе является работа с детьми из семей мигрантов, которые зачастую сталкиваются с проблемой языковой адаптации, в силу чего у таких обучающихся возникают трудности с освоением образовательной программы и погружением в воспитательную среду школы.

Педагогами здесь ведется отдельная работа с детьми, которые претендуют на высокие баллы ЕГЭ, либо участниками олимпиад, а также участниками конкурсов талантов и т. д. Отметим, что большинство резильентных школ ставят перед педагогами задачу – создать условия для индивидуального обучения и воспитания, в которую включаются факультативы, внеурочные занятия, дополнительные занятия. Педагог, работающий в такой школе, в первую очередь должен быть готов к особенностям, быть устойчивым к трудностям, а также создавать условия для включения детей в общешкольные события, понимая цель и ценности, которые существуют в образовательной организации.

В-третьих, создание микрокультуры школы требует определенных материальных ресурсов. Но большинство резильентных школ ограничены в этом, слабо оснащены технически и организационно. Важно вовлечение детей в управление школой, наличие школьного органа самоуправления детей и взрослых, где учитываются особенности категорий обучающихся школы и их особые образовательные потребности (дети из семей мигрантов, дети с ОВЗ, а также находящиеся в «группе риска»). В таком органе самоуправления ведущая задача – создание психологически комфортного климата, построение доверительных отношений между участниками коллектива.

В-четвертых, для формирования воспитательной системы необходима заинтересованная вовлеченность всех участников образовательного процесса: дети, педагоги (включая администрацию), родители. Но родители учеников в резильентной школе зачастую полностью самоисключаются из образовательного процесса. Они неохотно идут на контакт с педагогами, игнорируют родительские собрания, в такой школе, как правило, сложно создать родительское управле-

ние, включить родителей в школьную жизнь. Не всегда такой причиной является просто отсутствие мотивации, зачастую решение финансовых проблем стоит для большинства семей на первом месте. Позиция родителей в резильентной школе не может быть названа однозначной. Однако важно, что родители, как правило, проявляют заботу, внимание к повседневным делам школьника, иногда встречаются случаи вовлеченности родителей в дела школы, класса. Педагогический коллектив, директор школы при рассмотрении вопросов о вовлеченности родителей в школьную жизнь отмечают, что активность и участие семей становится одной из основных причин успешности.

Также отмечается, что включение семьи в школьную жизнь – приоритетная задача для такой школы. И здесь не имеет значения ни территория, ни фактор социальной среды, ни количество семей, имеющих статус «неблагополучная» или «семья в опасном положении». При этом уровень вовлеченности семьи ученика не зависит от достижений ребенка в учебе или творчестве. Важны формы помощи (моральная поддержка, помощь с домашними заданиями, мотивация, контроль и др.), а также уровень самостоятельности ребенка [3, с. 16].

Воспитательный потенциал резильентной школы может быть реализован при наличии особых условий, которые имеют схожие черты и с особенностями воспитательной системы любой школы, к ним относятся: 1) единый взгляд всех участников образовательного процесса на иерар-

хию ценностей и одобряемых норм; 2) компетентность педагогического состава школы, создание и развитие организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, развитие воспитательных компетенций педагогов по работе с детьми; 3) включение обучающихся в процессы управления образовательной организацией, для чего необходимо создание и последующее функционирование школьного органа самоуправления и соуправления учеников, педагогов и родителей на равных условиях [14].

Таким образом, вопрос о том, насколько способна современная школа преодолевать влияние неблагоприятной окружающей среды, неблагополучного семейного окружения, компенсировать десоциализацию ребенка, выполнять функцию социального лифта, приобретает огромное значение. Социализирующий потенциал воспитательной системы резильентной школы может быть использован для успешного преодоления негативных влияний окружающей среды, минимизации процесса десоциализации ребенка. Успешно функционирующая воспитательная система школы может стать инструментом и способом становления школы как резильентной. При этом особое значение имеет создание особых условия для решения эффективности функционирования воспитательной системы резильентной школы. Это компетентность педагогического состава школы, создание и развитие организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, развитие воспитательных компетенций педагогов.

Список источников

1. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. С. 3–4.
2. Аналитическая справка по результатам экспертиз образовательных результатов и социальных характеристик контингента обучающихся и их семей школ Новосибирской области. 2019 г. URL: <http://old.nimro.ru/uploads/analytics/product/files/vyivunor.pdf> (дата обращения: 23.02.2025).
3. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий [и др.] // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198–227.
4. Ромм Т. А. Социальное воспитание в постиндустриальную эпоху // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2009. № 3 (14). С. 17–26.
5. Новикова Л. И. Теория и практика воспитания: к 100-летию юбилею Л. И. Новиковой // Управление воспитательным процессом в школе. 2017. № 8. С. 31.
6. Новикова Л. И. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски. М., 1990. 67 с.
7. Караковский В. А. Школьное воспитание как управляемая система // Мир образования. 1997. № 1. С. 79.
8. Селиванова Н. Л. Теоретические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего и дополнительного образования // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. № 49. С. 39–48.
9. Новикова Л. И., Соколовский М. В. Воспитательное пространство как открытая система (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 135–139.
10. Майорова-Щеглова С. Н. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия. М.: РОС, 2017. С. 140–142.

11. «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров / М. А. Пинская, Н. С. Дербишир, Н. В. Бысик, С. Г. Косарецкий // Мониторинг экономики образования. 2007. № 7 (106). С. 146.
12. Хорохордина Е. Е., Хорохордин Г. С. Адаптационные сборы для обучающихся на базе общеобразовательной школы // Воспитательный потенциал адаптационных программ студентов вуза (к 50-летию юбилею «Листпеда»): материалы всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023. С. 113–116.
13. Хорохордина Е. Е. Особенности деятельности классного руководителя в условиях резильентной школы // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. З. И. Лаврентьевой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. С. 180–185.
14. Хорохордина Е. Е. Интеграция детей мигрантов в воспитательную систему резильентной школы // Современное воспитание: инновационные практики: материалы Открытой региональной научно-практической конференции. Пермь: Растр, 2023. С. 132–137.

Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.

УДК 378.1

DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-17-21

Наталья Сергеевна Черникова

Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки, г. Луганск, Россия, chernikova-lgmu@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена влиянию цифровизации высшего образования на развитие методической компетентности педагога. В основе настоящей статьи лежит анализ публикаций и научных работ на тему методической компетентности преподавателя вуза и воздействия на нее процессов цифровизации в образовании. Рассматриваются проблемы изменений в содержании методической компетенции преподавателей, связанных с новыми информационными технологиями, подходы к оценке методической компетенции, активность преподавателей в обращении с цифровыми технологиями (включая виртуальных ассистентов) в образовательном процессе.

Ключевые слова: высшая школа; методическая компетентность педагога; профессиональная деятельность; цифровая среда.

Natalya S. Chernikova

Saint Luka Lugansk State Medical University, Lugansk, Russia, chernikova-lgmu@yandex.ru

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION INSTRUCTORS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract. The paper discusses the impact of digitalization of higher education on the development of teacher's methodological competence. The author analyzes various publications and research papers on the topic of methodological competence of instructors in higher education and how it is impacted by digitalization processes in education. The paper considers the issues of transforming the teachers' methodological competence in response to new information technologies, approaches to the assessment of methodological competence, teachers' activity in dealing with digital technologies (including virtual assistants) in the educational process.

Keywords: higher education; methodical competence of a teacher; professional activity; digital environment.

Методическую компетентность педагога можно назвать самым важным качеством, которое востребовано цифровизацией процессов высшего образования. Цифровизация явилась следствием необратимости перемен в среде образования, когда получение студентом значимых в цифровом обществе умений и знаний становится одной из ведущих целей обучения в вузе. Цифровизация общества диктует такие условия, согласно которым выпускнику вуза недостаточно иметь диплом о полученном образовании в вузе, но необходим еще зримый результат его обучения, воплощенный в реальных навыках и компетенциях, соответствующих запросам цифровой среды.

Вслед за переменами, происходящими в социуме, претерпевает изменения и традиционное вузовское обучение, переживая модернизационные процессы, где все большее внимание уделяется усилению индивидуализации в образовательном пути студентов, преодолению пространственных и временных преград в образовательном процессе. Цифровизацией видоизменяются многие из образовательных процессов, которые переходят на цифровые платформы или строятся на базе цифровых технологий. В наши дни очевидно, что информационные технологии в вузовском обучении внедряются большими темпами. Обладая

первоначально вспомогательными функциями, информационные технологии изменились так, что сейчас они являются обязательным компонентом образовательного процесса. В этой связи в педагогике разворачиваются исследования по изучению методической компетентности вузовского педагога, роль которой продолжает возрастать, видоизменяясь под воздействием продуктов цифровой эпохи.

Цель работы заключается в том, чтобы рассмотреть возможности, предоставляемые цифровизацией образования, для развития методической компетентности преподавателей высшей школы.

Новизну работы определяет то, что в ней проанализирован вектор направлений хода цифровизации образования, который влияет на состояние методической компетенции преподавателей высшей школы, систематизированы направления повышения указанной компетентности с учетом имеющихся информационных технологий в образовании.

Практическая значимость работы отражена в том, что в статье перечислены возможные пути роста методической компетентности преподавателей на основе новых технологий цифровой среды, указанные технологии могут быть применены в практике повышения квалификации и курсов

профессиональной переподготовки преподавателей высшей школы в части формирования их методической компетентности, а также при проектировании программ высшего образования.

Методологическую базу статьи составили исследования в области влияния цифровой среды на качество преподавания в высшей школе, анализирующие потребности в изменении и развитии методической компетентности педагога (Н. Г. Масюкова, Н. П. Гончарук, Т. А. Бороненко и др.). Основными методами статьи являются описательный метод, сравнение, обобщение, анализ.

В последние годы предпринимались попытки изучения этой темы. Методическая компетентность определяется сегодня как способность педагога высшей школы к эффективному использованию разнообразных методов и технологий педагогики в целях достижения задач высшего образования и развития студентов. Один из зарубежных исследователей в области педагогики Л. Амхаг пишет, что преподавателями высшей школы пока не используются цифровые инструменты в полном объеме в педагогических целях, что актуализирует разработку обширной методической поддержки самих преподавателей в условиях цифрового обучения [1]. В отечественных исследованиях отмечается, что педагог высшей школы должен иметь представление о современных методах преподавания, продиктованных наступлением цифровой эпохи, а также владеть ими, активно применять их на благо повышения качества высшего образования. Указанная тенденция подтверждается разработкой и реализацией федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [2], создателями этого проекта предусмотрено не только внедрение указанной среды в образовательных организациях, но и реализация цифровых изменений (трансформации) всей системы российского образования. Апробация проекта в стране приводит к тому, что проводится оснащение вузов современным оборудованием, развиваются контент и цифровые сервисы для решения задач образования, в том числе вузовского. Новыми задачами выдвигаются и новые подходы для их решения, а именно актуализируются требования к развитию содержания методической компетентности педагогов вузов. Само понятие «методическая компетентность» существенно расширилось благодаря запросам общества к высокому уровню подготовки преподавателей вузов с использованием ими цифровых ресурсов в своей профессиональной деятельности.

Цифровизация высшей школы привела к изменению, прежде всего, самой роли преподавателя. Перед педагогом ставятся задачи научиться быстро находить информацию в цифровой среде, синтезировать из различных областей необходимые идеи, уметь адаптироваться к динамике цифровизации общества, совершенствовать свои профессиональные компетенции, обращаясь к перспективным цифровым технологиям. Методическая компетентность есть только часть профессиональных компетенций педагога, она предполагает знание педагогом особенностей в организации цифрового образовательного процесса, изучение в целях преподавания возможностей цифровой среды, повышение собственной цифровой грамотности, умение к осознанному формированию персонализированной цифровой обучающей среды, к выстраиванию обучающего контента на основе достоверных цифровых источников, развитые умения анализа образовательных данных, применение технологий адаптивного и смешанного обучения. Развитая методическая компетентность преподавателя делает его медиатором, направляющим студентов по пути получения образования, качество которого должно возрастать, благодаря применению достижений цифровизации общества.

Изменения в содержании методической компетентности педагога, вызванные цифровизацией общества, обсуждаются в научных исследованиях. Изучению этого вопроса посвящены работы отечественных (Н. П. Гончарук, М. П. Прохоровой, Т. А. Бороненко, С. Р. Хаблиевой, Д. И. Павлова и др.) и зарубежных авторов (А. Moreria, А. Otto, J. Mantei, S. Hart, и др.).

Весьма полезным для нас оказалось диссертационное исследование Т. А. Загрянной, где исследуется динамика становления научно-методической компетентности педагога в ходе его профессиональной деятельности. Автор диссертации указывает, что ведущим фактором развития методической компетентности в ситуации цифровизации является непосредственное вовлечение каждого из педагогов в научно-методическую деятельность, где поиск и осмысление информации достигаются путем обращения не только к традиционным, но и к цифровым ресурсам. Сущность новых требований времени сводится к тому, чтобы обновить научную составляющую методической работы в соответствии с вызовами цифровой трансформации общества [3]

В монографии Н. Г. Масюковой затрагиваются вопросы развития методической компетентности

учителя путем применения новых информационных технологий [4]. В частности, Н. Г. Масюкова считает, что цифровизация общества влияет на развитие познавательного (когнитивного) компонента в структуре методической компетентности педагога: этот компонент базируется на знаниях ИКТ, владении информационными технологиями. Для развития указанного компонента Н. Г. Масюкова предлагает использовать в работе с преподавателями технологии обучения удаленного доступа. В своем развитом состоянии познавательный компонент трансформируется далее в предметно-деятельностный: педагог обретает способность актуализировать научные знания на основе цифрового контента и применять их в профессиональной деятельности [4].

Методическая компетентность педагога под влиянием цифровизации общества, по мнению В. П. Игнатьева и В. Д. Шахурдина, превращается в особое, интегративное профессиональное качество, которое определяется наличием процессуальной готовности применять при обучении ИКТ-возможности: оно предполагает овладение педагогом цифровыми компетенциями как особой системой знаний и практических навыков [5, с. 6].

Особое значение в свете задач цифровизации образования имеет информационная подготовка педагогов. Л. Н. Макарова пишет о том, что методическая компетентность педагога вуза базируется на инструментальном (или операционном) компоненте, предполагающем у педагога умения адаптировать и разрабатывать методические материалы, новые технологии образования на основе цифровой среды, в условиях постоянно усложняющихся и динамически развивающихся задач высшего образования [6, с. 8].

Т. П. Ильевич упоминает нормативно-профессиональный уровень в реализации методической компетентности, в котором преподаватель вуза может применять совокупность методических знаний и умений. Этот уровень, по Т. П. Ильевичу, предполагает также развитие способности использования в вузовском образовательном процессе современных информационных технологий [7, с. 5].

А. А. Москаленко соотносит влияние цифровизации на методическую компетентность преподавателя вуза с появлением у него информационно-технической компетенции, которая включает в себя ряд компонентов: цифровой (обращение в профессиональной деятельности к цифровым ресурсам), ресурсный (способность и возможность к самостоятельному изменению программ

и материалов, расположенных в сетевых хранилищах) и технологический (мастерство в использовании всего потенциала ИКТ-возможностей) [8, с. 137].

Необходимо отметить, что диссертационных исследований и монографий на тему факторов, влияющих на развитие методической компетентности педагогов вузов в условиях цифровизации, представлено мало и само содержание темы проработано на глубинном уровне недостаточно.

Вместе с тем рядом авторов предпринимаются попытки разработки теоретических основ методической компетентности педагогов вузов в условиях цифровизации образования. В той же монографии за авторством Н. Г. Масюковой [4] предлагается процесс развития методической компетентности педагога высшей школы как система этапов, с использованием ресурсов удаленного доступа, в виде модели, которая включает в себя исходно-подготовительный, теоретико-практический и внедренческий этапы. На первом из них педагог определяет уровень состояния своей методической компетентности и, с учетом вызовов цифровизации, составляет проект для ее роста. Второй этап предполагает участие педагога в курсах дистанционного и очного форматов обучения. Прохождение этого этапа осуществляется в информационно-насыщенных условиях, информационно-образовательной интерактивной среде под удаленным руководством наставников. На третьем этапе предполагается внедрение результатов повышения методической компетентности в профессиональную деятельность педагога. При этом у педагога, с одной стороны, формируется новое отношение к образовательному процессу в его организации (в рамках своих полномочий), а с другой – этой деятельностью сам педагог серьезно мотивируется, поскольку большинство представителей этой профессии заинтересовано в том, чтобы их опыт был замечен. На последнем этапе педагогом выявляются (путем самоанализа) проблемные места в собственной методической компетентности и начинается планирование нового обучающего курса по решению выявленных недостатков [4].

М. Д. Евлоева предлагает оценивать состояние методической компетентности преподавателей в виду цифровизации образования путем выявления того, соответствует ли педагог как профессионал целому ряду критериев. Ею перечисляются следующие критерии для контрольно-оценочной деятельности по отношению к преподавателю:

давателю вуза: использование им современных информационных средств при обучении студентов; наличие у него операциональной готовности к использованию указанных средств в целях самообразования; присутствие мотивационной готовности у преподавателя для самостоятельного изучения и применения на практике цифровых технологий, а также рефлексивной готовности к цифровизации образования [9, с. 45].

Нельзя не заметить, что в исследованиях последних лет тема влияния цифровизации в образовании на развитие у педагогов методической компетентности в ее практическом смысле и воплощении регулярно поднимается авторами. Так, например, Л. С. Подымова отмечает, что современные вузовские специалисты часто не имеют мотивации к развитию собственной методической компетентности. Автором выделяются такие причины у подобных явлений, как нежелание преподавателей затрачивать значительные усилия интеллекта для овладения цифровыми технологиями; отсутствие представлений о том, где можно получить новые знания, связанные с информационными технологиями; минимум представлений о системном характере цифровой трансформации и процессов, происходящих в обществе, которые значимо влияют и на изменение запроса к вузовскому образованию [10, с. 46].

В последнее время в образовательные процессы широко внедряются технологии, связанные с искусственным интеллектом, в частности, появляются так называемые виртуальные ассистенты, существующие на базе многих сервисов и операционных систем. Виртуальные ассистенты – такое программное обеспечение, силами которого становится возможным быстрый запуск нужных для преподавателя приложений, управление интернетом вещей, оперативный поиск информации. Эта новация пока не слишком успешно осваивается преподавателями [11, с. 178]. Так, в исследовании А. Г. Широколовой изучаются возможности применения виртуальных ассистентов в работе преподавателей вузов. А. Г. Широколова утверждает, что использование нейросетей оптимизирует работу преподавателя вуза в разработке учебных планов, составлении рабочих программ, подборе учебного и методического материала для занятий, тестов, заданий, а также при автоматизации проверки работ студентов и отслеживании их прогресса [12, с. 141]. Проведенный А. Г. Широколовой опрос преподавателей вуза показал, что к виртуальным ассистентам они обращаются

с такими целями, как генерация заданий для обучения студентов, составление планов по дисциплине, планов для учебных занятий, разработка тематических учебных планов, создание учебных презентаций и генерация изображений для учебных целей, работа с ментальными картами. Однако такие возможности, как автоматизация шаблонных учебных задач, адаптация материала под индивидуальные студенческие потребности в образовании, генерация ассистента-эксперта и оппонента и ряд других, пока преподавателями вузов не освоены и не востребованы. В целом, не более 65 % преподавателей вуза, по данным А. Г. Широколовой, вообще используют в своей работе информационные технологии [12, с. 145].

В исследовании П. В. Сысоева отмечается, что интеграция виртуальных ассистентов в систему высшего образования пока находится на начальной стадии. П. В. Сысоев пишет, что преподаватели высшей школы не имеют системных знаний об образовательном и методическом потенциале современных инструментов искусственного интеллекта, их знания носят сегментарный характер: всего 3 % опрошенных им преподавателей выразили готовность принять интересы цифровизации ради обучения студентов на качественно ином уровне [13, с. 32].

Таким образом, на сегодняшний день опыт применения в образовательной практике преподавателями вузов инструментов искусственного интеллекта существенно ограничен, представлен малочисленностью случаев применения конкретных технологий в процессах преподавания конкретных дисциплин или их аспектов. Пока еще достижения цифровизации образования воспринимаются преподавателями вузов как дополнительные средства, хоть и способные разнообразить и обогатить образовательные потребности студентов, но не тот методический арсенал, который каждый из преподавателей готов использовать ежедневно в своей профессиональной деятельности. Изложенное говорит о состоянии методической компетентности педагогов в условиях «цифрового» образования в той мере, в какой это качество еще только проходит свое становление и развитие. По нашему мнению, пока рано считать, что цифровизация образования качественно изменила содержание и реализацию на практике методической компетентности у педагогов вузов, этот процесс находится в начальной стадии своего развития.

В свете сказанного приобретают особую важность анализ и обобщение различных аспектов

методической компетентности у педагогов высшей школы в условиях, когда в обществе повсеместно распространяется цифровизация. Изложенное дает представление о понятии «методическая компетентность» как о чрезвычайно сложном профессиональном качестве педагога вуза, тесно связанном с организационными процессами системы высшего образования. Методическая компетентность в цифровой среде развивается у преподавателей вузов на основе самообразования, в условиях его непрерывности.

Методическая компетентность, с другой стороны, зависит от целостной и согласованной структуры и содержательности внутривузовских процессов, связанных с организацией учебно-методической работы. Несмотря на то, что уже сформировалась определенная заинтересованность в среде педагогов высшей школы в расширении собственного «цифрового» кругозора и появилось стремление к развитию цифровых навыков,

но в реальности остается еще много вопросов, которые требуют серьезного рассмотрения и проработки. Можно назвать такие направления развития методической компетенции педагогов на перспективу, разработка которых необходима уже сегодня, – это онлайн-обучение преподавательского состава, использование цифровых сервисов и инструментов для самоподготовки преподавателей, обращение к интерактивным цифровым коммуникативным ресурсам для обмена опытом в вузовской среде, а также ряд других возможностей цифровизации образовательной среды.

Несомненно одно – новые цифровые технологии, еще недавно бывшие маркером удаленного будущего, уже используются в образовательном пространстве вуза, отсюда возникает необходимость развивать и совершенствовать методическую компетентность педагогов вровень с цифровизацией общества в целом, а в отдельных случаях – и на опережение.

Список источников

1. Amhag L., Hellström L. & Stigmar, M. Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education // Journal of Digital Learning in Teacher Education. 2019. № 35 (4). P. 203–220.
2. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 29.11.2024).
3. Загрина Т. А. Становление научно-методической компетенции педагогов в процессе профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
4. Масюкова Н. Г. Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий: монография. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018. 216 с.
5. Игнатъев В. П., Шахрудин В. Д. Модель формирования цифровых компетенций современного педагога // Известия ВГПУ. 2021. № 7 (160). С. 4–10.
6. Макарова Л. Н., Голушко Т. К. Методическая компетентность преподавателя вуза: проблемные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 7–12.
7. Ильевич Т. П. Методическая компетентность как комплексная характеристика профессиональной деятельности преподавателя вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 5. С. 113–117.
8. Москаленко А. А. Управление формированием методической компетентности учителей общеобразовательной школы // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). СПб.: Свое издательство, 2017. С. 136–139.
9. Евлоева М. Д. Цифровизация образовательного процесса в вузе: влияние и роль преподавателя // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 12. С. 43–46.
10. Подымова Л. С. Специфика инновационной восприимчивости преподавателя вуза // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2015. № 1 (25). С. 46–49.
11. Сазанова Л. А. Использование технологий искусственного интеллекта в системе высшего образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования: сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 6–7 апреля 2020 года. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. С. 177–180.
12. Широколобова А. Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. № 2. С. 138–145.
13. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. № 10. С. 9–33.

Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.

Методология и технология профессионального образования

УДК 378.14

DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-22-28

Оксана Николаевна Вишневецкая

Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия, cherry14.88@mail.ru

Антон Викторович Грабов

Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия, antongrabov@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT-ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИТоговых ИНТЕНСИВОВ ГРАНТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Проблемой исследования является изучение специфики формирования soft-проектных компетенций у студентов в ходе реализации итоговых интенсивов грантовой деятельности. В ходе исследования были использованы системный подход, метод анкетирования и статистические методы обработки данных. В результате исследования получены следующие результаты: систематизированы soft-проектные компетенции, проведен анализ их динамики в ходе итогового мероприятия гранта гражданско-патриотической направленности Костромского государственного университета.

Ключевые слова: образовательная деятельность; проектная деятельность; компетенции; эволюция компетентностного подхода; систематизация компетенций; эффективные педагогические практики; грантовая деятельность; высшие учебные заведения; образовательные стандарты; профессиональные стандарты.

Oksana N. Vishnevskaya

Kostroma State University, Kostroma, Russia, cherry14.88@mail.ru

Anton V. Grabov

Kostroma State University, Kostroma, Russia, antongrabov@mail.ru

SPECIAL ASPECTS OF DEVELOPING SOFT-PROJECT COMPETENCIES IN STUDENTS IN THE FINAL COURSE OF GRANT ACTIVITY

Abstract. The research problem consists in studying the special aspects of developing soft-project competencies in students while executing the final course of grant activity. The research methodology includes a systematic approach, questionnaire survey method and statistical methods of data processing. The research resulted in the following: systematized soft-project competences, analysis of their dynamics during the final intensives of the grant of civic-patriotic orientation of Kostroma State University.

Keywords: educational activities; project activities; competencies; evolution of the competence approach; systematization of competencies; effective teaching practices; grant activities; higher education institutions; educational standards; professional standards.

Современный этап развития экономики, ведущих мировых цивилизаций характеризуется тем, что демонстрирует ускоренные, часто экспоненциальные темпы своего развития, это происходит в условиях социально-экономической нестабильности и формирования угроз Российской Федерации. В данных условиях система образования должна проявлять высокую адаптивность к реальным социально-экономическим условиям, обеспечивать «бесшовный переход» подготовленных специалистов в вузе к их деятельности в различных отраслях народного хозяйства, в том числе социальной и управленческой сферах.

Интенсивное, и как мы отметили, часто экспоненциальное развитие технологий создает условия, которые приводят к более высокой интенсивности труда, как в текущей, операционной, так и в проектной деятельности. Следовательно, «погружение» в проект и проектную деятельность в ходе интенсивов является имитационной моделью будущей реальной деятельности. Актуализация формирования именно soft-проектных компетенций подтверждается действующими образовательными стандартами ФГОС 3++ и планируемыми к введению в 2026 году стандартами ФГОС 4. При этом грантовая проектная деятельность в вузах, ориентированная на социальные

цели и развивающая soft-компетенции, является серьезной технологией подготовки обучающихся к их будущей профессиональной деятельности и определению их социальной идентичности в соответствии с национальными государственными целями и приоритетами.

Цель исследования: выделить и описать особенности формирования soft-проектных компетенций у студентов в ходе реализации итоговых интенсивов грантовой деятельности.

Исследование опирается на уже сформировавшиеся подходы к определению компетенции и компетентности. Надо отметить, что компетенция и компетентность в переводе на английский – это одно слово «competence» [1], поэтому в трактовке новой образовательной – «компетентностной» – парадигмы имеет смысл именно сам переход от знаниевой к деятельностной концепции [2]. Однако, безусловно, в русской интерпретации, в русской семантике компетентность воспринимается как уже сложившееся состояние индивида, который готов действовать в профессиональной сфере, а компетенция – это продукт, который необходимо сформировать у индивида, в том числе в образовательной среде, в ходе педагогического процесса и в целом образовательной деятельности и в настоящее время, также в ходе воспитательной деятельности. Отдельного внимания заслуживают в этой связи методологические исследования по определению содержания понятий «компетенция» и «компетентность», их структуры с точки зрения психолого-педагогического подхода таких ученых, как И. А. Зимняя [3], Ю. Г. Татур [4], Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин [5], А. В. Хуторской [6]. Исторические предпосылки, сущность и содержание проектной компетенции достаточно полно раскрыты А. А. Пикаловой, В. А. Шершневой [7]. Значимость и различные аспекты реализации проектной деятельности в ходе обучения обобщены в работах таких авторов, как Д. В. Гергерт, Д. Г. Артемьев [8], Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова [9], Л. А. Евстратова, Н. В. Исаева, О. В. Лешуков [10], Е. М. Разинкина, Л. В. Панкова, Е. А. Зима [11], В. В. Решетка [12], Н. А. Хлебников, И. Н. Обабков, С. Т. Князев, Д. Г. Сандлер, М. А. Шестеров, И. Э. Куклин [13], О. Д. Чугунова [14], А. В. Воронцова [15]. Варианты структурирования видов деятельности в реализации проектов разработаны у А. А. Шкуновой, К. А. Плешанова [16].

В траектории овладения компетентностью в проектной деятельности важно сочетание софт- и хард-компетенций, которые могут формиро-

ваться на базе различных дисциплин и форм образовательной и воспитательной деятельности. Новые инновационные формы (прежде всего, реализация различных видов проектов, интенсивов) должны быть максимально приближены к профессиональной сфере, а в начале этапа формирования проектных компетенций (на базе УК – 2) данные проекты могут быть в иных профессиональных сферах, чтобы студенты максимально погрузились в особенности проектной деятельности с точки зрения понимания софт-проектных компетенций, предлагаемой в исследовании их структуры с учетом накопленной теории и практического опыта, полученного в ходе реализации грантовой деятельности Костромским государственным университетом.

Успешная реализация грантовой проектной деятельности в Костромском государственном университете и обобщение теории вопроса по проектной деятельности позволили сформировать перечень soft-проектных компетенций:

- планирование, анализ и контроль (в соответствии с реализацией плана) (СОФТПД-1);
- работа в команде в рамках реализации проекта, осознание и наращивание собственной социализации (СОФТПД-2);
- системный подход, критический анализ, поиск наилучшего результата в условиях движения к цели проекта, имеющихся альтернатив, реагирования на изменения (СОФТПД-3);
- сохранение психологической устойчивости и выбор здоровьесберегающей тактики и стратегии в условиях реализации проекта (СОФТПД-4);
- коммуникативность и использование современных технологий (СОФТПД-5).

С целью анализа динамики отдельных soft-компетенций в ходе реализации интенсивов грантовой деятельности нами было проведено эмпирическое исследование в рамках Интернационального антитеррористического слета студенческой молодежи ЦФО «Единство» (Росмолодежь, ВКМП 2023, грант – 2 000 000 рублей, без учета внешнего софинансирования; цифровая платформа в соцсетях: https://vk.com/slet_edinstvo), который проходил на базе Костромского государственного университета с 16 по 18 ноября 2023.

В процессе Интернационального антитеррористического слета студенческой молодежи ЦФО «Единство» (далее – Слет) было проведено четыре диагностических среза (Шаги Слета): перед началом Слета, в конце первого, второго и третьего дней. Исследование проводилось с по-

мощью Яндекс-формы. Эмпирическими референтами выступили: эмоциональное состояние участников интенсива, ролевые позиции в командах, результативность работы в команде, самоэффективность. Также респондентам было необходимо оценить степень собственной включенности в процесс интенсива, проанализировать актуальность и эффективность форматов предложенных мероприятий, описать трудности, с которыми они столкнулись, и отметить то, что они приобрели в результате участия в данном Слете.

Методический комплекс включал в себя анкету, содержащую вопросы-индикаторы, коррелирующие с soft-проектными компетенциями (в ходе реализации программы Слета и достижения одной из основных итоговых целей – создание командного проекта «Строим МКС: Межнациональный координационный Совет обучающихся вузов и ссузов ЦФО»), направленные на самооценку собственной успешности в команде, идентификацию ролевой позиции в процессе командного взаимодействия, выявления отношения к проектной деятельности и степени включенности в интенсив.

Анкетирование являлось одним из этапов работы участников на Слете и представляло собой отдельное мероприятие – Шаги Слета. Вопросы в анкете составлялись таким образом, чтобы не нарушать общую атмосферу Слета, соответствующую воспитательным ориентирам, ценностным основаниям и деятельностному проектному подходу в педагогической деятельности, сохраняемых и формируемых в ходе реализации гранта. Кроме того, результаты презентовались во время Слета, чтобы повысить мотивацию участников к включенности в проектную деятельность.

В работе использовались статистические методы обработки данных: сравнительный анализ, в основе которого лежит Т-критерий Вилкоксона, свободные высказывания участников обрабатывались методом частотного анализа с последующим ранжированием.

Совокупная выборка включала 128 респондентов – студентов вузов (124 участника) и ссузов (4 человека) из различных регионов России (г. Кострома и Костромская область, Владимирская область, Тамбовская область, Орловская область, Белгородская область, Ивановская область, г. Москва, Смоленская область, Тульская область, Курская область).

На первом шаге в первый день Слета участники отметили свои ожидания от Слета и свое актуальное состояние (настроение, самочувствие, активность).

Оценка настроения в первый день показала, что у участников преобладает положительный эмоциональный фон (отличное настроение – 58,8 %, хорошее настроение – 29,4 %). При этом большинство участников чувствуют себя достаточно комфортно. Хорошее самочувствие отметили 61,2 % участников, 25,9 % студентов указали, что испытывают легкую усталость от дороги, но готовы участвовать в мероприятиях. Остальная часть студентов отметила, что им требуются дополнительные меры для поддержания хорошего самочувствия.

Было установлено преобладание высокого уровня физической и умственной активности у участников Слета, что свидетельствовало о мотивации и позитивном настроении на предстоящие мероприятия (54,1 %). Участники отмечали, что это связано с ожиданием новых знакомств (23 %) и участием в интересных мероприятиях, которые позволят получить новые знания по проблемам Слета (21 %). В качестве ожиданий участники назвали положительные эмоции – 19 %, знакомство с новыми людьми – 19 %, общение с профессиональными спикерами – 17,3 %.

Пожелания участников охватывали сферы развития в рамках проектной деятельности и содержали запросы на обучение новым навыкам. Были высказаны пожелания по поводу эффективного взаимодействия внутри команды: например, участники желали друг другу «продуктивной работы», быть «открытыми», «легкими на подъем» и «оставаться собой».

Далее участникам предлагалось выбрать *ролевую позицию*, которую они планируют занимать в течение трех дней. Большинство респондентов отметили, что готовы активно включаться в проектную деятельность (46,8 %). При этом участниками Слета были выбраны роли:

- мотиватора, способствующего комфортной и поддерживающей атмосфере в команде (19,5 %);
- генератора идей, который отвечает за привнесение новых идей и концепций, предлагает разные пути решения проблемных точек в проекте (7,8 %);
- наблюдателя (14,3 %), который может фиксировать события, действия, осуществлять сбор данных, анализировать их без активного вмешательства в процесс;
- роль организатора выбрали для себя 9 % участников;
- 2,6 % участников отметили, что пока не определились со своей ролью и хотят попробовать себя в разных ролевых позициях.

Анализ динамики ролевых позиции на протяжении трех дней показал, что диапазон ролей, которые смогли взять на себя участники в ходе Слета, частично изменился. Уменьшилось количество наблюдателей и активных участников. Определелись с ролями те студенты, которые первоначально испытывали трудности при выборе позиции: данные участники выбрали для себя роли координаторов, генераторов идей, контролеров и мотиваторов. При этом средний балл субъективной успешности в принятой позиции по пятибалльной шкале составил 4,1, что в целом свидетельствует об адекватной самооценке студентов. Данные результаты могут указывать на развитие команды и установление эффективной коммуникации, в ходе которой произошло более четкое распределение ролей и принятие ответственности участниками.

Было отмечено присутствие идентификации лидеров в проектных командах: определенные участники регулярно занимали лидерские позиции и становились инициаторами действий, что может свидетельствовать о наличии у них лидерских качеств и готовности брать на себя ответственность.

В течение трех дней Слета участники оценивали эффективность собственной деятельности в рамках работы над проектом и результативность работы в команде.

Анализ результатов в течение нескольких дней позволил установить положительную динамику (сдвиг значений) в оценке *результативности работы в команде* (уровень значимости 0,02), что позволяет судить об эффективности командного взаимодействия в рамках проектного интенсива.

Среди утверждений, описывающих команду, в которой участники работали, чаще всего звучали следующие: «заряженная и оптимистичная команда, с которой хочется работать» (1R), «отличные люди, очень хорошая, дружелюбная, активная команда с чудесными участниками» (2R), «жизнерадостные и талантливые люди» (3R), «классные люди, со своей позицией, интересно пообщаться и работать вместе» (4R).

Участниками Слета была отмечена роль куратора в рамках командного взаимодействия; они подчеркивали, что куратор не только создавал благоприятную атмосферу, в которой можно было свободно высказывать свои идеи и предложения, но и помогал команде определить четкие цели, установить приоритеты. Кроме того, была отмечена мотивационная составляющая отдельных кураторов, которые вдохновляли команду,

поддерживали моральный дух участников и помогали преодолеть трудности, стимулируя личностное развитие и развитие команды в целом.

Одним из аспектов анкетирования стала *оценка самооффективности* участников. Анализ динамики на протяжении трех дней интенсива показал, что самооффективность была достаточно высокая, но субъективная оценка участников продемонстрировала, что в конце второго дня им было уже сложнее включаться в проект и поддерживать работоспособность, сказывалась общая усталость и напряжение перед итоговой защитой проектов.

При этом оценка динамики настроения, самочувствия и активности на протяжении трех дней интенсива показала стабильность положительного эмоционального фона. Устойчивое положительное настроение может свидетельствовать о высокой мотивации. При этом важно отметить, что эмоциональный подъем был отмечен в конце первого дня.

Третий день характеризовался преобладанием отличного и хорошего настроения, но так как были объявлены результаты Слета, то часть участников отметила снижение настроения, поскольку рассчитывала на победу. Также участники отмечали накопившуюся усталость. Вместе с тем активность была выражена (сдвиг значений) именно в конце третьего дня (уровень значимости 0,03). Участники отметили, что готовы пересматривать, дорабатывать и реализовывать собственные проекты. Повышение активности и положительного настроения свидетельствовало о высокой степени вовлеченности в проект, что подтвердилось результатами анкетирования.

Было установлено, что высокую степень включенности отметили 74 % участников, у 13 % средний уровень вовлеченности, 13 % студентов отметили, что иногда «выпадали из процесса», но старались находить личностные смыслы в деятельности и оставаться включенным в командную работу. Справляться с трудностями им помогали перерывы в работе над проектом, а также смена активностей и форматов Слета.

В течение нескольких дней участники давали обратную связь и оценку мероприятий, в которых они принимали участие.

В целом, оценка отдельных форматов показала, что были активности, которые положительно повлияли на эмоциональное состояние участников и эффективность командного взаимодействия (музыкальный турнир «Формула дружбы», интерактивный танцпол «Мы вместе!», тропы до-

верия «Вместе мы – сила!», спортивные студенческие состязания «Сила в единстве!», проектная сессия Слета «Строим МКС»). Данные мероприятия были направлены на поддержание дружеской и творческой атмосферы среди участников, развитие коммуникативных навыков и укрепление межличностных связей через совместное создание и исполнение музыкальных и танцевальных произведений. Мероприятие «Тропа доверия» было организовано с целью установления контакта между участниками, улучшения навыков командной работы и повышения уровня вовлеченности в процесс через практику доверительных взаимодействий.

Ключевым мероприятием являлась проектная сессия Слета «Строим МКС» (МКС – это Межрегиональный координационный Совет обучающихся вузов и ссузов ЦФО). Она была направлена в содержательной части на развитие связей с другими регионами в области укрепления межрегионального взаимодействия в реализации социальных проектов, а с точки зрения формирования soft-компетенций – на содействие развитию проектного мышления, навыков управления проектами, а также стимулирование креативности и совместного решения сложных задач в рамках проектных групп. Проектная сессия реализовывалась во взаимодействии с опытными наставниками, но именно эта форма отражала субъект-субъектные отношения с педагогом-наставником, она позволяла в наибольшей степени проявлять самостоятельное мышление, креативность и командное взаимодействие с четко распределяемыми ролями между студентами в проектных группах.

Также участники отметили мероприятия, которые вызвали у них наибольший отклик и интерес – встреча с участниками СВО на базе Военной Академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко, мастер-класс по самообороне, диалоговая площадка «Грани безумия: поведение людей с особенностями...», инсталляция и перформанс «Сила искусства: сохраним НАШ мир». В данных мероприятиях роль наставников была ведущей, здесь наставники, являясь носителями нравственных ценностей и высокого уровня профессионализма в различных сферах, через интерактивные формы взаимодействия со студентами формировали мировоззрение, ориентированное на духовные и патриотические ценности, на межрегиональное единство как основу государственности России.

После участия в программе участники отметили ключевые мысли, которые возникли у них в ходе Слета. Они касались, в первую очередь, особенностей работы в команде (1R) («работа в команде – это круто», «дружная команда – успех любого проекта», «в команде важно слышать и слушать друга, поддерживать других людей»), темы межрегиональных отношений и единства (2R) («межрегиональные отношения – очень важно в наше время», «сила в Единстве», «если мы едины, то мы можем свернуть горы!», «проявление уважения – самое важное в процессе общения с другими людьми»), а также содержания и процесса реализации программы Слета (3R) («интересные форматы», «бешеный ритм», «быть активистом и оказаться на слете – круто!», «есть форматы, которые обязательно попробую реализовать в своем вузе»).

Анализ результатов четвертого шага – итогов Слета – позволил установить общие тенденции в оценке продуктивности и удовлетворенности студентов от участия в Слете. Участники отмечали широкий объем полученных знаний по теме антитеррора и экстремизма, расширение представлений о форматах мероприятий, которые они хотели бы реализовать уже в своих вузах (открытые диалоги, дискуссии, онлайн-турниры, туристические маршруты, формат семейного фестиваля). Особый акцент участники сделали на значимости общения с людьми (единомышленниками, спикерами, экспертами). Была отмечена общая благоприятная атмосфера Слета – «огромное количество безумно приятных воспоминаний о мероприятиях и, главное, о людях, которые меня окружали на протяжении всего Слета – это был восторг!», «вечера под гитару, знакомства, новые знания», «незабываемые впечатления».

При этом в итоговой рефлексии студенты отметили, что им еще требуется время для того, чтобы осознать полученный опыт и переработать идеи и рекомендации, которые были высказаны экспертами, и вернуться к доработке и реализации собственного проекта. Участники отметили интересные форматы и содержательную часть проектной сессии.

На финальном Шаге студенты отметили, что участие в интенсиве способствовало приобретению навыков командного взаимодействия (45 %), проектной работы (33 %), публичной презентации итогов работы в команде (27 %), накоплению опыта работы в условиях многозадачности и усиления интенсивности деятельности (20 %). Также студенты отметили, что в рамках Слета учились

ставить и достигать цели, решать нестандартные задачи, быстро находить выход из проблемной ситуации и т. д. Следовательно, можно сделать вывод, что студенты отмечают у себя развитие преимущественно soft-компетенций в рамках данного интенсива.

Исследование показало, что реализация проектов социальной направленности выступает эффективным инструментом формирования soft-компетенции проектной деятельности у обучающихся вузов в условиях смешанных команд (когда объединяются студенты разных курсов и разных вузов).

При этом формирование soft-проектных компетенций в процессе реализации итоговых интенсивов характеризуется рядом специфических особенностей, обусловленных интеграцией различных аспектов командного взаимодействия, наставнических методов и рефлексивной практики:

1. Процесс формирования soft-проектных компетенций осуществляется через активное вовлечение студентов в проектные задачи, что способствует развитию навыков коммуникации, сотрудничества и лидерства. Этому содействует особая траектория в процессе реализации итогового проекта: интенсивного погружения в проектную деятельность, через реализацию мероприятий, направленных не только на выполнение конечного самостоятельного проекта в своей команде, но и проведение комплекса мероприятий, в условиях которых проходит командообразование, формируется благоприятный психологический климат, повышается мотивация к работе над проектом.

2. Организация наставничества в контексте проектной деятельности обеспечивает студентов необходимой поддержкой и предоставляет возможность получать конструктивную обратную связь и совершенствовать профессиональные и личностные компетенции посредством взаимодействия с опытными специалистами.

3. Осуществление рефлексивной деятельности предоставляет участникам возможность анализа собственных состояний и действий, способствует осознанию успешных стратегий и выявлению областей, требующих дальнейшего совершенствования, что в свою очередь способствует повышению уровня их самосознания и развитию критического мышления. При этом важно, чтобы рефлексия охватывала не только традиционные критерии оценки достигнутых результатов, но и была сосредоточена на анализе динамики группового взаимодействия, эффективности распределения функциональных ролей и качестве процессов принятия коллективных решений.

Стоит отметить, что итоговые интенсивы предоставляют уникальные возможности для практического применения теоретических знаний и формирования soft-проектных компетенции, что значительно повышает конкурентоспособность студентов на рынке труда. В свою очередь, эффективность формирования soft-проектных компетенций в рамках итоговых интенсивов зависит от четкости организационных структур, качественной поддержки наставников, внедрения рефлексивных практик, а также от активного вовлечения студентов в проектные процессы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шишкин Ф. Т. Компетенция и компетентность как ключевые понятия компетентностного подхода в образовании // Наука и школа. 2008. № 4. С. 5–7. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15555813> (дата обращения: 01.10.2024).
2. Хисматуллина З. Н. Эволюция стандартов высшего образования: от ориентации на знания, умения и навыки к оценке компетенций // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16, № 22. С. 397–401. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20860338> (дата обращения: 01.10.2024).
3. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21611467> (дата обращения: 01.10.2024).
4. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21823723> (дата обращения: 01.10.2024).
5. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов // Высшее образование. 2004. № 8. С. 34–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49892186> (дата обращения: 01.10.2024).
6. Хуторской А. В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30728142> (дата обращения: 01.10.2024).
7. Пикалова А. А., Шершнева В. А. Сущность и содержание проектной компетентности как предмет педагогического анализа // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. С. 95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42596567> (дата обращения: 28.10.2024).
8. Гергерт Д. В., Артемьев Д. Г. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (4). С. 116–131. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41201216> (дата обращения: 01.10.2024).

9. ГолубГ. Б., Чуракова О. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара: Профи, ЦПО, 2003. 234 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19888486> (дата обращения: 01.10.2024).
10. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / под ред. Л. А. Евстратовой, Н. В. Исаевой, О. В. Лешукова. М.: Сколково, 2018. 152 с.
11. Разинкина Е. М., Панкова Л. В., Зима Е. А. Сквозная система вовлечения студентов в проектную деятельность как инструмент обеспечения качества образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. № 27 (1). С. 42–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52096057> (дата обращения: 01.10.2024).
12. Решетка В. В. Проектный метод обучения как средство реализации практико-ориентированной технологии // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2 (10). С. 83–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20210470> (дата обращения: 01.10.2024).
13. Организационная модель проектного обучения в бакалавриате / Н. А. Хлебников, И. Н. Обабков, С. Т. Князев [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2023. № 27 (1). С. 50–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52096059> (дата обращения: 01.10.2024).
14. Грабова О. Н., Чугунова О. Д., Грабов А. В. Оценка студентами результатов социальной проектной деятельности как фактор ее качества и эффективности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 124–132. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65621712> (дата обращения: 01.10.2024).
15. Воронцова А. В. Формирование проектных компетенций у студентов в процессе освоения учебной дисциплины «Основы проектной деятельности» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 2. С. 108–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38586710> (дата обращения: 01.11.2024).
16. Шкунова А. А., Плешанов К. А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 4. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32446789> (дата обращения: 11.11.2024).

Статья поступила в редакцию 10.12.2024; одобрена после рецензирования 23.12.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 10.12.2024; approved after reviewing 23.12.2024; accepted for publication 13.01.2025.

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-29-33

Екатерина Дмитриевна Макеева*Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия, makeeva.ed@mail.ru***Елена Владимировна Лизунова***Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия, elen-lizunova@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье представлено обоснование возможности и целесообразности использования принципа историзма в профессиональной подготовке будущих учителей. Рассмотрены способы применения исторического материала в преподавании естественно-научных дисциплин студентам педагогического вуза и предложены рекомендации для преподавателей по отбору и включению в содержание учебных программ сведений из истории науки и образования. *Ключевые слова:* педагогическое образование; естественно-научные дисциплины; исторический материал; профессиональная подготовка будущих учителей.

Yekaterina D. Makeyeva*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, makeeva.ed@mail.ru***Yelena V. Lizunova***Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, elen-lizunova@yandex.ru*

THE USE OF HISTORICAL MATERIAL IN TEACHING NATURAL SCIENCE SUBJECTS TO STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article offers a rationale for the feasibility and utility of applying the principle of historicism in the professional training of future teachers. The authors consider the ways of using historical material in the teaching of natural science subjects to students of pedagogical university and offer recommendations for teachers on selecting and including information from the history of science and education in the curriculum.

Keywords: pedagogical education; natural sciences; historical material; professional training of future teachers.

В настоящее время в условиях повышения роли воспитательной работы в образовательных учреждениях различного уровня становится особенно актуальной проблема поиска и внедрения новых способов, средств и методов преподавания учебных дисциплин, способствующих формированию у обучающихся личностных качеств, правильных ценностных ориентаций и гражданского самосознания. Важнейшую роль в этой связи играет изучение отечественной и всеобщей истории, ознакомление с важнейшими событиями прошлого, происходившими в культуре и науке, которые оказали влияние на экономику, производство, образование, охрану природы и другие сферы жизни общества. Применение исторического материала в учебном процессе многими специалистами рассматривается сегодня как эффективное средство гуманизации естественно-научного образования, формирования научной картины мира и развития познавательного интереса у обучающихся [1; 2; 3]. В полной мере это относится и к студентам педагогических вузов,

многие из которых испытывают трудности при изучении естественных наук.

Возможность и целесообразность реализации принципа историзма в учебном процессе обусловлены, во-первых, общей переоценкой подходов к преподаванию естественных наук в системе педагогического образования в направлении их гуманизации и гуманитаризации; во-вторых, необходимостью повышения интереса студентов к изучению сложной для восприятия и запоминания научной информации из области естествознания; в-третьих, недостаточным уровнем знаний истории у современных студентов, что является в настоящее время недопустимым для школьного учителя.

Повышение роли изучения исторических вопросов в естественно-научном образовании ставит перед преподавателями ряд практических задач, связанных с отбором наиболее подходящего материала, а также поиском методов и оптимальных вариантов его применения на аудиторных занятиях и в рамках самостоятельной работы студентов. Прежде всего, необходимо четко опреде-

лять задачи, для решения которых в содержание той или иной дисциплины естественно-научного цикла вводится исторический материал. Затем изучение каждой темы должен предварять анализ и тщательный отбор исторической информации, которая поможет максимально ярко и убедительно донести до студентов учебный материал, а также поиск оптимальных способов ознакомления с этой информацией обучающихся. Наиболее эффективными и интересными среди них являются:

- вводные исторические обзоры, погружающие студентов в условия рассматриваемой эпохи и выступающие в качестве средства обоснования новых естественно-научных знаний;
- заключительные исторические обзоры, являющиеся средством систематизации и обобщения полученных естественно-научных знаний, а также позволяющие проанализировать их практическое значение;
- описание истории отдельных открытий, законов, знаменитых экспериментов, на которых базируются получаемые естественно-научные знания;
- краткие очерки истории науки и техники в контексте социально-экономического развития разных стран, характеристика проблем и противоречий, обуславливавших кризисы и революции в естественных науках;
- ознакомление студентов с биографиями знаменитых ученых-естествоиспытателей и их вкладом в развитие науки;
- решение старинных задач и задач с историческим содержанием;
- проектно-исследовательская деятельность, связанная с изучением различных аспектов истории естественных наук;
- внеучебная работа в форме регулярно повторяющихся или разовых мероприятий, посвященных знаковым событиям из истории науки и техники, юбилеям великих ученых и т. д.

Дополнить и визуализировать преподавание исторического материала преподавателю позволяют наглядные средства обучения и современные цифровые ресурсы: мультимедийные презентации, электронные курсы, видеоматериалы, электронные библиотечные системы, компьютерные программы, позволяющие студентам самостоятельно создавать обучающие ресурсы по истории естественных наук в сети Интернет (мини-сайты, ленты времени, тесты, кроссворды, электронные энциклопедии, онлайн-игры и т. д.).

Наиболее сложны для использования в учебном процессе биографические сведения о зна-

менитых ученых. Они не являются предметным материалом, подлежащим изучению и запоминанию, поэтому их изложение на учебных занятиях не может отвечать непосредственным целям дисциплин естественно-научного цикла, однако они обладают значительным воспитательным потенциалом. Поэтому, учитывая, что в профессиональной подготовке будущих учителей сегодня решению воспитательных задач уделяется не меньше внимания, чем учебным, следует подчеркнуть необходимость ознакомления студентов с историей жизни и деятельности ученых-естествоиспытателей, внесших значительный вклад в развитие науки. Важно лишь соблюдать чувство меры и не тратить слишком много учебного времени на подробное изложение биографической информации в ущерб изучаемому предметному материалу. Необходимо отбирать наиболее существенные факты, которые могут оказать положительное влияние как на результаты освоения содержания учебных дисциплин, так и на формирование личностных качеств студентов [3; 4].

В соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), содержанием основных профессиональных образовательных программ, рабочих программ дисциплин естественно-научного цикла и программ воспитательной работы со студентами, реализуемых в ФГБОУ «Самарский государственный социально-педагогический университет» (СГСПУ), мы разработали методические рекомендации по использованию исторического материала в преподавании будущим учителям дисциплин естественно-научного цикла и при проведении внеучебных мероприятий в педагогическом вузе. Далее рассмотрим несколько примеров реализации принципа историзма, которые предложены в данных рекомендациях.

На лекциях и лабораторных занятиях по дисциплине «Общая физика» возможно ознакомление студентов с физическими экспериментами, оставившими значимый след в истории науки, путем демонстрации их в реальном времени (при наличии соответствующего оборудования) или в виртуальном формате (с помощью компьютера). Это касается, например, фундаментальных опытов Г. Ома по установлению основного закона постоянных токов, опытов М. Фарадея по открытию электромагнитной индукции, опытов Г. Герца по обнаружению электромагнитных волн и из-

учению их свойств и др. Достаточно распространенным средством являются также физические задачи с историческим содержанием. Их можно составить практически по любым разделам и темам физики, которые преподаются в педагогическом вузе, и предлагать студентам для решения на практических занятиях или в качестве домашней самостоятельной работы [1; 2; 5].

Обязательно нужно на занятиях по физике рассказывать студентам о связи достижений науки физики с техническими открытиями и изобретениями, оказавшими влияние на социально-экономическую и политическую сферы жизни человечества, на экологическое состояние планеты. Например, об истории открытия и применения паровой машины, электричества, атомной энергии и т. д. Такие беседы формируют у будущих учителей научную картину мира, основанную на принципах системности, целостности и универсального эволюционизма, способствующих интеграции естественно-научного и гуманитарного знания.

Для практических занятий по дисциплинам «Ботаника и ботаническое краеведение» и «География Самарской области» в целях повышения интереса к истории родного края и активизации познавательной деятельности студентов нами разработаны дидактические игры «Ученые-ботаники Самарской области» и «Город моей мечты!», а также квест «География Самарского края». Первая игра («Ученые-ботаники Самарской области») нацелена на изучение истории развития ботаники, научных основ разнообразия растительного мира и других групп организмов, относящихся к предметной области ботаники (грибы, лишайники), научных достижений ученых-ботаников Самарской области. Вторая игра («Город моей мечты!») предполагает самостоятельное изучение будущими учителями карты города Самары, определение на ней районов или конкретных мест, где бы им хотелось разместить какой-либо объект природного или антропогенного характера (жилой комплекс, рекреационную зону, элемент ландшафтного дизайна, парк или сквер, объект городской инфраструктуры и т. д.). Участие в данной игре помогает студентам освоить учение о растительном покрове и изучить специфику региональной флоры и растительности. Квест «География Самарского края» создавался с целью ознакомления будущих учителей с исследователями природы и истории Самарского Поволжья. Участие в квесте, благодаря созданию интриги во-

кругу поиска и выполнения заданий, возможности самостоятельно ориентироваться на местности и активному групповому взаимодействию, мотивирует студентов к получению новых знаний. Краеведческие игры и квесты расширяют кругозор будущих учителей и развивают у них представления об истории естественных наук, научных открытиях, совершенных их земляками, а также об истории малой родины в целом.

Продолжение историко-краеведческой работы со студентами, обучающимися по естественно-научным профилям подготовки, связано с изучением ими дисциплины «Духовно-нравственное воспитание учащихся», освоение которой предполагает посещение экскурсии в музей истории Самарского государственного социально-педагогического университета, выполняющий одну из ключевых ролей в патриотическом воспитании будущих учителей. Его экспозиции рассказывают о выпускниках вуза, защищавших Родину от фашизма, а также своим трудом в мирное время приносивших пользу своей стране. По материалам и документам, хранящимся в музее СГСПУ, изданы книги об ученых, преподавателях и выпускниках естественно-географического и физико-математического факультетов: «Они победили на фронте, они победили в тылу», «История естественно-географического факультета СГСПУ: этапы восхождения», «Жизнь замечательных людей Самарского физмата» и др.

В рамках учебных дисциплин «Методы исследовательской и проектной деятельности» (на 2-м курсе) и «Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся» (на 4-м курсе) студентам предлагается разработать и защитить учебно-исследовательский или прикладной проект по исторической тематике, связанный с содержанием их предметной подготовки. Проектная деятельность способствует формированию у будущих учителей как универсальных, так и профессиональных компетенций, например, развивает исследовательские умения и навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями [6, с. 186; 7, с. 47]. Студенты естественно-географического факультета в 2023/24 учебном году подготовили несколько соответствующих проектов. Во-первых, образовательный проект «История развития науки биологии», продуктом которого стал небольшой электронный курс для студентов и школьников. Во-вторых, эколого-просветительский проект «История природоохранной деятельности в России», в рамках

которого студенты под руководством специалиста-библиографа подготовили и оформили тематическую витрину в библиотеке СГСПУ, а также провели тематическое мероприятие для учащихся 6–7-х классов. Посетившие его школьники ознакомились с древними письменными документами, свидетельствующими о зарождении природоохранного дела в стране в XVIII в., с деятельностью организаций, занимавшихся изучением и охраной природы в XIX – начале XX в., с историей создания в России заповедников, заказников, памятников природы, ботанических садов и т. д.

Студенты факультета математики, физики и информатики разработали информационный проект «История науки в лицах», в рамках которого было создано несколько образовательных ресурсов для школьников по истории математики, физики и астрономии с использованием различных цифровых ресурсов:

- мини-сайт с электронной энциклопедией, в которой собрана и структурирована информация о жизни, деятельности и вкладе в науку знаменитых ученых разных стран и эпох;

- лента времени, демонстрирующая в наглядной форме ход развития математики и естественных наук, а также последовательность, в которой совершались научные открытия;

- комплект онлайн-кроссвордов с вопросами по истории науки и техники.

В рамках изучения дисциплины «История образования и педагогической мысли в России и за рубежом» студенты в 2023/24 учебном году начали создавать информационный альбом с материалами по истории естественно-научного образования. Работа над данным проектом продолжается и в текущем учебном году студентами следующего курса. Каждый из них при этом получает возможность для обобщения и закрепления исторических знаний, полученных на занятиях по естественно-научным дисциплинам; ознакомления с основными этапами развития естественно-научного образования в России и за рубежом; формирования образов исторических событий в процессе самостоятельной работы над созданием страниц энциклопедии; развития творческого мышления, умений и навыков работы с научной информацией.

Создание энциклопедии осуществляется поэтапно. На первом этапе студенты изучают мате-

риал по истории естественно-научного образования, анализируют и выделяют наиболее значимые исторические факты и события. На втором этапе полученные знания закрепляются в процессе выполнения учебных заданий. И только на третьем этапе группы студентов по 4–5 человек начинают работать над страницами энциклопедии. Каждая группа, используя карандаши, фломастеры, ножницы, клей и другие материалы, создает одну информационную страницу, посвященную определенному периоду развития естественно-научного образования или жизнедеятельности одного из ученых и педагогов. В процессе работы над данным учебным проектом студенты повторяют изученный материал по истории науки и образования, выделяют его особенности и характерные черты, определяют местоположение различных событий на ленте времени, систематизируют и обобщают информацию, которая размещается на страницах энциклопедии.

Таким образом, анализ литературы по исследуемой проблеме и практический опыт работы со студентами педагогического университета позволяют сделать ряд важных выводов. Во-первых, существует достаточно большое разнообразие способов, средств и методов использования исторического материала в процессе преподавания в вузе естественно-научных дисциплин. Во-вторых, опора на принцип историзма не только позволяет решить многие образовательные и воспитательные задачи, но и способствует генерации новых педагогических идей, открывающих возможности для совершенствования методики преподавания естественных наук будущим учителям. В-третьих, в условиях ограниченного количества учебных часов, отводимых на изучение дисциплин естественно-научного цикла в педагогических вузах, недопустимо уделять историческим сведениям слишком много времени и внимания. Предметное содержание науки не должно замещаться изучением ее истории. Поэтому применение исторического материала в преподавании дисциплин естественно-научного цикла является возможным и целесообразным, однако оно должно быть обусловлено требованиями к результатам освоения учебных предметов и задачами, сформулированными в основных профессиональных образовательных программах подготовки будущих учителей.

Список источников

1. Горюнова М. В., Шефер О. Р., Лебедева Т. Н. Принцип историзма как основа культурно-просветительской деятельности учителя физики в школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 1 (161). С. 65–91.

2. Макеева Е. Д. Воспитательная роль исторического материала, используемого на уроках физики в основной школе // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве: сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции, Самара, 26 октября 2017 г. / под ред. О. К. Поздняковой. Самара: СГСПУ, 2017. Т. 5. С. 131–136.

3. Севальников А. А., Андреева Н. Д. О роли изучения истории научных открытий в школьном курсе биологии // Проблемы биологического и экологического образования школьников и студентов: сборник статей Всероссийских с международным участием студенческих Герценовских чтений, посвященных 100-летию кафедры методики обучения биологии и экологии РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 19 апреля 2022 г. СПб.: Свое издательство, 2022. С. 146–151.

4. Ильин В. А., Кудрявцев В. В. История физики в педагогическом вузе: вчера, сегодня, завтра // История науки и техники. 2009. № 3. С. 2–15.

5. Баженова И. И., Косачева Н. А. Реализация принципа историзма как необходимое условие процесса обучения школьников по физике // Ростовский научный журнал. 2019. № 1. С. 354–365.

6. Алехина Е. А., Макарова Н. А. Проектная деятельность как средство развития исследовательских умений студентов педагогического вуза // Вестник педагогических наук. 2021. № 8. С. 185–191.

7. Любек Д. А. Экологические проекты в рамках проектной деятельности будущих педагогов // Образование и проблемы развития общества. 2024. № 1 (26). С. 46–52.

Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.

Оксана Анатольевна Тыщенко

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

ВЫЯВЛЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье обсуждается логическая составляющая современного школьного курса математики, актуализируются отечественные традиции развития логической грамотности школьников, предлагаются приемы структурирования математического содержания при введении в него модуля «Логика». Владение студентами педагогических специальностей приемами выявления и реализации логической составляющей учебного материала школьного курса математики рассматривается как инструмент, повышающий эффективность обучения школьников математике.

Ключевые слова: структура изложения учебного материала; модульное построение курса; локальное структурирование; логическая составляющая; доказательство; уровень строгости.

Oksana A. Tyshchenko

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ttoksana@yandex.ru

IDENTIFICATION AND IMPLEMENTATION OF THE LOGICAL COMPONENT OF THE SCHOOL MATHEMATICS COURSE AS AN ESSENTIAL PART OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING

Abstract. The article discusses the logical component of the modern school mathematics course, updates domestic traditions of developing logical literacy of schoolchildren, and proposes methods for structuring mathematical content when introducing the "Logic" module into it. Pedagogical students' mastery of techniques for identifying and implementing the logical component of the educational material of a school mathematics course is considered as a tool that increases the effectiveness of schoolchildren's teaching of mathematics.

Keyword: the structure of the presentation of educational material; modular construction of the course; local structuring; logical component; proof; strictness level.

В августе 2024 года комитетом Госдумы по просвещению инициировано предложение о введении в школьную программу среднего и старшего звена курса логики. При реализации Концепции развития математического образования в РФ [1; 2], принятой более 10 лет назад, предполагалась разработка новых элементов содержания, в числе которых называлась математическая логика. Детализируя инициативу, комитет предлагает варианты: курс логики может быть отдельным предметом или модулем математики, информатики и обществознания.

Необходимо уточнить, что в самом математическом содержании заложена возможность формирования логических умений, а именно умений обосновывать, аргументировать, опровергать. Это учтено в современных документах, регламентирующих процесс обучения математике школьников. Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования и среднего общего образования [3], Профессиональным стандартом педагога [4] в числе основных результатов изучения математики названо овладение математическими рассуждениями,

развитие логического мышления, умения проводить логические обоснования, доказательства математических утверждений. В качестве приоритета рассматривается формирование способности к логическому рассуждению, использование этой способности для проверки математических доказательств, для поиска опровергающего примера.

Однако присутствующая в школьной математике логическая составляющая остается в тени, являясь скрытой подсистемой курса, а возможности формирования логических умений учащихся на математическом содержании реализуются лишь частично. Элементы логики практически не являются предметом целенаправленного изучения в курсе математики, что не позволяет логику использовать как инструмент изучения математики. При этом теряется еще одна возможность: за счет более тщательного изучения математической логики как языка математики повысить при обучении уровень понимания.

Сказанное позволяет считать актуальной заявленную тему, проблема которой, как и 40 лет назад, состоит не в том, чтобы изучать специально и обособленно логику, а в том, чтобы не-

обходимые элементы логики стали неотъемлемой частью самого преподавания математики, ее важным рабочим инструментом, повышающим эффективность обучения и влияющим на развитие логического мышления учащихся [5, с. 15].

Для того чтобы логика стала инструментом изучения математики, требуется усилить за счет определенных методических приемов скрытую логическую составляющую действующего курса математики основной школы, целенаправленно формируя логические понятия, естественно присутствующие в математическом содержании. В старшей школе целесообразно систематизировать полученные пропедевтические представления об отдельных понятиях и фактах математической логики в форме локального курса «Элементы математической логики».

Цель – описать целесообразную структуру изложения элементов логики при введении последней в школьный курс математики в форме модульного дополнения.

Объект – процесс обучения математике в школе.

Предмет – структурирование учебного материала при введении в курс математики элементов логики.

Методы – анализ литературы, обобщение педагогического опыта.

Исходим из того, что содержание учебного курса – системный объект. Учебный курс имеет объективную логическую структуру, которая в значительной мере определяется структурой математики как науки. Закономерности обучения, его протяженность во времени требуют выстраивания последовательности изложения элементов содержания, структуры изложения. Хотя логическая структура курса школьной математики ограничивает выбор структуры изложения, как правило, возможны различные последовательности изложения учебного материала. Такая вариативность ставит вопрос о методической целесообразности той или иной структуры изложения. Исходим также из того, что несколько этапов проектирования содержания школьного математического образования уже состоялись.

Согласно концепции содержания общего среднего образования [6], глобальная структура учебного курса определена на этапе создания проекта содержания образования, определены функции учебного предмета в общем образовании. При этом учтена не только роль соответствующей научной области в общественном прогрессе, но и педагогические возможности предмета, возмож-

ности развития ценных качеств личности на материале создаваемого учебного предмета. Функции учебного предмета в общем образовании выделяются в его составе обобщенные компоненты содержания: предметные знания, опыт деятельности по образцу, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Далее отобранное содержание упорядочивается в соответствии с требованиями соответствующей предмету научной области, распределяется по годам обучения, адаптируется к возрасту учащихся. Проект содержания обучения математике реализуется на уровне учебного материала в учебной литературе, в значительной мере предопределяя действия учителя по организации учебного процесса. Учебник представляет собой материализованный носитель содержания и одновременно является моделью процесса обучения [7, с. 18–19]. Причем учебник является как стратегической моделью процесса обучения, так и его тактической (методической) моделью.

Выступая в качестве стратегической модели, учебник отражает его основные элементы – цели, компоненты содержания образования, методы обучения и организационные формы. Являясь тактической моделью учебного процесса, т. е. реально планируемого расположения элементов содержания, учебник предлагает способ изложения, допуская при этом методическое творчество учителя при локальном структурировании учебного материала.

При введении элементов логики в курс математики стратегическая установка в преподавании остается неизменной. Полнота реализации функций математического образования в связи с явным изучением логики зависит от выбора тактики в рамках принципиально не изменяющейся стратегии обучения математике в школе.

В истории отечественного математического образования есть опыт построения повышенного курса математики для основной школы по принципу модульного дополнения основного курса. Подход, разработанный в Институте общего среднего образования РАО, состоял в том, что дополнительный учебный материал предъявлялся в виде относительно независимых друг от друга блоков с достаточно четко очерченной границей содержания, отделяющей каждый из них от материала общеобразовательного курса. Блоки дополнительного материала получили название модулей в соответствии с употреблением этого термина для описания составной части некото-

рой системы, части, которая оформлена как относительно независимое самостоятельное изделие и может быть привлечена для реализации общих целей функционирования системы либо может оставаться невостребованной, причем в последнем случае целостность системы не нарушается. Соответствующее построение курса называют модульным.

Стабильность модульной модели повышенного курса математики обеспечивалась относительно независимой структурой основного курса, а вариативность – за счет открытой системы модульных дополнений содержания. Такая структура повышенного курса позволяла, не нарушая его целостности, дозировать дополнительный учебный материал для достижения большей степени соответствия между уровнем возможности конкретного класса и объемом дополнительного содержания. Такая структура повышенного курса соответствовала ориентационному характеру первого этапа углубленного изучения математики в основной школе и позволяла охватить единым учебным комплектом широкий спектр возможностей 8–9-х классов с углубленным изучением математики.

Обогащение базового и профильного курсов математики за счет курсов по выбору, которые можно рассматривать как модульные дополнения, реализуется и в современной школе. Однако курс, построенный по принципу модульного дополнения основного курса, требует в процессе реализации в учебном процессе методических усилий, направленных на выстраивание общей структуры изложения темы при введении в нее оформленного модулем дополнительного содержания, требует локального структурирования.

Необходимость выстраивания общей структуры изложения при введении в учебный курс модульного дополнения согласуется с общими требованиями эффективного функционирования системных объектов [8; 9]. Если в качестве системы рассматривать содержание основного курса, то модульные дополнения к нему становятся окружающей средой. Для достижения большей эффективности обучения необходимо выявить объективные содержательные связи между материалом общеобразовательного курса и вводимым дополнительным материалом, что позволит определить не только возможное, но и целесообразное место изучения того или иного модуля, т. е. наиболее эффективную структуру изложения.

Кроме того, общие закономерности процесса обучения, выраженные в дидактических принци-

пах, требуют предъявлять материал модульного дополнения в ближайших взаимосвязях с основным учебным материалом текущей темы, а также с ранее изученным как основным, так и дополнительным материалом.

В любом случае изложение модуля «Логика» должно быть согласовано как с общей структурой курса математики, так и его скрытой подсистемой – логической составляющей этого курса.

Для того чтобы логика со временем стала инструментом изучения математики, необходима интеграция курса математики и модульного дополнения этого курса разделом «Логика». Для этого предлагается выявить скрытую логическую составляющую действующего курса математики, рассматривать элементы логики как полноценный предмет изучения в текущих вопросах программы.

Действующие учебники математики для основной школы потенциально обеспечивают пропедевтику ключевых логических понятий и постепенное освоение языка математики. Имеется возможность знакомства учащихся с кванторами. Структурные единицы математики – определения, аксиомы, теоремы, леммы, следствия – основа для обсуждения архитектуры математики. Регулярно возникающие в процессе изучения математики различные по строгости рассуждения – повод для разговора об оценке достоверности полученных в результате выводов.

Далее необходимо систематизировать начальные представления о логической составляющей математики в форме локального концентрированного курса «Логика» в старшей школе. Традиционное содержание курса «Логика», представленное в книгах И. Л. Никольской [10] и Б. Д. Пайсона [11], проверено временем.

Приведем начальный фрагмент программы:

- Высказывания. Предикаты (высказывательные формы). Кванторы.
- Всеобщие математические утверждения, теоремы существования, способы доказательства и опровержения.
- Логические операции.
- Формулы алгебры высказываний. Тавтологичные истинные, тавтологично ложные формулы.
- Равносильность формул. Законы логики.
- Кванторные законы.
- Применение законов логики для равносильной переформулировки высказываний естественного языка, для построения негативной формы определений отдельных математических понятий.

• Всеобщие условные предложения. Виды теорем. Необходимые и достаточные условия.

Такая структура изложения позволяет использовать логику как инструмент изучения математики в дальнейшем.

Какие приемы можно использовать для более тщательного изучения математики за счет выявления и актуализации логических понятий? Приведем пример. При изучении линии уравнений и неравенств в старшей школе ссылка на закон дистрибутивности конъюнкции относительно дизъюнкции обосновывает равносильность следующих условий

$$\left\{ \begin{matrix} A \\ B \\ C \end{matrix} \right\} \Leftrightarrow \left\{ \begin{matrix} A \\ C \\ B \end{matrix} \right\}$$

и обеспечивает более высокий уровень строгости изложения и уровень понимания изложенного.

Опыт преподавания спецкурса «Элементы математической логики и теории множеств» позволил выявить методические резервы логических понятий для более эффективного формирования традиционных понятий школьного курса математики. Заметим, что, по данным И. Е. Маловой и Л. П. Охват [12, с. 62], одна из проблем, в которых учитель математики испытывает наибольшие затруднения, – организация этапа усвоения определения понятия.

Как правило, действующий учебник содержит открытую систему задач. В частности, предполагается, что учитель самостоятельно дополнит ее одношаговыми задачами, которые необходимы для первичного закрепления только что введенного понятия или изученного факта. Предлагается использовать для этого вопросы, содержащие слова «все» и «существует» (кванторы).

Приведем примеры таких заданий на оценку верности утверждений по теме «Модуль действительного числа». Заметим, что задания могут быть сформулированы на естественном языке без использования кванторов.

1. $(\forall x \in R)(|x| > 0)$
2. $(\forall x \in R)(|x| \geq 0)$
3. $(\exists x \in R)(|x| \leq 0)$
4. $(\forall x \in R)(|x - 3| > 0)$
5. $(\exists x \in R)(|2x + 5| \leq 0)$
6. $(\forall x \in R)(|2x - 3| \geq \sqrt{3} - 1)$
7. $(\exists x \in R)(|2x + 5| \leq -3)$
8. $(\exists x \in R)(|x| \geq x)$

9. $(\forall x \in R)(|x| \geq x)$

10. $(\forall x, y \in R)(|x + y| \leq |x| + |y|)$

11. $(\forall x, y \in R)(|x - y| = |x| - |y|)$ и т. д.

Это задание предлагалось учащимся Алтайского краевого педагогического лица на спецкурсе в теме «Высказывания с кванторами» и имело дополнительную цель – систематизация знаний учащихся по теме «Модуль действительного числа». Аналогичные задания могут быть предложены учащимся на этапе пропедевтики логических понятий. В этом случае кванторы заменяются соответствующими по смыслу словами естественного языка.

В курсе геометрии такого рода задания-вопросы призваны упорядочить объем того или иного понятия. Приведем пример нескольких заданий на оценку истинности утверждений о четырехугольниках.

Всякий ромб является параллелограммом.

Четырехугольник, стороны которого равны, является квадратом.

Четырехугольник с перпендикулярными диагоналями – ромб.

В ромбе диагонали перпендикулярны.

Существует прямоугольник, который не является параллелограммом и т. д.

Ясно, что недостаточно «угадать» истинность. Предполагается организовать обсуждение, привести аргументы в обоснование сделанного вывода и выдержать критику других участников обсуждения. Заметим, что обсуждение приведенных вопросов со школьниками закладывает основы для другого математического понятия «правильное разбиение множества» и более общего понятия «классификация».

Со временем и учитель, и ученики будут слышать сомнительные или очевидно неверные утверждения, обращать на них внимание и делать предметом обсуждения при изучении текущего математического содержания. И это один из главных результатов, который ожидается при интеграции в курс математики старшей школы элементов математической логики.

Предложенная методика соответствует общим подходам к структурированию материала учебного курса, построенного по принципу модульного дополнения. Цель структурирования – интеграция модуля «Логика» в форме локального курса только после того, как в обучении реализована «теневая» подсистема курса математики основной школы – его логическая составляющая.

Опыт преподавания курса «Элементы математической логики и теории множеств» позволил сформулировать некоторые рекомендации. Предлагается использовать кванторы или их аналоги на естественном языке для составления вопросов на первом этапе формирования математических понятий. Использование логической символики в различных формах: в форме слов естественного языка, в форме логических символов, в форме математических аналогов логических символов, в частности скобок. Этап фрагментарного преподавательского изучения логических понятий только в связи с изучением математических понятий целесообразно завершить кратким концентрированным курсом логики (модулем «Логика»), сделав логическое содержание главным предметом изучения, а математическое – иллюстрирующим.

Описанные приемы локального структурирования учебного материала позволяют вводить элементы логики в контекст отдельных тем, позволяют

рассматривать логику как инструмент для изучения математики. Эти умения могут стать основой для совершенствования математической подготовки студента и компонентом профессиональной подготовки учителя направлений подготовки, связанных с преподаванием математики: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Математика и Информатика», «Физика и Математика». В перспективе возможно изучение вопроса построения интегрированного курса «Элементы математической логики» по профилю «Математика и Информатика».

Кроме того, интересным представляется взгляд на содержание логической составляющей курса математики как на потенциально существующую систему эвристических приемов, которые позволяют обнаруживать ошибки в рассуждениях [13, с. 56]. Овладение этими приемами – важный элемент профессиональной подготовки будущих учителей математики.

Список источников

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b18bcc453a2a1f7e855416b198e5e276/download/2744/> (дата обращения: 30.11.2024).
2. Брейтигам Э. К., Кисельников И. В., Кошева Д. П. Реализация Концепции развития математического образования в Алтайском государственном педагогическом университете // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (28). С. 93–95.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 // Гарант: информационно-правовой портал: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 30.11.2024).
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 30.11.2024).
5. Столяр А. А. Педагогика математики: учеб. пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов. Изд. 3-е, испр. и доп. Минск: Вышэйшая школа, 1986. 414 с.
6. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.
7. Лернер И. Я. О дидактических основаниях построения учебника // Проблемы школьного учебника: материалы всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников» / сост. Г. А. Молчанова. М.: Просвещение, 1991. Вып. 20. С. 18–26.
8. Applying Systems Engineering Techniques to Education and Training // Education Technology. 1969. June.
9. Ильина Т. А. Структурно-системный подход в организации обучения. М.: Знание, 1973. Вып. 3. 78 с.
10. Никольская И. Л. Знакомство с математической логикой. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 128 с.
11. Пайсон Б. Д. Элементы математической логики и теории множеств: методические разработки для учащихся средней школы. Барнаул: БГПУ, 1999. 20 с.
12. Малова И. Е., Охват Л. П. Проблемы реализации методики формирования понятий // Дидактика математики: проблемы и исследования: международный сборник научных работ. 2023. Вып. 1 (57). С. 60–68. DOI 10.24412/2079-9152-2023-57-60-68.
13. Скафа Е. И., Тимошенко Е. В. Из опыта организации лекции-провокации при обучении эвристическим приемам будущих учителей математики // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2024. Вып. 1 (61). С. 54–63. DOI 10.24412/2079-9152-2024-61-54-63.

Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-39-43

Павел Юрьевич Ежов

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, pavelezhov96@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЕ МЕДИАПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ¹

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния творческих медиапрактик на формирование профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ). На основе анализа итоговых педагогических проектов, представленных в формате мультимедийных презентаций, исследование выявляет эвентуальный продукт работы студентов над медиаконтентом: развитие критического мышления, креативности, коммуникативных навыков, готовности к инновационной деятельности будущих педагогов. *Ключевые слова:* медиапрактики; цифровые инструменты; медиатехнологии; критическое мышление; 4К-компетенции; педагогический проект.

Pavel Yu. Yezhov

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, pavelezhov96@mail.ru

CREATIVE MEDIA PRACTICES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS AS A WAY TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCIES

Abstract. The paper analyzes influence of creative media practices on the formation of professional competencies of students of pedagogical specialties of the Ural State Pedagogical University (USPU). Based on the analysis of the final pedagogical projects presented in the format of multimedia presentations, the study identifies the eventual product of students' work on media content as the development of critical thinking, creativity, communication skills, and readiness for innovative activities of future teachers.

Keywords: media practices; digital tools; media technologies; critical thinking; 4K competencies; pedagogical project.

Использование современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) для производства, потребления информации, обеспечения коммуникации стало неотъемлемой частью нашей жизни. Жители не только крупных городов, но и небольших населенных пунктов уже не представляют себя без мобильного гаджета. Если еще недавно «сверхспособности» мобильных телефонов использовались представителями молодежи только для игр, сегодня сложился особый образ жизни. Мобильник используется в повседневной жизни, работе, учебе, для проведения досуга. Молодые люди осуществляют речевую, письменную, видеокommunikацию. Просматривают любимые фильмы, прослушивают интере-

сующие их музыкальные композиции, обмениваются фотографиями и иными изображениями. Коммуникация осуществляется в режиме реального времени. Разрушаются географические границы, физические расстояния. Телефон сегодня – это калькулятор, навигатор, планировщик, тренер по фитнесу. Без гаджета молодой человек теряет связь с миром [1, с. 85]. Нередко мобильные телефоны и связанные с ним телекоммуникационные практики становятся источником деструктивного воздействия всемирной паутины на молодежь, такого как пропаганда экстремизма и нацизма, распространение психоактивных веществ, гуманизация насилия над собой и окружающими, эстетизация увечий своего тела, поэтизация

¹ Материалы подготовлены в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ на 2024 г. «Развитие медиаграмотности у педагогов и обучающихся в условиях цифровой культуры».

криминальной субкультуры, обесценивание отечественной истории, гаджет- и интернет-зависимость [2; 3; 4]. В то же время гаджеты, Интернет, современные информационно-коммуникативные технологии, в том числе и медиапрактики, как атрибут «естественной» среды молодых людей, целесообразно использовать для предупреждения разрушительного поведения [5]. Эта среда богата возможностями для развития человека. Исследования новых образовательных практик с использованием медиаконтента показали их эффективность для личностного и профессионального развития обучающегося. Родители детей с особыми образовательными потребностями видят в медиатехнологиях возможность визуализировать образовательный контент для лучшего понимания информации и мотивирования детей к дальнейшему обучению. Профессиональная ориентация таких детей может стать более доступной через участие в тематических творческих конкурсах, проектной деятельности, школьных СМИ [6]. Преподаватели Кузбасской духовной семинарии раскрывают возможности и перспективы медиаобразования для духовно-нравственного воспитания студентов [7]. Медиаобразование является перспективным и стратегически важным направлением просвещения в сферах науки и образования в контексте стремительной цифровизации и растущего к нему интереса детей и молодежи [8]. Медиапедагогика становится приоритетным направлением образовательной деятельности в школах и организациях дополнительного образования, а следовательно, и в педагогических вузах [9]. В научной литературе рассматриваются возможности развития медиакомпетенций у студентов вуза как необходимых умений будущего профессионала в медиапроектной деятельности [10], в рамках личностно ориентированного подхода [11]. Современное педагогическое образование характеризуется интенсивным внедрением цифровых технологий, что предъявляет новые требования к профессиональной подготовке педагогов. Будущие учителя должны не только владеть медиатехнологиями, но и уметь критически анализировать информацию, эффективно использовать цифровые инструменты для организации образовательного процесса и развития личностного потенциала обучающихся. Многие педагогические вузы страны открыли направления подготовки специалистов медиапрактик [12, с. 152].

Овладение медиапрактиками необходимо внедрять и в учебные курсы, не предполагающие

прямого обучения медиакомпетенциям. В Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) в настоящее время реализуется дисциплина «Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности» для магистрантов педагогических специальностей. Итоговую аттестацию по дисциплине студенты проходят в форме представления педагогического проекта (показ фрагмента педагогического события) с использованием творческих медиапрактик. Медиапрактики мы понимаем как производство и потребление информации с использованием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), а также осуществление с их помощью коммуникации [13, с. 58]. Данное исследование направлено на анализ влияния этих практик на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

В качестве эмпирической базы исследования послужили итоговые педагогические проекты в 2023/24 учебном году 23 магистрантов УрГПУ специальностей «Педагогическое образование. Музыкальное и художественное образование», «Педагогическое образование. Цифровые технологии в образовательном пространстве», «Педагогическое образование. Образование в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности», представленные в виде проведения фрагмента занятия с использованием мультимедийных презентаций.

Для зачетного занятия студентам было предложено разработать и провести фрагмент педагогического события с использованием творческих медиапрактик. Это могло быть учебное занятие по конкретной дисциплине, внеклассное занятие на личностно или социально значимую тему, воспитательное занятие, «Разговоры о важном», родительское собрание, классный час, другие формы внеклассной работы. Продолжительность показа – 10 минут, обсуждение и вопросы аудитории – 5 минут. В отчете о проекте студенты представили эссе-самоанализ и рецензию от одного студента из группы, который в показе участвовал в качестве ученика. В рекомендациях по написанию рецензии было предложено оценить медиаконтент по заданным параметрам (тема и сюжет проекта, используемые медиатехнологии, уровень творческой самостоятельности, коммуникативная эффективность, практическая значимость, количество используемых медиаинструментов). В выводе нужно было сделать акцент на значимости работы по созданию и использованию медиапродуктов

в развитии профессиональных компетенций студентов. Также студентам группы было предложено оценить используемые медиапрактики по критериям: интересность, полезность и доступность, поскольку данные показатели отражают не только дидактическую направленность используемого материала, но и его привлекательность и доступность восприятия для школьников [14].

Анализ проектов осуществлялся по следующим параметрам:

- тема и сюжет проекта: анализ актуальности выбранной темы, оригинальности подхода к ее рассмотрению, целей и задач проекта;
- используемые медиатехнологии: определение набора медиаинструментов (видеомонтаж, анимация, интерактивные элементы, графический дизайн и др.), их эффективность и целесообразность в контексте проекта;
- уровень творческой самостоятельности: оценка оригинальности идей, креативности подхода, экспериментирования с форматами и выхода за рамки традиционных методов;
- коммуникативная эффективность: анализ ясности и доступности изложения информации, учет особенностей аудитории, применение эффективных приемов презентации;
- практическая значимость: оценка потенциальной применимости разработанных методик и инструментов в реальной образовательной практике.

Для анализа показов использовался метод качественного анализа контента презентаций, дополненный количественными показателями (количество использованных медиапродуктов).

Анализ итоговых педагогических проектов позволил выявить следующие тенденции.

1. Преобладание интерактивных форм. В представленных показах были использованы интерактивные элементы (викторины, тесты, задания для самостоятельной работы), что свидетельствует о стремлении будущих педагогов к созданию продуктивной и интересной образовательной среды.

2. Активное использование видеоматериалов. Показы включали видеоролики, иллюстрирующие методики работы с детьми, фрагменты занятий и т. д. Это показало понимание студентами роли видео в современном образовании.

3. Оригинальность подходов. Показы продемонстрировали оригинальные подходы к решению педагогических задач, использование нестандартных методик и приемов.

4. Развитие 4К-компетенций. Большинство проектов демонстрировали развитие ключевых

компетенций (критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация), что является важным показателем эффективности используемых медиапрактик в обучении будущих педагогов.

Приведем примеры некоторых педагогических событий.

Родительское собрание на тему «Звучащая душа: польза хорового пения для развития ребенка» имело целью показать пользу хорового пения на всестороннее развитие ребенка. Для занятия была создана презентация, включающая медиапродукты. Были смонтированы видеоролики с записью выступлений хора, интервью лидеров мнения, выпускников и родителей. Презентация содержала интерактивные элементы. Студент приложил разработанный им проект информационно-агитационного буклета. Для оценки уровня информированности родителей о влиянии хорового пения на всестороннее развитие ребенка было предложено онлайн-голосование с использованием QR-кода.

Внеклассное занятие для обучающихся 9-го класса «Искусственный интеллект: будущее уже здесь?». Целью проекта было создание интерактивного занятия, отражающего перспективы развития искусственного интеллекта. В презентации был использован вступительный видеоролик, интерактивная презентация с включением видео, анимации, инфографики, тестом на знание основных понятий. Обучающиеся также с помощью мобильных телефонов по QR-коду по идее занятия присоединялись к специально созданному телеграм-каналу и получали задания. Далее задания предполагалось реализовать с помощью сервиса искусственного интеллекта.

Классный час «Стань самым классным! Выбирая здоровье – ты выбираешь счастье!» для учеников 4-го класса был нацелен на пропаганду здорового стиля жизни. В показе занятия были использованы яркие заставки с динамической музыкой, онлайн-викторина, мотивационные видеоролики, интерактивные занятия с детьми с использованием цифровых инструментов, например создание коллажей.

Анализ рецензий студентов дал следующие результаты. Студенты-рецензенты отметили, что выбранные темы проектов актуальны для современных школьников. В представленных работах заявленные темы были раскрыты за счет нестандартных подходов. Их освещение было творческим. Поставленные цели и задачи были

амбициозными, соответствовали нестандартным результатам. В презентациях были использованы весьма разнообразные медиаинструменты, такие как видеомонтаж, анимация, инфографика, конструирование онлайн-опросов. О высоком уровне творческой самостоятельности, по мнению рецензентов, могли свидетельствовать активность разработчиков проектов, оригинальность и креативность подходов, уровень сложности медиапродуктов. Коммуникативную эффективность подтвердили доступность изложения материала, соответствие возрасту аудитории, наглядность и образность. Также рецензенты отметили высокую практическую значимость представленных проектов. Количество используемых медиапродуктов (видеороликов, интерактивных заданий, онлайн-опросов и т. д.) в среднем составило 4-5 единиц. Средняя оценка интересности, полезности и доступности представленных работ превысила 4,5 балла из 5.

Самоанализ студентов – авторов образовательных событий позволил выделить основные фокусы развития профессиональных компетенций будущих педагогов посредством их работы с медиапродуктами. Развитие дидактических умений выразилось в том, что разработчики занятий получили практический опыт отбора, создания и структурирования значимой медиаинформации, ее адекватного представления, учета особенностей аудитории, разработки интерактивных заданий. Медиапрактики также поспособствовали освоению современных цифровых медийных технологий, позволяющих сделать процесс обучения наглядным, активным для учеников. Комплексное воздействие на рациональную, эмоциональную, волевою и физическую сферы обучающихся по-

зволил повысить их мотивацию. Большинство студентов отметили в работе с медиаинформацией благоприятную возможность развития критического мышления, креативности и инновационности, способностей к коммуникации, самореализации и отражения индивидуальности.

Результаты исследования показали эффективность использования творческих медиапрактик в подготовке будущих педагогов. Включение медиапроектов в образовательный процесс способствует развитию критического мышления, креативности, коммуникативных навыков и готовности к инновационной деятельности. Студенты учатся эффективно использовать цифровые инструменты, разрабатывать инновационные методики обучения и решать актуальные педагогические задачи. Полученные навыки способствуют формированию профессиональной компетентности и готовности к успешной работе в современной образовательной среде.

На основе полученных результатов рекомендуется расширять использование творческих медиапрактик в подготовке будущих педагогов. Этого можно достичь путем разработки специальных курсов и тренингов, обеспечения доступа к современным медиаинструментам и подготовки преподавателей, способных эффективно руководить студентами в процессе реализации медиапроектов.

В дальнейших исследованиях целесообразно провести количественный анализ влияния медиапрактик на развитие профессиональных компетенций выпускников УрГПУ, а также исследовать эффективность различных методик обучения с использованием медиапрактик в педагогической деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Полтавская М. Б. Телекоммуникационные средства связи как фактор изменения социальных практик студенческой молодежи / М. Б. Полтавская, Н. Н. Хомутова, Е. С. Васильев // *Logos et Praxis*. 2022. Т. 21, № 4. С. 84–94.
2. Маздогова З. З., Марьина Н. Н. Современные технологии распространения радикальных деструктивных настроений среди молодежи // *Международный научный вестник*. 2024. № 8. С. 49–53.
3. Цуркан Е. Г. Причины возникновения и роста социальных движений в контексте интернет-исследований // *Социология власти*. 2022. Т. 34, № 3–4. С. 210–226.
4. Сердечный М. С., Ревякина Е. А., Черкесова Л. В. Разработка экспертной системы регулирования доступа к деструктивным интернет-ресурсам // *Актуальные проблемы науки и техники*. 2024: материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 19–21 марта 2024 года. Ростов н/Д.: Донской государственный технический университет, 2024. С. 443–444.
5. Ezhov P. Yu., Smirnov A. V. “Creative Participation” – Technology for the Prevention of Youth Addictions, Using Modern Gadget Technologies // *International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020): Proceedings of the International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020)*, Yekaterinburg, 23–24 апреля 2020 года. Vol. 437. Yekaterinburg: Atlantis Press, 2020. P. 501–506.

6. Симбирцева Н. А., Шалагина Е. В. Трудности и перспективы использования медиапрактик с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной школы: социальные оценки педагогов // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2024. № 2 (65). С. 48–60.
7. Чудинов А. В. Церковная миссия в цифровом пространстве // Вестник Кузбасской православной духовной семинарии. 2022. № 4 (11). С. 7–15.
8. Челышева И. В. Стратегии развития российского медиаобразования: традиции и инновации // Медиаобразование. 2016. № 1. С. 71–77.
9. Симбирцева Н. А. Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 21–26.
10. Касьянова Е. В., Сафонов К. В. Методика развития медиакомпетенций студентов посредством медиаобразовательных проектов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2020. № 2 (52). С. 46–57.
11. Мурюкина Е. В. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно-ориентированных подходов // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 111–115.
12. Катенева И. Г. Формирование медиаграмотности и медиакомпетентности студентов педагогических вузов в рамках городских медиаобразовательных проектов (на примере проекта «Медиасреда» Новосибирского государственного педагогического университета) // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 1. С. 148–159.
13. Симбирцева Н. А. Медиапрактики в патриотическом воспитании: ценностные основания и методические решения (на примере предметной области «Основы религиозных культур и светской этики») // Современный учитель – взгляд в будущее: сборник научных статей Международного научно-образовательного форума: в 3 ч., Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Екатеринбург: [б.и.], 2022. Ч. 3. С. 58–61.
14. Ежов П. Ю. Критерии включения игры в детскую игровую программу // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Т. 150, № 2. С. 158–163.

*Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.
The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.*

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 94(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-44-51

Светлана Ивановна Бондаренко

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия, bonsvet@bk.ru

АЛТАЙСКИЙ МЯСОПРОМЫШЛЕННЫЙ ТРЕСТ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 гг.): ПРОБЛЕМЫ ПРОИЗВОДСТВА И ВКЛАД В ПОБЕДУ

Аннотация. В публикации выявляются и анализируются основные направления деятельности Алтайского мясопромышленного треста в годы Великой Отечественной войны. На основе архивных документов и опубликованных материалов рассматриваются особенности работы треста в военных условиях. Автор приходит к выводу, что мясная отрасль региона внесла существенный вклад в обеспечение продовольствием фронта и тыла, адаптируя выпуск продукции к условиям военного времени. Кроме мясной продукции Алтайский трест в военные годы освоил производство лечебных препаратов, товаров широкого потребления, предметов одежды.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; Алтайский край; Алтайский мясопромышленный трест; мясокомбинаты; заготовки.

Svetlana I. Bondarenko

Altai State Agricultural University, Barnaul, Russia, bonsvet@bk.ru

ALTAI MEAT INDUSTRY TRUST DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945): PROBLEMS OF PRODUCTION AND CONTRIBUTION TO VICTORY

Abstract. The paper identifies and analyzes the main areas of activity of the Altai Meat Production Trust during the Great Patriotic War. Using the archival documents and published materials, the author discusses the distinctive characteristics of the trust's performance under war conditions. The conclusion is that the region's meat industry made a significant contribution to the food supply of both the war and home fronts by adapting the production to the wartime conditions. Apart from meat products, the war years saw the Altai Trust launching the production of medicinal products, consumer goods, and clothing items.

Keywords: Great Patriotic War; Altai Krai; Altai Meat Production Trust; meat processing plants; billets.

Изучение истории Великой Отечественной войны, различных ее аспектов, несмотря на серьезную активизацию историков по ее изучению, остается актуальной научной задачей. К числу важных и недостаточно исследованных тем остается деятельность пищевой промышленности в годы войны и ее вклад в обеспечение продовольствием фронта и тыла. Именно ценой величайшего напряжения воли, сил, благодаря героизму на фронте и в тылу была достигнута Победа и роль пищевой промышленности в этом трудно переоценить.

Среди общих работ послевоенного периода, посвященных изучению экономики тыла в годы войны, в послевоенный период преобладали работы экономистов. Среди них можно выделить работу Н. А. Вознесенского, председателя Госплана СССР, «Военная экономика СССР в период Отечественной войны», где впервые обобщался

опыт работы экономики СССР в условиях войны [1]. Другим фундаментальным трудом стала «История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945» в 6 томах, изданная в 1960–1965 гг., где помимо детального описания хода военных действий рассматривается крайне тяжелое положение сельского хозяйства и анализируется ухудшение материально-технического обеспечения колхозов и совхозов, которые в числе прочих были поставщиками пищевых предприятий в регионах [2]. К 70-летию Великой Победы в 2014 г. был создан 12-томный труд «Великая Отечественная война 1941–1945 годов». Седьмой том «Экономика и оружие войны» полностью посвящен советской социалистической экономике [3].

Среди работ, уделяющих внимание развитию пищевой промышленности, можно отметить работу Я. Е. Чадаева «Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)», где

показан процесс перестройки народного хозяйства на военный лад [4]. В работе «Советская экономика в период Отечественной войны (1941–1945 гг.)» под редакцией д-ра экон. наук И. А. Гладкова в отдельной главе рассматривается состояние пищевой промышленности в военные годы, характеризуются причины ее кризиса [5].

В работах регионального уровня тема функционирования пищевой промышленности в годы Отечественной войны рассматривалась либо в довоенном отрезке времени, либо в разрезе послевоенного восстановления [6; 7]. Военный период работы преимущественно ограничивается газетным обзором деятельности отдельных предприятий.

Целью работы является рассмотрение деятельности Алтайского мясопромышленного треста в условиях военного времени (1941–1945 гг.).

Методологической основой исследования выступают конкретно-исторический и системно-структурный подходы к анализу рассматриваемых вопросов. Для реализации задач исследования использовался историко-хронологический метод, позволивший характеризовать деятельность мясного треста в определенные годы изучаемого периода.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые на основе неопубликованных архивных документов рассматривается деятельность пищевой промышленности Алтайского края в годы Великой Отечественной войны на примере мясной отрасли.

Исследование базируется на широком спектре репрезентативных исторических источников, включающих ранее неопубликованные источники, в том числе из Государственного архива Алтайского края (ГААК).

Пищевая промышленность Алтайского края в довоенный период приобрела общесоюзное значение. Среди других отраслей промышленности она занимала ведущее место, на ее долю приходилось 41,8 % всей валовой промышленной продукции края [8].

Алтайский край являлся крупнейшим в стране производителем мяса. Мясная отрасль давала 24,2 % валовой продукции пищевой промышленности края и занимала второе место после мукомольно-крупяной отрасли, которая давала 31 % [9, с. 57].

С началом Великой Отечественной войны пищевая промышленность в целом и мясная отрасль в частности испытали настоящий кризис,

который был вызван целым комплексом причин. Это и недостаток рабочей силы, вызванный мобилизацией, и ослабление внимания к материально-технической базе предприятий, недостаточное обеспечение предприятий сырьем, связанное с изменением структуры посевов, недостатком семян, техники, кадров и т. д.

Ситуация также осложнялась тем, что в первые военные годы многие предприятия мясной промышленности страны оказались в зоне оккупации. Поэтому на оставшиеся в тылу мясокомбинаты ложилась задача увеличить выработку мясных изделий.

Алтайский краевой мясопромышленный трест был создан постановлением Оргкомитета ВЦИК по Алтайскому краю от 11 ноября 1937 г. В ведение треста были переданы мясокомбинаты, откормочные совхозы и убойные пункты края. До 1940 г. трест был подчинен Главному управлению мясной промышленности Наркомата пищевой промышленности РСФСР, с 1940 г. по 1946 г. – Наркомату мясомолочной промышленности РСФСР [10].

В объяснительной записке к годовому отчету 1941 г. Алтайского краевого мясопромышленного треста отмечалось, что работа предприятий в 1941 г. сильно отличалась от предыдущих лет. Великая Отечественная война вызвала необходимость изменить систему заготовки скота и перестроить работу всего треста в целом, адаптироваться к условиям военного времени [11, л. 2].

На начало войны в состав Алтайского мясопромтреста «Росглавмясо» входили 8 мясокомбинатов и 1 кормосовхоз. Предприятия были расположены в Барнауле, Алейске, Рубцовске, Карасуке, Славгороде, Камне, Ойро-Туре, Алтайске. В непосредственном подчинении мясокомбинатов находилось 22 убойных пункта, расположенных на значительном расстоянии от линии железной дороги. Все мясокомбинаты за исключением Барнаульского представляли собой салганские бойни. Барнаульский мясокомбинат был наиболее технологически оборудован. Он имел железнодорожный подъездной путь, деревянный аммиачный холодильник емкостью 200 тонн и производственные цеха: колбасный, производящий 6 тонн в сутки, мясожировой и пирожковый.

Решение Совнаркома СССР о запрещении авансовой сдачи скота, а также перенесение планов сдачи скота с 1941 г. на 1942 г. по системе совхозов Алтайского края вынудило трест из-за недостатка сырья резко сократить объем работы

предприятий, что привело к выполнению плана по выработке мяса всего на 54,2 %.

Также к причинам невыполнения плана первого военного года можно отнести неурожай 1940 года, повлекший за собой отсутствие кормов на базах мясокомбинатов весной 1941 г., вызвав значительные потери живого веса, упитанности и падеж скота. Также в связи с мобилизационными мероприятиями в течение 1941 г. руководство треста менялось три раза, что в свою очередь не могло не сказаться на работе предприятий. Почти полностью из-за призывов в ряды РККА сменилось руководство всех мясокомбинатов, директора, зав. производством и главные бухгалтеры, что отражалось на текущей работе предприятий и различных отчетностях.

Из заключения по годовому отчету за 1941 г. следует, что Алтайский краевой мясопромышленный трест годовой план по выпуску валовой продукции, установленный в сумме 20 500 рублей, выполнил в объеме 12 726 руб., что составляло 62,1 % плана. По отношению к 1940 г. объем производства треста в 1941 г. снизился на 50,9 % [11, л. 3].

Основными причинами невыполнения плана, по мнению руководства треста, стали: недостаточное снабжение треста скотосырьем; небольшое производство трестом товаров широкого потребления и недостаточно полное использование поступившего скотосырья.

Анализируя выполнение плана в разрезе производства продукции, можно отметить, что наибольшее падение производства коснулось прежде всего выработки мяса, по выработке колбас и изделий из субпродуктов увеличения удельного веса стойких сортов колбас в 1941 г. также не произошло [11, л. 5].

Даже в трудных условиях войны продолжалась механизация производства. Основным мероприятием по малой механизации, проведенным трестом в 1941 г., являлась реконструкция двух рельсовых подвесных установок на однорельсовые в отделениях первичной обработки Барнаульского и Каменского мясокомбинатов. Но работы по рационализации в 1941 г. были приостановлены.

Вместе с тем средняя заработная плата в 1941 г. в тресте была выше плановых показателей по всем категориям, за исключением рабочих (табл. 1) [11, л. 11].

Таблица 1

Средняя заработная плата на предприятиях Алтайского мясопромышленного треста (в руб.)

Категории работников	Факт за 1940 г.	План на 1941 г.	Факт за 1941 г.
Рабочие	2 786	2 850	2 782
ИТР	6 208	6 306	6 602
Служащие	3 938	4 100	4 231
МОП	1 902	1 920	1 990
Ученики	1 069	1 200	1 495
Непромышленные рабочие	2 473	700	2 699

В 1942 г. в мясопромышленном тресте произошли изменения, которые значительно улучшили мощности мясокомбинатов и расширили их производственные возможности. В частности, были пущены новые цеха, установлено новое оборудование.

Анализируя данные выполнения годового плана по первичной переработке мяса 1942 г., можно отметить, что валовая продукция треста в неизменных ценах 1926–1927 гг. при плане 23 300 руб. составила 23 409 руб. Таким образом, план был выполнен на 100,7 %. По отношению к 1941 г. стоимость валовой продукции выросла на 84,3 %. Невыполнение производственной программы по выработке мяса (87 %) произошло из-за необеспечения мясокомбинатов централизованным и давальческим сырьем

[12, л. 11]. По отношению к годовой потребности скотосырья поступило только 83 %.

План производства колбасных изделий 1942 г., за исключением вареных сортов колбас, был перевыполнен по всем группам ассортимента. Особое внимание было обращено на выработку стойких сортов колбасных изделий, что предопределило выполнение плана по выработке полукопченых колбас на 124 %, твердокопченых на 274,8 %, копченостей на 141,6 % [12, л. 16]. Такие колбасы дольше и лучше хранились и перевозились, что было важным в условиях военного времени при острой нехватке транспорта и отсутствия достаточных мест для хранения.

По всем без исключения показателям продукция в натуральном выражении значительно воз-

росла по сравнению с 1941 г. Было освоено производство новых видов продукции, к числу которых относился комбижир, бульон, шубные овчины, гематоген и другие продукты и изделия [12, л. 12]. Производственная программа по выработке хозяйственного мыла была выполнена на 124,6 %, было выработано 128,4 тонны [12, л. 17].

В 1942 г. предприятия треста впервые начали выработать меховые овчины, которых было изготовлено 7 655 штук. Также в 1942 г. было выработано гребешков 10 500 штук, пуговиц – 493,5 тыс. штук, меховых жилетов – 62 штуки, рукавиц – 522 пары, меховой обуви – 123 пары, ушивальников – 4 тыс. метров. Впервые была организована выработка гематогена. При плане в 2 500 штук фактически было выработано 3 651 или 146 %. В 4 квартале было освоено производство медицинского препарата аварина [13, л. 14].

В 1942 г. Алтайский мясопромтрест добился значительных успехов в области экономного расходования труда и повышения производительности. Выработка на 1 рабочего составила 43 752 руб. при плане 39 492 руб. В целом экономия фондов зарплаты составила 612,3 тыс. руб. [12, л. 19].

Основные причины, которые позволили тресту закончить хозяйственный год с хорошими результатами, в том числе по экономии фондов зарплаты, заключались в том, что в 1942 г. на всех станционных мясокомбинатах треста были созданы условия двухсменной работы и произошло уплотнение рабочего дня. В частности, Рубцовский, Алейский, Славгородский, Карасукский мясокомбинаты были электрифицированы, все производственные цеха освещались. В предвоенные годы предприятия Алтайского треста могли уплотненно работать только при дневном свете, который в осенне-зимнее время не превышал 5–7 часов. В связи с проведенными мероприятиями среднее выполнение норм выработки составило 122,5 % [12, л. 20].

Особенностью работы треста в 1942 г. являлся значительный рост удельного веса женского труда. Всего работающих женщин было 73,2 % (607 человек) при общей численности рабочих 834 человека. Для сравнения – в 1941 г. женщин, работающих на производстве треста, насчитывалось 294.

Другой особенностью треста в 1942 г. являлось укрепление трудовой дисциплины на предприятиях. По всем предприятиям треста за год имелось всего 26 случаев нарушения трудовой дисциплины, из них 12 прогулов. Предприятия

Алтайского Мясопромтреста являлись активными участниками Всесоюзного социалистического соревнования. В 1942 г. Барнаульский мясокомбинат трижды был премирован жюри ВЦСПС и Наркоммясомолпрома за работу в сентябре, октябре, ноябре. Славгородский комбинат дважды был премирован за работу в ноябре и декабре, а за октябрь приказом Наркома работа этого мясокомбината была признана хорошей. Рубцовский и Алейский мясокомбинаты получили премии за декабрь [12, л. 21].

Значимой проблемой деятельности предприятий треста являлся кадровый голод. В довоенные годы в период массовой переработки скота в Алтайский край из других областей завозилось свыше 100 человек квалифицированных рабочих, преимущественно бойцов и кишечников. Таким образом решался кадровый вопрос. В связи с военным временем рассчитывать на привлечение рабочей силы со стороны не представлялось возможным, поэтому в тресте возникла необходимость подготовки собственных кадров. В тресте были организованы краткосрочные курсы. Всего в 1942 г. было обучено 316 человек [12, л. 22].

Из объяснительной записки к годовому отчету за 1943 г. Алтайского мясопромтреста следует, что производственная программа в 1943 г. по главному виду продукции, мясу, была выполнена на 101 %, по колбасным изделиям – на 122 % [13, л. 1]. План в неизменных ценах 1926–1927 гг. был выполнен на 104 % [13, л. 7].

Впервые на комбинатах Алтайского края в 1943 г. начал выпускаться сушеный картофель, план по выработке которого был выполнен на 115 %.

Невыполнение планов по выработке пирожков объяснялось отсутствием выделяемых фондов на муку и субпродукты для фарша, по белково-растительным котлетам и бульону – жесткими правилами реализации этой продукции, что не давало возможности из-за отсутствия холодильников выработать ее в весенне-летний период.

В 1943 г. предприятия треста приступили к сбору эндокринного сырья. Однако в связи с недостатком рабочей силы в 4 квартале этому участию работы не было уделено должного внимания. В 1944 г. положение по сборке эндокринного сырья предполагалось исправить. Сбор желез характеризовался следующими цифрами: поджелудочная железа – 17,2 % от плана; надпочечники – 5,5 %; яичники – 6,6 %; семенники – 4,65 % [13, л. 8].

Помимо предусмотренного планом техширпотреба трестом были освоены новые виды изделий:

свистки, мундштуки, кисеты, крючки, пепельницы из копыт КРС, носки шерстяные, муфты.

В 1943 г. предприятия Алтайского мясопромышленного треста продолжили выпускать лечебные препараты. Но выполнить план в полном объеме не удалось. Необеспеченность выпуска спермина и гепантокринина, а также невыполнение плана по овариину объяснялось тем, что в связи с ограничением выделяемых фондов на спирт краевые организации требовали в первую очередь выработки гематогена, который реализовывался для нужд госпиталей.

В отчете внимание главка обращалось на то, что оборудованного цеха лечпрепаратов, отвечающего санитарно-техническим требованиям и позволявшего бы расширить ассортимент с увеличением количества выпускаемых лечпрепаратов, мясотрест не имел. Указывалось, что нет ни одного помещения на Барнаульском мясокомбинате, которое можно было бы приспособить для этих целей. В 1943 г. холодильник имелся только при Барнаульском мясокомбинате. Его емкость использовалась в полном объеме [13, л. 15].

По сравнению с 1941 и 1942 гг. работа по содержанию скота на базах мясокомбинатов была значительно улучшена. Если в 1940 г. потери живого веса по всем видам скота составляли 153,9 т, в 1941 г. – 116,9 т, в 1942 г. – 102 т, то в 1943 г. был полностью ликвидирован провес по КРС и свиньям, имелся привес по КРС – 15 т, по свиньям – 9 т. План сдачи животноводческой продукции в 1943 г. был выполнен по молоку на 140,7 %, по мясу и шерсти – на 100 % [13, л. 3].

Значительный удельный вес в общей работе треста занимало сельское хозяйство. Каждый мясокомбинат имел довольно большие посевные площади. Здесь можно выделить Славгородский мясокомбинат, где в 1943 г. было засеяно 626 га.

Несмотря на трудности по сдаче зерна государству, все хозяйства треста в 1943 г. задания выполнили досрочно [13, л. 6]. В целом по тресту план хлебосдачи был выполнен на 110,4 %. Сдано зерна государству 3 853 ц при плане 3 490 ц.

За работу 1943 г. Союзнаркоммясомолпром наградил знаком отличника соцсоревнования и похвальными грамотами 14 работников треста. Правительственной наградой за трудовое отличие была награждена стахановка Барнаульского мясокомбината кишечница А. Г. Лапина, выполнявшая двойную норму плана [13, л. 22].

В 1943 г. мясопромышленный трест продолжал испытывать недостаток квалифицированных кадров. Для решения проблемы в 1943 г. при Барнауль-

ском мясокомбинате была создана школа ФЗУ [13, л. 23]. В 1943 г. в школу было зачислено 60 человек. Несмотря на трудности (отсутствие помещения общежития, учебных принадлежностей, спецодежды и спецобуви), школа ФЗУ проводила свою работу весьма успешно и добилась премии по Всесоюзному социалистическому соревнованию. Наряду с подготовкой кадров в школе ФЗУ проводилось производственное обучение массовым профессиям при каждом мясокомбинате отдельно. Всего за 1943 год было подготовлено 229 человек, что составляло 72 % выполнения годового плана обучения.

Годовой отчет Алтайского мясопромтреста за 1944 г. нами не обнаружен, однако в отчете 1945 г. имеются сведения фактического выполнения плана производственной программы по основным группам изделий за 1944 г., что позволило проследить общую динамику производства продукции в военные годы.

Для обеспечения выполнения годового производства в 1945 г. была расширена сеть мясоперерабатывающих предприятий Алтайского мясопромышленного треста: кроме 7 мясокомбинатов (Барнаульский, Славгородский, Алейский, Каменский, Ойрот-Туринский, Алтайский) были открыты сезонные пристанционные убойные пункты: Ключевский, Михайловский, Третьяковский, Змеиногорский, Овчинниковский, Топчихинский, Шипуновский, Пospelихинский, Волчихинский, Залесовский, Шебалинский, Онгудайский, удельный вес которых в выполнении плана превышал 20 %.

В 1945 г. работа Алтайского Мясопромтреста резко отличалась от предыдущих лет. Отчетный год был годом наиболее резко выраженной сезонности. Удельный вес загруженности предприятий по выпуску валовой продукции в неизменных ценах 1926–1927 гг. в разрезе кварталов выглядел следующим образом: 1-й – 10,6 %; 2-й – 4,2 %; 3-й – 19,3 %; 4-й – 65,9 % [14, л. 8].

Перезагрузка мясокомбинатов в 4-м квартале и особенно в ноябре (было выработано 3 190 тонн мяса, или 32 % годового плана) не могла не сказаться на качественных показателях треста. В отчетный год были отменены все отступления от технологических инструкций и стандартов, допускаявшихся в военное время. В частности, была ограничена выработка и отгрузка навалом солонины сухого посола. Это обстоятельство заставило предприятия треста в сентябре-октябре перейти к отгрузке охлажденного мяса. Выработка сухой солонины практически прекратилась, что повысило качество выхода вырабатываемого для отгрузки мяса.

Засушливое лето привело к сокращению посевов и невыполнению планов заготовки грубых кормов. Материально-техническое снабжение треста со стороны главка по-прежнему проводилось недостаточно и в ряде случаев вызывало срыв работы. Так, соль поступала со значительными переборами весьма низкого качества и несоответствующего помола, не хватало тары, спец-одежда и обувь поставлялись после окончания массового сезона переработки скота.

Однако все трудности были преодолены и годовой производственный план в натуре по основным видам продукции и по валовому сбору был перевыполнен.

План по колбасным изделиям выполнен с превышением на 321 тонну. Влияние на ассортимент выработанных колбасных изделий также оказывало отсутствие кондиционного сырья, в частности свинины и шпика. Выпуск кровяных колбас резко сократился, т. к., с одной стороны, их разрешалось производить только в холодное время года, с другой – ГСИ (государственная санитарная инспекция) запретила сбор крови на пищевые цели на тех предприятиях, где обескровливание производится

в горизонтальном положении, т. е. за исключением Барнаульского мясокомбината все остальные предприятия были лишены возможности собирать пищевую кровь. Таким образом, уже в 1945 г. предприятия начали возвращаться к прежним довоенным технологическим нормам [14, л. 19]. В 1945 г. в разрезе выпускаемой продукции был значительно перевыполнен план по производству мороженого. План по выработке органолептических препаратов был перевыполнен по всем основным видам. Гематоген в порошке и присадка не вырабатывались из-за отсутствия сушилок [14, л. 20].

В 1945 г. было уделено значительное внимание капитальному ремонту предприятий, механизации трудоемких процессов и подготовке зданий и оборудования мясокомбинатов к осенне-зимней переработке скота. Всего на капитальный ремонт израсходовано 178 тыс. руб. (или 165 % плана).

Проанализировав данные годовых отчетов 1941–1945 гг., сведя их в таблицы, были получены данные, которые показывают общий вклад Алтайского мясопромышленного треста в обеспечение населения продовольствием, а значит, и в общую победу (табл. 2–4).

Таблица 2

Выработка мясной продукции Алтайским краевым мясопромышленным трестом по видам сырья в 1941–1945 гг. (т)

Наименование продукции	1941	1942	1943	1944	1945
Говядина	4 696	7 000	7 663,9	3 507	6 553
Свинина	699	1 710,9	1 391,8	409	540
Баранина	2 006	4 151,4	4 105,5	3 387	2 643
Прочее	32	106,6	11,7	3 306	503
Всего	7 433	12 968,9	13 172,9	10 609	10 239

Подсчитано по: ГААК. Ф. 811. Оп. 1. Д. 63. Л. 5; Д. 64. Л. 11; Д. 68. Л. 7; Д. 71. Л. 19.

Таблица 3

Выработка колбасных изделий в 1941–1945 гг. Алтайским краевым мясопромышленным трестом (т)

Наименование изделий	1941	1942	1943	1944	1945
Вареные колбасы	280	208,1	191,6	206	443
Полукопченые	245,8	865,5	471,4	218	413
Твердокопченые	67,5	151,1	5,9	1	7,9
Копчености	56,8	184,1	922,2	1 348	778
Студень	108,6	835,8	160,4	156	323
Субпродуктовые и прочие	408,8	1 078,8	304,2	147	63,9
Сосиски и сардельки	–	–	140,7	34	91
Шпик соленый	–	–	15,2	–	–
Шпик венгерский	–	–	0,3	–	–
Всего	1 167,5	3 322,9	2 211,9	2 110	2 119,8

Подсчитано по: ГААК. Ф. 811. Оп. 1. Д. 63. Л. 4; Д. 64. Л. 16; Д. 68. Л. 7; Д. 71. Л. 19.

Таким образом, мясной продукции Алтайским мясопромышленным трестом за годы Великой Отечественной войны было выработано 54 422,8 тонны.

Из них говядины – 29 419,9 т, баранины – 16 292,9 т, свинины – 4 750,7 т, прочего мяса – 3 959,3 т. Колбасных изделий было получено 10 932,1 тонны. Из них

вареных колбас – 1 328,7 т, полукопченых – 2 213,7 т, твердокопченых – 2 33,4 т, копченостей – 3 289,1 т, субпродуктовых колбас – 2 002,7 т, студня – 1 583,8 т.

Как следует из таблицы 3, в 1942 г. резко выросло производство полукопченых, субпродуктовых колбас и студня.

Таблица 4

Выполнение производственной программы в натуре по основным видам изделий в 1941–1945 гг. (т)

Наименование изделий	1941	1942	1943	1944	1945
Жиры пищевые топл. (т)	532,8	565,5	158,1	–	–
Жиры техн. (т)	57,3	–	–	–	–
Альбумин технический (т)	4,2	3	–	2,6	1,8
Кровь консерв. жидкая (т)	241,0	325,9	–	–	–
Коагулянт (т)	–	–	–	–	–
Пельмени (т)	37,8	24,4	–	–	–
Пирожки (тыс. шт.)	6 687	9 247	4 422	27	67
Котлеты (тыс. шт.)	7	595	2701	327	23
Техширпотреб (руб.)	26,460	–	–	–	–
В. точ. мыла (т)	20,3	565,5	161,2	112,9	84
Бульон (т)	–	204,7	1 440,2	283	220
Клей (т)	–	8,4	6	3,2	4,1
Шубные овчины (штук)	–	7 655	15 000	–	–
Гематоген сухой (т)	–	365,1	–	–	–

Подсчитано по: ГААК. Ф. 811. Оп. 1. Д. 63. Л. 5; Д. 64. Л. 19; Д. 68. Л. 7; Д. 71. Л. 19.

Было изготовлено пирожков 20 450 000 штук, котлет (белковых и белково-растительных) – 3 653 000 штук, бульона – 2 147,9 т. Среди ширпотреба мыла за годы войны Алтайским мясопромышленным трестом было выработано 943,9 т, клея – 21,7 т и много других товаров.

Таким образом, анализ архивных источников показал, что, несмотря на все военные невзгоды, неудачи 1941 г., работники Алтайского мясопромышленного треста начиная с 1942 г. наращивали объемы первичной переработки мясной продукции. В самый тяжелый для тыла 1943 г. впервые трестом был выполнен план на 101 %, а в 1945 г. план был выполнен на 113 %. По производству колбасных изделий, копченостей трест также с 1942 г. ежегодно выполнял план производственной программы.

В 1942 г. было освоено производство новых видов продукции, к числу которых относятся: комбижир, бульон, шубные овчины, гематоген и другие. Был перевыполнен план по выработке хозяйственного мыла. Все без исключения мясокомбинаты освоили процесс мыловарения. Впервые на предприятиях треста была организована выработка гематогена, освоено производство аварина, в которых нуждались военные госпитали.

В 1943 г. впервые на комбинатах Алтайского края начал выпускаться сушеный картофель, план по выработке которого был выполнен на 115 %. Помимо основной деятельности трест имел планы сдачи государству животноводческой и растениеводческой продукции. В 1943 г. эти планы были выполнены. Предприятия треста начали осваивать сбор эндокринного сырья, также помимо предусмотренного планом техширпотреба были выпущены новые виды изделий: свистки, мундштуки, кисеты, крючки, пепельницы из копыт КРС, носки шерстяные, муфты.

Для обеспечения квалифицированными кадрами предприятий мясопромтреста в 1943 г. при Барнаульском мясокомбинате была создана школа ФЗУ. Для обеспечения выполнения годового производства в 1945 г. была расширена сеть мясоперерабатывающих предприятий Алтайского мясопромышленного треста, в частности, кроме 7 мясокомбинатов были открыты еще 12 сезонных убойных пристанционных пунктов. Таким образом, Алтайский мясопромышленный трест внес значительный вклад в производство продуктов питания в тяжелые военные годы.

Список источников

1. Вознесенский Н. А. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. М.: Государственное издательство политической литературы, 1947. 192 с.
2. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945: в 6 т. М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1961. Т. 3. 652 с.
3. Великая Отечественная война 1941–1945 годов: в 12 т. М.: Кучково поле, 2014. Т. 7. 864 с.
4. Чадаев Я. Е. Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). М.: Мысль, 1985. 494 с.
5. Советская экономика в период Отечественной войны (1941–1942 гг.) / под ред. И. А. Гладкова. М.: Наука, 1970. 595 с.
6. Алтай накануне Великой Отечественной войны (1937 – июнь 1941). Историко-экономический очерк / под ред. В. Г. Казакова. Мурманск: [б.и.], 1968. 151 с.
7. Лизина А. И. Алтай в послевоенный период. Барнаул: Алт. кн. изд., 1974. 224 с.
8. Курсакова Е. Н. Влияние Великой Отечественной войны на развитие легкой промышленности Алтайского края 1946–1956 гг. // Гуманитарные проблемы военного дела. 2016. № 1 (6). С. 56–61.
9. Митюшкин В. Развитие социалистической промышленности на Алтае. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1955. 256 с.
10. Алтайская краевая контора Всесоюзного треста Министерства мясной и молочной промышленности СССР (1937–1951 гг.) // ЦХАФ АК. Ф. Р-576. Оп. 1. Ед. хр. 1.
11. Годовой отчет Алтайского краевого мясопромышленного треста по основной деятельности (1941 г.) // ГААК. Ф. 811. Оп. 1. Ед. хр. 63.
12. Годовой отчет Алтайского краевого мясопромышленного треста по основной деятельности (1942 г.) // ГААК. Ф. 811. Оп. 1. Ед. хр. 64.
13. Годовой отчет Алтайского краевого мясопромышленного треста по основной деятельности (1943 г.) // ГААК. Ф. 811. Оп. 1. Ед. хр. 68.
14. Годовой отчет Алтайского краевого мясопромышленного треста по основной деятельности (1945 г.) // ГААК. Ф. 811. Оп. 1. Ед. хр. 71.

*Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.
The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.*

Михаил Александрович Демин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, mademin52@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Аннотация. Краеведение является важной частью современного социокультурного и научного ландшафта Алтая. Местные исследователи, опирающиеся на более чем вековой опыт своих предшественников, учитывают и современные реалии XXI столетия. В статье отмечены факторы, способствующие дальнейшей профессионализации исторического знания, что во многом связано с подготовкой кадров и осуществлением серьезных научных и издательских проектов в вузах Алтайского края. Автор останавливается на краеведческой деятельности музеев, библиотек, архивов и общественных организаций края, а также на проблемах школьного краеведения.

Ключевые слова: краеведение; Алтайский край; университеты; музеи; архивы; библиотеки; общественные организации; краеведческие конференции учащихся.

Mikhail A. Demin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, mademin52@mail.ru

HISTORICAL LOCAL LORE STUDIES IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC, EDUCATIONAL AND CULTURAL DEVELOPMENT IN ALTAI KRAI

Abstract. Local history is an important part of the modern socio-cultural and scientific landscape of Altai. Local researchers, based on more than a century of experience of their predecessors, take into account the modern realities of the 21st century. The article highlights the factors contributing to the further professionalization of historical knowledge, which is largely related to the training of personnel and the implementation of serious scientific and publishing projects in universities of the Altai Krai. The author dwells on the local history activity of museums, libraries, archives, public organizations of the region and examines the problems of school local history.

Keywords: local history; Altai Krai; university; museums; archives; libraries; public organizations; local history conferences of participants.

В современном научном дискурсе краеведение характеризуется как важная составляющая часть жизнедеятельности местных сообществ, отражающая их региональную или этническую специфику. В исследовательской литературе подчеркивается роль историко-краеведческих знаний в процессе формирования коллективной памяти и локальной идентичности [1; 2]. Краеведение является неотъемлемой частью научного изучения той или иной территории и активно используется в образовательной практике. В методологическом плане основанием историко-краеведческого знания является принцип целостности (системности), который предполагает диалектическую взаимосвязь оппозиции: часть – целое. Он предусматривает изучение локальных явлений с учетом общих закономерностей и процессов, вписывание местной истории в общероссийский и мировой контекст.

Актуальность публикации заключается в выявлении основных тенденций развития современного краеведения на Алтае и его места в социокультурном ландшафте региона. Это представляется важным и с учетом того обстоятельства, что приверженцы «новой локальной исто-

рии» противопоставляют социально ориентированное краеведение и научное историописание, а то и приравнивают краеведение к литературно-публицистическому жанру folk-history [3].

Историко-краеведческие исследования на Алтае опираются на мощный фундамент, заложенный еще в дореволюционное время. Своеобразие региона, связанного с природно-географическими и геополитическими факторами, наличие рудных ископаемых и плодородных земель привлекало сюда ученых, путешественников, горных специалистов, которые оставили различные описания нашего края. В конце XIX – начале XX в. местной интеллигенцией при поддержке администрации горного округа было создано Общество любителей исследования Алтая, а позже – Алтайский подотдел Западно-Сибирского отдела Русского Географического общества [4; 5].

В 1930-е гг. в силу политических факторов, а затем условий военного времени масштабы краеведческой деятельности в крае значительно сокращаются. Впоследствии происходит постепенное возрождение краеведения, что стимулировалось партийно-государственными инстанциями, хотя и преимущественно в рамках решения обще-

союзных идеологических задач. Тем не менее образовательными учреждениями, музеями, архивами, библиотеками был накоплен определенный опыт научной и просветительской деятельности в области местной истории [6].

В конце 1980-х – 1990-е гг. в крае, как и в целом в стране, происходит мощный всплеск местных инициатив в различных сферах жизни общества, включая науку, образование и культуру. В краеведении это проявилось в усилении внимания к историческим изысканиям широких слоев населения, обращении к ранее закрытым по цензурным соображениям темам и источникам, формировании новых исследовательских подходов и направлений.

На Алтае в этот период увеличивается число государственных и общественных организаций, занимающихся краеведческими проблемами. В 1990 г. в Алтайском государственном педагогическом институте была образована лаборатория исторического краеведения. В приказе об ее учреждении говорилось, что «создание новой концепции исторического образования немыслимо без опоры на историко-краеведческую работу... [Лаборатория исторического краеведения] должна выполнять роль опорного пункта и научно-исследовательского центра для развертывания историко-краеведческой работы в Институте и школах Алтайского края, а также стать экспериментальным центром по поиску и разработке новых форм и методов обучения и воспитания студентов и школьников». В 1992 г. в Алтайском государственном университете Ю. Ф. Кирюшиным на базе соответствующей лаборатории был создан Институт гуманитарных исследований. В этом же году было зарегистрировано краевое государственное бюджетное учреждение «Научно-производственный центр по сохранению историко-культурного наследия Алтайского края» (НПЦ «Наследие»), который в сложный период становления новых имущественных отношений осуществлял регулирование вопросов, связанных с историческими памятниками.

В 1991 г. учреждается Алтайское краевое общество немцев «Видергебурт», а позднее – Алтайская краевая национально-культурная автономия российских немцев и другие национальные центры. Задачу объединения усилий отдельных исследователей, общественных организаций и государственных учреждений была призвана решать Алтайская краеведческая ассоциация (позднее – Алтайская краевая краеведческая ассоциа-

ция), созданная в конце 1989 г. [7]. Однако по мере угасания общественного подъема и нарастания сложностей 1990-х гг. общественные организации снижают свою активность и ведущую роль в координации научных и краеведческих исследований по региональной истории выполняют государственные учреждения, прежде всего, высшие учебные заведения.

В 1990-е гг. в высших и средних учебных заведениях края открываются специальности и специализации краеведческой направленности. Так, на историческом факультете Барнаульского государственного педагогического института была открыта специализация по историческому краеведению (позднее получила название «Историческое краеведение и музееведение»). В Барнаульском педагогическом колледже стали готовить организаторов историко-краеведческой работы в школе. В Алтайском государственном институте культуры ввели специальность по музейно-краеведческой, а в Алтайском колледже культуры – по фольклорно-этнографической работе. Данные решения не только отвечали потребностям времени, но и учитывали региональные особенности Алтайского края, где преобладали сельские, в том числе малокомплектные школы, оторванные от городских центров культуры и образования. Были подготовлены первые вузовские учебники по истории Алтая [8; 9], а также серия учебных пособий для общеобразовательных учебных заведений [10–14].

Назовем некоторые краеведческие акции, которые были осуществлены в условиях изменившейся общественной обстановки. В 1991 г. после шестидесятилетнего перерыва был возобновлен выпуск «Алтайского сборника», который являлся одним из индикаторов расцвета алтайского краеведения на рубеже XIX–XX вв. Алтайской краевой универсальной научной библиотекой при содействии других учреждений был налажен ежегодный выпуск календарей знаменательных и памятных дат в Алтайском крае. Подобное издание, освещавшее памятные вехи в истории Барнаула, выходило под названием «Барнаульский хронограф». В середине 1990-х гг. завершается работа над еще одним крупным проектом научно-краеведческой направленности – подготовкой и публикацией двухтомной «Энциклопедии Алтайского края». Энциклопедия города Барнаула выходит в свет в 2000 г. В этом же году издается обстоятельный библиографический словарь «Исследователи Алтайского края. XVIII – начало

XX века». В 1997 г. историко-публицистический «Краеведческий вестник» стал издавать Бийский краеведческий музей им. В. В. Бианки. В 1999 г. Алтайский государственный краеведческий музей возобновил выпуск «Краеведческих записок».

В плане расширения источниковой базы и использования новых методологических подходов важно отметить, что в 1990-е гг. началась под руководством Т. К. Щегловой планомерная масштабная работа по сбору устных исторических источников, их анализу и использованию в научной работе и образовательной практике. Со временем на базе исторического факультета АлтГПУ возникнет признанный в России центр устноисторических исследований.

Важным итогом краеведческих исследований в 1990-е гг., в том числе экспедиционных этнографических работ алтайских вузов, стала подготовка сборников по истории и культуре отдельных районов Алтайского края. Сбор и издание материалов осуществлялись, как правило, усилиями ряда краевых и местных организаций при поддержке районных администраций. Проведенная работа по углубленному изучению локальных территорий с публикацией результатов исследований, несомненно, оказала положительное влияние на активизацию краеведческих изысканий на районном уровне.

В 1990-е гг. произошел определенный прорыв в развитии школьного краеведения. С 1993 г. лаборатория исторического краеведения АлтГПУ под эгидой Комитета (Управления) по образованию Администрации Алтайского края и на базе Алтайского краевого педагогического лица стала проводить ежегодные историко-краеведческие конференции школьников Алтайского края. С 1997 г. подобные конференции отдельно организовывались для учащихся города Барнаула. Историко-краеведческие секции школьников существовали и в рамках федеральной программы «Шаг в будущее». Специальные мероприятия, связанные с изучением и популяризацией местной истории, проводились Краевой станцией юных туристов (ныне – Алтайский краевой центр детского отдыха, туризма и краеведения).

К сожалению, социально-экономические трудности 1990-х гг. не могли не сказаться как на самих краеведческих изысканиях того времени, так и на последующих преимущественно негативных оценках этого этапа в истории нашей страны, на которые все еще накладывают отпечаток травматические впечатления современников тех событий.

Тем не менее особая атмосфера оживления общественной жизни конца 1980-х гг. и постперестроечных времен в условиях социальной активности и снятия многих бюрократических преград породила небывалый подъем энтузиазма и творческих инициатив. Именно этот период, на наш взгляд, можно считать достойным продолжением «золотого десятилетия» российского краеведения 1920-х гг., при этом масштаб краеведческих исследований и их научный уровень значительно возросли.

В настоящее время наблюдается профессионализация и дальнейшее развитие научных исторических изысканий в Алтайском крае. Этому прежде всего способствует деятельность высших учебных заведений с системой исторических институтов, факультетов, кафедр, лабораторий, научных центров. На повышении качества исследований сказались и многолетняя подготовка аспирантов и докторантов по специальностям исторического профиля и более чем 30-летняя работа совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при АлтГУ. Важным представляется выпуск алтайскими вузами серии периодических изданий, в том числе индексируемых в ведущих международных и российских научных базах. На регулярной основе проводятся научно-практические конференции. Наряду с учеными в конференциях принимают участие и краеведы, представляя результаты своих поисков. Однако перегруженность вузовских преподавателей учебной нагрузкой и научными проектами, необходимость постоянно подтверждать публикационную активность, участвовать в конференциях и различных университетских мероприятиях затрудняют налаживание регулярных связей с местной краеведческой общественностью.

Яркой отличительной чертой современных региональных исторических исследований в Алтайском крае является деятельность научной школы по этнографии и устной истории под руководством Т. К. Щегловой [15]. В результате многолетних экспедиционных работ был создан крупнейший в стране архив устных исторических исследований. Полученные материалы успешно используются для изучения истории края. Обобщающая монография «Деревня и крестьянство Алтайского края в XX веке. Устная история» является, на наш взгляд, прорывным явлением не только в историческом сибиреведении, но и в российской историографии в целом [16]. Отметим, что разработанные Т. К. Щегловой методика и технология проведения интервью, документирования

и архивирования устных источников открывают широкие возможности для краеведческой исследовательской работы на местах, включая сельские школьные образовательные учреждения [17].

Значимым итогом многолетних региональных исследований в Алтайском крае можно считать выпуск трехтомного научно-популярного труда по истории Алтая, подготовленного преимущественно преподавателями и сотрудниками Алтайского государственного университета при поддержке гранта Губернатора [18; 19; 20].

С вузовской наукой взаимодействуют музейные организации края [21]. Профессиональный уровень работников музеев, особенно краевых, в последние годы существенно возрос. Там трудятся сотрудники с учеными степенями и большим опытом исследовательской работы, которые выступают полноправными партнерами вузовских ученых. В 2023 г. с большим успехом прошло празднование 200-летия со дня открытия Алтайского краевого краеведческого музея. В рамках юбилейных мероприятий была организована археологическая выставка «Кочевники. Покорители пространств и времен», на которой было выставлено 700 подлинных артефактов из собраний АГКМ, Музея истории и культуры народов Сибири и Дальнего Востока ИАЭТ СО РАН, Музея археологии и этнографии Алтая АлтГУ и частного музея «Мир времени». На конференции к 200-летию Алтайского краеведческого музея были представлены доклады с различных территорий страны, включая вновь присоединенные регионы, а также ряда зарубежных стран.

Празднование юбилея, безусловно, способствовало активизации деятельности музеев и популяризации исторического наследия Алтайского края. Однако многие сельские музеи существенно уступают в научном уровне краевым и вузовским музеям, а их сотрудники редко участвуют в исследовательских проектах краевого уровня. Так, в изданном к юбилею Алтайского краеведческого музея сборнике материалов сельские музеи представлены только Всероссийским мемориальным музеем-заповедником В. М. Шукшина и Алтайским государственным мемориальным музеем Г. С. Титова и двумя школьными музеями, т. е. фактически за рамками конференции остались районные краеведческие музеи. Поэтому актуальной представляется подготовка квалифицированных кадров для музеев, вовлечение их сотрудников в те научные краеведческие работы, которые выполняются вузами.

В этом направлении в последние годы многое делается. Так, в Алтайском государственном университете с 2004 г. ведется подготовка студентов по специальности «Музеология» (ныне – направление в бакалавриате и магистратуре «Музеология и охрана объектов культурного наследия», профиль «Музей в современном мире»). Подобное направление с профилем «Выставочная деятельность» существует в Алтайском государственном институте культуры. В Алтайском государственном педагогическом университете профессор О. Н. Труевцева результативно готовит в аспирантуре кандидатов наук по специальности «Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов». Под ее руководством успешно защитили диссертации несколько директоров музеев Алтайского края и республики Алтай. Музейная тематика включена в направления работы ежегодных научно-практических конференций «Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края» и «Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае». С 2023 г. стали издаваться «Труды Историко-краеведческого музея Алтайского государственного педагогического университета».

Однако сами районные и школьные музеи могли бы, на наш взгляд, активнее участвовать в университетских мероприятиях, поддерживать постоянные связи с кафедрами, лабораториями и факультетами исторического профиля вузов. Перспективными представляются в этом плане контакты районных музеев со студентами исторических факультетов – выпускниками школ этого же района. Студенты могут брать темы курсовых и выпускных квалификационных работ на материалах местных музеев, собирать этнографические и устноисторические источники, публиковать совместно с музейными работниками исторические материалы, участвовать в организации выставок и других районных мероприятий.

Не менее актуальна эта задача для районных архивов. Институт истории и международных отношений Алтайского государственного университета при поддержке Государственного архива Алтайского края уже много лет готовит студентов по специальности (направлению) «Документоведение и архивоведение» с активным использованием новейших информационных технологий. Однако текущая работа по документационному обеспечению государственных заданий и частных запросов, выполнение других служебных ведомственных задач, видимо, трудно совмеща-

ются с изучением и введением в научный оборот хранящихся в районных архивах исторических источников. Государственный архив Алтайского края и лаборатория исторического краеведения Алтайского государственного педагогического университета совместно с другими учреждениями провели 12 региональных историко-архивных конференций «Гуляевские чтения» с публикацией текстов выступлений. Однако большинство сотрудников районных архивов не используют ее как площадку для презентации исторических материалов в отличие от отдельных энтузиастов-краеведов, исследующих семейную генеалогию или другие события местной истории.

Как важную отличительную черту современного краеведения следует отметить активное участие в различных краеведческих проектах библиотек, прежде всего, Алтайской краевой универсальной научной библиотеки им. В. Я. Шишкова. Снижение востребованности книжной печатной продукции привело к перестройке деятельности библиотек, что отразилось, в частности, в организации различных краеведческих акций. Огромный краеведческий материал о значимых событиях и фигурах региона накоплен за более чем 30-летний период издания календарей знаменательных и памятных дат Алтайского края. В частности, содержательные статьи посвящены ученым-историкам и краеведам А. П. Бородавкину, Ю. С. Булыгину, А. П. Уманскому, Ю. Ф. Кирюшину, П. Ф. Рыженко, Л. М. Остертаг, А. А. Познякову, В. К. Вистингаузену, В. М. Комарову, Я. Е. Кривonosову, В. С. Олейник и другим. Однако для более эффективного использования этих данных в краеведческой работе существует настоятельная потребность составления сводного тематического каталога всех изданных в календарях материалов.

Определенный вклад в краеведческую деятельность вносят общественные организации. Отделение Российского исторического общества работает на базе Алтайского государственного университета и принимает участие в реализации различных научных проектов, осуществляемых подразделениями вуза. Региональное отделение Российского военно-исторического общества основные усилия сосредотачивает на организации мероприятий патриотической направленности. Алтайское краевое отделение Русского географического общества реализует такие эколого-просветительские и образовательные проекты, как «Чистые родники Алтая», «Предгорья Алтая», «Доступные тропы Алтая», «По следам пещер-

ного человека», «Я – географ» и другие. В рамках поддержанного президентским грантом проекта «Моя карта Алтая» объявлен интерактивный конкурс для учащихся «Краевик-2024». Целью конкурса заявлено формирование и развитие у школьников уважительного отношения к природному, историческому и культурному наследию Алтайского края, внедрение и распространение инновационных образовательных технологий в практику учебно-воспитательного процесса.

Подъем туристической отрасли в Алтайском крае и республике Алтай также накладывает отпечаток на развитие краеведения в регионе. Остро стоит проблема квалифицированных кадров – экскурсоводов. Заинтересованные учреждения пытаются решить ее путем организации семинаров и курсов повышения квалификации. Так, Алтайский государственный педагогический университет при поддержке гранта Российских студенческих отрядов второй год проводит занятия по профессиональному обучению ассистентов экскурсоводов. В программе предусмотрено изучение основ экскурсионного дела, знакомство с достопримечательностями Алтайского края, освоение практических навыков оформления заказов и оказания первой помощи на маршруте. В крае организуются различные конкурсы на лучшего гида, в том числе среди учащихся старших классов образовательных учреждений. Наплыв туристов сопровождается повышенной востребованностью краеведческих музеев. К сожалению, финансирование, ремонт и переоснащение местных музеев явно отстают от бурного развития туристической сферы.

В настоящее время в Алтайском крае существует, на наш взгляд, развитая система школьного краеведения. Однако в последние годы наблюдается определенное угасание интереса учащихся к изучению местной истории. Это связано, вероятно, с общими процессами распространения массовой культуры и повальным увлечением молодежи гаджетами и компьютерными технологиями, что задает другие параметры увлечений учащихся. Следует учитывать и рост среднего профессионального образования, наличие широкого выбора вузовских специальностей, привлекательных в коммерческом плане, и, конечно, нацеленность старшеклассников на успешную сдачу ЕГЭ. В связи с этим организаторы региональных историко-краеведческих конференций учащихся, которые более 30 лет проводятся лабораторией исторического краеведения АлтГПУ под эгидой

Министерства образования и науки Алтайского края, стали наряду с исследовательскими работами принимать на конкурс и технологические проекты, выполненные на краеведческом материале. В 2023 г. в рамках конференции для педагогов – научных руководителей школьников был организован специальный семинар по использованию новейших технологий в краеведческой практике. В том же году был проведен молодежный межрегиональный историко-патриотический хакатон «Историческая память & технологии будущего». Учащиеся выполняли авторские групповые проекты по трем номинациям: известные люди региона (герои Великой Отечественной войны и локальных войн, ученые и краеведы, труженики, внесшие большой вклад в развитие края); мемориалы славы (изучение и сохранение объектов, связанных с жителями региона, отличившимися на службе Отечеству); музеи – хранители памяти (презентация музейных экспозиций и анализ фондов местных музеев).

Эти мероприятия показали, что школьники с большим интересом участвуют в создании мультимедийных проектов, веб-сайтов и других ресурсов, созданных с помощью новейших технологий на краеведческих материалах. Естественно, что для включения этих презентаций в традиционные исследовательские конференции потребовалось пересмотреть критерии оценок полученных результатов, допускать к защите наряду с индивидуальными командные разработки и внести ряд других изменений в нормативные документы.

В последние годы в краеведении стали использоваться так называемые иммерсивные технологии, которые предполагают погружение в изучаемый материал посредством дополненной реальности. Так, научный сотрудник лаборатории исторического краеведения АлтГПУ Н. Н. Головченко, исследуя погребальный обряд и одежду населения эпохи раннего железного века, создал фото натурных стилизованных реконструкций костюма людей, оставивших в Верхнем Приобье памятники VII–II вв. до н. э. [22].

Следует подчеркнуть, что, как и ранее, ключевую роль в краеведческих изысканиях играет личностный фактор. В последние десятилетия XX – начале XXI в. на Алтае трудилась целая плеяда видных исследователей, которых по праву можно отнести к золотому фонду алтайского краеведения. Некоторые из них, такие как А. Д. Сергеев, А. М. Родионов, В. Ф. Гришаев, хорошо известны в научных кругах и широкой общественности. На

краевом уровне и в ряде сельских районов проходят мемориальные или юбилейные конференции, посвященные ушедшим и ныне здравствующим краоведам. К сожалению, имеет место и забвение имен и деятельности ряда сельских исследователей, которые в свое время были в центре культурной жизни своего района и могли бы стать знаковыми фигурами той или иной территории. Необходимо принять меры по сохранению памяти о выдающихся краоведах как важной части духовной культуры провинциального общества. Собирать материалы по изучению жизни и деятельности алтайских краеведов и готовить на этой базе исследовательские проекты могли бы под руководством школьных педагогов или сотрудников музеев и архивов учащиеся школ.

К настоящему времени сложилось целое общество замечательных исследователей-педагогов, которые вносят существенный вклад в изучение, сохранение и популяризацию исторического наследия и плодотворно работают с подрастающим поколением, организуют в учебных заведениях и музеях краеведческие кружки или индивидуально помогают школьникам готовить краеведческие проекты. Среди них можно назвать руководителя краеведческой лаборатории в школе № 132 г. Барнаула В. А. Ремезова, учителя английского языка в Шипуновской средней школе Т. Я. Билан, учителя математики в Локтевском районе О. А. Дреер, педагогов дополнительного образования из Барнаула и Шипуново О. А. Царегородцеву, Г. Н. Белоглазову и Л. В. Жукову и многих других. Однако в последние годы снизили активность в подготовке историко-краеведческих работ школьников преподаватели истории. Этот факт требует специального анализа, в том числе применительно к учебным планам исторического профиля в педагогическом университете.

Существенные перспективы для развития школьного краеведения открывает введение с 2025/26 учебного года для учащихся 5–7-х классов модуля «История нашего края». Важно не превратить этот курс в формальное дополнение общероссийской истории, а соединить его с выполнением исследовательских краеведческих проектов. Вероятно, для решения этой задачи трудно будет найти заинтересованные квалифицированные кадры, поэтому как минимум нужны полноценные курсы повышения квалификации.

Таким образом, краеведение является важной частью современного социокультурного и научного ландшафта Алтайского края. Изменившаяся

общественно-политическая обстановка в стране требует мобилизации внутренних ресурсов, повышенного внимания к воспитанию молодежи на лучших традициях своей родины, что предъявляет новые требования к краеведческой работе. Не-

обходимо дальнейшее расширение краеведческих исследований, особенно в образовательных учреждениях и районах края. Одновременно следует повышать научный уровень краеведения, активно внедрять новейшие компьютерные технологии.

Список источников

1. Маловичко С. И., Румянцева М. Ф. История как строгая наука vs социально ориентированное историописание. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013. 252 с.
2. Демин М. А., Беневаленская Е. Н. Краеведческая деятельность государственных музеев на Алтае во второй половине 1950-х – первой половине 1960-х годов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2018. № 17 (1). С. 79–90.
3. Бердинских В. А. Историческая наука и краеведение // Вопросы истории. 2019. № 4. С. 172–176.
4. Тишкина Т. В. Деятельность краеведческих организаций Алтая в 1918–1931 гг. Барнаул: АлтГУ, 2004. 312 с.
5. Тишкина Т. В. Археологические исследования на Алтае (1860–1930-е гг.). Барнаул: АлтГУ, 2010. 288 с.
6. Беневаленская Е. Н., Демин М. А. Историческое краеведение в культурно-образовательном пространстве Алтайского края (вторая половина 1940-х – середина 1980-х гг.). Барнаул: АлтГПУ, 2020. 336 с.
7. Сергеев А. Д. Ассоциация – путь к объединению // Вестник Алтайской краевой краеведческой ассоциации [основные материалы конференции краеведов Алтайского края, 27 декабря 1989 г., г. Барнаул]. Барнаул: [б.и.], 1990. С. 41–43.
8. История Алтая: учеб. пособие. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1995. Ч. 1. 480 с.
9. Земля сибирская, алтайская: учеб. пособие по регионоведению. Барнаул: Алтайский полиграфический комбинат, 1999. Ч. 1. 267 с.
10. История Алтая. Ч. I: Древний Алтай / В. В. Горбунов, А. Л. Кунгуров, О. Ф. Кунгурова, А. Б. Шамшин. Барнаул, 1997. 240 с.
11. Бородаев В. Б., Демин М. А., Контев А. В. Рассказы по истории Алтайского края. Барнаул: Пикет, 1997. Ч. 1. 222 с.
12. История культуры Алтая. Ч. I (7 класс) / под ред. С. А. Ан и В. Е. Фомина. Барнаул: Пикет, 1999. 148 с.
13. Степанская Т. М. Служили Отечеству на Алтае: книга для чтения по художественному краеведению. Барнаул: Пикет, 1998. 128 с.
14. Бородаев В. Б., Контев А. В. У истоков истории Барнаула: учеб. пособие для средней школы. Барнаул: Алтайский полиграфический комбинат, 2000. 334 с.
15. Демин М. А., Рыков А. В. Исторические и этнографические исследования Татьяны Кирилловны Щегловой // Татьяна Кирилловна Щеглова: библиографический указатель. Барнаул: АлтГПУ, 2023. С. 7–13.
16. Щеглова Т. К. Деревня и крестьянство Алтайского края в XX веке. Устная история. Барнаул: БГПУ, 2008. 528 с.
17. Щеглова Т. К. Устная история: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПА, 2011. 364 с.
18. История Алтая. Т. 1: Древнейшая эпоха, древность и средневековье / под общ. ред. А. А. Тишкина. Белгород: Константа, 2019. 391 с.
19. История Алтая. Т. 2: Алтай в конце XVII – начале XX в. / под общ. ред. В. А. Скубневского. Белгород: Константа, 2019. 299 с.
20. История Алтая. Т. 3: Алтай в новейшую эпоху (XX – начало XXI в.) / под общ. ред. Е. В. Демчик. Белгород: Константа, 2019. 483 с.
21. Филиппова О. Г. Коллаборация в музее (об опыте партнерских проектов Алтайского государственного краеведческого музея) // Новое краеведение. Место и роль музеев в социокультурном пространстве России: материалы всероссийской (с междунар. участием) научно-практ. конф. Барнаул, 2023. С. 173–177.
22. Головченко Н. Н., Труевцева О. Н. Иммерсивные технологии в популяризации археологического наследия Новотроицкого некрополя // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2021. Т. 20, № 7. С. 9–20.

Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.

Этнология, антропология и этнография

УДК 069.01(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-59-68

Роман Владимирович Белоусов

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

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ РАБОТЫ КАМЕНСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ В НАЧАЛЕ 1920-х ГОДОВ

Аннотация. Статья посвящена публикации материалов краеведческих исследований, проводимых сотрудниками Каменского краеведческого музея в начале 20-х гг. XX в. В работе используются новые архивные данные по этнографическим и археологическим исследованиям в Приобье первой четверти XX века, систематизируется информация о структуре и характере работ, а также приводятся биографии исследователей. Опубликованные материалы показывают, что в 1920-е годы сотрудники Каменского музея провели длительные экспедиции и собрали значительную коллекцию по этнографии и археологии, благодаря чему музей стал одним из региональных центров изучения истории и культуры Верхнеобского региона.

Ключевые слова: этнография; музей; археология; Каменское Приобье; М. А. Круковский.

Roman V. Belousov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, rombelousov@yandex.ru

RESEARCH WORKS OF THE KAMENSK MUSEUM OF LOCAL LORE IN THE EARLY 1920S

Abstract. The paper covers the publication of local lore research materials prepared by the staff of the Kamensk Local Lore Museum in the early 1920s. The paper uses new archival data on ethnographic and archeological research in the Ob region in the first quarter of the 20th century, systematizes information on the structure and nature of the research materials, and features biographies of the researchers. The published materials show that in the 1920s the staff of the Kamensk Museum conducted long expeditions and assembled a substantial collection of ethnographic and archaeological objects, which made the museum one of the regional centers for studying the history and culture of the Upper Ob region.

Keywords: ethnography; museum; archeology; Kamensk Ob region; M. A. Krukovsky.

Первоначальный этап накопления данных по историко-культурному развитию Верхнеобского региона начался в XVIII–XIX вв. [1]. Широкомасштабное историческое изучение Верхней Оби относится к 20–30-м гг. XX века, когда исследователи из университетских центров стали проводить систематические экспедиционные работы в регионе. Исследования С. А. Теплоухова, М. П. Грязнова, Г. П. Сосновского, С. И. Руденко, С. В. Киселёва заложили основу для изучения культуры древних и современных народов Сибири [2, с. 43–63].

В 1920-е годы в Сибири увеличилось количество местных краеведческих организаций, которые занимались историческим изучением Верхней Оби. Особую роль в данной работе играли создаваемые в это время краеведческие музеи. Практически синхронно в разных городах Западной Сибири появляются и начинают активно изучать население и прошлое Верхнеобского региона Новосибирский государственный краеведческий музей (открыт в 1920 г.), Бийский краеведческий музей (открыт в 1920 г.), Ойротский областной музей (организован в 1918–1920 гг.) [3, с. 228–235; 4, с. 100–101; 5, с. 29–38]. Результаты их работ широко использова-

лись исследователями для реконструкции древней и средневековой истории региона [6–9].

Повышение интереса к краеведческим исследованиям наблюдается не только в крупных центрах, таких как Барнаул, Новосибирск или Бийск, но и в других городах Верхнеобского региона. Одним из таких центров, где в 20-е гг. XX века осуществлялись краеведческие изыскания, является г. Камень-на-Оби (город с 1915 года).

Заметную роль в этом сыграли директора Каменского музея 20–30-х гг. XX века – М. А. Круковский, П. И. Юхневич, А. В. Якубский [3, с. 228–235; 10, с. 173–181; 11, с. 29–32].

Материалы работ сотрудников Каменского музея 20–30-х гг. XX века неоднократно использовались в различных исследованиях, посвященных реконструкции этнокультурной ситуации в древности и новое время на территории Верхней Оби [12, с. 52; 13, с. 3–45; 14, с. 3; 15, с. 3–4]. Биографии сотрудников Каменского музея и характеристика их работ становились предметом отдельных публикаций [10, с. 173–181; 11, с. 29–32; 16, с. 273–279].

В то же время в архивах и музейных собраниях находятся неопубликованные источники, связан-

ные с работой сотрудников Каменского музея в 1920–1930-е гг.: Каменский городской архив, архив и фонды Каменского краеведческого музея, фонды Новосибирского государственного краеведческого музея, архив и фонды Горно-Алтайского краеведческого музея, архив и фонды Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера). Это архивные документы, предметы археологических и этнографических коллекций, фотографии, рисунки.

Целью данной работы является введение в научный оборот и систематизация обнаруженных данных, относящихся к начальному этапу развития Каменского музея. Это позволит более полно осветить процесс накопления исторических знаний в Верхнеобском регионе в первой четверти XX века.

Исторические исследования Каменского краеведческого музея 1919–1965 гг. можно разделить на четыре периода:

1. 1919–1927 гг. – формирование Каменского музея, начало накопления краеведческих материалов, первые экспедиционные исследования. Этот период связан с деятельностью и взглядами первого директора Каменского музея М. А. Круковского. Экспедиционные работы отличаются большим территориальным охватом (нижняя Обь, Алтай, Туркестан), продолжительностью и, в основном, этнографической направленностью.

2. 1927–1935 гг. – активные исследовательские мероприятия музейных работников в Каменском Приобье (северная часть современного Алтайского края и южная часть Новосибирской области). В этот период музей начинает сотрудничество с различными организациями в регионе, проводящими краеведческие изыскания, в том числе по археологии и этнографии. Особо важным для Каменского музея стала работа с «Обществом изучения Сибири и ее производительных сил», в ходе которой П. И. Юхневич проводил широкомасштабные разведочные экспедиции в регионе, формировал археологическую коллекцию и базу данных по краеведению и этнографии. М. А. Круковским, П. И. Юхневичем и А. В. Якубским проведены первые археологические раскопки в районе г. Камня-на-Оби, а также сформирован корпус источников по этнографии населения Верхнеобского региона.

3. 1938–1948 гг. С 1935 по 1938 год в музее постоянно менялись директора и местоположение самого музея, исследования остановились.

Оживление исследовательской деятельности музея произошло в 1938–1941 гг. под руководством И. В. Конорева. В годы Великой Отечественной войны площадь музея была отдана эвакуированным организациям, деятельность музея прекратилась, большая часть коллекции была утеряна.

4. 1948–1965 гг. – восстановление музея под руководством Г. А. Саранцева. Особенность этого периода заключается в участии музейных работников в исследовании Каменского Приобья во время новостроечных и спасательных работ в регионе. Значимым событием стало участие Каменского музея в археологических исследованиях А. П. Уманского в урочище Раздумье в 1960 году.

Становление и развитие Каменского краеведческого музея во многом связано с деятельностью его первого директора Михаила Антоновича Круковского.

М. А. Круковский – известный дореволюционный путешественник, исследователь географии, быта и уклада коренных народов Русского Севера, Урала и Западной Сибири [16, с. 273–279; 17, с. 102–111; 18; 19; 20, с. 98–104].

В 1911–1914 годах исследователь проводит работы по изучению и фотофиксации этнографических групп Западной Сибири в пределах современных Новосибирской, Кемеровской, Томской областей и Алтайского края [21, с. 4–11].

В годы революции и Гражданской войны М. А. Круковский переселяется на Алтай и останавливается в г. Камне [10, с. 173–181; 16, с. 273–279; 20, с. 98–104].

Появление М. А. Круковского на территории Верхней Оби в 1919 году не случайно – местность и быт его обитателей были ему уже знакомы на протяжении многих лет, имелись в регионе и научные интересы.

М. А. Круковский прибыл на Алтай сложившимся исследователем, с большим опытом научной, экспедиционной, реставрационной и публицистической деятельности, исследователем, который мог ставить и реализовывать весьма амбициозные задачи по сбору краеведческого и этнографического материала. Незаурядность данного исследователя признавали и подчеркивали даже те люди, которые критиковали его взгляды: «приходится сожалеть, что ни тогда, ни, видимо, даже теперь мы не могли использовать его умственные способности на все сто процентов» [22, л. 9].

В городе Камне-на-Оби М. А. Круковский побывал еще во время этнографических путеше-

ствий 1911–1913 гг. Село Камень в то время было логистическим центром процесса переселения, так как являлось крупным речным портом на реке Оби. У Круковского имеется серия фотографий, где запечатлены пристани на реке, пароходы с переселенцами и обские виды мест их пребывания. Одной из таких остановок на этом пути было село Камень [21, с. 4–11].

Появление М. А. Круковского в г. Камне в 1919 году совпало с началом формирования в этом городе музейной коллекции. Связано это было с деятельностью местной общественности – учителей Алферова Лонгина Андреевича и Ляпустина Александра Ивановича, а также ряда педагогов и административных работников системы образования г. Камня (культурно-просветительский отдел Каменского союза кооперативов и Совет по народному образованию).

Весной 1918 г. среди интеллигенции города Камня распространилась идея о создании в городе музея. Осуществлялся сбор сведений и материалы для экспозиции. Как вспоминает А. И. Ляпустин о событиях 1918 г.: «В Филипповском (село в Каменском районе – Р. Б.) были найдены череп и рога мускусных оленей. Был слух, что в Аллаке (река и село на правом берегу р. Оби в 12 км к юго-востоку – Р. Б.) тоже есть кости. Мы (я и Алферов) специально отправились в Аллак и купили берцовую кость мамонта. В Аллаке мы узнали, что кости вымываются из р. Оби» [22, л. 9]. Описывая начальный этап становления Каменского музея, Л. А. Алферов упоминает, что в 1918 году в музейную коллекцию поступила «бронзовая кирка», что предмет был «добыт крестьянами при рытье колодца, на глубине 5 сажень» [23, л. 6]. В «Краткой справке об истории музея», составленной Г. А. Саранцевым в 1950 году, есть сведения, что в 20–30-х гг. XX в. музей располагал археологической коллекцией, в которую входили «в том числе бронзовые предметы, найденные вблизи селения Аллак» [24]. В районе села Аллак известен комплекс памятников бронзовой и ранней железной эпохи [25, с. 37–38]. Это делает вероятным нахождение указанной «кирки» (чекана? кельта?) именно с этих памятников. Следовательно, началом поступления сведений о древностях из Аллацкого археологического микрорайона является 1918 год [26, л. 24; 27, с. 47–59; 28, с. 39–47; 29, с. 122–126; 30, с. 106–113].

Оформлению музея помешали события Гражданской войны – город был занят белыми и учителям Л. А. Алферову и А. И. Ляпустину пришлось

бежать, избегая ареста. Местом, где они скрывались, стала пойма реки Оби, в 10–15 км к югу от города Камня, на левом берегу. В этой местности беглецы обнаружили скопление костей, сведения о которых получили ранее: «скрываясь от карательных отрядов белогвардейцев на лугах Оби, этим товарищам удалось найти близ Аллацкого перевоза целое кладбище разрозненных и разбросанных на большое расстояние костей мамонта, бизона, оленя» [23, л. 6]. Находка ископаемых костей стала известна в городе и вызвала интерес. Было совершено два выезда к местонахождению городских учителей. На основе полученных результатов в Алтайское отделение географического общества 24 сентября 1918 г. была послана официальная телеграмма об открытии кладбища ископаемых животных, местонахождение которых определялось как «место вверх по Оби в 8-ми верстах от г. Камня на левом берегу», и озвучена просьба на основе этих материалов открыть в городе музей [31, л. 8]. Один из участников этих событий уточняет данные местонахождения: «обнаружены они были в речке Аллацкая Суева в 10 верстах от Камня, в воде после обмеления» [31, л. 8]. Необходимо заметить, что данное скопление фаунистических останков в настоящее время не идентифицировано на местности, хотя, как это следует из источников, оно появилось не в результате единичного вскрытия геологических слоев, а по причине долговременного вымывания останков. Во второй половине 20-х гг. это место посещал и делал палеофаунистические сборы следующий директор Каменского музея П. И. Юхневич [32, л. 17–34]. Современная фиксация этого скопления на местности представляет несомненный интерес как в плане палеозоологии четвертичного периода Верхней Оби, так и в возможности присутствия сопутствующих археологических материалов.

Сборы 1918 г. послужили основой формирования Каменского краеведческого музея, открывшегося при Каменской земской Управе в сентябре-октябре 1918 года в виде музейной комнаты [22, л. 9]. Хотя перипетии Гражданской войны привели к фактической утрате первоначальной коллекции, сама идея создания музея прочно утвердилась среди горожан [10, с. 174]. Именно в это время в г. Камне и появляется М. А. Круковский, чей исследовательский и организаторский опыт, широкий кругозор и научные связи помогли в становлении музея.

Как следует из архивных данных, первоначально в 1919 г. М. А. Круковский заведовал Каменском земским отделом народного образования [24, л. 2]. В его ведении оказались остатки фаунистических сборов, произведенных летом-осенью 1918 года, дополненные поступлениями экспонатов из разных мест уезда в течение 1918–1919 гг.

В декабре 1919 года М. А. Круковский фактически возглавляет музей и начинает работу с коллекцией: он разбивает общую массу экспонатов по разделам и классифицирует их [24, л. 1]. Одновременно М. А. Круковский приступает к разработке и реализации экспедиционных исследований в уезде, стремясь увеличить музейное собрание.

Первая экспедиция Каменского музея состоялась в 1919 г. по 16 волостям в окрестностях г. Камня, где собирались образцы флоры и фауны, предметы этнографии и, возможно, археологии. К этой работе Круковский привлек П. И. Юхневича и студента Томского университета В. Забудского [16, с. 276–277]. В условиях разворачивающейся Гражданской войны деятельность каменских музейщиков была столь экстраординарна, что власти решили придать как экспедиции, так и людям, в ней участвующим, более значимый общественный статус: «...через месяц экспедицию передали в ведение Алтайского губоно, и она стала называться Алтайской Народной экспедицией... Руководитель экспедиции Круковский был назначен заведующим Алтайским губернским музеем, а меня (П. И. Юхневича – примечание Р. В.) зачислили туда сотрудником» [33, л. 21].

Указанные сведения уточняются архивными материалами Алтайского государственного краеведческого музея, из которых следует, что М. А. Круковский возглавлял Алтайский центральный советский музей (г. Барнаул) с 26 июня по 11 ноября 1920 года [4, с. 51–52]. Во время пребывания М. А. Круковского в должности директора П. И. Юхневичем были осуществлены этнографические работы в д. Луковка и в поселке Петровском Каменского уезда (Панкрушихинский район Алтайского края). Продолжил этнографические экспедиционные работы П. И. Юхневич в д. Луковка и д. Зыково (Ледянка) Велижановской волости Каменского уезда и в 1921 году [4, с. 68], когда М. А. Круковский уже вернулся в г. Камень и приступил к восстановлению местной музейной коллекции.

Официальное открытие восстановленного музея произошло 20 апреля 1922 года [34, л. 34]. М. А. Круковский приоритетным считал налаживание исследовательских изысканий музея,

характеризуя учреждение «по содержанию как естественно-исторический, этнографический, сельскохозяйственный, конечно же, с уклоном в сторону краеведения...» [34, л. 34–35].

К этому времени относятся данные о поступлении в музей новых археологических артефактов: «...отлично помню, как товарищем Маздриным (активный участник партизанского движения на Алтае, председатель уисполкома после Громова) была передана кольчуга, как остаток от древнеазиатских народов...» [35].

Под руководством М. А. Круковского в 1923–1926 – первой половине 1927 г. Каменским народным музеем был проведен ряд длительных экспедиций на нижнюю Обь (1923), в Горный Алтай (1924), Туркестан (1925) [36; 37; 38]. Исследования носили комплексный характер – естественно-научный (биология, зоология, геология) и историко-культурный (этнография, история) [10, с. 177–178]. О проведении археологических изысканий сведений нет, в то же время нельзя исключать возможность попутного изучения памятников старины в ходе работ над «концепцией» Круковского. Специфика рассматриваемого культурного учреждения – музея – также способствовала накоплению сведений о прошлом региона в виде постоянных поступлений сведений и артефактов от местного населения. Из письма Михаила Антоновича в 1926 г. в Главнауку явствует, что в музейной экспозиции имеются этнографические и археологические материалы: «...кольчуга, каменный топор, черепки, мельничные камни и пр...», что подтверждает поступления археологического материала из уезда [33, л. 27–33].

Исследовательские работы музея, его структура и состав с момента создания и до 1927 г. были неразрывно связаны с концепцией М. А. Круковского об особом месте и роли Каменского округа – «Каменского степного края» – в Западной Сибири [39, л. 37–38].

Реализуя свое видение музея как особого учреждения в г. Камне, М. А. Круковский исходил из того, что музейный работник должен «осветить, определить ту местность, которую он должен выявить и представить» [39, л. 37]. Целью и задачами работ учреждения, по мысли Михаила Антоновича, является выявление своеобразия территории в географическом и историческом смысле. При таком подходе музейные исследования неизбежно выйдут за пределы административных границ, поэтому Круковский предполагает более широкий территориальный охват: «ни один музейный работник не

может уложиться в узкие рамки административных границ, перед ними стоит громадная задача определить географические, исторические границы своего края с сопредельными странами, имеющими с ним взаимодействие и взаимоотношения» [39, л. 37].

По мысли Круковского, «географически Каменский округ определяется так: на юго-западе – хлеборобные Кулундинские степи и Зайсан, на западе – Карасукская и Барабинская степь вплоть до Урала... На севере – до Обской губы», «...границы его исчисляются от Ташкента до Ледовитого океана, от Алтая до Урала» [39, л. 37–38]. Необходимо заметить, что город Камень сразу после революции и в первой половине 1920-х гг. намечался как окружной город, территориальные рамки которого планировались значительно больше современных административных границ Каменского района Алтайского края и включали в себя значительные степные пространства Кулунды и крупные области в Приобье. Каменский уезд включал в себя Сузунский, Куликовский, Завьяловский, Тюменцевский, Кипринский, Панкрушихинский, Каменский, Спиринский, Баевский районы. В Каменский округ входил еще дополнительно Петропавловский, Битковский и Кочковский районы. Отчасти именно поэтому М. А. Круковский обозначает такие широкие ареалы исследования [40, л. 35].

Обоснование столь широкого территориально-охвата музейный работник видит и в тождестве природного – исторического развития этих регионов. В природном отношении округ, как считает М. А. Круковский, находится под полным влиянием Горного Алтая, что выражается в распространении схожей флоры и фауны: «как доказали труды экспедиции, флора Алтая тождественна с флорой Каменского степного края. Заносы растений в этот край идут от Алтая». Эта ситуация наблюдается и в схожести биологической, «за исключением некоторых животных, таких как медведь, олень, все животные, в частности грызуны, водятся и здесь, и там» [39, л. 37, 38]. Различные природные сообщества Алтая, по мысли исследователя, распространяют свое влияние на юг и запад «...и только к увалам Урала обе группы гор останавливают свою автономную работу» [39, л. 37, 38].

Естественно-природные границы округа значительно увеличиваются при рассмотрении этнической истории. Древнейшее население края Круковский, вслед за исследователями XIX в., связывает с «легендарной чудью», соотнося ее с финскими народами: «в крае имеется более 500 кур-

ганов, содержимость их, конечно, не обнаружена досконально, но добытые черепа доказывают финское, монгольское, тюркское происхождение» [39, л. 37–38]. По взглядам исследователя, «чудь – финны» обитали в крае до XII в., когда их физически вытесняют ойроты и джунгары: «могучие финские народы, принявшие названия башкир, остяков, самоедов, зырян, вогулов и др., поселились в устье Оби и даже Енисея» [39, л. 37–38]. Музейный работник подчеркивает культурную связь как в прошлом, так и в настоящем между жителями низовой Оби и населением Горного Алтая: «у ойротов Алтая, как историческое наследие, находятся остатки быта, культуры, искусства финских народов» и далее «...следы заметны даже в языке», «...шаманы Алтая и шаманы остяков – тождественны» [39, л. 37]. Значительным этническим образованием, обитавшим на рассматриваемой территории, Круковский считает киргизов, сменивших в XIV в. ойротов. Именно они являлись связующим звеном между краем и Средней Азией: «на Алтае ойрото-тюрки, под самым Камнем – кара-киргизы, под Семипалатинском – кара-киргизы и под Ташкентом – кара-киргизы» [39, л. 37–38].

Характеризуя концепцию М. А. Круковского, надо отметить, что, несмотря на свою противоречивость и весьма спорные научные выводы и аналогии, она была нацелена на рассмотрение природно-исторического своеобразия Каменского округа/уезда. Концепция М. А. Круковского о «Каменском степном крае» была первой попыткой охарактеризовать Каменское Приобье как особую территорию Верхней Оби в естественно-научном (геология, биология, зоология) и культурно-историческом (археология, этнография, краеведение) плане. Сочетая данные географии, древней истории и этнографии, М. А. Круковский интуитивно приближается к распространяющимся в то время идеям палеоэтнологии и этногеографии [41, с. 7–20], из которой оформляются первые схемы культурогенеза Южной Сибири Б. Э. Петри, С. А. Теплоухова, М. П. Грязнова [42, с. 273–277; 43, с. 60–61; 44, с. 29–33; 45, с. 105–113]. Впоследствии такой подход, сочетающий в себе пристальное внимание к зависимости исторических процессов от географической среды, активно развивает направление исторического (археологического и этноархеологического) микрорайонирования [50, с. 20–30]. Сам М. А. Круковский реконструирует древнюю историю посредством привлечения этнографических данных о народах, проживавших на территории Сибири и Средней Азии [41, л. 37–38].

Исходя из такого видения места и роли территории Каменского Приобья, М. А. Круковский ставит цели и задачи организованным им в музее экспедициям. Первая крупная экспедиция Каменского музея за пределы уезда была осуществлена в 1923 г. Источников по ней осталось не так много, фактически несколько косвенных сообщений о составе коллекции и плане работ [36]. Наиболее информативным по целям и задачам экспедиции является «Смета на снаряжение экспедиции в устье Оби» [36, л. 2–4]. Список составил М. А. Круковский, хорошо представляющий, какие предметы и изделия коренных народов имеют научную и выставочную ценность.

«Смета на снаряжение экспедиции в устье Оби» подробная и включает в себя как организационные вопросы – маршрут следования, способы перемещения, способ и характер доставки полученных предметов, так и научные – обстоятельный перечень вещей, которые должны были получить исследователи в командировке. Составление списка говорит о знакомстве автора с экспедиционными путешествиями, реалиями «полевого» быта, с культурой традиционных народов. Основное внимание уделяется получению в ходе экспедиции материалов по культуре и быту автохтонных народностей и племен Сибири [36, л. 2–4].

Как явствует из документов, в 1923 году планировалась поездка не только в низовья Оби, но и на Зайсан (Казахстан) и в Горный Алтай (Россия) [36, л. 2–4]. Для каждого маршрута подробно описывалась логистика, затраты и список экспонатов. В область проживания северных народов Сибири исследователи должны были попасть на речном пароходе, следуя из г. Камня до Ново-Николаевска (Новосибирска), оттуда в низовья Оби [36, л. 2].

На месте исследователи должны были приобрести жилища – «остяцкий чум из оленьих шкур и летний, берестяной»; одежду – малицу (верхнюю одежду), гусь (ненецкая верхняя меховая одежда), парку, ягушку (женская шуба), кисы (меховые сапоги), чигры (чулки), «зырянский» сарафан; средства передвижения – остяцкую лодку, нарты оленьи [36, л. 2]. Кроме этого, предписано было приобрести «идолов, украшения», а также предметы быта и промысла: «домашнюю утварь, охотничьи и промысловые принадлежности, силки, ловушки» [36, л. 2]. Предметы быта включали в себя берестяные и костяные изделия, оленьи и собачьи упряжки, шкуры диких и домашних животных для изготовления чучел. М. А. Круковский пишет упо-

требляемые традиционными народами названия одежды в скобках, внося пояснение и расшифровывая название предмета, что свидетельствует о знании костюма традиционных народов и их занятий.

Сбор средств на экспедицию осуществлялся по добровольной подписке между организациями и за счет внесения взносов [46, л. 6]. Полученные средства (4 150 рублей) позволили командировать одного участника – Григория Федоровича Захарова – на север Оби, но не позволили провести исследования в 1923 году на оз. Зайсан и в Горном Алтае.

Биография Г. Ф. Захарова на настоящий момент не выяснена, но известно, что он возглавлял экспедицию по сбору экспонатов в низовьях Оби в 1923 году и руководил комплексной экспедицией в Горный Алтай в 1924 г. При организации экспедиции 1924 года в списках участников Захаров фигурирует как этнограф, имеющий среднее образование и возраст 25 лет [47, л. 23].

В ходе проведения экспедиции 1923 года Г. Захарову удалось приобрести и вывезти с территории проживания традиционных народов севера Оби целый комплекс предметов (несколько сотен), составивших яркую и запоминающуюся коллекцию, о которой остались отзывы и воспоминания [48]. Полученные в экспедициях 1923 и 1924 гг. этнографические материалы позволили М. А. Круковскому создать большой этнографический отдел, наполнив его аутентичными экспонатами быта, мировоззрения коренных сибирских народов. Нина Владимировна Круковская (приемная дочь М. А. Круковского) вспоминала об этом отделе музея: «Здесь были собраны предметы быта и одежды, макеты построек, музыкальные инструменты и т. п. Здесь находился манекен совершающего камлание шамана (привезен из алтайской экспедиции), различные атрибуты шаманского обряда: бубны, колотушки, идолы, костюмы» [48, л. 5]. Из ее же воспоминаний становится известно, что кроме этнографических предметов внутри здания музея М. А. Круковскому удалось расширить экспозицию за счет использования участка перед музеем: на скальных выходах на берегу реки Оби были выставлены чум остяков и нарты [48, л. 5].

В одном из отчетов, составленном в конце 1927 г. директором Каменского народного музея П. И. Юхневичем, описано богатое собрание этнографии народов Сибири этнографического отдела музея: «33. Народы Сибири. 34. Религия народов Сибири (остяки, самоеды, алтайцы, зыряне, маймалары, теленгиты, татары... Народы Севера. Чум,

домашняя утварь, охота, рыбная ловля, средства передвижения» [49, л. 32].

Сам М. А. Круковский так оценивал результаты работ экспедиции 1923 года: «Прошлогодня экскурсия музея на далекий север Сибири, в низовья Оби, в край остяков и самоедов, дала богатый материал из жизни и быта этих народностей; заложен фундамент этнографического отдела» [50, л. 10]

В настоящее время в Каменском краеведческом музее экспонируется очень яркий предмет – калданный камень (рис. 1) [51]. Калданный камень – предмет культуры и быта традицион-

ных народов севера Оби, использовавшийся для оригинального способа рыбной ловли [52, с. 65–69; 53, с. 13–17; 54, с. 84–89]. Экспонат в Каменский краеведческий музей наиболее вероятно попал в результате экспедиции 1923 г. в низовья реки Оби. (На самом предмете тушью выполнена надпись 1936 г., а в описании значится «из раскопок 1936 г.». В ходе работ в архиве выявлены сведения, что археологические раскопки в Каменском уезде проводились сотрудниками Каменского музея во второй половине 20-х гг. – первой половине 30-х гг. XX в.)



Рис. 1. Этнографические материалы экспедиции Каменского краеведческого музея в низовье Оби 1923 г.: Калданный камень из собраний Каменского краеведческого музея. Материал: камень.
Снимок Р. В. Белоусова

Удачная и заметная в рамках региона экспедиция на север Оби 1923 г. побудила М. А. Круковского приступить к разработке и проведению более масштабной экспедиции на Алтай в 1924 г.

Таким образом, рассмотренный архивный и вещественный материал говорит о заметной исследовательской деятельности, осуществляемой Каменским музеем в первой половине

20-х гг. XX века. Связано это с работами известного путешественника, писателя и этнографа М. А. Круковского. Силами этого исследователя была сформулирована исследовательская концепция о своеобразном регионе Верхней Оби – Каменском Приобье, предпринята попытка отразить его естественно-научное и историческое своеобразие. Для этого сотрудники Каменского музея осуществляли исследовательские экспеди-

ции в Западной Сибири. Основная заслуга в их организации лежит на М. А. Круковском. Одной из таких экспедиций является экспедиция 1923 года в низовье реки Оби. Исследовательская деятельность Каменского музея в 1920-х гг. делает его наряду с Новосибирским, Барнаульским, Бийским, Горно-Алтайским и Омским краеведческими музеями одним из центров изучения Западной Сибири в первой четверти XX века.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Демин М. А. Первооткрыватели древностей. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1989. 120 с.
2. Тишкин А. А. Создание периодизационных и культурно-хронологических схем: исторический опыт и современная концепция изучения древних и средневековых народов Алтая. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2007. 356 с.
3. Тишкина Т. В. Музеи Алтая в 1920-е гг. // Известия Алтайского государственного университета. 2013. Вып. 2. С. 228–235.
4. Тишкина Т. В. Деятельность краеведческих организаций Алтая в 1918–1931 гг. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. 312 с.
5. Автушкова А. Л. Новосибирский краеведческий музей и исследование археологических памятников на территории Новосибирской области в 1920–1951 годах // Вестник Новосибирского государственного университета. 2017. Т. 16, № 3. С. 29–38.
6. Грязнов М. П. История древних племен Верхней Оби. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. 160 с.
7. Киселёв С. В. Древняя история Южной Сибири. М.: Изд-во АН СССР, 1951. 644 с.
8. Завитухина М. П. Курганы у с. Быстрянского в Алтайском крае (по раскопкам С. М. Сергеева в 1930 г.) // Археологический сборник Государственного Эрмитажа. Л.: Изд-во Гос. Эрмитажа, 1966. Вып. 8. С. 61–77.
9. Членова Н. Л. Памятники конца эпохи бронзы в Западной Сибири. М.: Изд-во ИА РАН, 1994. 170 с.
10. Зенухина Т. М. М. А. Круковский и Каменский краеведческий музей // Краеведческие записки. Барнаул: Алт. полигр. комбинат, 2003. Вып. 5. С. 173–181.
11. Бородовский А. П., Белоусов Р. В. П. И. Юхневич и формирование основ охраны историко-культурного наследия Верхнеобского региона // Сохранение и изучение культурного наследия Алтая. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. Вып. XIV. С. 29–32.
12. Уманский А. П. О культурной и этнической принадлежности курганов раннежелезного века в лесостепном Алтае // Барнаулу 250 лет: тезисы докладов и сообщений на научной конференции (1–2 июля 1980 г.). Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1980. С. 50–53.
13. Археологическая карта побережья Новосибирского водохранилища / М. П. Грязнов, Т. Н. Троицкая, А. П. Уманский, Э. А. Севастьянова // Вопросы археологии Сибири. 1973. Вып. 85. С. 3–45.
14. Троицкая Т. Н., Бородовский А. П. Большереченская культура лесостепного Приобья. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1994. 184 с.
15. Могильников В. А. Население Верхнего Приобья в середине – второй половине I тысячелетия до н.э. М.: Пушинский НЦ РАН, 1997. 195 с.
16. Лаврентьева Л. С. Иллюстративные коллекции М. А. Круковского // Радловский сборник. Научные исследования и музейные проекты в 2008 г. СПб.: Изд-во МАЭ РАН, 2008. С. 273–279.
17. Лаврентьева Л. С. Женская одежда русских в фотографиях Н. А. Шабунина и М. А. Круковского (из коллекций МАЭ РАН) // Сборник Музея антропологии и этнографии. СПб.: Изд-во МАЭ РАН, 2014. Т. 59. С. 102–111.
18. Круковский М. А. Олонекский край: Путевые очерки. СПб.: Издание Петербургского учебного магазина, 1904. 260 с.
19. М. А. Круковский. По родному северу. Рассказы по родиноведению. М.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1914. 200 с.
20. Белоруссова С. Ю. Этнографическое путешествие Михаила Круковского по Южному Уралу // Уральский исторический вестник. 2016. № 2 (51). С. 98–104.
21. Белоусов Р. В. М. А. Круковский – исследователь-этнограф Западной Сибири первой четверти XX века // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул: АлтГПУ, 2024. Вып. 12. С. 4–11.
22. Письмо А. Ляпустина в Каменский народный музей // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Оп. 1. Ед. хр. 9. Л. 9.
23. Входящее письмо отдела народного образования Бийского исполнительного комитета № 393 от 07.03.1928 // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Ед. хр. 9. Л. 6.

24. Краткая справка о музее // Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Каменский районный краеведческий музей». Номер по КП (ГИК): ИП № 9395/22 П-4460.
25. Памятники истории и культуры Северо-западного Алтая (методические материалы к обсуждению макета свода памятников). Барнаул: Изд-во Алтайского крайисполкома, 1990. 131 с.
26. Комарова М. Н. Отчет Каменского отряда Новосибирской экспедиции об археологическом обследовании в 1953 г. зоны затопления Каменской ГЭС // Научно-отраслевой архив института археологии Российской академии наук. Ф-1. Р-1. № 922. 41 л.
27. Уманский А. П. К вопросу о датировке и этнической принадлежности верхнеобских городищ – «кокуев» // Вопросы археологии Сибири. 1972. Вып. 38. С. 47–59.
28. Шамшин А. Б. Аллак-III – поселение эпохи поздней бронзы и переходного времени от бронзы к железу на реке Оби // Охрана и исследования археологических памятников Алтая. Барнаул: Изд-во БГПИ, 1991. С. 39–47.
29. Папин Д. В., Шамшин А. Б. Поселение Аллак III // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. Барнаул: Азбука, 2001. Вып. XII. С. 122–126.
30. Белоусов Р. В. Исследование археологических микрорайонов в Каменском Приобье осенью 2023 года // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2024. Вып. XXX. С. 106–113.
31. Входящее письмо № 40 от 03.05.1928 «Копия обращения в Алтайское географическое общество от 24.09.1918» // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Оп. 1. Ед. хр. 9. Л. 8.
32. Каменский народный музей (описание П. И. Юхневича) // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Оп. 1. Ед. хр. 9. Л. 17–34.
33. Переписка с отделом народного образования о работе музея // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 21.
34. Отчетные сведения Каменского окружного народного музея за 1924–1925 гг. // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Ед. хр. 3. Л. 34.
35. Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Каменский районный краеведческий музей». Номер по КП (ГИК): ОФ № 9395/4447.
36. Отчеты и материалы о научной экспедиции на Алтай // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Оп. 1. Ед. хр. 5. 54 л.
37. Материалы по истории Каменского музея // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Оп. 1. Ед. хр. 9. 34 л.
38. Сведения и планы о научно-исследовательских учреждениях и экспедициях музея // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Оп. 1. Ед. хр. 27. 6 л.
39. Каменский окружной музей. Описание М. А. Круковского // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Ед. хр. 3. Л. 37–38.
40. О планах работ на 1924–1925 гг. // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Ед. хр. 3. Л. 35.
41. Большаник П. В., Жук А. В., Матющенко В. И. Нижнетарский археологический микрорайон. Новосибирск: Наука, 2001. 256.
42. Архипов Н. Д. Археологические исследования Б. Э. Петри в Прибайкалье // Советская археология. 1986. Вып. 2. С. 273–277.
43. Сирина А. А. Забытые страницы сибирской этнографии: Б. Э. Петри // Репрессированные этнографы. 2002. Вып. 1. С. 57–80.
44. Жуков А. В. Батени под лопатой С. А. Теплоухова: Археологический микрорайон? // Археологические микрорайоны Западной Сибири. Омск: Омский государственный университет, 1994. Ч. 1. С. 29–33.
45. Грязнов М. П. Археологическое исследование территории одного древнего поселка. Раскопки Северо-Алтайской экспедиции в 1949 г. // Краткие сообщения института истории материальной культуры. М.: Изд-во АН СССР, 1951. Вып. XL. С. 105–113.
46. Подписной лист на сбор экспедиции // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Ед. хр. 5. Л. 6.
47. Сведения об участниках Алтайской научной экспедиции, организованной Каменским народным музеем // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Ед. хр. 5. Л. 23.
48. Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Каменский районный краеведческий музей»: Номер по КП (ГИК) КП-9395/3 П-4446. «Письмо Круковской Нины Владимировны (падчерица Круковского Михаила Антоновича) директору Каменского краеведческого музея Саранцеву Герасиму Александровичу».
49. Письмо в Каменское Окроно о проведении экскурсий, исх. № 612 26/XII/1927 // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 294Г. Ед. хр. 12. Л. 31–33.
50. Газета «Наша деревня» от 22.06.1924. № 41 (456). «Научная экспедиция на Алтай» // Комитет по делам архивов администрации Каменского района. Ф. 166Г. Оп. 1К. Ед. хр. 4. Л. 10.
51. Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Каменский районный краеведческий музей»: Номер по КП (ГИК): КП 23555В 1–8. «Каменная лыжа».

52. Белоусов Р. В., Кулагина Ю. Н. Из археологических собраний Каменского краеведческого музея // Полевые исследования в Верхнем Приобье и на Алтае. 2006 г. Барнаул: АлтГПУ, 2007. С. 65–69.

53. Волков П. В., Белоусов Р. В., Кирюшин К. Ю. Калданный камень из археологических собраний Каменского краеведческого музея // Каменная скульптура и мелкая пластика древних и средневековых народов Евразии. Барнаул: Азбука, 2007. С. 13–17.

54. Шмидт А. В. От интерпретации к функциональному использованию «каменных лыж» // Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае. 2011–2012. Барнаул: АлтГПУ, 2013. С. 84–89.

Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.

УДК 398(235.211)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-69-74

Гулноз Ислombeковна Занджирбекова

Хорогский государственный университет им. М. Назаршоева, г. Хорог, Таджикистан, mdikh@mail.ru

Юлия Николаевна Цыряпкина

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАНДРАГОРЫ В НАРОДНОЙ МЕДИЦИНЕ ПАМИРА (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОЛЕВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Аннотация. В статье анализируется материал об использовании лекарственного растения мандрагоры в народной медицине населения Памира. Показано, что исследователи-ботаники не обнаружили и официально не описали мандрагору как лекарственное растение Памира ни в советский период, ни в суверенном Таджикистане. Однако полевые исследования среди народных целителей Памира и данные письменных источников свидетельствуют о том, что мандрагора действовала в народной медицине. В статье выявлены места произрастания, особенности растения, способы сбора и применения мандрагоры для лечения различных болезней.

Ключевые слова: Памир; мандрагора; народная медицина; лекарственное растение; табиб.

Gulnoz I. Zanjirbekova

Khorog State University named after M. Nazarshoev, Khorog, Tajikistan, mdikh@mail.ru

Yulia N. Tsyryapkina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, guzvenko@yandex.ru

USE OF MANDRAKE IN PAMIR'S TRADITIONAL MEDICINE (BASED ON FIELD RESEARCH MATERIALS)

Abstract. The article analyzes documented usage of mandrake plant in traditional medicine practiced in the Pamir. It is revealed that medicinal properties of the mandrake in Pamir were never discovered or officially described by botanists either in the Soviet or sovereign Tajikistan. However, field research among Pamir's traditional healers and data from written sources indicate that mandrake was used in folk medicine. The article describes the plant's places of growth, characteristics, methods of collection and use for treatment of various diseases.

Keywords: Pamir; mandrake; traditional medicine; medicinal plant; tabib.

Повышенный интерес исследователей к Памиру характеризуется его уникальным географическим положением, историческим значением (через Памир проходили важнейшие торговые пути), а также развернувшимся в XIX в. противостоянием между Российской империей и Великобританией за Памир. В XX в. через территорию Памира проходила граница СССР и Афганистана, затем Республики Таджикистан и Афганистана. Кроме геополитического значения Памир является регионом с удивительной флорой и фауной. Активное изучение природы Памира началось еще в XIX в. Пионером в этом деле стал русский ученый-путешественник А. П. Федченко (годы жизни 1844–1873), экспедиция которого в августе 1871 г. вышла в Алайскую долину к подножию Памира, где исследователь и его жена О. А. Федченко (годы жизни 1845–1921) собрали богатейшую коллекцию гербария горноальпийской флоры [1]. Ольга Александровна Федченко, член-основатель Общества любителей естествознания, антрополо-

гии и этнографии, ботаник, в рамках нескольких экспедиций собрала флористические материалы в виде гербарных коллекций. Флористические итоги экспедиций периода с 1870-х до 1900-х годов О. А. Федченко в 1903 г. были объединены в сводный каталог «Флора Памира», дополненный в дальнейшем семью отдельными выпусками. Этим фундаментальным трудом положено начало научных знаний о флоре Памирского нагорья. Огромный вклад в изучение растительности Памира внес сын А. П. и О. А. Федченко, ботаник, географ и путешественник Борис Алексеевич Федченко (годы жизни 1872–1947), который продолжил изучать природу и коллекционировать растения и животных [2].

В советское время изучение Памира становится планомерным и комплексным. Первая советская экспедиция на Памире появилась в 1923 г., в ее состав вошла ботаник Илария Алексеевна Райкова, доктор биологических наук, профессор [3, с. 16]. В 1940 г. возле Хорога основан Памирский бота-

нический сад, самый высокогорный в СССР (абсолютная высота 2 320 м). В 1969 г. на базе имеющихся стационарных биолого-сельскохозяйственных научных учреждений ГБАО был организован Памирский биологический институт АН Таджикской ССР [3, с. 19]. Формирование организационно-институциональной научно-исследовательской базы в Хороге в советское время позволило наладить регулярное исследование растительности Памира на базе экспедиционных и стационарных исследований Памирской биологической станции Памирской базы АН Таджикской ССР. В современный период публикуются интересные работы на стыке ботаники и антропологии, посвященные лекарственным растениям Памира, которые используются в народной медицине [4]. Целью данной статьи является анализ устных полевых материалов и письменных источников об использовании редчайшего лекарственного растения мандрагоры в народной медицине Памира.

Лекарственные растения занимают важнейшее место как в традиционной, так и в народной медицине. В их лечебном применении тесно переплетаются эмпирические знания о свойствах лечебных растений с магическими ритуалами, приемами и мифологическими верованиями народов. Весь этот пласт представлений о лекарственных растениях показывает специфику народной медицины, а также является частью культуры, фольклора и этнографии.

Одним из наиболее ценных лекарственных растений в регионе является мандрагора. У древних целителей мандрагора находилась в списке лечебных трав на первом месте. С этой травой было связано множество легенд, так как она использовалась в магической медицине и даже попадала под запрет ее использования. Корни мандрагоры считались незаменимыми для приготовления любовных снадобий и лекарств. В сказочном цикле «Тысяча и одна ночь» повествуется о том, что обладателю корня мандрагоры дается возможность понимать язык зверей и птиц, а также узнавать мысли людей [5, с. 487].

Мандрагора относится к роду растений семейства пасленовых и представляет собой многолетнюю траву с мясистым стержневым корнем, с розеткой простых листьев и пучком зеленовато-желтых, желтых или фиолетовых колокольчатых цветов [6]. В письменных источниках осталось множество упоминаний о различных способах использования мандрагоры. В трудах средневекового персидского ученого Абуали ибн Сины от-

мечалось, что в лечебных целях использовались листья, ягоды и корень этого растения. Считалось, что ягоды мандрагоры помогали при зачатии ребенка, высоко ценился корень мандрагоры. По данным Абуали ибн Сины, смешение корня мандрагоры с шафраном позволяло получить порошок, который излечивал боль в суставах и радикулит. Регулярное ношение порошка мандрагоры с собой избавляло от эпилепсии [7, с. 300]. Для лечения злокачественных язв и мягких опухолей использовали порошок из корня и плодов этого растения. Смесь мандрагоры с уксусом лечила сыпь и карбункулы [8, с. 473].

Различные виды мандрагоры распространены в Испании, Гималаях, на Тибете, это растение в разных странах имеет свое название. На территории СССР мандрагора была обнаружена и описана в 1938 г. в Сумбарской долине Туркменской ССР. Первооткрывателем туркменской мандрагоры считалась исследователь-ботаник Ольга Фоминична Мизгирёва (в момент открытия растения лаборант опытной станции), в последующем директор Каракалинской опытной станции Всесоюзного института растениеводства. О. Ф. Мизгирёва в течение нескольких лет изучала мандрагору и на основе полученных данных защитила диссертацию на тему «Мандрагора туркменская, ее биология и возможности введения в культуру». В Туркменской ССР этот вид редкого растения был занесен в Красную книгу с упоминанием имени О. Ф. Мизгирёвой «мандрагора туркоманико О. Мизгир» [9]. В Туркменистане жители называют мандрагору «сельмелек» и используют отвар из ее листьев как ранозаживляющее средство.

На территории Таджикистана, Памира в частности, мандрагора как вид лекарственных растений не была официально выявлена, но существует множество упоминаний в фольклоре и устных преданиях об инструкциях по применению этого растения, способах ее нахождения и сбора и др. Все эти традиции опираются на опыт народной медицины. Исходя из данных устных источников, можно отметить, что это растение очень редкое и не многие лекари знали, как его правильно применять для лечебных целей. Использование мандрагоры без надлежащего контроля могло привести к судорогам, потере памяти, галлюцинациям, а также к смертельному исходу. С целью изучения применения мандрагоры в процессе лечения болезней народными лекарями Памира один из авторов статьи, Г. И. Занджирбекова, опросила 10 респондентов, у которых был личный опыт врачевания или

этим занимались в семье, а также были опрошены работники Памирского ботанического сада.

На территории современного Таджикистана известные табибы (народный лекарь в центральноазиатском регионе – Г. З., Ю. Ц.) использовали растение при лечении многих болезней. Например, известный табиб Эшон Малех из кишлака Аскалон Раштского района занимался тем, что лечил даже неизлечимые болезни, используя мандрагору. Эти факты отражены в заметках известного путешественника и писателя Иоанна Горненского, который много путешествовал по горам Памира, по крупницам собирая местные легенды. Во время одной из экспедиций он встретился с известным табибом Эшон Малехом, получившим известность благодаря тому, что мог излечить болезни, за которые официальная медицина не бралась. Эшон Малех сообщил, что в кишлаке Аскалон Раштского района находили мандрагору. Это растение в Раштском районе называли «одамру», буквально переводится как «человеческое лицо». Эшон Малех находил это растение осенью в горах у кишлака Аскалон [10, с. 108].

В XX веке табибы Памира имели представление о таинственном целительном эффекте мандрагоры, которую на Памире называли «kahi kimyo». (Название «kahi kimyo» приводится на латинской графике памирского языка, который существует в различных графических традициях. Считается, что латиница лучше передает отдельные звуки памирских алфавитов.) По мнению табибов и биологов, из-за того, что это растение содержит в себе 80 различных химических веществ, его называли «kahi kimyo», что в переводе с персидского означает «травя-химия». Среди таджиков Памира оно также было известно как лекарство от тысячи болезней, и большая часть информации о чудодейственном строении и эффектах этого растения исходит из местных легенд, устных источников и воспоминаний. Один из респондентов сообщил, что эту траву можно было обнаружить только ночью, так как «kahi kimyo» ночью излучает свет и освещает местность вокруг [11]. Известный ученый, доктор биологических наук, профессор Довут Наврузшоев считает, что этот исходящий свет не что иное как эфирное масло, выступающее со стеблей и листьев растения, которое попадает на землю ночью и как фосфорные камни излучает свет [12, с. 8]. Профессор Д. Наврузшоев упоминает, что не только мандрагора, которая описывается в книге «Легенды Бадахшана», а также растение алая ромбовидная «бодвхак» и другие редчай-

шие лекарственные растения, применяемые в народной медицине, имели в своем составе эфирные масла [13].

Респонденты также отмечали, что в составе мандрагоры присутствовали эфирные масла. Один из известных врачей-фитотерапевтов Ширинбек Давлатмамадов в интервью отмечал, что в XX в. старожилы знали о траве мандрагора, которая росла на высоких долинах гор. Ее собирали женщины, которые надевали черную одежду, выходили ночью и ориентировались на свет, излучаемый эфирными маслами травы, только так можно было обнаружить мандрагору. В интервью респондент упомянул, что мандрагора содержала фосфор, поэтому ночью светилась, хотя в письменных источниках эта информация не отразилась [11].

Весьма интересное значение слова «kimyo» приведено персидским лингвистом, специалистом по суфизму Алиакбаром Деххудо в словаре «Луғатномаи Деххудо» на персидском языке. Значение слово «kimyo» приводится как средство от любой болезни. Также словом «kimyo» объясняется вещество, которое имеет способность превращать медь в золото. В суфизме слово «kimyo» объясняли как связь между пиром (наставником – Г. З., Ю. Ц.) и учеником, оно называется «иксир», т. е. тайна [14, с. 205]. Если учитывать все эти значения, их можно приписать всем свойствам мандрагоры. На территории Памира мандрагору называют «kahi kimyo», слово «kahi» переводится как «травя», вместе со значением слова «kimyo» переводится как «травя-лекарство». Общее значение – редкое, трудно находимое лекарство от многих болезней и химическое вещество, которое превращает медь в золото [14, с. 205]. Все перечисленные свойства, приведенные в словаре «Луғатномаи Деххудо», подходят по описанию к растению мандрагора. В литературе описывали «kahi kimyo» как траву от тысячи болезней, в памирском фольклоре, а именно в стихотворении Варка Охониеза «Ай му бечора Бадахшон» следующим образом описывалось это магическое и таинственное растение:

kahi kimyo, ба худо (Кахи кимие! о Господи!)

Ku tu az ka uz virim (Где же мне тебя найти) [8, с. 450].

В свое время народный табиб Шохзодамухаммад также искал это лекарственное растение и в его поисках преодолел труднодоступные дороги и добрался до Джавшангоза [12, с. 8]. Однако не осталось сведений о том, нашел ли он это растение.

Мандрагору было достаточно сложно найти, в работе этнографа Н. Н. Ершова, который многие годы занимался изучением народной медицины таджиков Каратегина и Дарваза, есть упоминание о том, что помимо некоторых лекарственных растений для приготовления противоядия, местные жители употребляли корень травы под названием «биш», имеющий форму рога козы. Это трава, по представлениям местных жителей, имела такие странные особенности: «в ветер не качается, в тихую погоду, наоборот, покачивается, а ночью ярко светится». Описывая траву «биш», Н. Н. Ершов называет ее мандрагорой [15, с. 350]. В медицинском таджикско-персидском словаре приведено значение слова «биш» или «беш», которое переводится как «ачалгиёх» – растение-смерть или очень ядовитое лекарственное растение “aconitum feros” [8, с. 214]. В книге Ал-Бируни «Китаб-ас-сайдана-фи-тиб» в разделе «Фармакаганозия в медицине» также говорится о ядовитом растении «биш», которое он называет аконитом, далее приводит информацию о том, что бишмышь – ласка – питается этим растением, только это животное переваривает его ядовитость. Вместе с аконитом распространено растение под названием «буха», его доставляют из Индии, «бух» переваривает ядовитые свойства аконита [16, с. 308].

В работе Аль-Бируни приводится упоминание о мандрагоре. По информации Хамза вал-Мувайзана, по-сирийски это растение, вернее его корень, называется «йабрух» (название состоит из двух слов: «йаб» – пара, а «ру» означает лицо, облик, т. е. носитель его имеет два облика). Мандрагора получила такое название, так как если расщепить его на две половины, то в нем покажутся два изображения, похожие на облик мужчины и женщины. Аль-Бируни следующим образом описывал это растение: йабрух – растение с небольшим желтым оттенком, не имеющее корня, и если его употреблять в большом количестве, то оно убивает: когда пастухи и верблюды употребляли его листья, то они на 4 часа засыпали [16, с. 877]. В информации Ал-Бируни у зинджей имелось ядовитое растение, похожее на баклажан, которое варят и смазывают им наконечники стрел, посредством чего охотник быстрее достигает поставленной цели. Аль-Бируни также приводит информацию, что на персидском языке это растение называлось «сабизадж» [16, с. 819]. Это говорит о том, что в различных источниках название плодов и корней мандрагоры приводится по-разному.

Н. Н. Ершов, проводивший полевые исследования среди жителей Каратегина и Дарваза, также указывает на информацию из фольклорных данных и сведений респондентов о том, что человеку без подготовки невозможно было сорвать мандрагору. Считалось, что сорвавший эту траву погибает. Поэтому когда находили мандрагору, то обвязывали траву веревкой, которую следом привязывали на ногу или шею козы или собаки и гнали их. В результате растение вырывали с корнем, а животное погибало. После чего сорванное растение уже не могло навредить [15, с. 356].

Вероятно, в этих двух вышеизложенных фактах содержалась некоторая неточность. Аконит и мандрагора были ядовитыми растениями, но отличались друг от друга. И, вероятно, местные жители, рассказывая о растении «биш» и о свойствах, присущих мандрагоре, не подозревали, что это два разных растения. По описанию жителей Каратегина и Дарваза его корень, напоминавший рог козла, действительно, был схож с аконитом, но по другим внешним и внутренним признакам оно больше напоминало мандрагору, нежели аконит. Хотя Н. Ершов, описывая мандрагору, называл ее «бишем», а не аконитом. В итоге можно сделать вывод, что в названиях этих растений есть большая путаница и, вероятнее всего, только опытные лекари и табибы могли увидеть разницу. Мандрагора являлась редчайшим растением, окутанным множеством легенд, соответственно, не каждый мог ее достоверно описать.

Известный писатель-путешественник Иоанн Горненский, который много раз путешествовал по горам Таджикистана и интересовался мандрагорой, получил информацию о том, что это растение встречается в горах Памира. В поисках мандрагоры он посетил дом табиба Насридиншаха из кишлака Рывак, расположенного на Памире в Горно-Бадахшанской автономной области. Табиб Насридиншах являлся потомственным травником и рассказал, что растение «kahi kimyo» (мандрагора) можно найти в восточной части Памира на Аличуре [10, с. 113]. Внук Насридиншаха Зайдулло подтвердил, что «kahi kimyo» растет в самой высокой горной долине под названием «Биджандара». Зайдулло, опираясь на рассказы своего деда, произвел предание о том, что это растение срывают только ночью, так как ночью оно излучает свет вокруг себя [17]. Считалось, что мандрагора растет на широких полях в горных долинах. Также есть сведения, что в Таджикистане мандрагора произрастала в высокогорной части района

Гончй, у подножий горы Мевагул (Мугул). Эту разновидность мандрагоры называют «мехригул» или «одамгул» [12, с. 8].

По одной из народных легенд, мандрагору могут найти только олени, считавшиеся священными животными у жителей Памира. Также на Памире существует поверье, что местный сурок «хичиф», масло которого очень ценится в народной медицине памирцев, питается мандрагорой. Многие местные целители когда-то искали это растения в тех местах, в которых обитал сурок, так как знали, что сурок питается им. Отдельные респонденты отмечают, что существует легенда, согласно которой при срывании мандрагоры, сурок издает звук, но многие ошибочно полагают, что само растение при срывании издает звук [18]. У жителей Каратегина и Дарваза это растение называется «биш», как описывалось раньше. В персидском языке есть информации о том, что «бишмуш», т. е. сурок – это мышь, которая живет под землей под корнем «биш». А. Бируни писал, что под растением «биш» живет не сурок, как утверждают многие местные информанты, а «бышмыш», т. е. ласка [16, с. 867]. В качестве доказательства можно привести пример того, что в народной медицине таджиков Памира активно применяется мясо ласки против раковых опухолей, а кожу ласки «мирмушон» использовали против остеомиелита. Считалось, что ласка, питаясь ядовитыми корнями мандрагоры и аконита, вырабатывала иммунитет [19]. Поэтому мясо ласки являлось противоядием для многих опухолей.

Вышеприведенные факты свидетельствуют о том, что на Памире, долгое время находившимся в изоляции из-за труднодоступности, мандрагора могла быть обнаружена. Данное растение было очень редким, но целебным, оно широко не распространялось и не экспортировалось. Но его уникальность делала мандрагору таинственным, дорогим и труднодобываемым растением. Поэтому даже те, кто имел в своем арсенале лекарств мандрагору, хранили его в тайне.

Респонденты подчеркивали, что мандрагору наделяли свойствами живого существа: наиболее распространенным считается поверье, что, когда ее вырывают с корнем, растение кричит и если кто-то слышит его крик, то он может сойти с ума. На Памире чаще распространена легенда о том, что не каждый может услышать крик растения, а тот, кто все же его услышал, то сразу мог заболеть или сойти с ума [18].

Корень мандрагоры продолжает расти до тех пор, пока его не выкопают, он может сохранить живучесть еще один год. Мандрагора любит солнечные места с легкой песчаной почвой. Так как растение относится к семейству пасленовых, все представители которого содержат алкалоиды, соответственно, оно обладает спазмолитическим и болеутоляющим свойствами. Среда обитания мандрагоры находится на полях и открытых солнечных участках. Плоды, листья и корень мандрагоры содержат вещества, вызывающие галлюцинации, поэтому она задействована в магических обрядах. По древним поверьям, крупные листья мандрагоры, которые лежали распластанными на поверхности земли, за пару дней до дождя поднимались почти вертикально вверх. Считалось, что таким образом мандрагора «возносит» листья в молитве о дожде. Это становилось верным знаком приближающегося дождя [19]. Корень мандрагоры напоминает человеческое тело, отдельные респонденты считают, что растение делится на мужское и женское, что можно определить по корню, который должен напоминать женскую или мужскую фигуру в зависимости от своего пола.

Необходимо отметить, что мандрагора была известна под разными названиями в средневековой Европе. Ее активное выявление в научном плане началось в советский период, но она была известна и активно использовалась табибами на Памире. Респонденты отмечали, что мандрагоре приписывали многие магические свойства, те, кто имел у себя дома это растение, использовали его как талисман, обеспечивающий им защиту и достаток [19]. На Памире, как и в других районах Таджикистана, лишь немногие знали о ней. Материалы полевых исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время это растение очень трудно обнаружить или приобрести [20–24].

Суммируя все вышенаписанное, можно прийти к следующему выводу: мандрагора применялась в народной медицине в регионе, что доказывается сведениями из различных источников, в том числе трактатами средневековых лекарей. Мандрагора под названием «kahi kimyo», «одамру» использовалась местными целителями и табибами в различных регионах Памира.

В современном Таджикистане в списке наименований редких лекарственных растений Памира нет информации о мандрагоре, но имеются сведения о схожем с ней аконите. Скорее всего, это объясняется недостаточным количеством исследований редчайших растений в XX – начале XXI века.

Мандрагора находилась в арсенале лекарств лишь немногих табибов, так как являлась очень редким растением. Отдельные лекари не раскрывали места, в которых произрастала мандрагора. Хотя она была одним из лучших лекарственных растений, которое имело широкий спектр применения, но только опытные лекари умело использовали ее в народной медицине. Существующее разнообразие местных наименований мандрагоры («мехригул», «одамру», «kahi kimu») также свидетельствует о

том, что эта трава использовалась памирскими лекарями и жителями. Пока нет научно обоснованных данных, зафиксированных ботаниками, о мандрагоре на Памире, но данные устных полевых источников, опыт табибов свидетельствуют о том, что отдельные памирские лекари знали о мандрагоре и использовали ее в своей лечебной практике. Использование мандрагоры народными лекарями на Памире является малоизученной, но актуальной темой для дальнейшего исследования.

Список источников

1. Азатьян А. А. П. Федченко как исследователь Средней Азии // А. П. Федченко: сборник документов. Ташкент: Гос. изд-во Узбекской ССР, 1956. С. 5–20.
2. Федченко Б. А. Растительность Алая и Памира // Предварительный отчет о ботанических исследованиях в Сибири и в Туркестане в 1911 г. СПб., 1912. С. 85–89.
3. Памир (Основные итоги исследований природы Памира за 100 лет и дальнейшие перспективы их развития) / под ред. Х. Ю. Юсуфбекова и А. А. Коннова. Душанбе: Дониш, 1973. 166 с.
4. Курбонбекова Ш. Ш. Этноботаника и традиционная медицина на Памире // Проблемы ботаники Южной Сибири и Монголии. 2022. Т. 21, № 2. С. 98–100.
5. Тысяча и одна ночь. Книга вторая. Ночи 271–719. СПб.: Азбука, 2023. 1200 с.
6. Мандрагора. URL: <https://old.bigenc.ru/biology/text/2156929> (дата обращения: 11.10.2024).
7. Абуали ибни Сина. Канон врачебной науки. Ташкент, 1996. Т. II. 320 с.
8. Вожаномай тиббй. чилди I / тартибдихандагон У. Курбон, А. Раҷабзод. Душанбе: сарредаксияи илмии Энциклопедияи Миллии Тоҷик, 2014. 808 с.
9. 80 лет назад живописец и ботаник Ольга Мизгирева открыла новый вид растений. URL: <https://turkmenistan.gov.tm/ru/post/31975/80-let-nazad-zhivopisets-i-botanik-olga-mizgireva-otkryla-novyi-vid-rastenii> (дата обращения: 12.11.2024).
10. Горненский И. Тайны Памира. Тайны древних цивилизаций. М., 2002. 384 с.
11. Полевые материалы автора, Республика Таджикистан, ГБАО, к. Ишкашим, Давлатмамадов Ширинбек, 1939 г.р., врач-фитотерапевт, запись от 25 апреля 2024.
12. Дурдонахои Бадахшон (асотир ва ривоятҳо). Хоруг, 1992. 136 с.
13. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, г. Хорог, Довут Наврузшоев, 1955 г.р., доктор биологических наук, директор биологического института имени академика Х. Юсуфбекова, запись от 6 февраля 2022.
14. Деххудо А. Луғати Деххудо / Д. Алиакбар. Техрон: Сирус, 1351. С. 199–217.
15. Ершов Н. Н. Народная медицина Каратегина и Дарваза // История, археология и этнография Средней Азии. М., 1968. С. 349–355.
16. Бируни Абу Райхан. Избранные произведения IV // Фармакаганозия в медицине / исслед., пер., примеч. и указатели У. И. Каримова; отв. ред. А. К. Арендс. Ташкент, 1973. 1120 с.
17. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, к. Рывак, Насриддиншоев Зайдулло, 1978 г.р., биолог, фитотерапевт из семьи народных целителей, запись от 10 мая 2022.
18. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, к. Спинз Шугнанского района, Давлатбеков Худоназарбек, 1958 г.р., экономист, из семьи народных целителей, запись от 5 января 2023.
19. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, г. Хорог, Мавлоназарова Мавджуда, 1972 г.р., домохозяйка, из семьи народных целителей, запись от 18 июля 2022.
20. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, г. Хорог, Саврибегим Давлатмамадова, 1960 г.р., домохозяйка, из семьи народных целителей, запись от 1 августа 2022.
21. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, к. Вранг, Рахмонова Мастибегим, 1955 г.р., домохозяйка, из семьи народных целителей, запись от 11 апреля 2022.
22. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, г. Хорог, Мухаммадшерзодшоев Умед, 1970 г.р., филолог, из семьи народных целителей, запись от 23 марта 2022.
23. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, р. Ишкашим, Тайгоншоева Гулхотун, 1942 г.р., домохозяйка, из семьи народных целителей, запись от 2 августа 2022.
24. ПМА, Республика Таджикистан, ГБАО, г. Хорог, Шанбиева Курбонбегим, 1937 г.р., домохозяйка, из семьи народных целителей, запись от 22 октября 2022.

Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 23.11.2024; принята к публикации 13.01.2025.

The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 23.11.2024; accepted for publication 13.01.2025.

Рецензии, обзоры

УДК 82-95

Андрей Сергеевич Зуев

Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, г. Новосибирск, Россия, zuev.ngu@gmail.com

ЗАГАДОЧНЫЙ ДЕНИСОВСКИЙ ЧЕЛОВЕК В СИБИРИ: МИФ ИЛИ НАУЧНАЯ ГИПОТЕЗА: РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ А. П. ДЕРЕВЯНКО «ТРИ ГЛОБАЛЬНЫЕ МИГРАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ЕВРАЗИИ. ДЕНИСОВСКИЙ ЧЕЛОВЕК: ПРОИСХОЖДЕНИЕ, МАТЕРИАЛЬНАЯ И ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА»

Монография «Три глобальные миграции человека в Евразии. Денисовский человек: происхождение, материальная и духовная культура» академика А. П. Деревянко, вышедшая в 2022 г., является логическим продолжением многотомного издания, пять томов которого вышли из печати в промежутке с 2015 по 2020 г. В ней освещается проблема происхождения загадочного денисовского таксона.

В археологической и антропологической литературе проявлялся и проявляется повышенный интерес к проблемам происхождения человека современного вида. Открытия последних десятилетий не только не внесли ясности в этот вопрос, но и окончательно запутали его. Вызвано это в первую очередь и в основном тем обстоятельством, что каждый, кто находил очередные останки неандертальца или человека разумного, спешил объявить об этом открытии, совершенно не ставя в логическую связь данное открытие с предыдущими. И поэтому с появлением новой книги возникла известная настороженность: а не преподносят ли читателям очередную «сенсацию»? Однако следует отметить, что рецензируемая книга – это результат 20-летних кропотливых раскопок, невероятной удачи знаменитого археолога и долгих размышлений по поводу найденного материала. К тому же автор работы – хорошо известный корифей сибирской и дальневосточной археологии, на счету которого было много открытий и написанных по этому поводу десятков статей и монографий. Академик А. П. Деревянко в данном издании представил все материалы своих исследований, несмотря на то, что пришлось прибегать к слишком детализированному описанию с применением специальной терминологии. Переходя к содержанию монографии, следует подчер-

кнуть, что она целиком посвящена исследованиям в Денисовой пещере на Алтае и загадочному денисовцу, открытому, если допустимо подобное сравнение, «в пробирке».

В настоящее время наиболее полной и продолжительной является культурно-хронологическая колонка плейстоценовых отложений в Денисовой пещере на Алтае, которая охватывает промежуток с 300 тыс. л. н. до 50 тыс. л. н., то есть относящихся в основном к среднему палеолиту. Применительно к истории Сибири, точнее к сравнительно ограниченной ее территории – Горному Алтаю, насколько известно специалистам, Денисова пещера является ярким свидетельством того, что на этой территории сформировалась самая ранняя среднепалеолитическая культура в Евразии. Изучению этих плейстоценовых отложений, в которых найдены уникальные предметы быта древнего человека, посвящена значительная часть рецензируемой книги. Нет необходимости говорить о том, с каким профессиональным мастерством и подробностями дана характеристика этих отложений. Но основное в этой книге – все же не описание этих отложений, а значительно более глобальная проблема – что за человек оставил все эти следы жизнедеятельности?

После эпохального открытия неандертальца в пещере Тешик-Таш на территории Узбекской ССР учителем академика А. П. Деревянко академиком А. П. Окладниковым он оказался древнейшим представителем рода человеческого на территории нашей страны [1]. Однако после появления на карте мира независимого Узбекистана место древнейшего человека нашей страны оказалось «вакантным». Денисовский человек как раз и заполняет этот досадный пробел.

Денисова пещера давно привлекала внимание исследователей. Ее изучением занимался еще А. П. Окладников, который пришел к выводу, что в этой пещере обитали неандертальцы [2]. Однако очередные находки, которые появлялись время от времени, кардинально противоречили этому выводу. Сперва были найдены фрагменты зубов, которые никак не походили на неандертальские. Объяснение, что они сохранили архаические черты, хотя и разделялось долгие годы археологами, оказалось в итоге неверным. Затем была найдена фаланга пальца, отличавшаяся по своему строению от неандертальских фрагментов. И, наконец, каменная индустрия делилась на две четкие непесекающиеся группы. Объяснение этим противоречиям последовало совершенно неожиданное: в Лейпциге в лаборатории С. Паабо, реконструировавшего ДНК неандертальца, была выделена и проанализирована ДНК обитателя Денисовой пещеры. Как оказалось, эта ДНК не принадлежала ни неандертальцу, ни человеку современного вида. Единственным объяснением оказалось введение нового таксона человека, который вскоре получил имя денисовца.

Первые публикации о денисовском человеке вызвали закономерную волну сомнений, что это открытие может являться очередной мистификацией. Характерно, что среди «сомневающих» оказались якутские археологи [3]. Но их «критика» не должна восприниматься всерьез. При знакомстве с исследованиями подобных «критиков» складывается уверенное представление, что они сами, широко спекулируя на якобы имеющихся в их руках доказательствах арктической прародины человека, пришли к ряду вольных трактовок и ошибочных выводов, среди которых наибольшее недоумение вызывают крикливые оскорбительные эпитеты в адрес академиков А. П. Окладникова и А. П. Деревянко (вроде «археологических монстров» или «одеревеневшей окладниковщины»). Кроме того, налицо факт дискредитации и других общепризнанных достижений академика А. П. Деревянко при исследовании палеолитических и других культур на Амуре и в других регионах Сибири и Дальнего Востока.

Но наибольшее недоумение вызывают не эти домыслы якутских археологов, бравших за основу скудные сообщения об открытиях академиков А. П. Окладникова и А. П. Деревянко, а скептицизм среди иностранных ученых, которые готовы были объявить денисовского человека обычным пильтданитом. Одним из таких ученых оказался

Д. Гохман, представивший широкой публике денисовца как какую-то разновидность неандертальца. Кстати, рисунок денисовца из публикации Д. Гохмана, совершенно не отличающегося от неандертальца, но в корне отличного от человека разумного, академик А. П. Деревянко поместил в своей книге (с. 201). Но, как легко убедиться, подобная трактовка денисовца вообще лишена оснований.

Центральной главой рецензируемой монографии по праву может считаться глава 3 «Происхождение денисовцев», в которой автор детально разбирает все проблемы и трудности, связанные с тем, как вписывается денисовский человек в общую картину антропогенеза. А. П. Деревянко тщательнейшим образом подходит к проблеме датировки различных слоев Денисовой пещеры, считая ее принципиальной для решения проблем появления и расселения денисовского человека на Алтае.

Во-первых, он полностью принимает даты, полученные с помощью байесовского метода, поскольку их выполняли авторитетные ученые, не заинтересованные в том, чтобы удревять или омолаживать отдельные слои Денисовой пещеры. В итоге был получен промежуток между 300 тыс. л. н. и 40 тыс. л. н., в течение которого волны денисовских переселенцев заселяли пещеру. Однако по-прежнему остается проблемой датировка появления неандертальцев на Алтае, поскольку древнейшие находки стоянок неандертальцев с мустьерским инвентарем в Сибири не могут быть датированы ранее 100 тыс. л. н.

Во-вторых, автор обращается к детальному описанию результатов палеоантропологических и генетических исследований. Приводится подробное описание анализа фаланги пальца и фрагментов трех зубов, найденных в Денисовой пещере. При этом автор весьма сожалеет о том, что этими находками собственно и ограничивается денисовский таксон (с. 197).

В-третьих, обозначает автор книги и отдельные проблемы, которые пока еще остаются не объясненными. Например, в 14 и 15 слоях Денисовой пещеры найдены генетические следы сперва денисовцев, а в вышележащих слоях – неандертальцев, между тем как каменный инвентарь в обоих слоях абсолютно идентичный (с. 187). Как попала в 15 слой неандертальская ДНК, пока остается неясным.

Наконец, в-четвертых, эпохальное открытие академика А. П. Деревянко приобретает тем боль-

шие масштабы и значение, что пока «денисовский таксон был выделен не на основании изучения морфологии палеоантропологических находок, а в результате секвенирования мтДНК из фаланги пальца девочки» (с. 188).

И, пожалуй, самый главный аргумент. Признание денисовского человека в качестве научной гипотезы решает достаточно сложную проблему, связанную с атрибуцией найденных фрагментов зубов в Денисовой пещере. В то время как К. Тернер предложил считать их неандертальскими, ведущие российские антропологи В. П. Алексеев и Е. Г. Шпакова, как отмечается в рецензируемой книге, отнесли их к человеку современного вида (с. 185, 186). В свете признания денисовского человека, само собой разумеется, их следует считать принадлежащими денисовцам. Автор монографии подробно описывает, как проходило изучение фрагментов зубов, найденных в Денисовой пещере.

В рецензируемой монографии детально описывается анализ фаланги девочки из Денисовой пещеры. Следует напомнить, что ДНК-анализ именно этой фаланги позволил выявить генетически отличный от неандертальцев тип человека. При этом на основании наличия у денисовцев генетического наследия неизвестного предка, жившего в Африке около 1,4 млн л. н., автор работы приходит к центральному выводу о формировании денисовцев в Азии.

Данное обстоятельство неизбежно заставляет по-новому, на основе внимательного анализа всей совокупности археологических и генетических данных, пересмотреть всю картину эволюции человека современного вида. Если до этого неандертальцы и синантропы считались тупиковыми ветвями [4, с. 8], то выдающееся значение открытия денисовского человека состоит в том, что они органически (точнее, генетически) входили в эволюцию человека, обмениваясь своим генетическим материалом с более прогрессивными формами. В итоге получилось генетическое дерево, которое начинается от человека прямоходящего, жившего в Африке примерно 1,9–1,8 млн л. н., которое потом разветвилось на 4 ветви, развивавшиеся относительно самостоятельно, но в итоге слившиеся обратно в один вид – человека разумного (с. 205). Этим самым оказались опровергнуты построения палеогенетиков, из которых вытекало, что гейдельбергский человек никогда не был предком человека разумного. Необходимо также подчеркнуть, что предложенная академиком А. П. Деревянко схема эволюции человека

разрешает противоречия между тремя существовавшими до этого гипотезами происхождения человека – африканской Евы, мультирегиональной и ассимиляционной.

Равным образом многолетние археологические исследования на Алтае, в частности в Денисовой пещере, поставили перед археологами труднейшую задачу – каким образом в течение длительного времени одновременно существовало несколько палеолитических индустрий, не взаимодействуя между собой? В главе 3 есть специальный раздел «Проблема обитания денисовцев, неандертальцев и людей современного типа в Денисовой пещере». Автор сравнивает палеолитическую индустрию неандертальцев в Чагырской пещере и денисовцев в Денисовой и отмечает, что в течение 20 тысяч лет эти два подвида человека жили практически на одной и той же территории, но ничего друг у друга не заимствовали, «сохраняя свою ментальность» (с. 222). Однако открытие в Денисовой пещере еще одной неандертальской мтДНК стало, по убеждению автора рецензируемой монографии, доказательством спаривания денисовцев с неандертальскими женщинами. Подобное открытие является по своему значению эпохальным: получается, что три подвида человека были различными, но между ними не было непроходимых границ – они успешно спаривались между собой и давали репродуктивное потомство. Именно на этом основании академик А. П. Деревянко делает свой главный вывод о том, что в геноме человека современного вида сохраняются остатки как неандертальского, так и денисовского генома. А открытие изделий из кости возрастом 50 тыс. лет является явным свидетельством того, что денисовцы были высокоразвитыми людьми с самобытной среднепалеолитической индустрией. Это заставляет опровергнуть выводы некоторых западных ученых о том, что денисовцы были архаичной популяцией.

Следует указать и на то, что автор приходит к выводу о связи начала формирования денисовцев с разделением гейдельбергского человека на две эволюционные линии – денисовцев и неандертальцев, что было связано с миграцией части гейдельбергцев с Ближнего Востока в Центральную Азию приблизительно 400–350 тыс. л. н. На Иранском нагорье они смешались с жившим здесь человеком прямоходящим с галечно-отщепной индустрией, в результате чего сформировались денисовцы, поселившиеся 300 тыс. л. н. на Алтае в Денисовой пещере. Это подтверждается также ре-

зультатами анализа ядерной ДНК у трех образцов из пещеры Сима-де-лос-Уэсос в Атапуэрке, в результате чего выяснилось, что неандертальцы являются прямыми потомками гейдельбергцев [5].

Что касается интерпретации того факта, что у современных людей есть гены неандертальцев и денисовцев, то высказывалось предположение, что это не результат гибридизации (как считает академик А. П. Деревянко), а результат полиморфизма генов их общего предка [6]. Однако подобные утверждения сделаны на основе исключительно генетического материала и совершенно игнорируют археологические свидетельства их смешения.

Заметим попутно, что пока остается одно противоречие, которое состоит в следующем. Если в период 300–40 тыс. л. н. на Алтае практически на одной и той же территории параллельно существовали две каменные индустрии – среднепалеолитическая (денисовцев) и мустьерская (неандертальцев) (с. 186), и при этом происходило постоянное смешивание неандертальцев и денисовцев, являвшихся, как совершенно точно отмечает академик А. П. Деревянко, не разными видами, а подвидами одного и того же вида, то какую культуру – среднепалеолитическую или мустьерскую использовал человек, образовавшийся из смешения двух разных подвидов, дававших репродуктивное потомство? Кстати, поскольку мустьерская культура тоже является среднепалеолитической, то, по-видимому, следовало бы называть среднепалеолитическую культуру денисовцев – денисовской.

Не лишена рецензируемая монография и досадных опечаток. Особенно это заметно при обращении к схеме на с. 205. Хорошо известно, что питекантроп, открытый Эженом Дюбуа на острове Ява в конце XIX в., жил в промежутке 1,8–1,3 млн л. н., в то время как на схеме это время ограничивается периодом 1,8–1,6 млн л. н., а окончательно исчез 900 тыс. л. н., что должно соответствовать человеку из Юньсяна на схеме на той же странице. Кроме того, если обратиться далее на с. 206 и 207 рецензируемой книги, то следует отметить, что внутривидовое скрещивание людей современного вида происходило 200–150 тыс. л. н., в то время как на схеме на с. 205 этот период удлиняется до 200–100 тыс. л. н. Денисовцы скрещивались с неандертальцами в хронологическом интервале 60–40 тыс. л. н. (с. 206), в то время как на схеме их в этот хронологический период уже давно сменил человек разумный алтайский

(*H. s. altaiensis*). Аналогично, на с. 207 палестинские неандертальцы жили до 100 тыс. л. н., а на схеме на с. 205 – до 50 тыс. л. н. На с. 208 денисовский таксон формировался в промежутке с 400 до 100 тыс. л. н., а на схеме на с. 205 – лишь в промежутке с 400 до 350 тыс. л. н. Однако все наши замечания по поводу некоторых несоответствий даны в тексте рецензируемой монографии и в представленной в этой монографии схеме позволяют заключить, что сделаны они были в разное время, когда автор еще только обдумывал свою концепцию слияния различных ветвей предков человека в человека современного вида. При этом думается, что эти недочеты легко устранимы и никак не снижают значимость самой концепции.

Блестящее знание археологических памятников эпохи палеолита не только в Сибири и Азии, но и на других территориях позволяют А. П. Деревянко делать широкие обобщения, складывая многочисленные археологические культуры эпохи палеолита в единую цельную картину. Следует отметить, что все возникавшие до сих пор проблемы в эволюции человека оказались легко разрешимыми и нашли свое объяснение после открытия денисовского человека. В этом состоит научная значимость открытий автора рецензируемой монографии.

Что касается практической значимости, то она заключается в том, что созрела настоятельная необходимость пересмотреть учебники по отечественной истории и внести в них историю денисовца, как самого раннего россиянина, что будет способствовать патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Чтобы окончательно убедить скептиков, что денисовский человек – это не миф, а подлинная научная гипотеза, необходимо произвести более широкие исследования и раскопки в других местах, поскольку, как отмечает автор рецензируемой книги, популяция денисовцев «могла быть достаточно многочисленной и генетически разнообразной» и проживала в широком географическом пространстве – «от Северной Азии до тропических широт Восточной и Южной Азии». И тем более досадно, что пока не найдено других фрагментов денисовца, кроме как в Денисовой пещере на Алтае и странного черепа в Тибете, возраст которого оказался неопределенным.

Вышеизложенное позволяет однозначно прийти к заключению, что денисовца можно по праву считать настоящим человеком зари сибирской истории.

Список источников

1. Окладников А. П. Неандертальский человек и следы его культуры в Средней Азии (Предварительные данные и выводы о раскопках в гроте Тешик-Таш) // Сов. археология. 1940. № 6. С. 5–19.
2. Окладников А. П., Оводов Н. Д. Палеолитическая стоянка в Денисовой пещере // Археологические открытия. 1977. М., 1978. С. 266–268.
3. Таюрский В. Г. Новосибирский академик А. П. Деревянко и археология Якутии / предисл. и примеч. Ю. А. Мочанова. Якутск, 2005. 104 с.
4. История Китая: учебник / под ред. А. В. Меликсетова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во МГУ, Высшая школа, 2002. 736 с.
5. European Society for the study of Human Evolution (ESHE). 5th Annual Meeting. London, UK: Nuclear DNA sequences from the hominin. 10–12 September, 2015.
6. Боринская А. С. Ну вот, опять... Неандертальцы не скрещивались с сапиенсами // Антропогенез.РУ: [сайт]. URL: <https://antropogenez.ru/single-mer/article/229/> (дата обращения: 16.12.2024).

УДК 37:001.89(571)

Наталья Александровна Матвеева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, prorect-nr@altspu.ru

Любовь Николаевна Гиенко

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, gienko_ln@altspu.ru

IV СИБИРСКАЯ ШКОЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ «СОЗДАНИЕ И ПРОДВИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ»

13 декабря 2024 года в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» прошла IV Сибирская школа образовательной инноватики. В этом году тема Школы «Создание и продвижение результатов интеллектуальной деятельности педагогических университетов» привлекла большое количество участников. В обсуждении проблем создания и трансфера результатов интеллектуальной деятельности включились более 250 обучающихся и преподавателей образовательных организаций высшего и среднего специального образования, специалистов управления экономикой, образованием и социальной сферы из 16 субъектов Российской Федерации: Алтайского края, Владимирской области, Донецкой Народной Республики, Кемеровской области, Красноярского края, Курганской области, Липецкой области, Луганской Народной Республики, г. Москвы, Московской области, Новосибирской области, Республики Мордовия, Республики Хакасия, Свердловской области, Ставропольского края, Ульяновской области и Республики Казахстан.

На открытии Школы ректор АлтГПУ, д-р пед. наук, профессор Ирина Рудольфовна Лазаренко в своем обращении к участникам мероприятия подчеркнула готовность педагогических университетов к обеспечению государственно-общественного запроса на создание и внедрение результатов интеллектуальной деятельности в практику образования, социальной сферы и культуры.

С приветственным словом выступили эксперты Школы, представители Управления инновационного развития и кластерной политики Министерства экономического развития Алтайского края, отдела статистики цен и финансов Управления Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай. Заместитель министра образования и науки Алтайского края Сеницына Галина Владимировна в своем выступлении определила значимость результатов научной, интеллектуальной

деятельности для инновационного развития образования.

На пленарном заседании Школы Веряев Анатолий Алексеевич, д-р пед. наук, профессор, в своем докладе раскрыл проблемные вопросы и актуальные задачи цифровой дидактики. Сухотерина Татьяна Павловна, канд. филол. наук, доцент, начальник научного отдела АлтГПУ, выступила с докладом по теме «Технологии подготовки РИД к государственной регистрации».

В ходе работы IV Сибирской школы образовательной инноватики была дана оценка потенциала результатов научно-исследовательских работ для создания РИД, обсуждены проблемы оцифровки результатов интеллектуальной деятельности, представлена технология подготовки РИД к государственной регистрации, предложены механизмы продвижения РИД педагогических университетов в различные сферы социально-экономического развития регионов, определены векторы формирования государственно-общественного запроса педагогическим университетам на создание и внедрение РИД.

Докладчики на конкретных примерах проведенных фундаментальных и прикладных исследований раскрыли процесс доведения их результатов до создания конкретных интеллектуальных продуктов (электронных баз данных, программ ЭВМ) и внедрения их в практику образования.

Ученые АлтГПУ представили электронные базы данных, правообладателем которых является университет.

В области истории, этнографии и археологии слушатели Школы познакомились со следующими результатами интеллектуальной деятельности:

- «Первый век освоения Россией Алтайского региона в публикациях и рукописях XVIII–XIX веков» (докладчик – Контев Аркадий Васильевич, канд. ист. наук, доцент, заведующий кафедрой историко-культурного наследия и туризма АлтГПУ);
- «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» (докладчик – Люля Наталья Викторовна, начальник отдела подготовки и аттестации научно-педагогических кадров АлтГПУ);

- «Интерактивная карта народов Алтайского края» (докладчик – Грибанова Наталья Святославна, канд. ист. наук, заведующий историко-краеведческим музеем АлтГПУ);

- «Результаты мониторинга объектов археологического наследия, расположенных на территории Шипуновского, Локтевского, Усть-Калманского районов Алтайского края, по материалам экспедиций АлтГПУ 2020, 2021 гг.» (докладчик – Головченко Николай Николаевич, канд. ист. наук, старший научный сотрудник УНИЛ «Историческое краеведение» АлтГПУ).

По результатам психолого-педагогических и социологических исследований были представлены следующие результаты интеллектуальной деятельности АлтГПУ:

- «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках учащейся молодежи (региональный аспект)» (докладчик – Кулиш Виталий Валерьевич, канд. социол. наук, доцент, заведующий кафедрой социологии, политологии и экономики АлтГПУ);

- «Параметры развития ценностно-смысловой сферы личности подростков и лиц юношеского возраста» (докладчик – Холодкова Ольга Геннадьевна, канд. психол. наук, доцент, директор института психологии и педагогики АлтГПУ);

- «Параметры развития личности одаренных школьников сельских регионов Алтайского края» (докладчик – Бокова Ольга Александровна, канд. психол. наук, доцент, директор регионального отделения российского общества «Знание» в Алтайском крае);

- «Навигатор волонтерских инициатив: тренды, преемственность и перспективы реализации волонтерской деятельности в системе образования» (докладчик – Мельникова Юлия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии АлтГПУ);

Также слушателям Школы были представлены результаты интеллектуальной деятельности в области исследований инновационного развития образования и оценки его качества:

- «Мониторинг инноваций в системе общего образования» (докладчик – Тумбаева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ информатики АлтГПУ);

- «Комплексная оценка качества подготовки учителя в вузе» (докладчик – Матвеева Наталья Александровна, д-р социол. наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности АлтГПУ).

Важным практическим этапом проведения Школы стал научно-практический семинар «Потенциал НИР для создания РИД». Модераторами семинара выступили: Бокова Ольга Александровна, канд. психол. наук, доцент, и Колесова Светлана Владиславовна, канд. пед. наук, доцент. Задача участников семинара состояла в разработке проекта результата интеллектуальной деятельности по результатам самостоятельно проведенных исследований. В семинаре приняли участие магистранты и аспиранты по разным направлениям подготовки.

В результате модерлируемой практической работы участники семинара представили экспертам свои проекты электронных баз данных. Так, одной из команд участников был предложен проект РИД «Выявление одаренных детей-спортсменов». В его основу заложена идея диссертационного исследования магистранта по теме «Воспитание жизнестойкости подростков в условиях спортивной школы». Результаты магистерского исследования стимулирования любознательности и интереса дошкольников через игровые практики в методической и воспитательной работе трансформировались в проект РИД «Игровые практики в методической и воспитательной работе ДОУ». Представленный одной из команд проект РИД «Эффективные практики сплочения детских коллективов в условиях образовательной организации» направлен на обобщение педагогического опыта создания условий для развития компетенций обучающихся (социальных, коммуникативных), способствующих сплочению детского коллектива, в том числе в условиях ДОУ.

Эксперты Матвеева Н. А., д-р социол. наук, профессор, Мельникова Ю. А., канд. психол. наук, доцент, Холодкова О. Г., канд. психол. наук, доцент, Сухотерина Т. П., канд. филол. наук, доцент, Грибанова Н. С., канд. ист. наук, отметили актуальность представленных проектов, их достаточное научно-исследовательское обоснование и практическую значимость. Процесс защит проектов РИД показал высокую заинтересованность участников семинара данным направлением научной деятельности. Эксперты дали практические рекомендации каждой команде, представившей проект, по его доработке и воплощению.

По оценкам организаторов и участников Школы, IV Сибирская школа образовательной инноватики «Создание и продвижение результатов интеллектуальной деятельности педагогических университетов» в представленном формате мероприятий достигла поставленной научно-методической цели. Научная школа АлтГПУ «Управление инновационными процессами в образовании» (руководитель – д-р пед.

наук, профессор, ректор АлтГПУ И. Р. Лазаренко), в рамках которой традиционно проводится Сибирская школа образовательной инноватики, ориентирована на дальнейшее широкое обсуждение теоретических и практических вопросов образования, внедрение результатов междисциплинарных исследований в практику, создание и продвижение востребованных результатов интеллектуальной деятельности.

Издано в АлтГПУ



Винокурова, М. А. Лингвострановедение : учебно-методическое пособие / М. А. Винокурова, О. В. Марьина, В. Ю. Краева. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 80 с.

В учебно-методическом пособии рассматриваются лингвострановедческие особенности России, Таджикистана и других государств и народов, с которыми данные страны взаимодействовали на протяжении многовековой истории. Это позволяет лучше понять многообразие факторов, влияющих на формирование национальной идентичности и межкультурных отношений. Основное назначение издания – ориентировать будущих специалистов (учителей-международников, преподавателей русского языка как иностранного) на глубокое понимание лингвострановедческих процессов двух стран – Российской Федерации и Республики Таджикистан. Приобретенные знания, умения и навыки помогут студентам не только понять лингвокультурные контексты и исторические связи, но и повысить лингвострановедческую компетенцию.

Учебно-методическое пособие «Лингвострановедение» предназначено для студентов высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование».



Головченко, Н. Н. Археология предметного комплекса одежды (практика исследования) : учебно-методическое пособие / Н. Н. Головченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2024.

В учебно-методическом пособии на основе данных археологии Верхнеобского бассейна эпохи раннего железа иллюстрируются методы и приемы изучения и интерпретации предметного комплекса одежды древних культур юга Западной Сибири. Цель работы – продемонстрировать алгоритм реализации научно-исследовательской разработки по изучению предметного комплекса одежды по археологическим материалам, раскрывая исключительное разнообразие, важность и информативность данной категории источников, глубину и многогранность символики декора костюма в древних и традиционных сообществах.

Учебно-методическое пособие подготовлено для студентов очной формы обучения направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), будущих учителей, организаторов научно-исследовательской работы учащихся.



Кучер, В. В. "Black Swan Green" by David Mitchell: tasks and questions for literary text interpretation class : учебно-методическое пособие / В. В. Кучер. – Барнаул : АлтГПУ, 2024.

Настоящее издание представляет собой учебно-методическое пособие для студентов, включающее задания для организации аудиторных занятий по роману Д. Митчелла «Лужок черного лебедя» (D. Mitchell, "Black Swan Green"). Пособие направлено на обогащение активного и пассивного словарного запаса обучающихся, развитие навыков монологической речи, совершенствование умений и навыков работы с художественным текстом.

Пособие предназначено для студентов 2–4-х курсов лингвистических институтов и факультетов иностранных языков, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.01 Педагогическое образование (Английский язык), 45.03.02 Лингвистика (Перевод и переводоведение), владеющих английским языком на уровне Intermediate – Upper Intermediate.



Марьина, О. В. Лингвокультурология : учебно-методическое пособие / О. В. Марьина, М. А. Винокурова, В. Ю. Краева. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 92 с.

Учебно-методическое пособие ориентирует будущих специалистов – учителей-международников и преподавателей русского языка как иностранного – учитывать и применять в профессиональной деятельности знания о русской культуре (символах, образах, стереотипах, ментальности и др.), отражаемой в языке. В пособии даются характеристики таким научным понятиям, как «концепт», «лингвокультурологическая компетенция», «лингвокультуремы», «культурные коды» и др. Представленные темы и материалы позволяют повысить уровень профессиональной и предметной компетенций, необходимых для глубокого понимания языка и культуры России.

Учебно-методическое пособие «Лингвокультурология» предназначено для студентов высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование».



Основы российской государственности : практикум / С. Г. Абрамкина, Н. Н. Головченко, В. В. Кулиш [и др.] ; отв. ред. Н. А. Матвеева. – Барнаул : АлтГПУ, 2024.

Учебное издание представляет собой практикум, в котором собраны задания по всем разделам курса «Основы российской государственности». Тематика практикума полностью соответствует содержанию рабочей программы дисциплины, разработанной в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и примерной программой. Практикум включает разнообразные виды заданий, выполнение которых позволяет студентам продемонстрировать и углубить свои знания по различным вопросам российской государственности.

Практикум предназначен для студентов первого курса очной, очно-заочной и заочной форм обучения всех направлений подготовки образовательных организаций высшего образования. Он может быть использован на семинарских занятиях, для организации самостоятельной работы студентов, реализации обучения по индивидуальной программе, в процессе текущей и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине.



Язык. Культура. Коммуникация : материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, г. Барнаул, 22 марта 2024 года / отв. ред. С. С. Примаков. – Барнаул : АлтГПУ, 2024.

Сборник содержит рекомендованные к публикации материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, проведенной лингвистическим институтом АлтГПУ 22 марта 2024 года. Включенные в сборник статьи отражают результаты научных исследований студентов бакалавриата и магистратуры вузов Российской Федерации по актуальным проблемам языкознания, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, переводоведения, теории межкультурной коммуникации, лингводидактики и педагогики.

Материалы сборника могут быть использованы студентами при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Сведения об авторах

Белоусов Роман Владимирович – ведущий специалист по научно-методической работе, учебная научно-исследовательская лаборатория «Историческое краеведение», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Бондаренко Светлана Ивановна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой «Гуманитарные дисциплины», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный аграрный университет» (г. Барнаул, Россия).

Вишневская Оксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия).

Гиенко Любовь Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Грабов Антон Викторович – аспирант, кафедра психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия). Научный руководитель – Райкина Мария Александровна кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия).

Демин Михаил Александрович – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории института истории, социальных коммуникаций и права, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Ежов Павел Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Занджирбекова Гулноз Ислombeковна – старший преподаватель, заведующий кафедрой истории и религиоведения, Хорогский государственный университет им. М. Назаршоева (г. Хорог, Таджикистан).

Зуев Андрей Сергеевич – доктор исторических наук, директор гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет» (г. Новосибирск, Россия).

Лизунова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры биологии, экологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия).

Макеева Екатерина Дмитриевна – доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры физики, математики и методики обучения, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия).

Матвеева Наталья Александровна – доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Полянский Сергей Юрьевич – старший преподаватель кафедры правоведения и методики преподавания социально-экономических дисциплин института истории, социальных коммуникаций и права, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Ромм Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, профессор кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Тыщенко Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Хорохордина Елена Евгеньевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, аспирант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия). Научный руководитель – Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Цыряпкина Юлия Николаевна – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой всеобщей истории института истории, социальных коммуникаций и права, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Черникова Наталья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» (г. Луганск, 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 последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи);

материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.

5. Ключевые слова на русском языке. Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.

6. Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке. Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.

7. Текст статьи. Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, 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. Корректур авторам не высылаются. 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 2025 году

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
28.10.2024 – 08.12.2024	09.12.2024 – 22.12.2024	23.12.2024 – 12.01.2025	13.01.2025 – 19.01.2025	20.01.2025 – 23.02.2025	14.03.2025
№ 2					
27.01.2025 – 09.03.2025	10.03.2025 – 23.03.2025	24.03.2025 – 06.04.2025	07.04.2025 – 13.04.2025	14.04.2025 – 25.05.2025	16.06.2025
№ 3					
07.04.2025 – 18.05.2025	19.05.2025 – 01.06.2025	02.06.2025 – 15.06.2025	16.06.2025 – 22.06.2025	23.06.2025 – 14.09.2025	30.09.2025
№ 4					
21.07.2025 – 31.08.2025	01.09.2025 – 14.09.2025	15.09.2025 – 28.09.2025	29.09.2025 – 05.10.2025	06.10.2025 – 09.11.2025	05.12.2025

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*

• 2025 • 1 (62) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 24.02.2025 г. Дата выхода в свет 14.03.2025 г.

Объем 11 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитуры: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 7.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
тел. 8(3852) 639-557.