

**ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2025

•3 (64)•

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

Редакционная коллегия выпуска

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

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

Редакционный совет

Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор, председатель (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия);
Антилогова Л.Н., доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);
Ван Жуй, доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);
Виерегг Х., Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);
Дорожкин Е.М., доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);
Каракозов С.Д., доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);
Коротков А.М., доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);
Макарова Н.С., доктор педагогических наук, доцент (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);
Маъмуров Б.Б., доктор педагогических наук, доцент (Бухарский государственный университет, Узбекистан);
Мокрецова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия);

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

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). 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

- Грицай Л. А.
ВЗГЛЯДЫ НА СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX в. 5
- Давыдова О. И.
ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОПЕДАГОГИКИ ПРИ СОХРАНЕНИИ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ..... 14
- Лебедев Д. И.
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОШАЮЩЕЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ..... 21
- Неволина В. В., Жуйков С. О.
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ» 29
- Смирнова С. В.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ.... 36

Методология и технология профессионального образования

- Маркина П. В.
СТРАТЕГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА 41
- Марьина О. В., Валентин Н. Ф.
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УНИВЕРСИТЕТА И ШКОЛЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ СТАЖИРОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ: ЭТАПЫ, СОДЕРЖАНИЕ 46
- Хилько Н. Ф., Горелова Ю. Р.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И СОХРАНЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНЧЕСТВОМ 51

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

- Русина С. А.
ТАКТИКИ И СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ 59
- Скорлупина О. А., Франк В. А.
МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ..... 67

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

Абдуллина Э. А. АНАЛИЗ ДЕВИАЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В АКМОЛИНСКЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	74
Казаков И. Д. КАРАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В БОРЬБЕ С КРЕСТЬЯНСКИМИ ВЫСТУПЛЕНИЯМИ (НА МАТЕРИАЛАХ САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ).....	80
Нормакин Е. В. ПРОБЛЕМА ЛЕСНЫХ ПОЖАРОВ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА ПО МАТЕРИАЛАМ «СИБИРСКОЙ ГАЗЕТЫ»	86
Рыбин Д. В. БОРЬБА ЛЕГАЛИСТОВ ЗА РЕАЛИЗАЦИЮ СВОБОДЫ ПЕЧАТИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	93
Рыков А. В. ВЛИЯНИЕ НАТУРАЛЬНОГО НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ НА ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ КОЛХОЗНОГО КРЕСТЬЯНСТВА АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ).....	98
Этнология, антропология и этнография	
Халудорова Л. Е. ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА НАРОДОВ БАЙКАЛЬСКОГО РЕГИОНА.....	105
Чернова И. В. ПОЛЕВАЯ ЖИЗНЬ: ПАМЯТЬ И РЕФЛЕКСИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ СТУДЕНЧЕСКИХ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ПРАКТИК ОмГУ 1990–2023 гг.).....	110
Издано в АлтГПУ	114
Сведения об авторах.....	116
Информация для авторов	118

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.018.1

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-5-13

Людмила Александровна Грицай

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия, usan82@gmail.com

ВЗГЛЯДЫ НА СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX в.

Аннотация. В статье анализируются концепции П. Ф. Лесгафта, И. А. Сикорского, Е. А. Покровского и В. М. Бехтерева, интегрировавших физиологические, психологические и педагогические подходы в создании модели воспитания детей в семье, основное внимание уделяется взаимодействию между родителями и детьми, эмоциональной связи, когнитивному развитию, аксиологической ориентации и деятельностному подходу, подчеркивается роль родителей как главных воспитателей. Исследование демонстрирует актуальность идей ученых для формирования современных моделей воспитания, сочетающих гуманистические и естественно-научные подходы.

Ключевые слова: семейное воспитание; П. Ф. Лесгафт; И. А. Сикорский; Е. А. Покровский; В. М. Бехтерев; педагогика; физиология; психология; взаимодействие; эмоциональная связь; когнитивное развитие; воспитательная модель; естественно-научный подход.

Lyudmila A. Gritsai

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, usan82@gmail.com

VIEWS ON FAMILY UPBRINGING IN THE WORKS OF RUSSIAN NATURAL SCIENTISTS OF THE LATE 19th – EARLY 20th CENTURIES

Abstract. This article analyzes the concepts developed by Peter. F. Lesgaft, Ivan A. Sikorsky, Yegor A. Pokrovsky, and Vladimir M. Bekhterev, who integrated physiological, psychological, and pedagogical approaches to construct a comprehensive model of family-based child upbringing. The main focus is parent-child interaction, emotional bonding, cognitive development, value orientation and the activity-based approach. The study highlights the role of parents as primary educators and underscores the importance of their personal example. The findings demonstrate the continued relevance of these scholars' ideas for shaping contemporary models of family education that combine humanistic and scientific approaches.

Keywords: family education; Peter. F. Lesgaft; Ivan A. Sikorsky; Yegor A. Pokrovsky; Vladimir M. Bekhterev; pedagogy; physiology; psychology; interaction; emotional connection; cognitive development; educational model; natural science approach.

Во второй половине XIX – начале XX века российская педагогическая мысль, переживая период бурного расцвета, в ходе которого зарождалась научная педагогика как самостоятельная отрасль знания, привлекла к проблеме семейного воспитания не только классических педагогов, но и ученых естественно-научного профиля – медиков, физиологов, психологов, чьи эмпирические наблюдения и экспериментальные исследования, основанные на синтезе физиологических, психологических и педагогических данных, легли в основу нового подхода к организации семейного воспитательного процесса, что обуславливает особую актуальность настоящего исследования в контексте историко-педагогического анализа.

Целью работы является систематизация теоретических взглядов таких ключевых фигур отечественной естественно-научной школы, как П. Ф. Лесгафт,

И. А. Сикорский, Е. А. Покровский, В. М. Бехтерев, отражающих представления о роли обоих родителей в качестве воспитателей, о значении интерактивного взаимодействия внутри семьи, о физиологических и психологических предпосылках развития детской личности и о целевых установках ее формирования, а также разработка на их основе интегративной модели семейного воспитания. Методологическую основу исследования составляют теоретические методы анализа и синтеза, классификации и систематизации источников, а также сравнительно-исторический подход, позволяющий проследить преемственность и специфику педагогических идей, зародившихся на стыке естественно-научной и педагогической парадигм.

Научная новизна работы заключается в выявлении и обосновании ранее не интерпретированных взаимосвязей между физиологическими, пси-

хологическими и педагогическими компонентами в концепциях XIX–XX вв., что дает возможность дополнить современную теорию семейного воспитания комплексным учетом биопсихосоциальных факторов; теоретическая значимость проявляется в систематизации и переосмыслении наследия отечественной естественно-научной педагогики, практическая – в формулировании рекомендаций для современных родителей, нацеленных на гармонизацию родительско-детских отношений, основанных на принципах научной обоснованности, индивидуального подхода и опоры на естественно-научные данные о возрастных и физиологических особенностях ребенка, что в конечном счете способствует повышению эффективности семейного воспитания в условиях XXI века.

Современные педагоги, анализируя научное наследие отечественных физиологов и медиков второй половины XIX – начала XX в., приходят к выводу, что в этот период сформировался новый подход к пониманию детской физиологии и психологии, который стал основой для изучения проблем семейного воспитания. Как отмечает Н. С. Даведьянова, центральной идеей этого направления является «обоснование процесса воспитания, истоки которого берут начало в принципе природосообразности воспитания и в рефлекторно-психолого-педагогической линии Сеченова-Ушинского» [1, с. 10], К. Н. Воробьева подчеркивает, что «здоровьесберегающая функция воспитания является неотъемлемой частью процесса формирования личности и служит основой для развития гармоничного человека» [2, с. 13]. Поэтому одним из ключевых вопросов, решаемых учеными того времени, стала проблема изучения физиологических особенностей ребенка, однако, как справедливо подмечает М. В. Богуславский, внимание ученых того времени все больше привлекал психический мир детей и особенности их становления как личностей, что и позволило подойти к вопросам семейного воспитания [3, с. 73], при этом А. В. Бабаян указывает, что научные представления о воспитании детей в семье во второй половине XIX века находились на стадии становления, а отдельные идеи еще не обрели целостной структуры [4, с. 26–27]. Это подтверждает актуальность исследований, направленных на преодоление фрагментарности знаний в области связи физиологического развития ребенка и его воспитания.

Отметим, что научное наследие П. Ф. Лесгафта (1837–1909) занимает центральное место в этой области, так как его концепция семейного воспитания основывалась на гуманистических прин-

ципах, признании уважения к личности ребенка, взаимоуважению в семье и важности совместной деятельности [5; 6].

В книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1890) П. Ф. Лесгафт отмечал важность первых семи лет жизни ребенка, когда под влиянием родителей формируется психологический тип личности [7], его классификация типов детей позволила сделать первые шаги к созданию индивидуализированного подхода к воспитанию [8, с. 690]. В. Л. Кабанов и М. В. Тимофеева подробно описали основные принципы этого подхода, такие как развитие детской инициативы, последовательность воспитательных воздействий, необходимость совместных занятий родителей и детей и т. д. [5, с. 110].

П. Ф. Лесгафт полагал, что естественность, последовательность и разумное руководство являются ключевыми принципами воспитания. Он считал, что главная задача родителей – содействовать самостоятельному развитию ребенка, создавая условия для раскрытия его потенциала [7, с. 96]. Как полагает Т. Е. Копейкина, П. Ф. Лесгафт, утверждая данную идею, основывался на позиции, согласно которой целью органического сочетания знаний о детской физиологии, психологии и законах воспитания является не только внутреннее и внешнее совершенство человека, но и достижение общечеловеческой гармонии [9, с. 8].

Другие ученые, такие как И. А. Сикорский, Е. А. Покровский и В. М. Бехтерев, также внесли вклад в развитие теории семейного воспитания. Так, Е. А. Покровский (1834–1895) подчеркивал важность сочетания физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. В своей работе «Первоначальное физическое воспитание детей» [10, с. 344] он выделял физическое развитие как фундамент для дальнейшего умственного и нравственного становления. Е. А. Покровский считал, что гигиена, закаливание организма и организация детских игр являются ключевыми условиями для формирования здоровья и характера ребенка.

Его современник – врач-психиатр И. А. Сикорский (1842–1919) – в своих исследованиях «Обязанности родителей перед потомством», «Воспитание в возрасте первого детства», «Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей», «Душа ребенка» [11, с. 235] акцентировал внимание на природосообразности воспитания, утверждая, что родители должны помогать ребенку следовать естественному пути развития, заданному природой. В понятие «гигиена воспитания» ученый включал не только физическую заботу, но и про-

филактику нравственных и психических отклонений. Исследования Е. А. Авилловой показывают, что И. А. Сикорский связывал семейное воспитание с задачей сохранения нервно-психического здоровья детей раннего возраста, подчеркивая важность стабильной семейной среды [12, с. 6].

В. М. Бехтерев (1857–1927) в своей статье «Вопросы воспитания в возрасте первого детства» (1909) [13, с. 252] утверждал, что воспитание должно начинаться с рождения ребенка. Он считал равнозначными наследственные и приобретенные факторы, подчеркивая, что родители через воспитание закладывают основы будущей личности. Цель воспитания, по мнению ученого, заключается в формировании деятельной личности, которая сочетает физическое и духовное здоровье с высокой моральной устойчивостью, честностью и отзывчивостью [13, с. 251–252]. В. М. Бехтерев в своих трудах уделял внимание социально-психологическим аспектам семейного воспитания, рассматривая семью как ключевую единицу формирования личности [14, с. 29].

Отметим, однако, что, несмотря на вклад все этих ученых, их педагогические концепции остаются менее известными, чем концепции П. Ф. Лесгафта.

В результате проведенного теоретического анализа выявляется, что новые взгляды на семейное воспитание, сформированные в трудах изучаемых авторов, представляют собой органичный синтез достижений физиологических исследований возрастных анатомо-физиологических особенностей коры головного мозга и нервной системы, классических педагогических принципов примерного воспитания и активного учения, психологических данных о механизмах эмоциональной привязанности и когнитивного развития, а также социологических представлений о роли семьи как первичного института социализации, причем именно опора на количественные наблюдения за динамикой нервно-психического развития ребенка позволила трансформировать прежние интуитивные рекомендации в методы, подкрепленные экспериментальными данными и статистическими выкладками, что, в свою очередь, обеспечило формулировку четких возрастных границ и интенсивности воспитательных воздействий, ориентированных на гармонизацию физиологических потребностей и социальных норм.

Таким образом, физиологические изыскания легли в основу определения сроков критических периодов сенсомоторного и эмоционального развития, педагогика предоставила инструментарий последовательного построения семейной иерархии

и организации развивающей среды, психология – методики эмоционального подкрепления и коррекции поведения через подражание и внушение, социология же обосновала необходимость формирования у ребенка устойчивого ценностного поля и понимания своей социальной роли, благодаря чему модель семейного воспитания, вобравшая в себя все четыре измерения, обрела научную обоснованность и приобрела универсальную применимость в историческом контексте исследований XIX–XX вв.

Все это позволяет нам обосновать модель семейного воспитания, основанную на трудах российских ученых естественно-научного направления второй половины XIX – начала XX в., интегрирующую гуманистические педагогические идеи и накопленные в том времени знания по детской физиологии и психологии, центральное место в ней занимают естественно-научные подходы к воспитанию, подчеркивающие значимость единства природного и социального в процессе развития личности ребенка.

Иерархический компонент данной модели предполагает тип взаимодействия между родителями и детьми. Эмоциональный компонент изучает особенности эмоционального принятия в семейных отношениях. Когнитивный компонент включает развитие познавательных способностей ребенка. Аксиологический компонент направлен на формирование системы ценностей. Деятельностный компонент акцентирует внимание на реализации стратегий родительского воспитания. Также данная модель включает в себя цели и задачи родительского воспитания, средства решения воспитательных задач, принципы и методы, образ отца и матери как воспитателей, а также идеал личности ребенка. Иерархический, эмоциональный, когнитивный, аксиологический и деятельностный компоненты, интегрируясь в единую модель семейного воспитания, определяют взаимосвязь целей, задач, средств и методов родительского воздействия, поскольку каждый из них отражает специфическую область научного знания – физиологию, психологию, педагогику и социологию – и одновременно служит связующим звеном между общими установками воспитательного процесса и конкретными практиками взаимодействия. Графическое изображение модели представлено на рисунке 1.

Более подробно рассмотрим компоненты данной модели.

Иерархический компонент, описывающий тип взаимодействия между родителями и детьми, представлен у ученых в виде семейной иерархии, основанной на уважении и внимании к индивиду-

альности ребенка: например, в трудах В. М. Бехтерева данный компонент выражается через необходимость создания в семье атмосферы уважения, взаимопонимания и последовательности. Он подчеркивал роль примера родителей, их способности внушать и убеждать без насилия и давления на волю ребенка [13, с. 251–252]. П. Ф. Лесгафт дополнял эту идею: родители, по его мнению, должны взаимодействовать с детьми как с равными, уважая их права и избегая произвола. Он считал, что основа воспитания заключается в создании условий для свободы действия ребенка, сопровождаемой разумным руководством [7, с. 101]. Иерархический компонент, опираясь на педагоги-

ческие положения П. Ф. Лесгафта и В. М. Бехтерева о необходимости уважения и внимания к индивидуальности ребенка, выступает структурообразующим началом, задавая цели воспитания в виде формирования доверительных отношений и сознательного подчинения родительскому примеру; при этом задачи, вытекающие из этого компонента, включают установление четких, но гибких границ семейного поведения, а средства – создание атмосферы стабильности и примера; методы – внушение и убеждение, достоинством которых является опора на физиологически обоснованное стремление ребенка к автономии и социально-психологическое доверие.

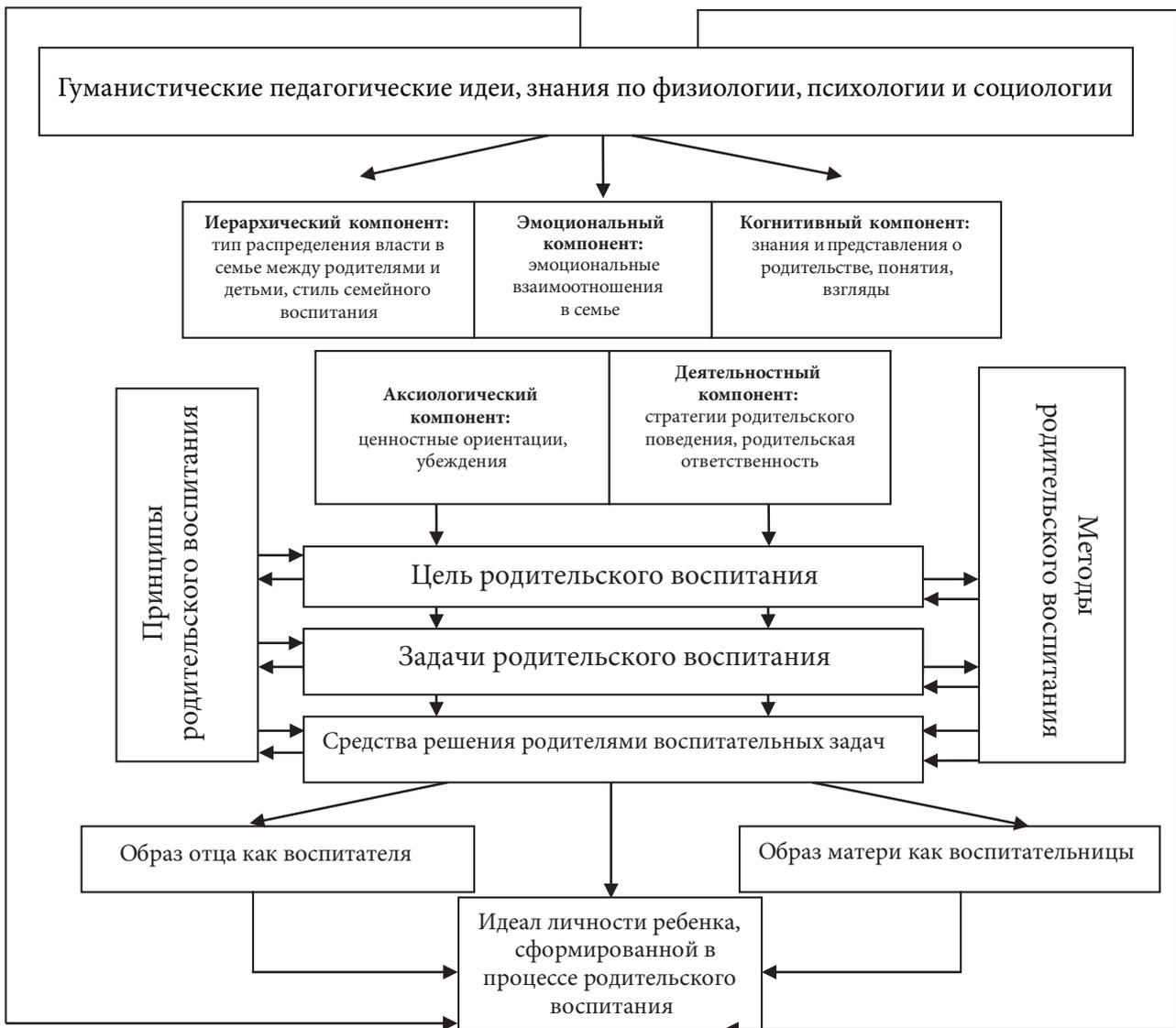


Рис. 1. Модель родительского воспитания

Эмоциональная связь между родителями и детьми занимала важное место в трудах И. А. Сикорского, который подчеркивал, что материнская забота, грудное вскармливание и эмоциональное общение пробуждают в ребенке альтруизм и чувство солидарности [15, с. 241]. Ученый считал, что эмоциональное общение матери и ребенка имеет огромное значение, что через подражание матери ребенок осваивает основные нравственные нормы и формирует привязанность [15, с. 242]. Е. А. Покровский дополнял эту идею, указывая на роль детских игр как способ эмоционального развития, поскольку через них ребенок осваивает социальные и нравственные ценности [10, с. 343]. В. М. Бехтерев подчеркивал важность ласкового общения и взаимного проявления любви, которые способствуют гармоничному развитию ребенка и укрепляют его чувство уверенности [13, с. 254]. П. Ф. Лесгафт говорил о необходимости создавать теплую семейную атмосферу, в которой ребенок чувствует себя защищенным. Эмоциональная поддержка, по его мнению, закладывает основы для формирования здоровой психики и устойчивых моральных принципов [7, с. 96]. Эмоциональный компонент, исследуемый в трудах И. А. Сикорского, Е. А. Покровского и В. М. Бехтерева, обуславливает задачи воспитания, направленные на укрепление привязанности и эмоциональной безопасности, цель которых – заложить фундамент альтруизма и солидарности; средства – грудное вскармливание, совместные игры, ласковое общение, подкрепленные физиологическими данными о важности эмоционального контакта для развития нервной системы; методы – подражание и эмоциональное подкрепление, реализуемые посредством психологически обоснованных приемов речи и невербального взаимодействия.

В области когнитивного развития ученые сходились в том, что родители должны учитывать особенности детского мышления и характера. Е. А. Покровский рекомендовал использовать наблюдение за поведением ребенка в игре для выявления его интересов и способностей [16, с. 165–166]. И. А. Сикорский акцентировал внимание на значении объяснений и внушения как методов воздействия на ребенка, избегая использования грубой силы [15, с. 249]. П. Ф. Лесгафт полагал, что родители должны учитывать индивидуальные особенности ребенка, помогая ему самостоятельно познавать мир. Внимательное отношение к потребностям ребенка, его во-

просам и интересам помогает развивать у него стремление к познанию и творческую активность [7, с. 96]. Когнитивный компонент, исходящий из представлений о познавательных возможностях ребенка, предписывает задачи развития мышления, внимания и воображения; его цель – стимулировать стремление к самостоятельному освоению окружающего мира; средства – детские игры, наблюдения в природе и целенаправленные объяснения; методы – организованное внушение и проблемное обучение, подкрепленные физиологическими и психологическими данными о периодизации развития высших психических функций и учитывающие социокультурный контекст семьи.

Аксиологический компонент в трудах исследуемых ученых представлен через акцент на нравственном воспитании. Е. А. Покровский считал, что воспитание должно соответствовать национальным интересам, формируя в детях чувство ответственности перед обществом [16, с. 144]. И. А. Сикорский, следуя этой линии, видел конечной целью воспитания гармоничное развитие личности, включающее умственное, нравственное и эстетическое совершенствование [17, с. 76–80]. П. Ф. Лесгафт разделял эту точку зрения, уделяя внимание нравственному воспитанию. Он подчеркивал важность последовательности в действиях родителей, их честности и уважения к ребенку, что способствует формированию у детей правдивости, искренности и ответственности [7, с. 96]. Аксиологический компонент воспитания в трудах В. М. Бехтерева выражался через стремление к формированию личности, ориентированной на общественные идеалы истины, добра и красоты. Ученый считал, что правильное воспитание в семье закладывает основу для развития гармоничного общества [13, с. 254]. Аксиологический компонент, охватывающий систему ценностей, ориентирует цели воспитания на формирование нравственной ответственности и эстетического вкуса, задачи – на развитие чувства долга перед обществом и стремления к истине, добру и красоте; средства – на национальные традиции, художественное слово, семейные ритуалы; методы – на убеждение и нравственное внушение, основанные на педагогических идеалах П. Ф. Лесгафта и социально-психологических исследованиях других авторов.

В. М. Бехтерев выделял эстетическое воспитание как важный аспект *деятельностного компонента*. Он предлагал родителям использовать

в воспитании естественные склонности ребенка, развивая в нем инициативу и творческий подход [13, с. 254]. П. Ф. Лесгафт считал, что родительское воспитание должно быть направлено на развитие активности ребенка. Он рекомендовал создавать такие условия, при которых дети могли бы самостоятельно решать задачи, экспериментировать и развивать свои способности [7, с. 96]. Е. А. Покровский обращал внимание на значение детских игр как средства познания мира, формирования физических навыков и нравственных качеств [10, с. 343]. И. А. Сикорский подчеркивал важность самовоспитания родителей, их постоянной работы над собой для достижения успехов в воспитании детей [11, с. 249]. Деятельностный компонент, заключающийся в себе реализацию стратегий родительского воспитания, связывает воедино все перечисленные элементы, задавая практические задачи (инициирование самостоятельных действий ребенка, организация экспериментальной и игровой деятельности), обозначая средства (игрушки, природные материалы, повседневные семейные обязанности), выбирая методы (поощрение, поэтапное руководство, демонстрация примера), причем физиологические аспекты (учет возрастных возможностей моторики и выносливости) и педагогические принципы (последовательность, уважение к инициативе) выступают определяющими при проектировании и коррекции воспитательных программ.

Цель семейного воспитания, по мнению И. А. Сикорского, заключается в формировании гармонично развитой личности, способной к нравственному самосовершенствованию. И. А. Сикорский подчеркивал, что цель родителей заключается не только в развитии достоинств, но и в преодолении недостатков ребенка, основываясь на знании его личности [11, с. 235]. Е. А. Покровский, В. М. Бехтерев и П. Ф. Лесгафт определяли цель семейного воспитания как создание гармонично развитой личности, способной к самосовершенствованию и взаимодействию с обществом. *Задачи воспитания* включали развитие ума, чувств и воли, а также формирование нравственных и эстетических качеств. Е. А. Покровский определял *задачи воспитания* через создание условий для физического и нравственного здоровья ребенка [16, с. 166]. В качестве **средств** решения воспитательных задач ученые предлагали искусство, природу, использование игрушек. В качестве **методов**

воспитания В. М. Бехтерев предлагал использовать пример родителей, внушение, убеждение и поощрение, избегая физических наказаний [13, с. 252]. П. Ф. Лесгафт акцентировал внимание на последовательности действий родителей, уважении к ребенку и созданию условий для его самореализации [7, с. 101].

Ученые придавали важное значение роли родителей как главных воспитателей. В. М. Бехтерев подчеркивал значимость любви и взаимопонимания между родителями и детьми, а также необходимость их личного примера [13, с. 254]. И. А. Сикорский отмечал, что материнство пробуждает в женщине высшие духовные качества, что делает мать основным проводником нравственного воспитания [15, с. 241]. Как отмечает А. А. Никольская, «конечную цель воспитания человека И. А. Сикорский видел в гармоничном развитии личности, подразумевая под этим развитие различных сторон психической жизни – ума, чувства, воли; сочетание различных сторон воспитательного воздействия – умственного, нравственного, эстетического; развитие духа и тела – психическое и физическое воспитание» [17, с. 76–80]. При этом в качестве идеала родительского воспитания ученый рассматривал воспитание в национальном духе.

П. Ф. Лесгафт рассматривал родителей как помощников ребенка в его развитии. Он считал, что *идеал личности ребенка* заключается в сочетании самостоятельности, отзывчивости, правдивости и интереса к познанию [7, с. 96]. В. М. Бехтерев писал о необходимости привития детям идеалов добра, истины и красоты [13, с. 252]. Идеал ребенка, согласно взглядам ученых, заключается в гармоничном развитии ума, воли и чувств, воспитании ответственности и патриотизма.

Таким образом, каждый компонент модели, будучи осмысленным через призму естественно-научных и педагогических знаний XIX – начала XX в., не только корреспондирует с целями, задачами, средствами и методами семейного воспитания, но и дополняет другой, обеспечивая целостность и научную обоснованность родительского воздействия, что в современных условиях дает возможность проектировать эффективные стратегии поддержки развития ребенка, опираясь на синтез физиологии, психологии, социологии и гуманистической педагогики.

Следовательно, можно заключить, что теоретические взгляды представителей естественно-научного направления – Е. А. Покровского,

И. А. Сикорского, В. М. Бехтерева и П. Ф. Лесгафта – на семейное воспитание детей демонстрируют схожие подходы, несмотря на индивидуальные особенности их трудов; это означает, что ученые находились в русле одного вектора развития общественно-педагогической мысли того

времени, рассматривая разумное семейное воспитание как важнейшее условие нормального развития ребенка.

На основе их исследований можно выявить ведущие педагогические идеи, которые были новаторскими для того времени (см. табл. 1).

Таблица 1

Ведущие педагогические идеи ученых естественно-научного направления второй половины XIX – начала XX в.

Педагогическая идея	Характеристика
Саморазвитие как основа формирования личности	Ученые рассматривали процесс воспитания как средство, способствующее саморазвитию ребенка, подчеркивая необходимость единства природных и социальных факторов. Так, И. А. Сикорский утверждал, что воспитание должно быть природосообразным, направленным на поддержку естественного развития ребенка [11, с. 235]. В. М. Бехтерев разделял эту позицию, добавляя, что воспитание должно содействовать формированию самостоятельной и деятельной личности [13, с. 251]
Ранний возраст как ключевой период развития личности	Исследователи уделяли особое внимание раннему детству. И. А. Сикорский рассматривал возраст до 7 лет как решающий для формирования характера и нравственных качеств ребенка [11, с. 238]. Е. А. Покровский подчеркивал, что именно в этот период закладываются основы физического и умственного развития ребенка [16, с. 165]
Принципы гуманности и уважения к личности	Общее для всех ученых – призыв к уважению личности ребенка, созданию условий для его самореализации и отказу от насильственных методов воспитания. Е. А. Покровский рекомендовал использовать увлечения ребенка играми и игрушками как инструмент воспитания, способный развивать не только физические, но и духовные качества [16, с. 166]. И. А. Сикорский настаивал на необходимости избегать крайностей в воспитании: излишней строгости, мягкости или пренебрежения, предлагая использовать внушение и объяснение как основные методы воздействия [11, с. 249]
Ключевая роль матери	Ученые признавали ведущую роль матери в воспитательном процессе. И. А. Сикорский отмечал, что материнское общение способствует развитию у ребенка высших чувств, таких как альтруизм и человеческая солидарность [11, с. 241]. Е. А. Покровский добавлял, что матери, понимая увлечения своих детей, могут формировать у них важные нравственные и интеллектуальные качества [16, с. 144]
Гигиеническая и здоровьесберегающая функция воспитания	На основе достижений анатомии и физиологии ученые подчеркивали значение гигиенически ориентированного воспитания. Е. А. Покровский рассматривал физическое развитие как фундамент умственного воспитания и подчеркивал важность закаливания организма [16, с. 165]. И. А. Сикорский выделял «гигиену воспитания» как способ предотвращения дегенеративных изменений в развитии ребенка [11, с. 248]
Игра как средство воспитания	Особое внимание уделялось игре как средству воспитания. Е. А. Покровский рассматривал игрушки и игры не только как инструмент физического развития, но и как средство духовно-нравственного воспитания [10]

Исходя из обобщенных данных физиологических, психологических, педагогических и социологических исследований П. Ф. Лесгафта, И. А. Сикорского, Е. А. Покровского и В. М. Бехтерева, краткие рекомендации для современных

родителей, выстроенные в согласии с иерархическим, эмоциональным, когнитивным, аксиологическим и деятельностным компонентами модели семейного воспитания, могут быть представлены следующим образом (см. табл. 2).

Таблица 2

Рекомендации родителям по воспитанию детей в семье на основе педагогических идей ученых естественно-научного направления второй половины XIX – начала XX в.

Компонент	Рекомендация	Научное обоснование	Метод	Средство
Иерархический	Формировать стабильную семейную иерархию при одновременном предоставлении ребенку свободы действия	Физиологические исследования периодов развития корковых структур мозга и педагогические принципы примерного воспитания	Внушение, убеждение	Семейные ритуалы и правила

Эмоциональный	Обеспечивать эмоционально комфортную для ребенка атмосферу посредством активного взаимодействия и эмпатии	Данные по влиянию окситоцина и соматическим реакциям на формирование привязанности; психология эмоционального развития	Подражание и эмоциональное подкрепление	Грудное вскармливание, совместные игры
Когнитивный	Стимулировать познавательную активность посредством организованных игр и природных наблюдений	Исследования высших психических функций в детском возрасте и социокультурные аспекты обучения через игру	Проблемное обучение	Развивающие игры, экскурсии на природу
Аксиологический	Формировать ценностные ориентации через обсуждение семейных традиций и совместное чтение художественной литературы	Социологические и педагогические исследования нравственного воспитания и эстетического развития	Убеждение и дискуссия	Семейные традиции, художественное слово
Деятельностный	Развивать самостоятельность и творчество, предоставляя ребенку возможности экспериментировать и выполнять реальные поручения	Физиологические данные о моторном и нервном развитии; педагогические принципы поощрения инициативы	Поощрение и демонстрация примера	Игрушки, бытовые поручения

Представленные рекомендации, синтезирующие эмпирические наблюдения за физиологическим развитием ребенка и экспериментальные данные по когнитивным и эмоциональным функциям, педагогические принципы примерного воспитания и социологические представления о системе семейных ценностей, образуют комплексный, научно обоснованный инструментарий, позволяющий обеспечить гармоничное развитие личности, стимулируя ее самостоятельность, укрепляя эмоциональное благополучие и формируя нравственные идеалы.

Подводя итоги вышесказанному, можно заключить следующее. Взгляды П. Ф. Лесгафта, И. А. Сикорского, Е. А. Покровского и В. М. Бехтерева, представляя собой синтез педагогики, физиологии, психологии и социологии, явились не просто повторением классических идей их предшественников, а новаторским обоснованием семейного воспитания на базе естественно-научных данных: выявив закономерности динамики нервно-психического развития ребенка, опираясь на количественные и качественные характеристики возрастных физиологических изменений, они предложили уточненные возрастные нормы воспитательного воздействия, определив тем самым сроки и интенсивность эмоциональных, когнитивных и деятельностных стимулов, что позволило перейти от интуитивных рекомендаций к методам, подкрепленным экспериментальными наблюдениями.

Признание уважительного, последовательного взаимодействия (иерархический компонент), подкрепленного сведениями о периодах развития корковых структур мозга; определение роли эмоциональной связи через призму исследований о влиянии окситоцина и соматических реакций на формирование привязанности (эмоциональный компонент); учет индивидуальных особенностей познавательных процессов, основанный на анализе сенсорных и ассоциативных реакций ребенка (когнитивный компонент); формирование нравственных идеалов через систематизацию социальных норм и их переживание на эмоциональном уровне (аксиологический компонент); акцент на самостоятельной активности, опирающейся на данные о моторных возможностях и пластичности нервных связей (деятельностный компонент), – все эти положения, детализированные и дифференцированные представителями естественно-научной педагогики, образуют модель, в которой цели (гармоничное развитие личности, способной к самосовершенствованию и обществу), задачи (развитие ума, чувств, воли), средства (игра, природа, искусство) и методы (пример, внушение, убеждение, поощрение), будучи выстроены на плахе физиологических исследований и психологических экспериментов, обретают не только педагогическую ценность, но и научную обоснованность, что подчеркивает их универсальность и актуальность для современной практики семейного воспитания.

Список источников

1. Даведьянова Н. С. Становление и развитие естественнонаучной теории семейного воспитания в России, конец XIX – начало XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 1995. 254 с.
2. Воробьева К. Н. Развитие антропологического подхода в педагогике семейного воспитания во второй половине XIX – начале XX вв.: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2007. 22 с.
3. Богуславский М. В. П. Ф. Лесгафт – основоположник физического воспитания и семейной педагогики // Вестник образования России. 2022. № 17. С. 71–80.
4. Бабаян А. В. Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике II половины XIX – начала XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2006. 420 с.
5. Кабанов В. Л., Тимофеева М. В. П. Ф. Лесгафт о семейном воспитании // Педагогика. 2020. Т. 84, № 11. С. 109–117.
6. Потапова А. А. Педагогические взгляды П. Ф. Лесгафта на семейное воспитание ребенка // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: материалы XXIV Национальной научной конференции (с международным участием), Таганрог, 21–22 апреля 2023 года. Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2023. Т. 1. С. 180–182.
7. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
8. Семейное воспитание ребенка и его значение / Е. С. Илюшина, К. С. Гордеев, А. А. Жидков, П. Ф. Лесгафт // Трибуна ученого. 2021. № 1. С. 689–693.
9. Копейкина Т. Е. Идея совершенствования личности в педагогическом наследии П. Ф. Лесгафта: автореф. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2010. 22 с.
10. Покровский Е. А. Значение детских игр в отношении воспитания и здоровья // Семейное воспитание: хрестоматия / сост. П. А. Лебедев. М.: Академия, 2001. С. 343–347.
11. Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей // Семейное воспитание: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. П. А. Лебедев. М.: Академия, 2001. С. 234–239.
12. Авилова Е. А. Значение семейного воспитания в сохранении нервно-психического здоровья детей раннего и дошкольного возраста в трудах И. А. Сикорского // Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 июня 2016 года. Н. Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. С. 4–12.
13. Бехтерев В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства // Семейное воспитание: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. П. А. Лебедев. М.: Академия, 2001. С. 249–254.
14. Михашина А. С. Аксиологические основы семейного воспитания в трудах отечественных ученых (первая треть XX века) // Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 октября 2023 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 28–35.
15. Сикорский И. А. Педагогическое значение первого детства // Семейное воспитание: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. П. А. Лебедев. М.: Академия, 2001. С. 239–249.
16. Покровский Е. А. Первоначальное физическое воспитание детей. Популярное руководство для матерей. М., 1888. 261 с.
17. Никольская А. А. И. А. Сикорский. Гармония развития и воспитания // Педагогика. 2004. № 3. С. 76–80.

Статья поступила в редакцию 13.12.2024; одобрена после рецензирования 15.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 13.12.2025; approved after reviewing 15.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Ольга Ивановна Давыдова

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

ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОПЕДАГОГИКИ ПРИ СОХРАНЕНИИ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируется использование потенциала этнопедагогика при сохранении традиций народной культуры в процессе педагогического проектирования; рассматриваются вопросы, связанные с поддержкой проектов, ориентированных на развитие и популяризацию этнокультурного достояния России. В структуре подготовки фестиваля выявляются затруднения в процессе педагогического проектирования применения потенциала этнопедагогика. Обозначены социальные эффекты фестиваля в сохранении традиций русской народной культуры с учетом специфики регионального компонента.

Ключевые слова: этнопедагогика; традиции; народная культура; фестиваль; педагогическое проектирование.

Olga I. Davydova

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

THE POTENTIAL OF ETHNOPEDAGOGY IN PRESERVING THE TRADITIONS OF FOLK CULTURE THROUGH PEDAGOGICAL DESIGN

Abstract. The article analyzes the potential of ethnopedagogy in preserving the traditions of folk culture within the framework of pedagogical design. It explores issues related to supporting projects aimed at developing and popularizing Russia's ethnocultural heritage. The process of preparing a festival reveals challenges in integrating ethnopedagogical potential into pedagogical design. The article also outlines the social effects of the festival in preserving the traditions of Russian folk culture, with attention to the specific features of the regional component.

Keywords: ethnopedagogy; traditions; folk culture; festival; pedagogical design.

Сохранение традиций народной культуры является одной из актуальных задач современного российского общества. В соответствии с Федеральным законом от 20 октября 2022 г. № 402-ФЗ «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации» [1] в октябре 2022 года на круглом столе Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации были обсуждены вопросы, связанные с поддержкой проектов, ориентированных на развитие и популяризацию этнокультурного достояния России с целью укрепления имиджа Российской Федерации в мировом культурном пространстве при реализации таких форм, как фестивали, выставки, праздники, этнокультурные проекты через сеть Интернет, которые должны обеспечиваться содержательным научно-методическим и информационным сопровождением [2; 3].

Традиционная культура народов России характеризуется уникальным свойством не только сохранять и воспроизводить совокупный опыт, транслируя его подрастающим поколениям, но и «вводить» в традиции то, что представляет наибольшую ценность для живущих поколений сегодня, что со временем станет неотъемлемой частью традиционной культуры народов России. Традиции всегда взаимосвязаны с образом жизни народа (кочевым, оседлым, городским, сельским), с социально-экономическим и политическим об-

устройством России (имперским, федеративным, наличием или отменой крепостного права, проведением реформ землеустройства (например, «стольпинских»), создание коллективных хозяйств (коллективизация), эпохой перестройки и т. д.). Традиции народов составляют базис народной педагогики, определяют ее ценности и приоритеты воспитательного воздействия, иерархию методов и приемов семейной педагогики, определяют характер взаимодействия народов. В этой связи поддержка и укрепление традиций – важная часть жизнедеятельности российского общества.

Этнопедагогический потенциал традиционной народной культуры, его значение в воспитании детей и молодежи впервые были представлены в работах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева [4] и других российских педагогов XIX века.

«Теоретической и методологической основой исследования явились философские идеи Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, В. С. Соловьева, П. А. Флоренского и других российских ученых о смысле народной культуры, значимости культурно-исторического наследия для судьбы России, о национальном характере и национальных образах мира, а также концепция М. М. Бахтина о диалогичности и об экстерриториальности культуры. Исследование опиралось также на работы таких известных специалистов по отечественной культуре и национальным культурным традициям, как Ю. М. Лот-

ман, В. О. Ключевский, А. Ф. Лосев, Б. А. Рыбаков, А. И. Соболевский, И. П. Сахаров» [5, с. 6–7].

Потенциал этнопедагогике позволяет адаптировать методы, приемы, средства, принятые и используемые разными народами России в своей практике воспитания, к современным реалиям, приводить их возможности в соответствие с цифровой эпохой. Многообразии культур народов (около 200 народов проживает сегодня в России) [6] «создает уникальную возможность активного использования потенциала этнопедагогике, который можно рассматривать как взаимодействие и сочетание несочетаемого в едином образовательном пространстве России» [7]. Концентрированный духовный заряд многих поколений может быть определен как мощный потенциал этнопедагогике.

В настоящий период в России наблюдается процесс взаимопроникновения и переплетения культур, реалии современной действительности (ведение специальной военной операции, расширение территории России, введенные санкции и т. д.) создают уникальную возможность для сплочения народов России, сохранения и учета культурного разнообразия этнокультурных традиций при организации и проведения мероприятий как регионального, так и всероссийского уровня. Данные позиции определяют время многополярности мира, прямого диалога культур народов.

Человечество на протяжении истории создавало и создает условия, стимулы реализации потенциала этнопедагогике, аккумулируя их в народной культуре. В рамках данного пространства осуществляется взаимная аккомодация культур, обмен акмепотенциалом культуры, представленном в народной педагогике, реализованном в традициях народной культуры. Наблюдения показывают, что в педагогической теории и практике сохраняется ряд проблем, которые препятствуют целенаправленной и системной реализации акмепотенциала народной культуры:

- недостаточная разработанность региональных аспектов традиций народных культур при составлении содержания программ фестивалей, конкурсов, выставок народного декоративного творчества;
- отсутствие во многих регионах России преемственности между национальным, региональным и общероссийским содержанием компонентов традиционной народной культуры;
- недостаточная подготовка педагогических кадров в области теории, истории и содержания традиций народной культуры;

- слабая координация и рассогласованность деятельности образовательных учреждений разного типа и вида в области сохранения и трансляции традиций народной культуры.

Актуальность проведенного исследования связана с недостаточным использованием потенциала этнопедагогике народов России при разработке проектов, направленных на развитие и популяризацию этнокультурного достояния России при организации и проведении таких мероприятий, как фестивали, выставки, конкурсы и т. д.

Эффективным средством популяризации этнокультурного достояния России является педагогическое проектирование.

Как отмечает О. В. Евдокишина, «Педагогическое проектирование – это методологический принцип, в соответствии с которым деятельность осуществляется с учетом личностного смысла педагогического действия. Принцип позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт народа, так и создать совершенно новый, нетрадиционный педагогический продукт» [8], который станет традицией народной культуры с учетом современных возможностей и реалий. Тщательное планирование деятельности по сохранению традиций народной культуры выражается в предвидении последствий ее влияния на жизнедеятельность подрастающего поколения. Эти положения актуализируют проблему педагогического проектирования как одного из значимых средств при использовании потенциала этнопедагогике в процессе сохранения традиций народной культуры.

В современном образовании выделяют три основных вида проектирования: *социально-педагогическое; психолого-педагогическое; образовательное.*

В зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование выполняется на *концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях* (см. табл.).

Л. С. Обласова считает, что под «принципами педагогического проектирования подразумевают общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные его природой и тем самым определяющие принадлежность к проектной сфере» [9]. Некоторые принципы педагогического проектирования представлены нами в учебно-методическом пособии «Дошкольник в мире диалога: информационные ресурсы исторического парка “Россия – Моя история” в воспитании личности ребенка как гражданина»:

- **принцип культурной аналогии**, указывает на соответствие результатов проектирования определенным культурным образцам: *семья, родной дом, Родина, мир, труд, человек (я – сам, другие люди, мои сверстники), любовь к Родине, к семье, привязанности к родным местам, дружелюбие;*
- **принцип саморазвития**, «включает не только деятельность человека по саморазвитию,

как субъекта деятельности, связанной с самостоятельностью, творческой инициативой при выборе содержания и средств ее реализации, но также процесс эмоционально-положительной направленности в общении и стремлении к сотрудничеству, взаимному партнерству с другими членами общества в этнокультурном пространстве России» [10].

Уровни педагогического проектирования

Уровень	Характеристика
Концептуальный	Создание концепции объекта или его прогностического модельного представления (модель и концепция программы мероприятия (фестиваль, выставка и т. д.) по сохранению традиций народной культуры). Итоговый материал (результат) имеет универсальный характер и выступает методологической основой для создания аналогичных материалов следующего уровня проектирования
Содержательный	Материал имеет свойства, соответствующие спектру его возможного использования и функционального назначения (план проведения фестиваля, конкурса, положение мероприятия)
Технологический	Алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте мероприятия (технологии проведения фестиваля, построение ситуации личностно-ориентированного взаимодействия творческих коллективов, алгоритм освоения новой тематической программы коллектива и его репертуара)
Процессуальный	Репетиционно-постановочный процесс, методические рекомендации и заключение жюри, актуальные темы выставок, экспертные оценки

Проектирование позволяет синтезировать все компоненты педагогической системы – *цель, задачи, содержание, методы, средства, формы деятельности* в единую систему. Данный вид деятельности обеспечивает точное представление о конечном результате, может быть представлен в виде этнокультурных проектов на долгосрочный или краткосрочный период. В этой связи особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что может появиться в процессе подготовки и реализации этнокультурного проекта.

Проективная проблематика и ранее учитывала вопросы популяризации этнокультуры народов России, но именно в XXI веке технологии педагогического проектирования выводят вопрос сохранения и передачи традиционной культуры, использование потенциала этнопедагогики на качественно иной уровень, позволяя не только задействовать уже привычные формы – концерты, фестивали народного творчества, выставки декоративно-прикладного искусства, праздники, но и транслировать их инновационные возможности через сеть Интернет.

Более 16 лет по инициативе Министерства образования и науки Алтайского края проходит фестиваль детского фольклорного творчества «Солнцеворот» (далее – Фестиваль). Участниками Фестиваля являются дети (от 3 до 7 лет), руководители учреждений образования и культуры,

педагоги и родители, учащиеся педагогических колледжей, студенты и магистранты педагогического университета. Целью и задачами Фестиваля является социализация детей дошкольного возраста в условиях полиэтнической и многоконфессиональной среды на основе сотрудничества и сотворчества детей и взрослых в процессе передачи разнообразных форм народной традиционной культуры. Фестиваль проводится в два этапа: выступление-прослушивание коллективов образовательных организаций Алтайского края, исполняющих традиционные русские песни, танцы, обрядовые композиции, и выставка-конкурс декоративно-прикладного творчества и ремесел «Узорочье». Из года в год репертуар детских творческих коллективов впечатляет разнообразием жанров и содержанием: *русские народные песни* «Как у нашей Дуни», «Летели две птички», «Ай, чу-чу, чу-чу, я горошек молочу», «Ты позволь, позволь, хозяйка»; *игры* «Я на бочке сижу», «Гори ясно», игра с чугуном; *кричалка* «Андрей-воробей»; *частушки* «Мы алтайские ребята»; *скоморошина* «Как блоха баню топила»; *потешка* «Тень, тень, по-тетень»; *ансамблевое народное пение* «Ехал Ванька с поля»; *хоровод* «Как зима с весною повстречались»; *строевая донских казаков* «Всадники-друзи»; *плясовая донских казаков* «Ой, при долинушке» (из программы Фестиваля 2024 года).

Выставка-конкурс Фестиваля позволяет обогатить представления о промыслах и ремеслах России, способствует пробуждению интереса к традиционно-прикладным видам деятельности, позволяет презентовать деятельность творческих объединений и отдельных мастеров в области декоративно-прикладного творчества и народных ремесел.

Завершает Фестиваль круглый стол, целью которого выступает конструктивное обсуждение актуальных вопросов в области воспитания подрастающего поколения, развитие интереса и сохранение традиционной культуры народов, живущих на территории Алтайского края. Проекты, представленные на круглом столе и выставке-конкурсе «Узорочье», являются неотъемлемой частью воспитательного опыта, используемого на разных образовательных площадках Алтайского края. Так, этнокультурный проект «Чемоданы былей и небылиц: культура казаков Алтая», выполненный студентами направлений подготовки «44.03.05 Педагогическое образование: Дошкольное образование и Дополнительное образование» и «51.03.02 Народная художественная культура: Руководство этнокультурным центром» Алтайского государственного педагогического университета (далее – АлтГПУ) под руководством автора статьи позволил не только обобщить представления о казачьей культуре Алтайского края, но укрепить и обогатить связь национальных культурных центров Алтайского края, совершенствовать механизмы взаимодействия образовательных организаций, домов культуры и центров творчества с социумом в целях реализации этнокультурного воспитания и обучения детей и молодежи; расширить рамки социального партнерства и вовлечь общественность в реализацию проектной деятельности.

В проекте «Чемоданы былей и небылиц: культура казаков Алтая» студентами АлтГПУ были представлены традиционные техники декоративно-прикладного творчества – бисероплетение, ганутель, фриволите, шитье, вышивка, квилтинг (лоскутное шитье), вязание, вырезание, фильцевание, которые интересны представителям всех народов региона. Материалы проекта были размещены на страницах сайта АлтГПУ, сети Интернет и используются в процессе подготовки будущих педагогов и работников культуры, включены в программы курсов повышения квалификации педагогов. Презентация проекта позволила существенно расширить его внедрение в образовательную практику учреждений и пластично ис-

пользовать материалы проекта для ознакомления детей, молодежи, родителей и педагогов с традиционными ремеслами, декоративно-прикладным творчеством народов Алтайского края.

За последние три года в Фестивале приняли участие свыше 1 000 детей и взрослых, около 50 творческих коллективов. Представим небольшую статистику участников Фестиваля:

- 2022 год – в Фестивале приняли участие 12 творческих коллективов из 14 районов Алтайского края, включая города Барнаул, Рубцовск, Бийск;
- 2023 год – 10 районов и городов Алтайского края, 17 творческих коллективов;
- 2024 год – подано 76 заявок. В очный этап прошли 20 коллективов из 8 районов и городов Алтайского края. Впервые участниками Фестиваля стали творческие детские коллективы из Республики Бурятия (в рамках подписанного Соглашения между АлтГПУ, министерствами образования и науки Забайкальского края, Бурятии и Алтайского края о создании учебно-педагогического округа № 2). 11 детских творческих коллективов из детских садов, школ, центров дополнительного образования (с. Шаралдай, с. Мухоршибирь, с. Унэгэтэй, с. Тарбагатай, с. Никольск Тарбагатайского, Бичурского и других районов Республики Бурятия, городов Улан-Удэ, Гусиноозерск) представили композиции, песни забайкальских старообрядцев. Репертуар «семейских» Забайкалья оптимально вошел в тематику Фестиваля, обогатил его содержание, позволил проявить специфику традиций русской народной культуры в едином этнокультурном пространстве Сибири и России в целом.

Анализируя данные статистики Фестиваля только за последние три года, можно выявить определенные тенденции в численном и качественном составе его участников: постоянно расширяющуюся географию; увеличение состава творческих коллективов; разнообразие представляемых жанров; обновление состава коллективов (на смену старшим братьям и сестрам приходит подросшее младшее поколение), в целом присутствует ощущение некой атмосферы семейственности Фестиваля. Нередко на сцене выступают целые поколения: родители, дети, бабушки, дедушки.

Анализ состава участников Фестиваля позволяет оперировать следующими данными: 78 % вовлечены в Фестиваль постоянно; 89 % костюмов участников подготовлены специально к Фестивалю и представляют собой традиционные костюмы русских, проживающих на территории Алтайского края, либо «семейских», проживаю-

щих в Республике Бурятия (по условиям Фестиваля стилизованные «декоративные» костюмы в творческих коллективах не допускаются); 60 % постоянных участников обновляют репертуар на каждый Фестиваль, представляя разные направления фольклорных номеров: «Фольклорный этнографический коллектив», «Календарно-обрядовые традиции», «Ансамблевое стилизованное народное пение», «Народное сольное пение» и т. д.

Фестиваль расширяет границы поля истинного диалога культур, в котором воплощаются исходные идеи русской соборности: всеединство формируется в условиях взаимоуважения и сохранения уникальности каждого человека.

В контексте исследования было выявлено использование потенциала этнопедагогике народов России, в данном случае русской народной педагогики при реализации педагогического проектирования, ориентированного на развитие и популяризацию этнокультурного достояния России при организации и проведении Фестиваля. Для решения поставленных задач в течение трех лет (2022–2024 гг.) среди участников Фестиваля проводились опросы, интервью, связанные с организацией мероприятия, его содержательной частью (проблемы подбора репертуара, разработки народных костюмов, декораций и т. д.), представлением экспонатов на выставке «Узорочье», использованием средств воспитания русской народной педагогики при создании этнокультурных проектов Фестиваля и другие.

В опросах приняли участие педагоги (в том числе руководители дошкольных образовательных организаций, центров детского творчества, домов культуры, руководители творческих коллективов, музыкальные руководители), родители, студенты и магистранты АлтГПУ, всего было опрошено около 500 человек. Перечислим некоторые вопросы, обсуждаемые с участниками Фестиваля:

- Какое значение имеет участие ребенка, творческого коллектива в Фестивале для сохранения традиций русской народной культуры?
- Как спроектировать личностно-ориентированное взаимодействие творческих коллективов – участников Фестиваля?
- Можно ли использовать площадку Фестиваля для популяризации идей этнокультурного воспитания ребенка?
- Какие средства воспитания русской народной педагогики позволяют сохранить, транслировать и использовать традиции народной культуры?

- Из каких источников информации вами были получены сведения о проведении Фестиваля и условиях участия в нем?

Все вопросы подразумевали открытый ответ и задавались в процессе личных бесед с участниками Фестиваля, обсуждались в процессе оценочной деятельности жюри, экспертной работы комиссии, дискуссий на круглом столе, интервью со специалистами для размещения информации на сайте и т. д. Анализ полученных ответов не репрезентирует их генеральную совокупность, поэтому полученные данные необходимо рассматривать лишь с точки зрения общих тенденций организации данного вида деятельности. Так, более половины из опрошенных участников Фестиваля узнали о его проведении от своих коллег, методистов или научных руководителей образовательных организаций; следующие по значимости получения информации о Фестивале – отделы и комитеты по образованию и культуры Алтайского края, а также социальные сети; СМИ (данный источник более значим для категории опрошенных «родители»).

Выводы по итогам обсуждения перечисленных выше вопросов рассматриваются в статье как качественный анализ результатов по теме исследования.

В контексте нашего исследования сформулированы вопросы, связанные с педагогическим проектированием. Значимым свойством педагогического проектирования, определяющим его сущность и специфику (отличную от других видов проектирования), является содержание образования, детерминированное педагогическим потенциалом этнокультуры, включающим обучающие, развивающие и воспитательные задачи. На рисунке 1 представлен анализ ответов педагогов, участников Фестиваля на вопрос: «*Что вызывает наибольшие затруднения у педагогов – цель, задачи, содержание, методы, средства, формы – при создании этнокультурного проекта, представляемого на Фестивале?*»

Наибольшие затруднения среди респондентов были связаны с планированием содержания этнокультурного проекта, представляемого на Фестиваль (52 % опрошенных). Это связано с тем, что респонденты недостаточно владеют знаниями о русской народной культуре с учетом специфики регионального компонента.

Следует отметить, что русское население Алтайского края преимущественно состоит из переселенцев центральных и южных областей России, что сказывается на особенностях песенного

репертуара, проявляется в деталях народного костюма, сценических диалогах фольклорных сюжетах и т. д. Большое влияние на особенности русской народной культуры Алтайского края оказало казачество как особая социокультурная общность, отличающаяся социальной, бытовой и культурной спецификой (линейные, городские казаки и т. д.). Нельзя не отметить старообрядчество, которое появилось на Алтае еще в XVIII веке. Традиционная культура старообрядцев долгое время сохраняла глубинные традиции, уходящие к архаическим пластам древнерусской культуры (особенно это проявляется в народных костюмах). В XVIII веке большой процент населения состоял из горнозаводских рабочих, которые также отличались бытом и культурой (был создан ранее неизвестный на Алтае заводской фольклор: частушки, фабрично-заводские песни, припевки).

Однако при разработке содержания этнокультурного проекта большинство педагогов ориентируются на обобщенные или «стереотипные» данные о русской народной культуре, теряя тем самым смысл культурного кода региона (рис. 1).

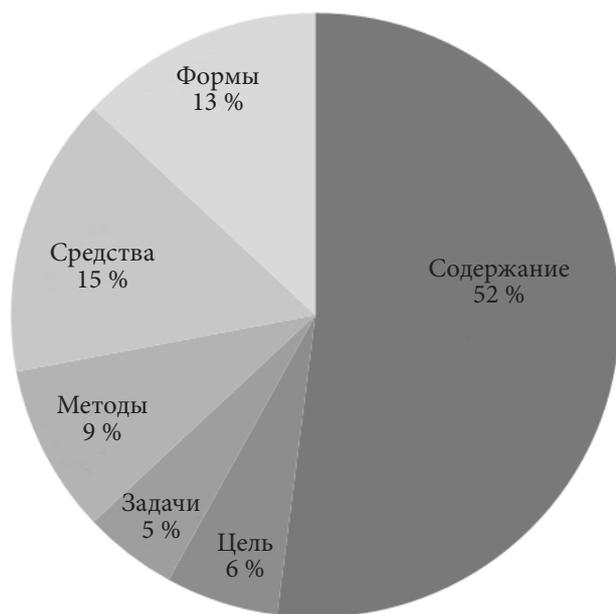


Рис. 1. Результаты опроса участников Фестиваля

Результаты опроса, представленные на рисунке, свидетельствуют, что постановка цели вызвала затруднение у 6 % педагогов; формулировка задач – у 5 %; использование при проектировании методов – у 9 %; средств – у 15 %; форм – у 13 %.

Итоги анализа ответов связаны в первую очередь с тем, что цель и задачи этнокультурного проекта определяются условиями тематического содержания Фестиваля и не вызывают у педагогов особого затруднения при их разработке. Средства

и формы реализации напрямую связаны с определением содержания проекта. Определяя вопросы содержания проекта с учетом регионального компонента, респонденты логично выходили на средства, формы и методы его реализации.

Результаты проведенного опроса позволили сделать вывод об использовании площадки Фестиваля как инструмента сохранения традиций народной культуры в первую очередь за счет популяризации этнокультурного достояния России через такие формы, как фольклор, народный костюм, народные ремесла и промыслы, характерные для русских, проживающих на территории Алтайского края.

Популяризация Фестиваля активно осуществляется средствами массовой информации, вызывая устойчивый интерес у жителей Алтайского края и регионов Сибири при трансляции творческих номеров концертов-прослушиваний в интернет-сообществах, блогах на тему фольклора. Создается оригинальный видеоконтент (например, публикация процесса подготовки к выступлению детского коллектива, интервью со зрителями, родителями участников). Использование формата «за кадром» создает у зрителя ощущение причастности к происходящему на площадках Фестиваля; видеоконтенты привлекают внимание аудитории и повышают уровень интереса не только к мероприятиям Фестиваля, но и традициям русской народной культуры в целом.

Продвижение деятельности фольклорных творческих коллективов, в первую очередь детских, более эффективно, когда у коллектива имеется промоматериал: аудио, видео, фото и прочее; собственный сайт; страничка в социальных сообществах. Все тематические мероприятия коллектива демонстрируются на этой странице, там же размещаются отзывы зрителей, предложения о сотрудничестве. Фестиваль создает непринужденную, творческую обстановку, стирая границы между выступающими и зрителями.

Фестиваль позволяет сохранить мощный вектор своего влияния на такие актуальные проблемы современности, как дальнейшее развитие народного творчества и поддержка региональных фольклорных коллективов, потребности в проведении общих праздников, отражающих традиции русской народной культуры.

Фестиваль способствует сохранению русской народной культуры в Алтайском крае и Сибирском регионе; популяризирует русское фольклорное творчество; воспитывает у подрастающего поколения уважение к наследию предков, приоб-

щает к культурным ценностям русского народа; сохраняет традиции воспитания подрастающего поколения в русле русской народной педагогики, включающей общинность, семейственность воспитания, преемственность старших и младших поколений, уважение к старшим, взаимовыручку, бережное отношение к наследию предков – русской песне, игре, частушке, скоморошинке, плясовой; создает благоприятные условия для укрепления творческих и дружественных связей между районами, муниципальными округами Алтайского края и регионами Российской Федерации.

Сохранение традиций народной культуры зависит от качества и духовных устремлений каждого конкретного человека и усилий народов в целом. Необходима интеграция целенаправленной и комплексной работы по пробуждению в человеке осознанного, ответственного отношения к сохранению, трансляции, восполнению и принятию традиций народной культуры. Необходимо повышать качественный уровень всех подсистем, оказывающих влияние на формирование подрастающего поколения в русле традиционной культуры:

семьи, образования, области творческого и художественного развития личности, труда, спорта и здоровья, нравственного и гражданско-патриотического воспитания и т. п., детерминировать процессы восстановления и развития традиций народной культуры как фундамента всех спектров социальной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в анализе раскрытия социальных эффектов потенциала этнопедагогике при сохранении традиций русской народной культуры в практике деятельности учреждений образования и культуры Алтайского края с учетом следующих позиций:

- интеграции цели и задач при реализации этнокультурных проектов в области народной культуры;
- последовательности и преемственности их планирования в структуре этнокультурных мероприятий для создания «банка» интегрированных знаний о праздниках, обычаях, ритуалах русской народной культуры с учетом регионального компонента как естественного пространства формирования духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения.

Список источников

1. О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации: Федеральный закон от 20.10.2022 № 402-ФЗ // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202210200005> (дата обращения: 22.06.2025).
2. Материалы заседания Государственной Думы 25 мая 2022 г. // Государственная Дума. Стенограмма заседания. Бюллетень № 46 (1961). М.: Государственная Дума, 2022. 106 с.
3. Сохранение культурного наследия и языкового многообразия народов Российской Федерации: материалы круглого стола / Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации, Комитет Государственной Думы по делам национальностей; [под общ. ред. Г. Ю. Семигина; сост. А. И. Семенова]. М.: Государственная Дума, 2023. 63 с.
4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 703 с.
5. Давыдова О. И. Потенциал этнопедагогического подхода в современном образовании: монография. Барнаул: АлтГПА, 2009. 188 с.
6. Резунков А. Г., Резункова О. П. Нематериальное этнокультурное достояние: политическая, культурологическая или социальная проблема // Когнитивные науки в информационном обществе. 2023. Т. 3, № 3. URL: <https://kpio.ru/PDF/02KN323.pdf> (дата обращения: 22.06.2025).
7. Давыдова О. И. Акмепотенциал этнопедагогике в подготовке педагогических кадров // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования: материалы VII Международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 8-9 ноября 2018 г. / под ред. О. Г. Холодковой, О. В. Обласовой, Л. И. Сигитовой. Барнаул, 2019. С. 41–43. URL: <https://books.altspu.ru/items/show/123> (дата обращения: 22.06.2025).
8. Евдокишина О. В. Педагогическое проектирование процесса коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 155–159.
9. Обласова Л. С. Научно-методическое сопровождение персонала в становлении образовательного учреждения как «обучающейся организации»: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2010. 23 с.
10. Давыдова О. И., Богославец Л. Г., Шайдурова Н. В. Дошкольник в мире диалога: информационные ресурсы исторического парка «Россия – Моя история» в воспитании личности ребенка как гражданина: учебно-методическое пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 112 с.

Статья поступила в редакцию 14.04.2025; одобрена после рецензирования 05.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 14.04.2025; approved after reviewing 05.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

УДК 373.1.013

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-21-28

Дмитрий Иванович Лебедев*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, dima_l88@mail.ru*

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОШАЮЩЕЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье анализируется зарубежный опыт исследования вопрошающей активности обучающихся как значимого аспекта учебной деятельности в современном образовании. Рассмотрена связь этого процесса с критическим мышлением, самообучением, школьной вовлеченностью и метакогнитивными процессами. Систематизированы теоретические подходы (когнитивный, мотивационный, социокультурный) и педагогические стратегии развития активности школьников, включая возможности цифровых образовательных сред. Результаты структурируют зарубежные исследования, предлагая ориентиры для возможного совершенствования отечественной образовательной практики с учетом ее специфики.

Ключевые слова: вопрошающая активность; познавательный интерес; учебная мотивация; зарубежные исследования; критическое мышление; педагогические стратегии; школьная вовлеченность; саморегуляция учебной деятельности; интернет-взаимодействие.

Dmitry I. Lebedev*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, dima_l88@mail.ru*

INTERNATIONAL RESEARCH ON STUDENTS' QUESTIONING ACTIVITY IN THE SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article explores international research on students' questioning activity as a key component of learning in contemporary education. It considers the relationship between questioning and critical thinking, self-directed learning, school engagement, and metacognitive processes. The paper systematizes major theoretical approaches (cognitive, motivational and sociocultural perspectives) as well as pedagogical strategies aimed at fostering students' active inquiry, with particular attention to the potential of digital learning environments. The findings provide a structured overview of international studies and offer insights for enhancing national educational practices, taking into account their specific contexts.

Keywords: questioning activity; cognitive interest; learning motivation; international research; critical thinking; pedagogical strategies; school engagement; self-regulated learning; digital interaction.

Современный этап развития общества, характеризующийся беспрецедентной скоростью изменений, информационным изобилием и усложнением социальных и технологических процессов, предъявляет качественно новые требования к системе образования. В условиях, когда знания быстро обновляются, а объем информации затрудняет ее полное освоение и требует навыков навигации, на первый план выходит не столько передача готовых знаний, сколько формирование у обучающихся способности самостоятельно учиться, критически мыслить, адаптироваться к неопределенности и генерировать новые идеи. Одним из фундаментальных процессов, лежащих в основе этих способностей, является вопрошающая активность – внутренняя потребность и внешне выраженная готовность субъекта познания формулировать и задавать вопросы. Эта активность является ключевым компонентом школьной вовлеченности, которая понимается как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся в учебной деятельности и школьной жизни, включая поведенческий, эмоциональный и когнитивный аспекты [1]. Хотя вопросы

могут служить различным целям (социальным, коммуникативным, практическим), в образовательном контексте они являются важнейшим инструментом исследования мира, углубления понимания, разрешения противоречий и управления собственным процессом обучения.

Вопрошающая активность, тесно переплетаясь с любознательностью и познавательным интересом [2], выходит за их рамки, представляя собой не просто пассивное влечение к новому, а целенаправленное, инициативное действие по поиску и конструированию знания. В отечественной педагогике схожие идеи о важности познавательной активности и интереса развивали Г. И. Щукина [3] и Т. И. Шамова [3], подчеркивая их роль в личностном развитии школьника. Это проявление метакогнитивных навыков, или осознанной саморегуляции учебной деятельности [1], позволяющее ученику осознавать пробелы в своем понимании, идентифицировать проблемы, формулировать гипотезы и направлять свою мыслительную деятельность. Как отмечают зарубежные исследователи, способность задавать «правильные» вопросы часто важнее, чем знание

готовых ответов, поскольку именно вопросы двигают познание вперед, открывают новые горизонты и стимулируют творческий поиск [4]. Развитие умения ставить глубокие, осмысленные вопросы рассматривается как неотъемлемая часть формирования исследовательских умений и критического мышления [5].

Актуальность обращения к зарубежному опыту исследования вопрошающей активности обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в зарубежной педагогике и психологии накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, посвященный различным аспектам данной проблемы – от нейробиологических основ любопытства [4] до социально-психологических условий, способствующих или препятствующих проявлению вопрошающей активности в классе [6]. Во-вторых, в рамках реформ образования, происходивших в западных странах, например в Англии в 60–70-е годы [7], активно разрабатывались и апробировались педагогические технологии, направленные на активизацию учебно-познавательной деятельности, где стимулирование вопросов учащихся играло центральную роль [7, с. 14–15; 8]. В-третьих, современные влиятельные теории учебной мотивации, разработанные преимущественно зарубежными учеными, предоставляют мощный инструмент для анализа факторов, влияющих на желание и готовность ученика задавать вопросы. В то же время, как отмечают отечественные исследователи, такие конструкты, как школьная вовлеченность, тесно связанные с вопрошающей активностью, пока не получили широкого рассмотрения в российской психологии, что подчеркивает необходимость анализа зарубежных моделей и их возможной адаптации [1]. Следует отметить, что данный обзор в значительной степени опирается на систематизацию, представленную в работах [2; 9], дополняя ее другими источниками. Систематизация и критическое осмысление этого опыта могут потенциально обогатить отечественную педагогическую науку и практику, предложив научно обоснованные подходы к развитию вопрошающей активности российских школьников при условии их адаптации к социокультурным и образовательным реалиям России.

Под вопрошающей активностью в данном исследовании понимается сложное явление, проявляющееся в мотивационной готовности ученика (потребность в познании, интерес, осознание ценности вопросов), его когнитивных умениях

(анализ информации, выявление проблем, формулирование вопросов разного типа и уровня сложности) и поведенческой инициативе (активное задавание вопросов в процессе обучения и коммуникации), направленное на активное конструирование знаний и управление собственным обучением. Это явление является неотъемлемой частью более широкого конструкта – познавательной активности, которая, по мнению В. А. Машаровой, становится важной характеристикой личности в условиях информационного общества [3].

Цель статьи – провести развернутый теоретический анализ и систематизацию зарубежного опыта исследования вопрошающей активности обучающихся, развиваемой как в процессе школьного обучения, так и для становления умения учиться самостоятельно, выявив основные теоретические подходы к ее пониманию, ключевые факторы, влияющие на нее, и описать эффективные педагогические стратегии ее развития. Важно подчеркнуть, что применимость зарубежного опыта для отечественной школы требует специального обсуждения и адаптации, учитывая различия в образовательных системах и культурных традициях.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс теоретических методов: ретроспективный анализ становления проблемы в зарубежной педагогической мысли; сравнительно-сопоставительный анализ современных теоретических подходов к мотивации и когнитивному развитию в контексте вопрошающей активности; анализ и обобщение результатов эмпирических исследований и описаний педагогических практик, представленных в зарубежных научных публикациях; систематизация и интерпретация полученных данных. Источниковедческую базу составили работы классиков и современных зарубежных исследователей в области педагогики, когнитивной психологии, психологии мотивации и образования, а также отечественные работы, анализирующие смежные проблемы познавательной активности, школьной вовлеченности и саморегуляции [1; 3]. Необходимо указать, что существенная часть анализа опирается на материалы, представленные в обзорных работах [2; 9] и диссертационном исследовании [7], что определяет характер данного обзора как анализа существующих обобщений, дополненного другими источниками. Основное внимание в статье уделяется психолого-педагогическим аспектам, имеющим выход в педагогическую практику.

Историко-педагогический анализ показывает, что идея важности активности самого ученика в процессе познания имеет глубокие корни в зарубежной педагогической мысли. Хотя сам термин «вопрошающая активность» не использовался, многие педагоги прошлого интуитивно или осознанно подчеркивали значение любознательности и самостоятельного поиска ответов. Интеллектуалистическая теория И. Ф. Гербарта, рассматривая интерес как центральное понятие дидактики, связывала его с умственной деятельностью и произвольным вниманием [10]. Этот подход, хотя и ориентированный на управление со стороны учителя, имплицитно признавал наличие у ученика внутренних запросов, которые могут выражаться в вопросах. Представители же «теорий врожденного интереса», такие как У. Джемс [11] и Э. Клапаред [12], видели в детской любознательности и вопросах проявление естественных инстинктов и потребностей. Они полагали, что задача педагога – создавать среду для естественного проявления интереса и удовлетворения познавательных запросов ребенка, что включает ответы на его вопросы и стимулирование новых. Параллельно в отечественной педагогике, как отмечает В. А. Машарова, исследователи, такие как Г. И. Щукина, также рассматривали познавательный интерес как интегральное свойство личности и важный мотив учения [3].

Особенно актуальной проблема активизации ученика стала в XX веке, в частности в период реформ школьного образования в Англии в 60–70-е годы [7]. Педагогическая мысль этого времени, несмотря на различия между педоцентристским и предметоцентристским подходами, сходилась в необходимости перехода от пассивного усвоения знаний к активной деятельности учащихся [7, с. 10–11]. Ставилась задача развития у школьников умения «ставить вопросы и делать самостоятельные выводы» [7, с. 5]. В этот период широкое распространение получили методы, по своей сути требующие вопрошающей активности. Например, метод «открытий», популяризированный Дж. Брунером [8], предполагал, что ученик сам открывает принципы и закономерности, что невозможно без постановки гипотез и вопросов. «Спиралевидный план» изучения материала, предложенный Брунером, также стимулировал возникновение все более глубоких вопросов по мере возвращения к темам на новом уровне [8, с. 232]. Аналогично проблемное обучение, метод проектов и интегрированные курсы, описан-

ные в контексте английской школы того периода [7, с. 14–15], ставили ученика в позицию исследователя, для которого формулирование вопросов является необходимым этапом познания.

Современные зарубежные исследования вопрошающей активности развиваются преимущественно в русле социокогнитивного подхода [9; 13], подчеркивающего взаимовлияние когнитивных процессов, поведения и социальной среды. Они интегрированы в различные теоретические конструкты, объясняющие познание, мотивацию и социальное поведение. С точки зрения педагогики важно понимать, как эти психологические механизмы проявляются в учебном процессе и как учитель может на них влиять.

Вопрошающая активность тесно связана с познавательным интересом и любопытством. Модель развития интереса С. Хайди и Э. Рэннингер [14] показывает, как интерес трансформируется от ситуационного к устойчивому индивидуальному. Педагогически важно, что на каждом этапе вопросы играют свою роль: от реакции на внешний стимул до инструмента целенаправленного углубления знаний. Поддержка интереса на ранних фазах через стимулирующие задания [15] или демонстрацию связи с жизнью [16] ведет к формированию внутренней мотивации, проявляющейся в активном вопрошании. Нейробиологические данные [4] подтверждают фундаментальную природу любопытства, что указывает на необходимость создания в школе условий для его естественного проявления. Данные международных исследований (PISA) указывают на связь интереса к предметной области [17] и любопытства с учебными достижениями и выбором карьеры [18], подчеркивая практическую значимость развития этих качеств. Развитие познавательного интереса как необходимого условия вопрошающей активности также находится в фокусе внимания отечественных исследователей, изучающих, например, структуру предметной мотивации школьников [1].

Понимание мотивационных факторов вопрошающей активности является ключевым для педагогической практики. Почему ученик задает или не задает вопросы? Современные теории мотивации предлагают многогранный ответ. Теория контроля и значимости эмоций достижения Р. Пекруна [19] подчеркивает роль эмоций. Позитивные эмоции (удовольствие, интерес) стимулируют, а негативные (тревога, скука, стыд) подавляют желание спрашивать [20]. Учителю важно

создавать эмоционально комфортную атмосферу и помогать ученикам справляться с тревогой. Важны также воспринимаемый контроль над ситуацией и осознание значимости вопроса для обучения [19]. Теория целей достижения [21] показывает, что ориентация на мастерство (Mastery) способствует продуктивному вопрошанию, тогда как ориентация на результат (Performance), особенно на избегание неудачи, может тормозить его [21; 22]. Педагогические стратегии должны поощрять ориентацию на понимание и развитие, а не только на оценку. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [23] утверждает, что для проявления внутренней мотивации и естественной вопрошающей активности необходимо удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности. Именно удовлетворение этих потребностей многие зарубежные исследователи считают основой для проявления школьной вовлеченности, которая, в свою очередь, выражается в активном участии, включая вопрошание [1]. Предоставление выбора, поддержка инициативы, создание доброжелательных отношений в классе – задачи учителя. Теория самоэффективности А. Бандуры [13] акцентирует внимание на вере ученика в свою способность успешно сформулировать и задать вопрос. Успешный опыт и поддержка со стороны учителя и одноклассников формируют эту веру. Теория ожиданий и ценностей Ж. Экклс и А. Вигфилда [9] объясняет мотивацию через ожидание успеха и субъективную ценность действия (задания вопроса). Важно, чтобы ученик видел пользу от вопросов [16]. Теория атрибуции Б. Вайнера [9; 24] показывает, как объяснение причин успехов и неудач влияет на мотивацию: приписывание неудач недостатку способностей ведет к пассивности, а недостатку усилий – к новым попыткам, включая вопрошание [25]. Учитель может влиять на атрибуции учеников через обратную связь.

Помимо мотивации, на вопрошающую активность влияют когнитивные факторы и убеждения ученика. Исследования К. Дуэк [22] показали, что вера в развиваемость интеллекта (growth mindset) способствует использованию вопросов как инструмента обучения. Формирование такой установки – важная педагогическая задача. Теория «возможных Я» Д. Ойзерман [9] связывает вопрошание с позитивными представлениями ученика о себе в будущем. Помощь в построении позитивных образовательных перспектив может стимулировать активность. Важную роль играют

и метакогнитивные навыки – способность отслеживать свое понимание и точно формулировать, что именно непонятно. Эти навыки тесно связаны с осознанной саморегуляцией учебной деятельности, которая, как показывают исследования В. И. Моросановой и ее коллег, является психологическим средством для успешного достижения целей и метаресурсом ученика [1]. Эмпирические данные подтверждают значимую роль осознанной саморегуляции в обеспечении академической успеваемости [1] и психологического благополучия учащихся [1], что создает благоприятную почву для проявления вопрошающей активности. Развитию этих навыков следует уделять специальное внимание на уроках.

Нельзя игнорировать и социальный контекст. Вопрошающая активность – это социальный акт. Ключевую роль играет учитель: его стиль преподавания, реакция на вопросы, умение моделировать вопрошающее поведение [6; 19]. Не менее важны взаимоотношения со сверстниками – поддержка или осуждение со стороны одноклассников может существенно влиять на готовность задавать вопросы [6]. Культурные нормы также могут накладывать свои ограничения. При адаптации зарубежных подходов необходимо учитывать особенности коммуникативной культуры в российской школе.

Хотя теоретические модели убедительно описывают механизмы вопрошающей активности, педагогическая практика требует эмпирических доказательств эффективности тех или иных подходов. Прямое измерение «вопрошающей активности» в количественных исследованиях встречается нечасто; вместо этого ее эффективность часто оценивается через смежные, но измеримые конструкты, такие как развитие критического мышления, уровень школьной вовлеченности и использование стратегий саморегуляции. Именно эти конструкты становятся маркерами успешности педагогических интервенций. Как показывают исследования, школьная вовлеченность, включающая когнитивный компонент (в который входит и вопрошание), является надежным предиктором академической успеваемости [1]. Следовательно, данные, подтверждающие рост этих показателей, косвенно свидетельствуют и об эффективности подходов к развитию вопрошающей активности.

Конкретные статистические данные предоставляет недавнее исследование Н. И. Макарани и коллег [26], посвященное эффективности обучения на основе исследования (inquiry-based

learning) – подхода, в основе которого лежит стимулирование вопросов учащихся. В ходе квазиэксперимента сравнивались две группы школьников: экспериментальная, где применялись методы исследовательского обучения, и контрольная, где использовался традиционный подход. Результаты показали статистически значимый рост навыков критического мышления (включающих умение формулировать проблемы и гипотезы) в экспериментальной группе: средний балл вырос с 53,59 до 82,44. В контрольной группе рост был значительно ниже: с 42,35 до 59,88. Авторы заключают, что именно исследовательский подход, требующий от учеников постоянного вопрошания и поиска ответов, является ключевым фактором столь значительного улучшения [26]. Эти цифры наглядно демонстрируют, что педагогические стратегии, центрированные на вопросах ученика, приносят измеримый положительный результат.

Подобные выводы подтверждаются и в других исследованиях, обобщающих влияние раз-

личных педагогических стратегий на активность и вовлеченность учащихся (см. табл.). Например, исследования показывают, что использование учителем так называемых «стимулирующих заданий» и демонстрация связи учебного материала с реальной жизнью не только повышают интерес, но и напрямую влияют на учебные достижения [15; 16]. Хотя эти исследования не всегда приводят точные цифры роста вопрошающей активности, они фиксируют статистически значимые положительные корреляции между применяемой стратегией и конечным результатом (успеваемостью, вовлеченностью). Так, осознанная саморегуляция, которую можно целенаправленно развивать, выступает значимым позитивным предиктором всех компонентов школьной вовлеченности [1]. Это позволяет утверждать, что зарубежные подходы, направленные на создание мотивирующей и исследовательской среды, обладают доказанной эффективностью, подтвержденной эмпирическими данными (см. табл.).

Примеры эффективности зарубежных подходов к развитию вопрошающей активности учащихся

Педагогический подход / стратегия	Измеряемый результат	Ключевой количественный или качественный вывод	Источник
Обучение на основе исследования (Inquiry-Based Learning)	Навыки критического мышления (формулирование проблем, гипотез, анализ данных)	Рост среднего балла в экспериментальной группе с 53,59 до 82,44 ($p < 0,05$), что значительно превышает результаты контрольной группы	[26]
Интервенции, повышающие релевантность материала	Интерес к предмету, академическая успеваемость	Статистически значимое повышение интереса и успеваемости в группе, где демонстрировалась практическая польза знаний для жизни учащихся	[16]
Использование стимулирующих заданий	Мотивация к чтению, глубина понимания текста	Выявлено прямое положительное влияние стимулирующих заданий на мотивацию и рост показателей понимания прочитанного	[15]
Развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности	Школьная вовлеченность (поведенческая, эмоциональная, когнитивная)	Осознанная саморегуляция является статистически значимым предиктором всех компонентов школьной вовлеченности	[1]

Исходя из этих положений, зарубежная практика предлагает ряд педагогических стратегий для развития вопрошающей активности, которые могут быть рассмотрены для использования в отечественной школе. Важнейшей является создание «культуры вопроса» в классе – атмосферы психологической безопасности и интеллектуального риска, где любопытство поощряется, а любой вопрос рассматривается как ценный вклад в общий процесс познания [6; 19]. Учителю необходимо:

- Самому моделировать вопрошающее поведение: задавать глубокие, открытые вопросы, демон-

стрировать сомнение и процесс поиска ответов, показывать ценность вопросов учеников [19].

- Обучать техникам формулирования вопросов: знакомить с разными типами вопросов (уточняющие, проблемные, исследовательские, рефлексивные), проводить тренинги по их постановке.

- Использовать проблемно-ориентированные методы: проблемное обучение, метод проектов, исследовательская деятельность естественным образом стимулируют возникновение вопросов [7; 8]. Внедрение таких методов требует соответствующей подготовки учителя и изменения структуры урока.

Отечественные исследователи также подчеркивают важность проектной деятельности, в том числе реализуемой посредством интернет-взаимодействия, для развития познавательной активности [3].

- Применять стратегии активного слушания и чтения: учить задавать вопросы до, во время и после работы с текстом или лекцией (например, метод «Insert», таблицы «Знаю-Хочу узнать-Узнал»).

- Снижать барьеры: использовать анонимные формы задавания вопросов (ящик для вопросов, онлайн-формы), особенно на начальных этапах или при обсуждении сложных тем. Современная цифровая образовательная среда и интернет-технологии предоставляют для этого дополнительные возможности [3].

- Демонстрировать связь обучения с жизнью: показывать практическую значимость изучаемого материала, связывать его с интересами учеников, чтобы вопросы возникали из реальной потребности в понимании [16; 22; 27].

- Предоставлять автономию и выбор: давать ученикам возможность выбирать темы для изучения, формы работы, способы представления результатов, что повышает их инициативность [23; 28].

- Обеспечивать поддерживающую обратную связь: реагировать на вопросы конструктивно, поощрять попытки, помогать переформулировать неясные вопросы, использовать вопросы учеников для развития дискуссии, а не просто оценивать их «правильность».

Проведенный анализ зарубежного опыта исследования вопрошающей активности обучающихся показывает ее значимость как важного аспекта учебной деятельности, необходимого для успешного обучения и адаптации в современном мире. Зарубежные исследования предоставляют ценные теоретические модели и практические подходы для понимания и развития этого сложного процесса. Однако прямое заимствование этого опыта без учета специфики российской образовательной системы и культурного контекста может быть неэффективным. Как отмечают Т. Г. Фомина, А. М. Потанина, В. И. Моросанова применительно к школьной вовлеченности, необходима верификация зарубежных моделей и диагностического инструментария на российских выборках [1].

Основные выводы исследования:

1. Вопрошающая активность является не только проявлением познавательного интереса [2], но и инструментом активного конструирования знаний, развития критического мышления [5] и навыков саморегулируемого обучения. Она тесно

связана с когнитивным компонентом школьной вовлеченности, который включает саморегуляцию и использование учебных стратегий [1].

2. Готовность ученика задавать вопросы зависит от комплекса мотивационных факторов (цели [21; 22], эмоции [19; 20], самооффективность [13], ценности [9; 16], удовлетворенность потребностей [23], атрибуции [9; 24; 25]), на которые учитель может и должен влиять через организацию учебного процесса и взаимодействия.

3. Когнитивные установки (имплицитные теории интеллекта [22]) и метакогнитивные навыки (осознанная саморегуляция) играют существенную роль. Их целенаправленное формирование – важная педагогическая задача, подтверждаемая как зарубежными, так и отечественными исследованиями, показывающими, что, например, осознанная саморегуляция является ресурсом школьной вовлеченности [1].

4. Социально-педагогический контекст (поддерживающая позиция учителя, психологический климат [6]) является необходимым условием для вопрошания. Важно также учитывать возможности и риски, связанные с организацией интернет-взаимодействия субъектов образовательного процесса, как это показано в работах В. А. Машаровой [3].

5. Развитие вопрошающей активности требует системной педагогической работы с использованием разнообразных стратегий, направленных на формирование умений и создание мотивирующей среды.

6. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации подходов к пониманию вопрошающей активности в зарубежной педагогике и психологии. Практическая значимость для отечественной педагогики состоит в том, что представленный анализ позволяет выделить продуктивные идеи и конкретные педагогические стратегии, которые могут быть адаптированы для российской школы. При этом важно учитывать как накопленный отечественный опыт в смежных областях (например, исследования познавательной активности Г. И. Шукиной, Т. И. Шамовой, А. К. Марковой), так и текущее состояние исследований (например, недостаточная изученность школьной вовлеченности в России, по данным, представленным в исследовании Т. Г. Фоминой, А. М. Потаниной, В. И. Моросановой).

Конкретные выводы для педагогической практики:

1. Методы и формы работы учителя. Необходимо активнее внедрять методы, стимулиру-

ющие вопросы (проблемное обучение, проекты, исследования, дискуссии), использовать приемы активного чтения и слушания, обучать учеников техникам формулирования вопросов. Следует также рассмотреть возможности организации интернет-взаимодействия субъектов образовательного процесса (веб-квесты, онлайн-форумы, совместные проекты в Сети) для стимулирования вопрошающей активности [3].

2. Требуемые действия учителя. Создание безопасной, поддерживающей атмосферы в классе; моделирование собственного вопрошающего поведения; предоставление ученикам выбора и автономии; конструктивная реакция на любые вопросы; использование вопросов учеников для углубления понимания всего класса; помощь в формировании у учеников веры в свои силы и в ценность познания.

3. Личностные характеристики и навыки ученика, связанные с вопрошающей активностью, которые нужно развивать. Познавательный интерес и любознательность; метакогнитивные навыки (осознание своего понимания/непонимания, осознанная саморегуляция [1]); вера в развива-

емость интеллекта (growth mindset); самоэффективность в учебной деятельности; ориентация на мастерство; навыки критического мышления.

4. Средства развития. Целенаправленное обучение (тренинги по постановке вопросов); использование указанных педагогических методов и приемов; создание мотивирующей и современной цифровой образовательной среды [3]; формирующее оценивание и поддерживающая обратная связь.

5. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении эффективности адаптации конкретных зарубежных стратегий развития вопрошающей активности в условиях российской школы, исследовании ее возрастных и культурных особенностей, связи с цифровыми образовательными средами (в том числе анализ влияния интернет-взаимодействия на вопрошающую активность) [3], а также в изучении взаимосвязи вопрошающей активности со школьной вовлеченностью и осознанной саморегуляцией учебной деятельности на российских выборках [1], в разработке и апробации комплексных педагогических программ ее формирования.

Список источников

1. Фомина Т. Г., Потанина А. М., Моросанова В. И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 3. С. 542–565.
2. Шмелькова Н. А. Зарубежные теории развития познавательного интереса у школьников // Человек и образование. 2022. № 1 (70). С. 167–174.
3. Машарова В. А. Познавательная активность обучающихся: организация интернет-взаимодействия субъектов образовательного процесса: учеб.-метод. пособие. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. 131 с.
4. Gruber J. M., Fandakova Y. Curiosity in childhood and adolescence – what can we learn from the brain // Current Opinion in Behavioral Sciences. 2021. Vol. 39. P. 178–183.
5. Thompson T. Self-worth protection: Review and implications for the classroom // Educational Review. 1994. Vol. 46, № 3. P. 259–274.
6. Martin A. J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice // Review of Educational Research. 2009. Vol. 79, № 1. P. 327–365.
7. Кузнецова Е. Ю. Вопросы активизации учебной деятельности учащихся в английской педагогике и школе 60–70-х годов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 152 с.
8. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
9. Никитская М. Г., Толстых Н. Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 100–113.
10. Исследования развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, О. Оливера, П. Гринфилда; пер. с англ. М. П. Лисиной. М.: Педагогика, 1971. 392 с.
11. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: Популярные лекции по философии / пер. с англ. Изд. 3-е. М.: ЛКИ, 2011. 240 с.
12. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная психология. М.: ЛКИ, 2007. 168 с.
13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
14. Hidi S., Renninger K. A. The Four-Phase Model of Interest Development // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41, № 2. P. 111–127.
15. Guthrie J. T. et al. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension // Journal of Educational Research. 2006. Vol. 99, № 4. P. 232–246.
16. Hulleman C. S., Harackiewicz J. M. Promoting interest and performance in high school science classes // Science. 2009. Vol. 326, № 5958. P. 1410–1412.

17. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings // International Journal of Science Education. 2011. Vol. 33, № 1. P. 27–50.
18. Education at a Glance 2021 OECD INDICATORS // OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2021.
19. Pekrun R. Emotions and Learning // Educational Practices Series. 2014. № 24. P. 1–31.
20. Pekrun R., Elliot A. J., Maier M. A. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101, № 1. P. 115–135.
21. Elliot A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // Educational Psychologist. 1999. Vol. 34, № 3. P. 169–189.
22. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning // American Psychologist. 1986. Vol. 41, № 10. P. 1040–1048.
23. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Publishing Co, 1985. 371 p.
24. Wilson T. D., Linville P. W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 49, № 1. P. 287–293.
25. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion // Psychological Review. 1985. Vol. 92, № 4. P. 548–573.
26. Pugh K. J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // Educational Psychologist. 2011. Vol. 46, № 2. P. 107–121.
27. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation // Journal of Educational Psychology. 1992. Vol. 84, № 3. P. 261–271.
28. Maharani N. I., Dasna I. W., Utama C. The Effectiveness of Inquiry-Based Learning Instrument to Enhance Student's Critical Thinking Skills // Madrasah: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Dasar. 2023. Vol. 15, № 2. P. 66–77.

Статья поступила в редакцию 05.05.2025; одобрена после рецензирования 15.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 05.05.2025; approved after reviewing 15.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

УДК 37.01:001.8

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-29-35

Виктория Васильевна Неволлина*Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия, nevolina-v@yandex.ru***Сергей Олегович Жуйков***Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия, sergej.zhujkov.98@mail.ru*

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ»

Аннотация. Цель исследования – осуществить междисциплинарный анализ понятия «ценностное отношение» на основе анализа трактовки данного феномена в философии, социологии, психологии и педагогике. Научная новизна заключается в научно-педагогическом осмыслении понятия «ценностное отношение», систематизации теоретического материала, позволяющей выявить его сущностное понимание в различных областях знаний. Обращение к феномену «ценностное отношение» с позиции педагогики подчеркивает значимость формирования ценностного отношения подрастающего поколения к объектам и предметам действительности.

Ключевые слова: ценность; отношение; ценностное отношение; ценностные ориентации; обзор исследований.

Victoria V. Nevolina*Orenburg State University, Orenburg, Russia, nevolina-v@yandex.ru***Sergey O. Zhuikov***Orenburg State University, Orenburg, Russia, sergej.zhujkov.98@mail.ru*

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF THE “VALUE ATTITUDE” CONCEPT

Abstract. The aim of this study is to conduct an interdisciplinary analysis of the concept of “value attitude” through the lens of its interpretation in philosophy, sociology, psychology and pedagogy. The scientific novelty lies in offering a pedagogical and theoretical conceptualization of “value attitude” and systematizing theoretical material to reveal its essential meaning across various disciplines. A pedagogical perspective on the phenomenon emphasizes the importance of fostering value-based attitudes in the younger generation toward objects and phenomena of reality.

Keywords: value; attitude; value attitude; value orientations; literature review.

Система ценностей, ценностных отношений и ориентаций представляет собой ключевой элемент внутреннего мира личности, который влияет на его взаимодействие с окружающей действительностью. Понимание смысла жизни является как необходимым, так и достаточным условием для формирования зрелой и постоянно развивающейся личности, что, в свою очередь, является приоритетной задачей современного образовательного процесса. В этой связи актуальность данного исследования заключается в определении ценностно-смысловых оснований содержания педагогического образования.

Личность человека формируется на основе ее отношений с окружающим миром. Важнейшую роль в этом играют ценностные отношения, которые имеют социально-историческую и культурную предопределенность и связаны с тем, как человек осознает значимость различных явлений действительности для себя как субъекта.

Цель исследования определила следующие задачи настоящего исследования: 1) провести кон-

тент-анализ научной литературы относительно понятия «ценностное отношение» с целью уточнения сущности данного феномена; 2) проследить взаимосвязь понятий «ценность», «ценностное отношение», «ценностные ориентации», проанализировать структуру ценностного отношения сквозь призму субъектно-объектных связей; 3) выявить обобщающую идею, лежащую в основе всех определений содержания данного феномена.

В качестве методологической основы исследования выбран интегративный подход, позволяющий рассматривать понятие «ценностное отношение» как междисциплинарный феномен. Для осмысления понятия «ценностное отношение» в статье применяются следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы, контент-анализ научных публикаций, синтез, обобщение, конкретизация.

Теоретической базой исследования послужили публикации отечественных представителей философских (М. С. Каган, В. П. Тугаринов, Г. П. Выжлецов, А. В. Афанасьев, И. В. Сухина), социоло-

гических (А. Г. Здравомыслов, С. О. Елишев), психологических (С. Л. Рубинштейн, Д. А. Леонтьев, М. Н. Артюшина, М. С. Яницкий, О. Г. Холодкова, Е. О. Мазурчук, Е. В. Черкалина, Р. М. Шамионов), педагогических (В. А. Сластенин, И. В. Бабурова, Г. И. Чижакова, Г. И. Шукина, Н. Е. Щуркова, Г. П. Постников, Р. А. Ахмадева, А. В. Кирьякова, А. В. Репринцев, Л. П. Разбегаева, Е. К. Аль-Янаи, А. А. Косова, О. Т. Ковешникова, В. М. Минияров, П. Ю. Романов, Д. А. Хабибулин, С. М. Елкин, В. М. Янгирова, О. А. Шамигулова) наук.

Определим понимание базисного понятия нашего исследования «ценностное отношение». Фундаментом предметных исследований в сфере аксиологии принято считать труды В. Э. Франкла, который первым выделил отношение как отдельный тип ценностей и поставил в один ряд с ценностями творчества и ценностями переживания. С точки зрения В. Э. Франкла, ценность отношения – «это позиция, которую человек занимает по отношению к своей ситуации в том случае, если он не может изменить свою судьбу» [1, с. 276]. Категория отношения представляет собой универсальную категорию ввиду того, что является предметом исследования ряда наук, поскольку именно система ценностей, ценностных отношений и ценностных ориентаций устанавливает особенности и характер взаимодействия личности с окружающим миром и выступает регулятором поведения личности [2, с. 194]. В целом, философская категория отношения отражает определенные взаимосвязи между элементами конкретной системы. Отношениям присущ объективный и универсальный характер. Они обнаруживаются в осознанном и намеренном преобразовании действительности и возникают при наличии объекта и субъекта отношений. Отношение обозначает связь между объектом (явлением) и субъектом, которая определяется значимостью первого для второго. В философии понятие «значение» тесно связано с понятием «ценность»: объектами ценностного отношения являются те предметы и явления или их характеристики, которые имеют значение для человека и удовлетворяют его потребности. Ценность объекта возникает в тот момент, когда субъект взаимодействует с ним в процессе определенной деятельности, способствующей развитию и формированию личных отношений. Формирование ценностного отношения к объекту происходит постепенно, поэтапно, исходя из личных впечатлений и непрямых воздействий.

Контент-анализ научной литературы относительно понятия «ценностное отношение» позволил выявить более шестидесяти его определений. Остановимся на самых, на наш взгляд, обоснованных из них, представленных с философских, социологических, психологических и педагогических позиций (см. табл.).

В философии понятие «ценностное отношение» исторически рассматривается как характерный признак социокультурного существования человека, философское осмысление субъектом объекта, подлежащего оценке, и приводящее впоследствии к отнесению его к разряду ценностей. С. Ф. Анисимов, М. С. Каган, В. И. Сагатовский, В. П. Тугаринов, Н. З. Чавчавадзе рассматривают ценностное отношение, исходя из признаков, характерных для всех форм общественного сознания: значимость, полезность, целесообразность, нормативность, необходимость. Ценностные отношения субъекта к внешнему миру В. П. Тугариновым рассматриваются посредством ценностных ориентаций, которые задают ориентиры формирования отношения людей к выбору цели жизнедеятельности в обществе [3]. Для нашего исследования значима позиция М. С. Кагана, который конкретизирует ценностное отношение человека на основе социальных, культурных и личностных характеристик, которые формируются в процессе деятельности и определяются ее духовно-нравственными ценностями [4, с. 68]. Определяя ценностное отношение, А. В. Афанасьев также отмечает, что оно возникает в результате взаимодействия человека с окружающим миром и людьми на основе духовно-нравственных ценностей [2, с. 195]. И. Г. Сухина трактует понятие «ценностное отношение» как универсальный способ освоения мира человеком в соответствии с культурой и ценностями, принятыми в обществе. Ценностное отношение может осуществляться на индивидуально-личностном, коллективном и общечеловеческом уровнях и предполагает совместную интерпретацию ценностей, характерную для данной человеческой общности [5, с. 57]. Итак, понятие «ценностное отношение», представленное в философии, рассматривается как неотъемлемый атрибут социокультурного бытия индивида, один из видов духовной деятельности, который находится в системе объект-субъектных отношений и является источником эмоционально-ценностного развития человека [2, с. 195; 4; 6].

Предметом социологии является личность в ее социальных взаимодействиях, социальная жизнь

людей, осознаваемая как система отношений личности. Общество изучается на основе социального поведения, оценок, мнений, интересов человека. Ценности представляют собой не только фундамент объединения людей в различные социальные группы и общности, социальные институты и организации, но и устанавливают порядок отношений субъектов в различных социальных объединениях. По мнению А. Г. Здравомыслова, ценностные отношения указывают направление человека на ближайшие и отдаленные цели, жизненные ориентиры на ценности сообщества и его жизнедеятельность [7]. В научных трудах С. О. Елишева понятие «ценностные ориентации» рассматриваются с позиции отношения человека к ценностям конкретной среды, в которой он проживает. Ценностные ориентации определяют отношение личности к миру, к самому себе, указывают направление личностным убеждениям, поступкам, поведению, которые формируются на основе усвоенного социального опыта предшествующих поколений [8]. Ценностное отношение в социологии отражает «смысловое преломление социального опыта индивида, лежащее в основе системы личностных смыслов» [3, с. 97]. Иными словами, ценностное отношение сосредоточено на выявлении и понимании того конкретного смысла, который становится значимым для личности в процессе ее жизнедеятельности [9].

В психологии понятие «отношение», наиболее широко представленное в возрастной и педагогической психологии и связанное, прежде всего, с воспитанием, исследуется на основе взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслом жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями личности. Понятие «ценностное отношение» С. Л. Рубинштейн определяет как «осознание оснований и смыслового содержания осваиваемых положений» на основе мотивов, при этом подчеркивая, что эмоциональный аспект играет ключевую роль в развитии отношений к объекту [10]. Интересно мнение Д. А. Леонтьева, согласно которому ценностное отношение раскрывается через призму специфики взаимоотношений, обусловленной социальными и идеальными ценностями, укорененными в культурных стереотипах и не зависящими от текущей ситуации [11]. М. С. Яницкий считает, что ценностные отношения личности к окружающему миру формируются под воздействием ориентации на других, на общество и его идеалы, представления и нормы [12]. Созвучна этим взглядам

и позиция Р. М. Шамионова, акцентирующего внимание на том, что формирование ценностного отношения происходит в процессе социализации и представляет собой результат усвоения личностью ценностей, норм, правил поведения и ролевых позиций [13]. Е. В. Черкалина разделяет этот подход, подчеркивая роль воспитания и отмечая, что ценностные отношения направляют поведение, а субъективное восприятие влияет на активность и целеустремленность личности [14]. Е. О. Мазурчук трактует понятие «ценностное отношение» как личностно образующую систему и выделяет два типа ценностных отношений: отношение к ценностям и отношения, имеющие ценность (например, «свобода», «совесть», «отношение к природе» и т. п.) [15]. Согласно взглядам М. Н. Артюшиной, ценностные отношения отражают отношение человека к социальной реальности и формируют мотивацию его действий. Особенно важна связь между ценностными отношениями и направленностью личности [16, с. 67]. Нам близка точка зрения О. Г. Холодковой, которая понимает ценностное отношение как психическое образование, объединяющее в себе итоги познания человеком объекта действительности, эмоциональную реакцию на него и форму ответного поведения при встрече с этим объектом [17]. Резюмируя, отметим, что в психологии понятие «ценностное отношение» отражает разнообразие субъективных и личностно-переживаемых связей человека с окружающим миром. При этом свойство объекта не только значимо для личности, но и удовлетворяет ее интересы и потребности, а также выражается в стремлении к деятельности [2, с. 195; 10].

В педагогике категория «отношение» является фундаментальной, в большей степени в теории воспитания. Принимая во внимание собственный педагогический опыт, А. С. Макаренко подчеркивает, что «именно отношение есть истинный объект нашей педагогической работы» [18, с. 458]. И. В. Бабурова определяет ценностное отношение как связь человека с миром, активное проявление себя в роли субъекта, разборчивое и осознанное установление важности для себя определенных объектов действительности, альтруизм [19]. По В. А. Сластенину, ценностное отношение представляет собой внутреннюю установку индивида, которая демонстрирует связь между личными убеждениями и общественными идеалами [20, с. 149]. Аналогичную точку зрения высказывает Г. И. Чижакова, рассматривая ценностное отно-

шение как неотъемлемую часть формирования личности, в фундаменте которой лежит индивидуальный опыт, сформировавшийся в процессе общения и практической деятельности [21]. С позиции Г. И. Щукиной, ценностное отношение формируется под влиянием потребностей, личных интересов и ценностных ориентаций [22]. Н. Е. Щуркова считает, что истоками ценностных отношений являются внутренние побуждения человека, а не рациональное одобрение системы общественных норм, при этом результатом ценностного отношения выступает устойчивая, избирательная личная позиция, которая составляет основу его предпочтения к лично-значимым ценностям [23]. В исследованиях А. В. Кирьяковой понятие «ценностное отношение» неразрывно связано с понятием «ценностные ориентации личности». Устойчивость ценностного отношения пробуждает направленность личности, в результате которой наблюдается переход ценностных отношений на уровень направленности личности [24, с. 139]. Полностью разделяем мнение А. В. Репринцева, который предлагает рассматривать ценностное отношение личности к окружающей действительности как продукт интериоризации ценностей и культуры, определяя потребности в качестве основного элемента в структуре ценностного отношения личности. Ученый делает акцент на том, что в процессе воспитания не нужно предлагать и навязывать воспитанникам определенные ценности, а создавать условия, при которых личность испытывает высокую потребность в этих ценностях, выражающуюся в ее стремлении к значимой цели, познанию окружающего мира и расширению своего социального опыта [25]. Л. П. Разбегаева трактует понятие «ценностное отношение», исходя из гуманистической образовательной теории в двух аспектах: как процесс восприятия, объяснения и понимания мира через призму ценностей, как результат этого процесса, позиция человека по отношению к ценностям как лично значимым, и подчеркивает, что если у субъекта при взаимодействии с объектом возникают эмоции и переживания, то данный объект имеет для него личностный смысл. Сложившееся отношение человека к определенным объектам действительности как к лично значимым выражается им в последующих суждениях, чувствах, поступках, творчестве [26, с. 181]. Для нашего исследования значима позиция П. Г. Постникова, который характеризует ценностное отношение как сложный социально-

психологический феномен, который отражает направленность и содержание активности личности, определяет подход человека к миру в целом, к себе, наделяет смыслом и придает направление его позициям, поведению и поступкам [27]. В своих трудах П. Ю. Романов, Д. А. Хабибулин обосновывают точку зрения, согласно которой ценностное отношение обладает целостной структурой и предстает как проецируемая действительность, опосредующая связь между индивидуальным и общественным сознанием, а также между субъективным и объективным восприятием мира [28]. Е. К. Аль-Янаи ценностное отношение понимает как ценностно-смысловое пространство духовной деятельности, характеризующееся интериоризацией ценностей, идеалов, убеждений, являющееся компонентом системы ценностных ориентаций личности [9]. Рассматривая понятия «отношение» и «ценность», Р. А. Ахмадеева приходит к выводу, что ценностное отношение следует понимать как ориентацию индивида на осознание объекта, представляющего для него ценность. Эта ориентация возникает под влиянием значимости объекта, которая определяется его связью с интересами и потребностями человека [29]. В таком же ключе рассуждает и В. М. Минияров, считая, что ценностное отношение представляет собой осознание и оценивание человеком значимости определенных ценностей как в обществе, так и в своей личной жизни [30]. О. Т. Ковешникова раскрывает ценностное отношение как субъективное осмысление ценностей в эмоциональном или рациональном виде, являющееся одновременно и процессом восприятия, понимания мира с учетом ценностей, и результатом этого процесса [31, с. 321]. Похожую мысль высказывают и В. М. Янгирова, О. А. Шамигулова, рассматривающие ценностное отношение как источник эмоционально-ценностного развития человека, которое вследствие существования в сознании субъекта носит объективный и субъективный характер. Наличие ценностного отношения к определенному объекту дает возможность человеку определить духовно-нравственное пространство своей жизнедеятельности, стимулирует активизацию его жизненной позиции [6]. А. А. Косова, С. М. Елкин разделяют данное мнение, отмечая эмоциональную природу ценностного отношения, которая отражает субъективную и лично-переживаемую привязанность человека к объектам, событиям и другим людям в его жизни [32]. Исходя из этого, понятие «ценностное отношение» в педагогике рассматри-

вается как неотъемлемая часть всестороннего, целостного развития личности. Фундаментом этого процесса является личностный опыт, формирующийся в процессе общения и деятельности, который неизбежно отражает индивидуальный выбор между усилиями, стремлением и активностью

к непосредственным целям и ориентацией на долгосрочную перспективу, учитывая присвоенные человеком общественные ценности. Эмоции признаются необходимым элементом отношений, подчеркивается их изменчивость, гибкость и возможность развития через воспитание.

Междисциплинарный анализ понятия «ценностное отношение»

Область науки	Характеристика понятия «ценностное отношение»	Автор
Философия	Ценностные отношения субъекта к внешнему миру опосредованы ориентацией человека на других людей, на общество в целом, на существующие в нем идеалы, представления и нормы	В. П. Тугаринов
	Содержит мировоззренчески-смысловое содержание, зависящее от социокультурного контекста (конкретного ценностного значения) и формы (психологические процессы индивидуального сознания)	М. С. Каган
	Субъект-объектное отношение, в результате которого возникает значимость, обусловленная свойствами субъекта и свойствами объекта	С. Ф. Анисимов
	Отношение вершения ценностей, имеющее субъектный характер	И. Г. Сухина
Социология	Элементы ценностных отношений: первичный слой желаний; выбор индивида между ориентацией на ближайшие цели и отдаленную перспективу; осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности продолжительно по времени; превращение жизненного выбора в основание для оценки ориентации других людей	А. Г. Здравомыслов
	Рассматривается с позиции отношения ценностей и субъекта, объединяет конкретную личность и конкретную среду, в которой она существует	С. О. Елишев
Психология	Сознательная, избирательная, основанная на опыте, психологическая связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающаяся в его действиях, реакциях и переживаниях	В. Н. Мясищев
	Рассматривается в контексте мотивов, интересов и деятельности, формирующих данное отношение	С. Н. Рубинштейн
	Психическое образование, интегрирующее в себе результаты познания человеком какого-либо субъекта действительности во время встреч с ним, все эмоциональные отклики на этот объект, а также формы поведенческих ответов при контакте с этим субъектом	О. Г. Холодкова
	Воспринимается через особенности взаимоотношений (социальные и идеальные ценности, связанные с культурными стереотипами, не зависящие от нынешних обстоятельств)	Д. А. Леонтьев
	Выражает отношение человека к социальной действительности и определяет мотивацию его поведения	М. Н. Артюшина
Педагогика	Внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений	В. А. Сластенин
	Определяет система потребностей, интересов и ценностных ориентаций	Г. И. Щукина
	Продукт интериоризации ценностей и культуры, определяя потребности в качестве основного элемента в структуре ценностного отношения личности	А. В. Репринцев
	Устойчивая, избирательная личная позиция, которая составляет основу его предпочтения к лично-значимым ценностям	Н. Е. Щуркова
	Одновременно и процесс восприятия, объяснения и понимания мира через призму ценностей, и результат этого процесса как позиция человека по отношению к ценностям как лично значимым	Л. П. Разбегаева

Проведенный сопоставительный анализ авторских подходов к понятию «ценностное отношение» позволил сформулировать следующее заключение. Ценностное отношение имеет целостную

структуру и существует в качестве проективной реальности, связывающей индивидуальное сознание с общественным, субъективную реальность с объективной. Истоками ценностного отноше-

ния являются внутренние побуждения человека. Объект ценностного отношения представляет собой явления и предметы, значимые для личности, которые определяются его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели. Природа ценностного отношения эмоциональна, поскольку оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. Наличие ценностного отношения к определенному объекту дает возможность человеку определить духовно-нравственное пространство своей жизнедеятельности, стимулирует активизацию его жизненной позиции.

Таким образом, по результатам исследования сформулированы следующие выводы.

1. Образовательный процесс невозможен без обращения к ценностям, позволяющим осмысливать нормы, идеалы, эталоны, координировать общество и поведение людей. Ценности представляют собой ориентир деятельности и поведения человека при условии сформированности у него ценностного отношения.

2. Понятие «ценностное отношение» многогранно. Оно отражает уникальность личности и служит смысловым пространством для ее духовно-нравственной и практической деятельности. В целом, в философии, социологии, психологии и педагогике ценностные отношения рассматриваются как отношения значимости объекта по отношению к потребностям и интересам субъекта.

3. Ценностное отношение представляет собой избирательную позицию личности, включающую

в себя знание о духовно-нравственной ценности, осознание ее значимости для себя и для общества, эмоциональный отклик на эту ценность, реализуемый в деятельности.

4. Наряду с понятием «ценностные отношения» используется понятие «ценностные ориентации». В нашем исследовании отстаивается позиция, согласно которой ценностные ориентации формируются на базе проработанных ценностных отношений, образуют систему отношений личности к окружающей действительности и к самой себе, проявляющуюся в виде установок на общечеловеческие ценности, наполняют смыслом и детерминируют ее предрасположенность к определенной социальной активности. Ценностные ориентации определяют характер ценностных отношений личности с миром.

Практическая значимость заключается том, что обращение к междисциплинарному анализу понятия «ценностное отношение» предполагает внедрение образовательных технологий, направленных на развитие ценностной сферы личности обучающихся, готовых соблюдать этические и нравственные нормы общества. Результаты проведенного исследования могут быть взяты за основу для разработки концепции формирования ценностного отношения подрастающего поколения к духовно-нравственным ценностям. Они будут востребованы учеными и исследователями, преподавателями высшей и средней профессиональной школы, советниками по воспитанию для проведения научных изысканий и организации воспитательной работы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Франкл В. Э. Воля к смыслу. М.: ЭКСМО-Пресс; Апрель-Пресс, 2000. 366 с.
2. Афанасьев А. В. Научные подходы к исследованию понятия «ценностное отношение» // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1 (20). С. 194–197.
3. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. 344 с.
4. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
5. Сухина И. Г. Ценности как мировоззренческие ориентиры человеческого бытия // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. 2023. № 2. С. 53–64.
6. Янгирова В. М., Шамигулова О. А. Гражданско-правовое образование как средство формирования ценностного отношения к миру у обучающихся // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 90–107.
7. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. М.: Политиздат, 1986. 223 с.
8. Елишев С. О. Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте // Ценности и смыслы. 2011. № 2 (11). С. 82–96.
9. Аль-Янаи Е. К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN420.pdf> (дата обращения: 13.05.2025).
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 2002. 720 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
12. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. М.: Прогресс, 2017. 223 с.
13. Шамионов Р. М., Аренков А. П. Ценностные отношения и гражданская идентичность молодежи // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 17, № 3. С. 35–48.

14. Черкалина Е. В. Субъективное отношение: понятие, сущность, структура. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2383 (дата обращения: 13.05.2025).
15. Барсукова А. А., Мазурчук Е. О., Мазурчук Н. И. Ценностное отношение как психолого-педагогическое понятие // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. Н. Григорян. Екатеринбург, 2021. С. 31–35.
16. Артюшина М. Н. Диагностика ценностного отношения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 3. С. 65–70.
17. Холодкова О. Г. Типы ценностного отношения к людям у подростков // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 318–321.
18. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / редкол. М. И. Кондаков и др. М., 1984. Т. 3. 512 с.
19. Бабурова И. В. «Отношение» как педагогическая категория // Омский педагогический вестник. 2006. № 8 (45). С. 274–276.
20. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.
21. Чижакова Г. И. Аксиология профессионально-педагогического образования // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2013. № 2. С. 46–55.
22. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб. пособие. М.: Академия, 1984. 310 с.
23. Щуркова Н. Е. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии. М.: Новая школа, 1998. 61 с.
24. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. 188 с.
25. Репринцев А. В. Ценностное отношение личности к действительности как продукт интериоризации ценностей и норм культуры // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография: в 2 т. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. Т. 1. С. 109–143.
26. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования. Волгоград: Перемена, 2001. 289 с.
27. Постников П. Г. О роли исторической культуры общества в развитии ценностного отношения учащихся к социальным институтам // Историко-педагогические чтения. 2016. № 20-3. С. 163–172.
28. Романов П. Ю. Хабибулин Д. А. Ценностное отношение: подходы к исследованию // Вестник ЧГПУ. 2011. № 12-2. С. 173–183.
29. Ахмадеева Р. А. Формирование ценностного отношения к искусству в процессе педагогического общения: на материале музыкальной подготовки учителей начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М.: Российская академия образования, 1996. 20 с.
30. Минияров В. М., Шакурова А. А. Ценностное отношение личности к своему психологическому здоровью: подходы к определению // Вестник университета. 2024. № 3. С. 213–220.
31. Ковешникова О. Т. Ценностное отношение к Отечеству как личностный результат обучения истории // Восемнадцатая Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: статьи докладов. Нижневартковск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. С. 321–325.
32. Косова А. А., Елкин С. М. Формирование у школьников ценностного отношения к малой Родине // Педагогическое образование: история, современность, перспективы: сборник статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы». Великий Новгород: Новгородский гос. университет им. Ярослава Мудрого, 2018. С. 93–98.

Статья поступила в редакцию 15.05.2025; одобрена после рецензирования 15.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 15.05.2025; approved after reviewing 15.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Светлана Васильевна Смирнова

Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», г. Сыктывкар, Россия, smirnovasv@syktsu.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью исследования является определение роли технологии проектирования в концепции многомерности и в обеспечении преемственности между уровнями образования. Учитывая междисциплинарный характер технологии проектирования, считаем возможным рассматривать ее как универсальную образовательную технологию, применяемую широкой педагогической общественностью на всех уровнях образования. В статье определена значимость проектирования как многомерной образовательной технологии, благодаря которой личность обучается смыслопорождающей деятельности.

Ключевые слова: технология проектирования; концепция многомерного образования; развитие личности; преемственность уровней образования.

Svetlana V. Smirnova

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia, smirnovasv@syktsu.ru

PROJECT TECHNOLOGY AS A TOOL OF THE MULTIDIMENSIONAL EDUCATION CONCEPT AND A MEANS OF ENSURING CONTINUITY ACROSS EDUCATIONAL LEVELS

Abstract. The purpose of this study is to determine the role of project technology within the concept of multidimensional education and its function in ensuring continuity across different levels of education. Given its interdisciplinary nature, project technology can be regarded as a universal educational tool widely used by the pedagogical community at all educational stages. The article highlights the significance of design as a multidimensional educational technology that enables individuals to engage in meaning-generating activity.

Keywords: project technology; multidimensional education; personality development; continuity across educational levels.

Проблема преемственности уровней образования далеко не нова. Исследователи отмечают, что научный интерес к идеям поступательного, плавного развития, основанного на идее преемственности, высказывали еще философы и педагоги прошлых веков [1, с. 81], а необходимость непрерывного познания находит свое отражение в трудах греческих философов Сократа и Аристотеля [2, с. 186]. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU аккумулирует свыше десяти тысяч работ по запросу «преемственность в образовании». Только за последние 3 года в Российском индексе научного цитирования представлено более 600 научных статей, посвященных различным аспектам этой проблемы. Поскольку эти аспекты строятся на различных методологических основаниях и охватывают различные направления, придадим им характер многомерности, т. е. наличия разных измеряемых величин. Мы проанализировали некоторый объем представленных работ и провели сравнение изучаемых тем, что позволило выявить разнонаправленность исследовательских подходов, которые охватывают в итоге всевозможные аспекты, приводящие к обеспечению преемственности уровней российского образования.

Основная масса исследований посвящена узконаправленным ракурсам рассмотрения преемственности в образовании и замкнута на них. Так, в научных работах изучается преемственность между уровнями дошкольного [3; 4] и школьного [5] образования или преемственность в реализации отдельных предметов на нескольких уровнях образования [6; 7; 8]. Много внимания уделяется также вопросам непрерывного образования [9; 10].

Что касается высшего образования, здесь также наблюдается узкая направленность при рассмотрении вопросов преемственности – между отдельно взятыми образовательными программами или в ракурсе уровней «бакалавриат/магистратура», реже – вопросы воспитания личности при переходе от основного общего к высшему образованию [11].

Исследование преемственности образовательных программ смежных уровней образования (общего и высшего) выявило ряд проблем в части развития у обучающихся личностных характеристик, достигаемых в результате воспитания. Так, например, связь между метапредметными результатами, закрепленными ФГОС общего образования, и образовательными результатами, закрепленными ФГОС высшего образования, названными в

стандарте компетенциями, не является очевидной. В связи с этим в ряде работ осуществляется попытка решения обозначенной проблемы через установление общих признаков между понятиями метапредметности и компетенции. Так, исследователями обнаружена связь между группами компетенций и универсальными учебными действиями, что позволяет установить очевидную преемственность метапредметных результатов в системе общего образования и компетенций в вузе [12, с. 90].

На наш взгляд, требуется более детальное описание механизмов преемственности, за счет которых осуществляется переход обучающегося на качественно новый уровень вместе с повышением уровня образования. В этой связи нам близко понятие преемственности, которое исследователи определяют как «философскую категорию для обозначения закономерной связи между различными этапами развития действительности, где определенное содержание, структура и функции одной системы повторяются, отбрасываются и развиваются в другой на качественно новом уровне» [13, с. 104].

Однако отметим, что для рассмотрения глобального механизма обеспечения преемственности между уровнями образования необходимо взять за основу, за некую отправную точку какой-то конкретный инструмент, который бы пронизывал эти уровни. Таким инструментом, на наш взгляд, сегодня является образовательная технология проектирования. (Под «инструментом» понимается средство, способ, применяемый для достижения чего-либо [14, с. 383].) Таким образом, проектную деятельность обучающихся мы рассматриваем как способ достижения преемственности между уровнями образования. Во-первых, она пронизывает все без исключения уровни современного образования – от дошкольного до послевузовского. Во-вторых, является универсальной педагогической технологией, охватывающей предметное, межпредметное и надпредметное содержание и приводящей к достижению образовательных результатов, в том числе в области воспитания и развития личности. В-третьих, может применяться независимо от действующей парадигмы образования, что является особенно актуальным в настоящий период, когда компетентностная парадигма в чистом виде исчерпала себя и осуществляется поиск дальнейших методологических основ развития образования.

В силу указанных специфических черт мы также понимаем технологию проектирования как многомерную образовательную технологию и как

инструмент, способный обеспечивать достижение преемственности между уровнями образования в логике реализации концепции многомерного образования.

Современный этап развития образования, очевидно, дает нам понять, что одномерные, линейно направленные образовательные технологии (или даже масштабные, но однонаправленные парадигмы образования – знаниевая, компетентностная, цифровая и т. п.) сегодня не вполне могут соответствовать задачам развития, поскольку само понятие личности многомерно [15; 16; 17]. Например, философ 1960-х гг. Г. Маркузе под одномерностью человека понимавший ограниченность его опыта, особо ярко проявляющуюся в индустриально развитом обществе, в котором за человека распланированы его социальные роли, установки и умения, что в итоге делает это общество тоталитарным, отмечал: «Многомерный язык превращается в одномерный, в котором различные, конфликтующие значения перестают проникать друг в друга и существуют изолированно» [18, с. 261].

Так, мы делаем вывод, что многомерность связана с возможностью множественных пересечений, наложений друг на друга различных слоев, измерений реальности или познаваемых явлений, в том числе противоположных и даже конфликтующих. Измерения реальности многообразны и дополняют друг друга особым для каждой личности образом, в зависимости от ее жизненных целей, ценностей, опыта. Такое понимание дает нам возможность воспринимать отдельные феномены с позиции широты *различных* взглядов, а также допускать, что образование личности – не линейный, а многомерный процесс, связанный со становлением многих, часто уникальных, смыслов для каждого отдельно взятого человека. Соответственно, образовательные технологии, применяемые на различных уровнях и ступенях образования, также должны носить черты этой многомерности. В этом смысле образовательная технология проектирования при условии ее грамотного применения полностью соответствует концепции многомерного образования, поскольку является смыслопорождающей технологией. Рассмотрим эти замечания подробнее.

В наших предыдущих работах мы указывали на важность грамотного применения технологии проектирования, в частности на значимость самостоятельного генерирования идей обучающимися, и определяли проектирование

как «самостоятельно продуманную, имеющую определенную значимость деятельность, результатом которой является создание реального “продукта”, принципиально нового в личном опыте обучающихся» [19, с. 20]. В указанной работе нами были выявлены также существенные ошибки, которые допускают педагоги всех уровней образования при организации проектной деятельности обучающихся. Среди них можно выделить такие:

- 1) определение педагогом идеи проекта для обучающихся вместо обучающихся;
- 2) стремление педагогов называть проектной деятельностью любую учебную задачу, в том числе не имеющую отношения к проектированию;
- 3) отсутствие условий для погружения обучающихся в тематику проекта и стремление получить знания без детального освоения изучаемой области;
- 4) искусственное создание узкопредметных рамок для проектов обучающихся;
- 5) нежелание педагогов заниматься развитием команды, в том числе распределение ролей в проектных командах за обучающихся;

6) формальное отношение к проектной деятельности (ради «галочки»);

7) использование слайдов в качестве основного и часто единственного формата презентации проекта;

8) отсутствие понятной для обучающихся системы оценивания проектов.

Тогда как, начиная с Д. Дьюи и У. Килпатрика, зарубежные и российские педагоги настаивают на значимости самостоятельной творческой деятельности обучающихся в ходе реализации проектов. Именно эта самостоятельность позволяет осваивать при использовании образовательной технологии проектирования такие комплексные навыки, как целеполагание, подбор разнообразных ресурсов, рефлексия, презентация.

Таким образом, подчеркнем, что значимая для личности деятельность по созданию уникального продукта или опыта не должна ограничиваться заданными извне рамками и при этом вполне может выстраиваться на пересечении любых сфер жизнедеятельности. По этой причине и появляется возможность говорить о многомерности проектной деятельности.

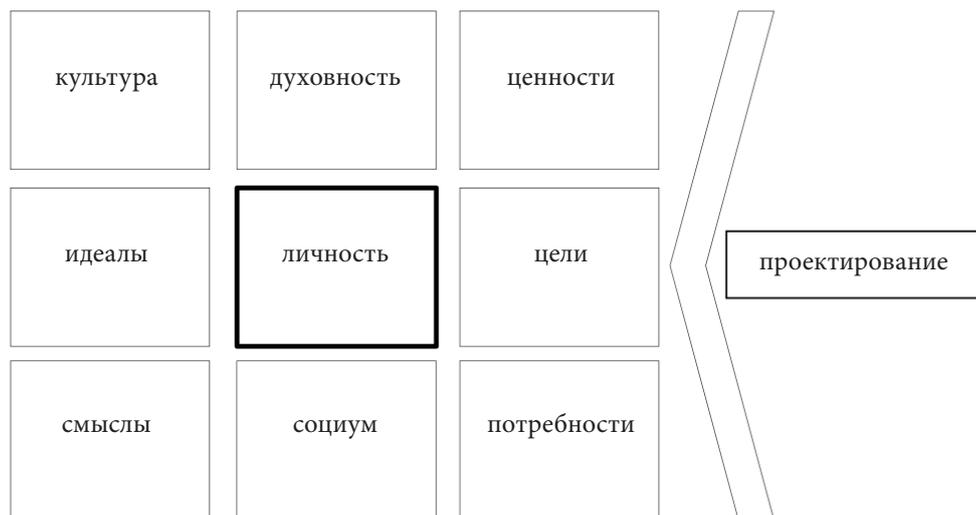


Рис. 1. Структура многомерного образования и образовательная технология проектирования

Благодаря своей многомерной природе образовательная технология проектирования объединяет различные группы (измерения) ценностей и смыслов, проявленных в образовательных результатах. По этой причине преимущество в достижении образовательных результатов с использованием технологии проектирования возможна на каждом уровне образования. При этом если на уровне дошкольного и начального общего

образования речь идет об освоении отдельно взятых проектных действий, то на ступени основной и далее старшей школы проектирование позволяет обучающимся создавать собственные проекты на репродуктивном уровне, а в дальнейшем – реализовывать свои идеи на высоком эвристическом и креативном уровне.

Существует концепция академика П. В. Симонова [20] о поступательном развитии доми-

нирующих потребностей личности (витальных, социальных и идеальных) в процессе образования. Отметим, что в процессе такого развития происходит освоение многомерного образова-

ния и обучающийся растет как личность, в том числе благодаря использованию технологии проектной деятельности. Рассмотрим этот тезис на рисунке 2.



Рис. 2. Развитие личности в процессе освоения многомерного образования посредством включения в проектную деятельность

Добавим, что академик П. В. Симонов указывал также и на тот факт при построении теории потребностей в связи с поступательным развитием личности, что для достижения основных потребностей при организации деятельности на творческой основе включаются дополнительные потребности – потребность преодоления препятствий (также называемая волей) и потребность в вооруженности специальными средствами (знаниями и умениями), позволяющими достигать поставленных целей. При переходе от одного уровня потребностей к другому (равно как и при переходе от одного уровня образования к другому) личность развивает и укрепляет все более сложные, многослойные, многомерные качества.

Таким образом, построение собственной деятельности на творческой основе, материализация, т. е. воплощение идеи проекта в его продукте, предусмотренные в алгоритме образовательной технологии проектирования, помимо развития личностных и знаниевых качеств, способствуют также раскрытию идеи многомерности и обеспечения преемственности уровней образования.

Одной из глобальных задач образования является развитие образа мира и образа человека как носителя культуры. Создание такого образа не может быть одномерным, поскольку пути познания личности и создания уникальной картины мира безграничны. Эта уникальная картина мира, выстраиваемая благодаря активной созидательной деятельности и смысловому творчеству личности, развивается и усложняется в зависимости от жизненных задач и получаемого опыта деятельности, по нашему мнению, составляет одну из специфических черт многомерного образования. Проектная деятельность является тем инструментом, благодаря которому личность обучается этой смыслопорождающей деятельности и осваивает многомерное образование. Таким образом, роль проектной деятельности представлена в виде сквозного инструмента, содержательно и методологически пронизывающего современную систему образования, является многомерной образовательной технологией и способна обеспечить преемственность между уровнями образования в контексте многомерных подходов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск: Белорусский государственный университет, 2011. 288 с.
2. Гусева И. В., Питюков В. Ю. Развитие взглядов на проблему преемственности в отечественной и зарубежной педагогике // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 8. С. 186–188.
3. Исакова Р. С. Исследование уровня преемственности дошкольного и начального общего образования // NovalInfo.Ru. 2023. № 137. С. 108–110.
4. Гилева А. В., Зубова О. В. Преемственность уровней дошкольного и начального общего образования в условиях общего образования // Мир педагогики и психологии. 2022. № 4 (69). С. 12–19.
5. Гущина Г. И. К вопросу о сохранении преемственности в достижении образовательных результатов федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, реализуемого в рамках основных образовательных программ среднего профессионального образования // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 20 января 2023 года. М.: АЛЕФ, 2023. С. 94–102.

6. Земляков В. Н. Преемственность обучения информатике на уровне высшего, среднего профессионального образования и среднего общего образования // *Фундаментальные и прикладные исследования в физике, химии, математике и информатике: материалы симпозиума XIX (LI) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Кемерово, 18 апреля 2024 года. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2024. С. 137–139.*
7. Десятых А. Ю. Понятие преемственности биологического образования при переходе учащихся с начального на основной общий уровень образования // *Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. 2024. № 12 (68). URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-68/psikhologo-pedagogicheskie-nauki/ponyatie-preemstvennosti-biologicheskogo-obrazovaniya-pri-perekhode-uchashchikhsya-s-nachalnogo-na-osnovnoj-obshchij-uroven-obrazovaniya.html> (дата обращения: 22.02.2025).*
8. Ренжина Е. А. Разработка методической системы обучения техническому рисунку на основе преемственности уровней инженерного образования от колледжа к вузу // *Университет, открытый регионам: сборник научных статей II международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25 октября 2023 года. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024. С. 81–91.*
9. Ковалев А. И., Цинь Л. Особенности реализации непрерывного образования на международном уровне // *Адукацыя і выхаванне. 2024. № 1 (385). С. 66–71.*
10. Данько Ю. В., Головкин О. Н. Структура образовательных траекторий в системе непрерывного педагогического образования // *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2023. № 54 (73). С. 74–81.*
11. Бугров А. С. К вопросу о преемственности воспитательного подхода в общем и высшем образовании: в контексте внедрения Примерной программы воспитания // *Образование и право. 2023. № 2. С. 99–109.*
12. Гнитецкая Т. Н., Заболотский В. С. Преемственность подходов в образовании: от метапредметного обучения к метадисциплинарному образованию // *Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 3 (47). С. 80–91.*
13. Рубанов В. Г. Понятие «преемственность» и его социальное измерение // *Известия Томского политехнического университета. 2013. Т. 323, № 6. С. 103–110.*
14. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и Образование, 2019. 1376 с.
15. Бирич И. А. Человек – многомерное существо. Феномен триединства // *Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2009. № 1 (1). С. 34–46.*
16. *Философская антропология. Человек многомерный: учеб. пособие / С. А. Лебедев [и др.]. М.: Юнити-Дана, 2012. 352 с.*
17. Сайкин Е. А. Социальные роли и многомерность личности // *Известия Томского политехнического университета. 2010. Т. 316, № 6. С. 200–203.*
18. Маркузе Г. Одномерный человек. М.: REFL-book, 1994. 368 с.
19. Смирнова С. В. Основы проектной и исследовательской деятельности обучающихся: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей. Изд. 2-е. М.: Директ-Медиа, 2023. 173 с.
20. Симонов П. В. Мозг: эмоции, потребности, поведение. М.: Наука, 2004. 437 с.

Статья поступила в редакцию 02.03.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 02.03.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Методология и технология профессионального образования

УДК 378.637(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-41-45

Полина Владимировна Маркина

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

СТРАТЕГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА¹

Аннотация. Цель статьи состоит в осмыслении опыта Алтайского государственного педагогического университета по реализации стратегии непрерывного образования в аспекте подготовки учителя-международника. Задачи: рассмотрение организации образовательного процесса по программам бакалавриата и программам магистратуры, готовящих педагога к продвижению образования на русском языке за рубежом. Основное внимание уделено дидактическим аспектам в формировании навыков будущей профессии у студентов двух ступеней высшего образования. Методами исследования являются методы анализа, обобщения и описания.

Ключевые слова: непрерывное образование; подготовка учителя-международника; обучение по программам бакалавриата; обучение по программам магистратуры.

Polina V. Markina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, markina_pv@altspu.ru

CONTINUING EDUCATION STRATEGY IN THE IMPLEMENTATION OF BACHELOR'S AND MASTER'S DEGREE PROGRAMS FOR INTERNATIONAL TEACHER TRAINING

Abstract. The purpose of this article is to analyze the institutional practice of Altai State Pedagogical University in implementing a continuing education strategy within the context of training international teachers. The objectives include examining the organization of the educational process in bachelor's and master's degree programs that prepare educators to promote Russian-language education abroad. Particular attention is given to didactic aspects of developing professional skills among students at both levels of higher education. The research methods used are analysis, generalization, and description.

Keywords: continuing education; international teacher training; bachelor's programs; master's degree programs.

Концепция непрерывного образования, появившаяся во второй половине прошлого века, основывается на следующей мысли: новые знания, которые меняют жизнь людей, появляются с такой скоростью, что обучение будет сопутствовать человеку всю жизнь. Актуальность непрерывного образования, центральной идеей которого является постоянное развитие человека как субъекта деятельности и общения, за последние двадцать лет все возрастает. Вызовы времени остро ставят проблему стратегических возможностей формирования готовности к непрерывному образованию, которая предполагает решение ряда задач: определения, с какого возраста возможна такая подготовка; нахождения системного принципа развития необходимых компетенций; анализа лучших педагогических практик бесшовности образования и тиражирования их в масштабе региона, страны и т. д. Данная работа представляет опыт Алтайского государственного педагогического университета на примере реализации двух программ высшего образования.

В современном мире скорость научно-технического прогресса потребовала нового подхода к подготовке и переподготовке кадров для любого сектора экономики страны [1; 2]. Это поставило вопрос о новых требованиях к качеству образования (например, в инженерном образовании [3], региональном [4], непрерывном образовании взрослых [5] и др.). В научном сообществе стали обсуждаться проблемы профессионального образования, понимания его философских основ, культурных традиций и пр. Проблема обсуждалась и решалась и в других странах [6; 7]. Исследователи приходят к выводу, что интеграция обучающегося в существующую систему управления знаниями, накопления, хранения и передачи информации должна осуществляться со студенческих лет, хотя выстраивание модели непрерывности идет от дошкольного к школьному, потом вузовскому и послевузовскому образованию (в модель может включаться среднее профессиональное образование, дополнительное образование детей и взрослых).

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

Профессиональное образование учителя русского языка и литературы в педагогическом университете зачастую предполагает освоение пятилетней программы дупрофильного бакалавриата. Уже за этот период в XXI веке, особенно в постпандемийную эпоху, появляются новые знания как в филологической предметной области, так и в педагогической науке. Модифицируются национальные проекты, реализуемые страной, актуализируются задачи государственной политики, трансформируются взаимоотношения со странами на международном уровне. Все это происходит в реалиях интенсивного развития технологий, в том числе искусственного интеллекта, меняющих мир.

В 2023 году Алтайский государственный педагогический университет на базе института филологии и межкультурной коммуникации осуществил набор на программу бакалавриата «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Русский язык и Литература с изучением языка, истории и культуры страны пребывания» и программу магистратуры «Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания». Эти программы нацелены на подготовку учителя русского языка и литературы, способного работать как в российских, так и в национальных школах Республики Таджикистан.

Программа бакалавриата соотносится с ядром педагогического образования, готовит специалиста для школ Российской Федерации (РФ), кроме того, выпускник может осуществлять образовательную деятельность за рубежом, потому что в период обучения осваивает дополнительные предметы, например «Культура и межкультурное взаимодействие в образовательном пространстве». Учебный план подготовки учителя-международника для Таджикистана включает модуль «Язык, история и культура страны пребывания», предполагающий освоение дисциплин «История литературы страны пребывания», «Технологии преподавания литературы для иностранцев», «Язык страны пребывания», «Культура страны пребывания», «История страны пребывания», а также дисциплин по выбору «Лингвокультурология» и «Лингвострановедение».

Подготовка русистов дает возможность преподавать русский язык и литературу на уровне основного общего (среднего) и среднего общего (полного среднего) образования в национальной и русскоязычной школах, организовывать учебный процесс в современной школе с учетом инновационных технологий, участвовать в между-

народных программах изучения русского языка, литературы и культуры, ориентироваться в современных лингвистических и литературоведческих процессах, вести подготовку к поступлению в магистратуру и аспирантуру.

Основная профессиональная образовательная программа магистратуры в тематическом блоке «Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания» включает, кроме базовых предметов по русскому языку и литературе, изучение таких дисциплин, как «Русский язык как неродной в образовательной системе России», «Язык страны пребывания», «Литература страны пребывания», «Методика преподавания русского как иностранного», «Технологии преподавания литературы для иностранцев», а также дисциплины по выбору «Лингвокультурология», «Лингвострановедение», «Лингвистические исследования за рубежом» и др. Учебный план предполагает выпуск специалиста, не только готового к экспорту российского образования, но и способного к работе в российской школе с детьми с миграционной историей.

Программа магистратуры учит свободно ориентироваться в истории русского языка и литературы с позиций современной филологической науки, использовать актуальные методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса с учетом полиэтнического контингента обучающихся, выстраивать учебный процесс, исходя из предъявляемых к нему требований. Она нацелена на подготовку специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность в области преподавания русского языка как неродного и иностранного, использовать в педагогической деятельности современные цифровые технологии, создавать электронный образовательный контент, обеспечивающий обучение в условиях цифровой среды. Выпускник программы может реализовывать профессиональную деятельность в российских и зарубежных учреждениях общего, среднего и высшего профессионального образования, дополнительного образования.

Системное сотрудничество Алтайского государственного педагогического университета с Таджикистаном началось еще с 2021 года, когда вузом было подготовлено аналитическое исследование системы образования дружественной страны, в том числе в аспекте обучения русскому языку и на русском языке [8]. С 2022 года университет осуществлял подготовку и открытие совместных российско-таджикских школ в пяти городах, в дальнейшем их методическое сопровождение.

С 2023 года началась подготовка русистов-международников, ознаменованная не только набором заинтересованных студентов, но и выпуском учебно-научной литературы по специализированным предметам, например, учебно-методических пособий «Лингвокультурология» [9], «Лингвострановедение» [10]. В 2025 году планируется публикация практикума «Язык страны пребывания» (с разработанными для носителей русского языка упражнениями по изучению таджикского языка с нуля) и учебника «Литература страны пребывания».

В 2023 году Алтайский государственный педагогический университет провел два международных двухдневных форума руководителей школ, преподавателей русского языка и предметов на русском языке в Республике Таджикистан в Душанбе и Худжанде. Работа на форумах включала мониторинг [11] и обсуждение образовательных потребностей и практико-ориентированные интерактивные семинары, например «Разработка компетентностной модели учителя-международника: проектировочный семинар для руководителей школ».

Обсуждался педагогическим сообществом и результат внедрения «Концепции непрерывного образования в Республике Таджикистан на 2017–2023 годы», предложенной к реализации в 2016 году Президентом Таджикистана и утвержденной Постановлением Правительства 25 января 2017 года (№ 28). Это был переходный путь от массового образования к непрерывному индивидуализированному образованию для каждого, предполагающий развитие конкурентной образовательной среды и ее насыщение разнообразными образовательными услугами, создание инфраструктур непрерывного образования, внедрение в непрерывном образовании современных технологий обучения и новых финансовых механизмов. В ходе работы обнаружили некоторые сложности, которые могут быть преодолены в дальнейшем в образовательном сотрудничестве с РФ (например, в марте 2025 г. Владимир Путин и Эмомали Рахмон в торжественной обстановке дали старт началу строительства в Душанбе Международного образовательного центра для одаренных детей).

В «Программе развития Алтайского государственного педагогического университета на 2025–2030 годы» запланировано создание условий для формирования кадрового резерва учителей-международников, прежде всего учителей русского языка, уже в первый год реализации программы. Результатом работы видится активное участие

университета в реализации международных проектов, в том числе «Российский учитель за рубежом».

В ходе реализации ОПОП учителей-международников магистранты (условия конкурса ограничивают участие студентов бакалавриата младших курсов) ежегодно принимают активное участие в указанном конкурсе, входя в состав финалистов. Выпускники и обучающиеся старших курсов АлтГПУ в рамках названного проекта уже работают как в российско-таджикских, так и в национальных школах Республики Таджикистан. В Международной школе «Интердом» им. Е. Д. Стасовой в 2023 году проводился конкурс педагогического мастерства для российских и иностранных студентов – будущих учителей русского языка за рубежом; в финал вышли четыре финалиста от Алтайского государственного педагогического университета. По итогам проведенного конкурса 23 студента института филологии и межкультурной коммуникации из 107 человек вошли в кадровый резерв проекта «Российский учитель за рубежом».

Два года подряд в ноябре на две недели магистранты, после изучения таджикского языка до уровня «выживания», выезжали в Таджикистан на стажировку для работы в рамках педагогической практики в российско-таджикских и национальных школах, взаимодействия с центрами открытого образования в Хороге и Бохтаре, проведения просветительских мероприятий, популяризирующих изучение русского языка.

Реализация образовательных программ предполагает практико-ориентированное, нацеленное на профессию взаимодействие с работодателем, студенты бакалавриата, будущие учителя-международники встречаются ежегодно с делегациями молодых педагогов и директоров школ из Таджикистана, магистрантами, прошедшими стажировку в стране пребывания, и участниками проекта «Российский учитель за рубежом». Информационное освещение идет на сайте университета и в социальных сетях института.

В 2025 году идет разработка и научное обоснование модели непрерывной подготовки преподавателя-международника русского языка как иностранного в системе (психолого-педагогические классы – педагогический университет – дополнительное профессиональное образование) на примере сотрудничества Российской Федерации с Республикой Таджикистан. Научное осмысление педагогического взаимодействия должно дать

и практические результаты, например, могут быть открыты нацеленные на будущую подготовку учителя-международника психолого-педагогические классы в разных городах России и Таджикистана.

Университет не только направляет своих студентов на различные конкурсы профессионального мастерства, но и сам активно выступает организатором различных мероприятий по продвижению лучших практик российского образования в сфере международного сотрудничества с Таджикистаном. Например, как учредитель Международного профессионального сообщества «Ассоциация русских школ за рубежом» в 2024 г. университет выступил разработчиком заданий полуфинала и финала международного конкурса «Лучшая русская школа за рубежом» в двух номинациях – учитель-международник и коллектив русской школы. Ректор АлтГПУ, доктор педагогических наук, профессор И. Р. Лазаренко стала членом жюри полуфинала и председателем жюри финала конкурса.

В приоритетных задачах развития АлтГПУ заложено на ближайшее время совершенствование условий для подготовки выпускников как учителей-международников и формирования кадрового резерва учителей-русистов. Это не только условие получения качественного образования, но и возможность построения карьеры на международном уровне. Системная работа формирует устойчивый интерес к получению профессии, готовит учителя русского языка и литературы, обладающего дополнительной компетенцией в области работы в Таджикистане (знания системы образования, языка, литературы, истории и культуры страны).

Специалисты с таким профилем востребованы в области преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного, нужны в организациях-партнерах АлтГПУ, это в первую очередь национальные и российско-таджикские школы (вуз по поручению Минпросвещения РФ занимается организационно-методическим сопровождением работы школ, запустил работу методических объединений предметников в Таджикистане), центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в Тад-

жикистане (университет курирует деятельность данных центров), образовательные организации, входящие в Международное профессиональное сообщество «Ассоциация русских школ за рубежом», зарубежные образовательные организации, участвующие в российском гуманитарном образовательном проекте «Российский учитель за рубежом». Кроме того, учителя русского и литературы, прошедшие обучение по программам учителей-международников, нужны в российских школах, в которых учатся дети с миграционной историей.

Миссия подготовки специалистов по программам учителей-международников заключается в выпуске профессионала своего дела, способного к целеполаганию для приобретения новых знаний, критически относящегося к выбору источника информации, расположенного к ее ограничению и отбору существенных компонентов, планированию своих действий, устремленного к апробированию на практике полученных знаний, готового к корректировке результатов. Выпускник в своей профессиональной деятельности может «донастраивать» необходимые компетенции на протяжении всей жизни с учетом важности практико-ориентированности и неослабевающего обновления знаний.

Реализация ОПОП вписывается в «Стратегию развития системы образования до 2030 года». В рамках работы над новым национальным проектом «Молодежь и дети» в России будет создана бесшовная система образования – непрерывная связь от детского сада до вуза и послевузовского обучения взрослых. В такой системе центральная роль в образовательном процессе отводится педагогу, когда цифровые инструменты обучения используются в качестве вспомогательных. В стратегии предусматривается создание различных образовательных треков, начиная с дошкольного воспитания и заканчивая непрерывным обучением специалистов для адаптации к потребностям рынка труда, а самое главное – расширяются возможности для практико-ориентированного обучения и увеличения доли стажировок с целью преодоления разрыва между быстро устаревающим знанием и запросами на готового специалиста от работодателя.

Список источников

1. Непрерывное профессиональное образование: проблемы, инновации, образовательные технологии: международный сборник научных трудов / [редкол.: А. Н. Рыблова (отв. ред.) и др.]. Саратов: Научная кн., 2006. 283 с.
2. Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / А. В. Арфае, О. А. Бажанова, Р. А. Брядовая и др. Ярославль: РИ ЯГПУ, 2018. 287 с.

3. Sharipov F. F., Krotenko T. Y., Dyakonova M. A. Transdisciplinary strategy of continuing engineering education // *Engineering Economics: Decisions and Solutions from Eurasian Perspective*. Cham: Springer Nature, 2021. P. 480–488.
4. Цыренова М. Г., Хантуева Е. А. Организация проектной деятельности в рамках непрерывного педагогического образования (из опыта Института непрерывного образования Бурятского государственного университета) // *Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: в 2 ч.* СПб., 2015. Ч. II. С. 188–192.
5. Ivanova S. Модель андрагогического наставничества в системе непрерывного педагогического образования // *Modern European Researches*. 2015. № 5. P. 95–97.
6. Ли С. Построение образовательной системы непрерывного образования в Китае // *Стратегии и ресурсы лично-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика*. М., 2022. С. 271–273.
7. Непрерывное дополнительное образование в государствах – участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития: сб. статей IV Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 ноября 2020 г., посвященной 20-летию ИПКиП, г. Могилев / под ред. В. А. Гайсенка, И. В. Шардыко. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2021. 352 с.
8. Система обучения русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан: коллективная монография / Е. А. Аввакумова, М. А. Винокурова, И. Ю. Кочешкова [и др.]; под науч. ред. канд. филол. наук, доц. И. Ю. Кочешковой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 98 с.
9. Марьина О. В., Винокурова М. А., Краева В. Ю. Лингвокультурология: учебно-методическое пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2024. 92 с.
10. Винокурова М. А., Марьина О. В., Краева В. Ю. Лингвострановедение: учебно-методическое пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2024. 80 с.
11. Лазаренко И. Р., Маркина П. В. Мониторинг образовательных потребностей руководителей школ и преподавателей, осуществляющих обучение русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан // *Педагогическое образование*. 2023. Т. 4, № 12. С. 14–22.

Статья поступила в редакцию 25.05.2025; одобрена после рецензирования 04.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 25.05.2025; approved after reviewing 04.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Ольга Викторовна Марьина

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

Наталья Федоровна Валентин

Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов в г. Турсунзаде им. Д. И. Менделеева, г. Турсунзаде, Таджикистан, nat.valentin@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УНИВЕРСИТЕТА И ШКОЛЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ СТАЖИРОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ: ЭТАПЫ, СОДЕРЖАНИЕ¹

Аннотация. В статье представлен опыт Алтайского государственного педагогического университета по организации зарубежной стажировки студентов магистратуры в Республике Таджикистан. Описано взаимодействие университета с российско-таджикской средней общеобразовательной школой в г. Турсунзаде им. Д. И. Менделеева (Республика Таджикистан) на каждом из трех этапов (подготовки, реализации, подведения итогов) проведения стажировки. Без организации совместной деятельности наставников от университета и от школы не могла быть достигнута цель стажировки и решены задачи, поставленные перед студентами.

Ключевые слова: зарубежная стажировка; студенты-магистранты; организация стажировки; проведение стажировки; учителя-наставники; учебные занятия; внеучебные мероприятия; стажеры.

Olga V. Maryina

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

Natalia F. Valentin

D. I. Mendeleev Secondary General Education School with Advanced Instruction in Selected Subjects, Tursunzade, Tadjikistan, nat.valentin@yandex.ru

UNIVERSITY-SCHOOL COLLABORATION IN CONDUCTING INTERNATIONAL INTERNSHIPS FOR MASTER'S STUDENTS: STAGES AND CONTENT

Abstract. The article presents the experience of Altai State Pedagogical University in organizing international internships for master's students in the Republic of Tajikistan. It details the collaboration between the university and the D.I. Mendeleev Russian-Tajik Secondary General Education School in Tursunzade, at each of the three stages of the internship: preparation, implementation, and evaluation. The successful achievement of internship goals and the fulfillment of tasks assigned to students were made possible only through the coordinated efforts of mentors from both the university and the school.

Keywords: international internship; master's students; internship organization; internship implementation; mentor teachers; classroom activities; extracurricular activities; interns.

Независимо от получаемой специальности, стажировка – это практика, направленная главным образом на приобретение профессиональных и предметных навыков работы, во время которой обучающийся получает необходимые знания и умения, поскольку в процессе труда перенимает опыт наставников. Стажирующийся имеет возможность приобрести бесценный опыт работы, в полной мере проявить свои способности, реализовать идеи, амбиции и зарекомендовать себя как исполнительного специалиста [1]. Такая практика позволяет обучающимся спрогнозировать, ту ли специальность они выбрали, на правильном ли профессиональном пути стоят. Стажировка за пределами страны важна еще и потому, что дает

возможность участвующему в ней понять, может ли он адаптироваться в чужой стране, не идут ли его представления о жизни в разрез с тем, что он наблюдает за границей, готов ли принимать другую веру и культуру и быть к ней терпимым и др.

По поручению Министерства просвещения Российской Федерации в 2022/23 учебном году институт филологии и межкультурной коммуникации (ИФиМК) Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ) осуществил первый набор студентов магистратуры по направлению «Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания», то есть учителей русского языка и литературы, способных и готовых преподавать за рубежом. Уже

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

в первом семестре у обучающихся запланирована дисциплина «Производственная (педагогическая) практика» – стажировка, прохождение которой было предусмотрено и осуществлено в 2023 г. (подробнее см. [2]) и в 2024 г. в Республике Таджикистан в российско-таджикских школах, открытых в 2022 году. Два процесса (открытие российско-таджикских школ и осуществление набора студентов по направлению подготовки «Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания») взаимообусловлены: новым учебным заведениям необходимы специалисты, в том числе молодые, энергичные, разбирающиеся в современных образовательных технологиях, способные мобильно решать поставленные перед ними задачи.

Цель стажировки студентов магистратуры – закрепление теоретических знаний, полученных в ходе предваряющей стажировку подготовки, и формирование на их основе практических умений и навыков; приобретение профессиональных и коммуникативных компетенций для выполнения поставленных задач.

Для достижения цели были определены основные задачи стажировки:

1) практическое применение, расширение и совершенствование знаний, полученных в процессе предшествующего стажировке теоретического обучения;

2) выполнение в полном объеме индивидуальной программы стажировки;

3) ознакомление с системой обучения страны стажировки;

4) ознакомление с особенностями культуры, традициями, образом жизни, социальным и политическим устройством общества страны стажировки [3].

Какие-то из поставленных задач студенты решали в период теоретической подготовки до практики – стажировки (задача 1), какие-то – в период прохождения стажировки (задачи 2–4).

В статье описан процесс организации и проведения стажировки студентов магистратуры АлтГПУ на примере взаимодействия ИФиМК и РТ СОШ им. Д. И. Менделеева в г. Турсунзаде (Республика Таджикистан). Работа включала несколько этапов:

- подготовка (ИФиМК, РТ СОШ им. Д. И. Менделеева);
- реализация (РТ СОШ им. Д. И. Менделеева, ИФиМК);
- подведение итогов (РТ СОШ им. Д. И. Менделеева, ИФиМК).

Подготовка

На начальном этапе необходимо было, во-первых, определить сферы ответственности направляющей стороны – АлтГПУ, ИФиМК, и принимающей стороны – школы, в которой магистранты пройдут практику-стажировку; во-вторых, разработать и утвердить нормативный документ, которым следует руководствоваться на всех этапах стажировки и в котором будут отражены требования, предъявляемые к стажирующимся. Такой документ был подготовлен – это «Положение о прохождении стажировки студентов магистратуры, обучающихся по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания [3].

Помимо этого, учебный план и график учебного процесса были составлены таким образом, чтобы «подготовить» магистрантов к прохождению двухнедельной стажировки. Например, практике производственной (стажировке) предшествовала учебная практика и включала знакомство с системой обучения в школах Таджикистана, программами обучения в российско-таджикских школах, таджикских школах, учебно-методическими комплексами по русскому языку и литературе в российско-таджикских школах. В ходе освоения дисциплины «Современный русский язык» фонетические и морфологические единицы современного русского языка изучались в сопоставлении с фонетическими и морфологическими единицами таджикского языка: рассматривалась артикуляционная классификация гласных и согласных звуков русского и таджикского языков, основные единицы морфологической системы русского и таджикского языков, части речи в русском и таджикском языках. Целью дисциплины «Технологии профессиональной коммуникации» являлось формирование навыков эффективного взаимодействия обучающихся в рамках профессионального, в том числе межкультурного взаимодействия с учетом их базовых национальных ценностей. На занятиях, начавшихся до прохождения стажировки, были рассмотрены вопросы смешанной коммуникации в деловой сфере в России и Таджикистане и педагогические технологии, являющиеся ведущими для российских, российско-таджикских и таджикских школ [2].

В предваряющий практику период руководители от ИФиМК оказывали методическую помощь в подготовке учебных занятий и внеклассных мероприятий, которые магистрантам предстояло провести в ходе стажировки.

При назначении руководителей стажировки как от ИФиМК, так и от школ отдавалось предпочтение преподавателям, которые ориентируются в современных образовательных процессах, знают Федеральный государственный образовательный стандарт (именно по стандартам третьего поколения строится образовательный процесс в российско-таджикских школах); применяют современные образовательные технологии в процессе обучения; разбираются в методических приемах преподавания русского языка и литературы, русского языка как иностранного, русской литературы как зарубежной; ориентируются в вопросах работы с детьми-билингвами; сами являются практикующими учителями.

Были определены школы-площадки из числа российско-таджикских школ, в которых студентам магистратуры предстояло проходить стажировку, и ответственные от школ, знающие организацию учебного процесса, особенности работы с обучающимися, для которых русский язык не является родным. Было организовано взаимодействие ответственных от ИФиМК с ответственными от

школ-площадок, в обязанности которых входило сопровождение стажировки на месте. В РТ СОШ им Д. И. Менделеева был подготовлен приказ «О создании рабочей группы по сопровождению прохождения стажировки магистрантов АлтГПУ», в соответствии с которым в рабочую группу вошли заместитель директора по учебно-воспитательной и воспитательной работе, начальник методического центра, руководитель школьного методического объединения (ШМО) и опытные учителя русского языка и литературы, имеющие квалификационные категории. Утвержден план мероприятий прохождения практики-стажировки магистрантов, обязательными пунктами которого являлось проведение уроков русского языка и литературы, внеурочных занятий «Разговоры о важном», воспитательных мероприятий по предметам (русский язык и/или литература), посещение методических заседаний, в том числе завершающего практику-стажировку круглого стола.

В качестве примера продемонстрируем план мероприятий на время практики одного стажера (см. табл.).

План мероприятий практики стажера в российско-таджикской школе

№	Ф.И.О.	Класс / учитель / темы уроков / дата	Разговоры о важном 18.11	Задание от школы (примерные даты)	Задания от ИФиМК
1	Иванов Иван Иванович	10-й класс – Иванов Иван Иванович Русский язык 12.11. Речевая избыточность как нарушение лексической нормы (тавтология, плеоназм). 14.11. Речевая избыточность как нарушение лексической нормы (тавтология, плеоназм). Практикум. 19.11. Функционально-стилистическая окраска слова. Лексика общеупотребительная, разговорная и книжная; особенности использования. 21.11. Нейтральная, высокая, сниженная лексика. Эмоционально-оценочная окраска слова. Уместность использования эмоционально-оценочной лексики	Искусственный интеллект человека	15.11. Игра для 10-х классов «Калейдоскоп литературных героев» (разработать сценарий мероприятия, провести мероприятие)	Взаимопосещение уроков
		Литература 13.11. Любовная лирика Ф. И. Тютчева. 14.11. Развитие речи. Анализ лирического произведения Ф. И. Тютчева. 15.11. Основные этапы жизни и творчества Н. А. Некрасова. О народных истоках мироощущения поэта. 20.11. Гражданская поэзия и лирика чувств Н. А. Некрасова. 21.11. Развитие речи. Анализ лирического произведения Н. А. Некрасова. 22.11. История создания поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». Особенности жанра, сюжета и композиции. Фольклорная основа произведения			

Реализация

В рамках начала стажировки состоялась рабочая встреча с директором российско-таджикской СОШ им. Д. И. Менделеева, знакомство с учителями-наставниками и классами, с которыми студентам предстояло работать в ближайшие две недели. Кроме того, была организована экскурсия по школе.

Под руководством учителей-наставников практиканты проводили текущие уроки русского языка и литературы в соответствии с календарно-тематическим планированием в одном (определенном на этапе подготовки) классе в течение двух недель. На уроках присутствовал наставник (либо от ИФиМК, либо от школы) и другие магистранты, у которых в это время не было занятий, а после проходило коллективное обсуждение уроков. В рамках плана практики студенты проводили «Разговоры о важном» на тему «Искусственный интеллект человека» (кроме обязательной рекомендованной части каждый из магистрантов представил информацию, подобранную самостоятельно в соответствии с возрастом обучающихся). Наиболее интересная творческая часть практики – внеклассные мероприятия. Магистранты разработали и реализовали игру для 10-х классов «Калейдоскоп литературных героев», брейн-ринг для 9-х классов «Русский язык – наш друг», викторину «В стране Русского языка», квест «Хранители русского языка», литературную гостиную для учащихся 9-х классов.

Студенты активно включались во все мероприятия школы, что способствовало формированию их профессиональной компетенции: присутствовали на заседании Городского методического объединения «Инновационные методы формирования и развития познавательной активности школьников», церемонии открытия брендированной лекционной аудитории Российского общества «Знание», заседании школьного методического объединения «Использование результатов оценочных процедур для совершенствования качества образования: анализ и интерпретация результатов оценочных процедур, меры по повышению качества образования».

В 2024 году стажерская практика проходила не только на базе российско-таджикской СОШ им. Д. И. Менделеева, но и в школе-побратиме СОШ № 4 поселка городского типа Пахтабад Турсунзадевского района. «Выход» в данную школу позволил студентам сравнить способы и формы работы с учащимися в российско-таджикской

школе им. Д. И. Менделеева и таджикской школе, уровень владения русским языком обучающихся и сопоставить образовательные программы, реализуемые в разных учебных заведениях.

Значимым с позиции руководителей стажировки от ИФиМК и особенно российско-таджикской СОШ им. Д. И. Менделеева как принимающей стороны было не только организовать методическое сопровождение студентов, но и создать благоприятную психологическую обстановку, т. к. магистрантам приходилось проходить практику за рубежом, в новом для них социально-культурном пространстве. Помимо этого, атмосфера, царящая в школе, классе, коллективе оказывала большое влияние не только на процесс стажировки, но и на определение правильности выбора жизненного пути стажирующегося [4].

Одна из задач стажировки – «ознакомление с особенностями культуры, традициями, образом жизни, социальным и политическим устройством общества страны стажировки» – была реализована следующим образом: коллектив школы организовал экскурсии, в ходе которых магистранты познакомились с культурными, политическими и социальными объектами г. Турсунзаде и столицы Республики Таджикистан – г. Душанбе.

Подведение итогов

В завершении практики был организован круглый стол с участием администрации школы, на котором магистранты поделились своими впечатлениями от стажировки в целом – о стране, городе и школе, а также рассказали о новых знакомствах, об общении с учащимися, организации процесса подготовки уроков и др. Наставники дали ценные советы, рекомендации, которые пригодятся студентам в их профессиональной деятельности.

По итогам стажерской практики в российско-таджикской СОШ им. Д. И. Менделеева был подготовлен специальный выпуск газеты «Элементарно, школа!», в который вошли лучшие работы конкурса сочинений, посвященного Дню матери, а также «Альманах впечатлений начинающего учителя» (история прохождения одной стажерской практики в школе имени Д. И. Менделеева), состоящий из заметок о каждом дне практики и фотографий. В школе прошел первый этап подведения итогов стажировки. Второй этап – конференция в ИФиМК по итогам практики-стажировки – состоялся по возвращении студентов. Кроме сбора обязательных документов, включающих характеристику с места практики-ста-

жировки, планов-конспектов уроков, сценария внеклассного мероприятия и др., магистрантам в ходе обсуждения предлагалось ответить на ряд вопросов: что, на их взгляд, удалось / не удалось во время стажировки? что вызвало наибольшие затруднения? чего не хватило на стажировке? что следовало бы изменить в подготовке или проведении стажировки? Ответы на данные вопросы позволят скорректировать работу по организации следующей практики.

Таким образом, зарубежная стажировка для учителей-международников оказывается необхо-

димой, так как позволяет уже на этапе обучения студентов попасть в ту образовательную и культурную среду, в которой им, возможно, придется оказаться после получения образования. Проведенная работа по организации и проведению стажировки на каждом из трех этапов – подготовки, реализации, подведении итогов – доказала, что без тесного взаимодействия представителей ИФиМК и российско-таджикской СОШ им. Д. И. Менделеева невозможно реализовать поставленную перед студентами цель и решить намеченные задачи.

Список источников

1. Проскурин А. Д., Карпов Г. В., Никулина Ю. Н. Социальное партнерство университета и предприятий региона // Высшее образование в России, 2012. № 7. С. 78–83.
2. Марьяна О. В. Подготовка учителей-международников в Алтайском государственном педагогическом университете // Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде: материалы Международной научно-практической конференции. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2024. С. 21–24.
3. Положение о прохождении стажировки студентов магистратуры, обучающихся по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания. URL: https://www.altspu.ru/about_the_university/normativnaya-baza/doc/21168/ (дата обращения: 20.04.2025).
4. Никулина Ю. Н. Стажировка как инструмент формирования профессиональных компетенций выпускников и обеспечения их занятости // Креативная экономика. 2019. Т. 13, № 6. С. 1279–1290.

Статья поступила в редакцию 18.05.2025; одобрена после рецензирования 15.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 18.05.2025; approved after reviewing 15.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

УДК 37.035.4

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-51-58

Николай Федорович Хилько*Сибирский филиал ФГБНИУ «Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачева»; Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, г. Омск, Россия, fedorovich59@mail.ru***Юлия Робертовна Горелова***Сибирский филиал ФГБНИУ «Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачева»; Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, г. Омск, Россия, gorelovaj@mail.ru*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И СОХРАНЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНЧЕСТВОМ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема отражения духовных ценностей в восприятии Великой Отечественной войны студентами вузов с помощью системного анализа и анкетирования. Выявлены инструменты, принципы, критерии и показатели сохранения ценностей исторической памяти в развитии патриотизма. Сделаны выводы о значимости нравственных отношений в праздновании Дня Победы, осознании студентами целей этого праздника для сохранения памяти о подвиге народа. Новизна результатов состоит в установлении связи восприятия духовно-нравственных ценностей и развития патриотизма студентов.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности; восприятие Великой Отечественной войны; студенческая молодежь; тенденции развития патриотизма и сохранения исторической памяти; патриотические чувства; концепция пентабазиса.

Nikolay F. Khilko*Siberian branch of Likhatchev Russian Research Institute for Cultural and Natural Heritage; Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, fedorovich59@mail.ru***Yulia R. Gorelova***Siberian branch of Likhatchev Russian Research Institute for Cultural and Natural Heritage, The Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russia, gorelovaj@mail.ru*

SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN THE PATRIOTIC PERCEPTION OF THE GREAT PATRIOTIC WAR AND THE PRESERVATION OF HISTORICAL MEMORY BY STUDENTS

Abstract. This article considers the role of spiritual and moral values in how university students perceive the Great Patriotic War, drawing on systematic analysis and survey data. The study identifies tools, principles, criteria, and indicators for preserving historical memory as part of fostering patriotism. The findings highlight the significance of moral reflection in the celebration of Victory Day and students' understanding of the holiday's purpose in preserving the memory of the people's heroic efforts. The novelty of the study lies in establishing the link between students' perception of spiritual and moral values and the development of patriotism.

Keywords: spiritual and moral values; perception of the Great Patriotic War; student youth; trends in the development of patriotism and historical memory preservation; patriotic feelings; concept of pentabasis.

Одной из ярких страниц героической истории России является память о подвиге народа в годы Великой Отечественной войны (ВОВ). Именно поэтому изучение духовно-нравственных ценностей в восприятии Великой Отечественной войны студентами *актуально*, так как позволяет судить о протекании процессов трансляции и сохранения историко-культурной памяти в российском обществе.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью повышения уровня духовно-нравственного сопровождения развития патриотизма молодежи как социальной группы высокой общественной активности. Процесс формирования патриотизма направлен на подготовку молодежи к

активной общественной жизни, а также обусловлен спецификой современной общественно-политической ситуации, на что неоднократно обращалось внимание в официальных государственных документах [1; 2].

Научная новизна заключается в том, что определены особенности отражения духовно-нравственных ценностей в развитии патриотизма студентов через восприятие Великой Отечественной войны студенческой молодежью, инструменты развития патриотизма и сохранения исторической памяти студентов, критерии и показатели сохранения исторической памяти в ценностях патриотизма.

Целесообразность разработки темы состоит в том, чтобы определить особенности и показатели восприятия Великой Отечественной войны как исторического события, обладающего повышенной знаковой для развития патриотических чувств и позитивной исторической памяти.

Проблема духовно-нравственного сопровождения патриотизма в системе ценностей раскрыта в современных исследованиях достаточно глубоко. Так, Л. А. Соколова рассматривает патриотизм как духовную ценность, имеющую исторические тенденции своего становления [3, с. 1].

В современных условиях становления гражданского общества, как отмечает Р. Р. Галиев, идет процесс формирования аксиологической системы, включающей как традиционные ценности народов Российской Федерации, исторические и национально-культурные традиции, так и *новые духовно-нравственные ценности* [4, с. 143]. На невозможность воспитания патриотизма без ценностной составляющей справедливо указывают Е. А. Мацефук и П. В. Разбегаев. Авторы акцентируют внимание на трактовке категории «патриотизм» как результате присвоения духовно-нравственных ценностей. Нельзя не согласиться с их мнением, что ценностное значение патриотизма «придает значение и смысл усваиваемым знаниям, нацеливает личность на активную деятельность в социуме» [5, с. 200].

Рассматривая ценностное развитие патриотизма, С. Г. Абрамкина, В. В. Кулиш, Л. В. Рыжикова указывают на активизацию исторической памяти молодежи, особенно студентов педагогического вуза, которая «будет способствовать формированию высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей» [6, с. 17]. Эту же точку зрения на патриотизм высказывает Н. В. Худякова, рассматривающая его как традиционную российскую духовно-нравственную ценность «в рамках целостности более высокого порядка – личностной патриотической позиции», имеющей в своей основе социальные и личностные ценности, расхождение которых требует «вдохновляющих образов патриотов, а также образцы патриотических поступков и решений» [7, с. 116].

Проблема духовно-нравственных ценностей восприятия Великой Отечественной войны в представлениях студенческой молодежи как ресурса развития патриотизма и сохранения исторической памяти, включая развитие патри-

отических чувств в ценностях современной молодежи, часто поднимается в научных трудах современных исследователей. С большей степенью глубины проблема патриотического воспитания молодежи изучается В. С. Калинич и О. Ю. Верпатовой. Их подход напрямую связан с организацией патриотического воспитания, его разно-сторонним развитием, анализом практик ведения мероприятий и их наполнением, делая акцент на согласованность понимания патриотизма молодым поколением и авторами программ по развитию патриотического воспитания [8].

Проанализировав степень разработанности проблемы, мы пришли к выводу о необходимости ценностной детерминации образовательного процесса в вузе, направленной на формирование патриотического сознания студенческой молодежи.

Одним из ключевых элементов *методологии исследования* мы считаем мировоззренческую модель пентабазиса, сущность которой состоит во влиянии эмоционально-образного видения базовых факторов и структур в сфере понимания «базовых конструктивных ценностей в перспективе создания полноценного интегрального «общенационального кода», сформированного из интуитивных архетипов и образов» [9]. Концепция представляет из себя аксиологический манифест современной российской действительности, активно внедряемый в образовательные системы всех форм и уровней. Элемент концепции пентабазиса «страна – патриотизм» неразрывно связан с исторической памятью и проблематикой культурного наследия.

Методы теоретического исследования: анализ научной литературы, системный анализ духовно-нравственных ценностей в составе пентабазиса. Эмпирические методы исследования состояли в проведении группового анкетирования. Для выяснения отношений студенческой молодежи к ВОВ нами было проведено анкетирование студентов специальности «Архитектура» СибАДИ и специальности «Педагог-психолог» ОмГПУ. Общее количество опрошенных составило 312 человек (по 156 человек в каждой выборке).

Для построения выборочной совокупности был применен случайный метод отбора респондентов. Таким образом, выводы, полученные в ходе сравнительного педагогического исследования исторической памяти и ценностных ориентиров в повседневных практиках молодежи, являются репрезентативными.

В рамках данной статьи *ключевыми понятиями* выступают: патриотизм и историческая па-

мать. Патриотизм входит в число традиционных ценностей, таких как жизнь, достоинство, права и свободы человека, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы. Это отмечается в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1].

Ценностную значимость механизмов культурного наследования и исторической памяти в развитии человечества в свое время отметил Д. С. Лихачев, подчеркивавший, что значимость памяти для человечества сложно переоценить: «история культуры – это история человеческой памяти, история развития памяти, ее углубления и совершенствования» [10, с. 70].

Современные исследователи отмечают связь исторической памяти и духовно-нравственных ценностей. Так, с точки зрения Т. И. Ерохиной, культурная память неразрывна с духовно-нравственными ценностями. Она «способствует фор-

мированию гражданской и культурной идентичностей, которая также входит в систему духовно-нравственных ценностей русской культуры» [11, с. 128].

Имеет место существенная связь духовно-нравственных ценностей патриотизма с формами восприятия ВОВ. В частности, ценность личностной сопричастности к ВОВ возникает, когда студенты погружаются в семейный архив, создавая генеалогию рода, выявляя ее патриотическое содержание. Производимая каждым молодым человеком оценка исторической памяти не может не соотноситься с воспоминаниями старших в семье. Выявление нравственной ценности исторической правды происходит в процессе формирования образов войны через чтение книг и просмотр патриотических произведений. Однако непосредственно патриотическая деятельность в современных условиях чаще всего разворачивается через цифровую память, формируемую в сети Интернет. Как показано на рисунке 1, существует связь духовно-нравственных ценностей патриотизма с формами восприятия ВОВ.



Рис. 1. Связь духовно-нравственных ценностей патриотизма с развитием патриотизма в формах восприятия ВОВ

Как видно на рис. 1, существует не только горизонтальная, формообразующая, но и вертикальная связь внутри систем духовно-нравственных ценностей патриотизма и форм восприятия студентами событий Великой Отечественной войны. Так, от личной сопричастности к образам Великой Отечественной войны студенты постепенно переходят к формированию патриотических чувств и отношений, а внутри системы форм есть комплекс видов патриотической деятельности, являющихся связующим звеном между ценностями патриотизма и их естественным самовыражением.

Тем не менее самая важная духовно-нравственная ценность патриотизма – патриотические чувства и отношения – появляются исключительно в ходе живого общения с ветеранами и детьми войны, этот фактор нельзя не учесть в современных условиях патриотического воспитания студенчества. Следует полагать, что в системе инструментов сохранения исторической памяти исходным звеном является патриотизм как исходная часть ценностных принципов пентабазиса, испытывающая колоссальное влияние индивидуальной и коллективной исторической памяти. Его проявление, согласно данной концептуальной идее [12], выглядит как Доверие (от Страны к Государству) и Долг (От Государства к Стране), что находит свое отражение в соответствующих инструментах доверия, а также гражданского и патриотического долга. К первым относятся актуализация, интерес к исторической памяти и интерес к сохранению исторической памяти, ко вторым инструментам – активность в патриотической деятельности и отношение исторической памяти. При этом скрепляющим инструментом патриотически направленной деятельности будут источники исторической памяти как факторы патриотического влияния. Выявленная выше система инструментов сохранения исторической памяти является исходной частью ценностных принципов пентабазиса и определяет основные принципы развития патриотизма у студентов через формирование их духовно-нравственных ценностей. Рассмотрим эти принципы в контексте имеющихся теоретических источников.

1. *Принцип актуальной сопричастности Дня Победы и исторической памяти о Великой Отечественной войне* отмечается В. И. Положенцевой и Т. Л. Кащенко [13]. С нашей точки зрения, к данному критерию можно отнести два показателя: утверждение важности празднования Дня Победы и понимание цели празднования Дня Победы.

2. *Аксиологический принцип по отношению к исторической памяти через интерес к Великой Отечественной войне.* Разработка положений концепта исторической памяти способствует ее формированию через соучастие преподавателя, ветерана и др. носителя, источника и транслятора исторической памяти [14, с. 65]. Этот критерий складывается из двух показателей: знание о юбилее Победы и интерес к сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне.

3. *Принцип сохранения ценностей исторической правды* выражен в позиции Г. В. Мерзляковой, С. А. Даньшиной и Л. В. Баталовой в историко-правовом контексте, в которой рассматривается охрана и защита исторического и культурного наследия, направленные на защиту исторической правды [15, с. 379].

4. *Принцип сохранения активности в патриотической деятельности* заключается в нахождении путей вовлечения молодежи в поисковую деятельность, развитие патриотических чувств, качеств и ценностей [16, с. 120].

5. *Принцип эмоционального восприятия патриотических чувств и отношений к исторической памяти и ветеранам Великой Отечественной войны* во многом определяется, как считает Т. П. Белова, религиозным (а значит, и шире – духовно-нравственным – Н. Х.) фактором, влияющим на формирование, хранение, осмысление, закрепление воспоминаний о событиях отечественной истории [17, с. 9].

Особенности восприятия исторической памяти у различных групп молодежи: динамика, избирательность, глубина, единство и своеобразие оценок событий. «Структура исторической памяти молодежи весьма избирательна, нередко без достаточных оснований фиксирует свое внимание на одних событиях (маловажных – Н. Х.) и игнорирует другие (более важные – Н. Х.), способствуя мифологизации исторического сознания, дезориентируя его и создавая благоприятную почву для деструкций» [17, с. 300].

6. *Принцип формирования образных представлений об исторической памяти в формах восприятия ВОВ* заключен в образных сравнениях личной истории и образов ВОВ в искусстве. При этом отмечается непротиворечивость и отсутствие единства источников исторической памяти [18].

На данной теоретической основе нами были выделены следующие шесть критериев и соответствующие показатели сохранения исторической памяти на примере памяти о Великой

Отечественной войне и отношения к празднованию Дня Победы, положенные в основу анкеты.

1. Критерий значимости актуализации личностной сопричастности Дня Победы и исторической памяти о Великой Отечественной войне, который раскрылся через показатели важности памяти о подвиге народа, понимание цели празднования Дня Победы.

2. Критерий сформированности ценностей исторической памяти через интерес к Великой Отечественной войне, знания о ВОВ, участие в праздновании Дня Победы.

3. Критерий сохранения ценностей исторической правды, который утверждался через показатели эффективности воспитательной работы в вузе по отношению к изучению исторической памяти о ВОВ, интереса к военному периоду жизни ветеранов.

4. Критерий активности в патриотической деятельности, который проявился в показателях посещения музеев, выставок, ношении георгиевской ленты, участия в акции «Бессмертный полк».

5. Критерий восприятия патриотических чувств и отношений к исторической памяти и ветеранам Великой Отечественной войны. Он нашел отражение в показателях эмоционального восприятия исторической памяти и отношения к Дню Победы через чувство гордости или радостное отношение к празднованию Дня Победы, позитивное и уважительное восприятие ветеранов ВОВ.

6. Критерий источников образных представлений об исторической памяти в формах восприятия ВОВ через показатели семьи, школы, вуза и интернет-источники.

Для исследования духовно-нравственных ценностей восприятия Великой Отечественной войны студенческой молодежи в марте 2025 г. было проведено анкетирование по двум выборкам по 156 студентов разных специальностей двух омских вузов: педагогического профиля в Омском государственном педагогическом университете и архитектурных – в Сибирском государственном автомобильно-дорожном университете.

В соответствии с разработанными критериями сформированности исторической памяти о ВОВ были определены три основных параметра: 1) знания о ВОВ – информационный критерий; 2) формы празднования юбилея Победы в ВОВ – деятельностный критерий; 3) отношение к ВОВ и ветеранам – эмоционально-аксиологический критерий.

Исследование духовно-нравственных ценностей студентов, сосредоточенных в восприятии

ими Великой Отечественной войны и Победы в ней, затронуло все шесть критериев относительно каждой ценности.

Так, ценность актуализации личностной сопричастности к ВОВ проявилась в значимости Дня Победы. В этом смысле духовное наполнение важности празднования Дня Победы отметили 98,1 % опрошенных и лишь 1,2 % этого не осознали. При этом большая часть ответивших на это вопрос выбрали вариант ответа, мотивирующий неизбежность сохранения исторической памяти о ВОВ: «чтобы память о подвиге народа не была забыта» (51,6%). В то же время традицию отдавать дань павшим поддержали 46,5 % студентов. При этом безразличие к важности празднования Дня Победы продемонстрировали всего лишь 12 % ответивших. Осознанность цели празднования Дня Победы проявилась у большей части опрошенных студентов (89,7 %), что показывает тенденцию устойчивого развития патриотизма в студенческой среде. При этом 22,5 % опрошенных не видят такой цели, что обусловлено, на наш взгляд, тенденцией низкой компетентности студентов в этой сфере. В свою очередь ценность формирования исторической памяти через знание предстоящего юбилея была выявлена у большинства опрошенных (90,3 %). Однако небольшая часть респондентов (8,66 %) такими знаниями не обладает, что может явиться свидетельством равнодушия к юбилейным торжествам. Духовная сторона празднования Дня Победы получила отражение в вопросе по участию в праздновании Дня Победы. Это участие подтвердила большая часть опрошенных студентов (69,0 %). В том числе 63,3 % участвуют в акции «Бессмертный полк», 49,4 % посещают Парад Победы, на что, вероятно, есть причины личного-семейного характера у каждого студента. Совсем небольшая часть опрошенных (4,15 %) навещают ветеранов ВОВ. Однако немалая часть опрошенных студентов (чуть меньше половины – 39,4 %) посещают салют. Выявленный разброс в формах участия в праздновании Дня Победы не заслоняет духовно-нравственной ценности этой деятельности, состоящей в развитии патриотического сознания студентов. При этом, однако, чуть меньше половины опрошенных (41,7 %) равнодушно относятся ко всем формам празднования Дня Победы и исторической памяти о ВОВ, что свидетельствует о тенденции неполной сформированности их патриотического сознания.

Ценность исторической правды через внимание к сохранению исторической памяти в процес-

се изучения фактов истории в целом в вузе была отмечена большой группой студентов (69,5 %). Это объясняется достаточной эффективностью воспитательной работы в вузе по отношению к изучению исторической памяти о ВОВ (первый вариант ответа), о чем свидетельствовали 58,2 % опрошенных. При этом 2,5 % опрошенных отмечают недостаток этого внимания, отмечая, что «нужно уделять больше внимания изучению исторической памяти о ВОВ». В этом смысле важно отметить наличие у студентов интереса к военному периоду жизни ветеранов, который стабильно сохраняется у значительной части респондентов (68 %). Отсюда тенденция о ресурсе нереализованности этого интереса. В то же время обнаружено противоположное мнение об отсутствии такого интереса, которое высказали 38,5 % опрошенных, что также свидетельствует об отсутствии у студентов установки на сохранение исторической памяти о ВОВ.

Духовно-нравственная ценность патриотической деятельности проявилась в критерии активности и рассмотрена на примерах. Посещению патриотических музеев отдают предпочтение 72,2 % опрошенных. В то же время часть этих же и другие студенты (62,5 %) носят георгиевскую ленту, участвуют в акции «Бессмертный полк» (63,3 %), что говорит о тенденции высокой активности в патриотической работе. Однако не может не вызвать тревогу непопулярность ношения георгиевской ленты у определенной части студентов (42,2 %), посещения патриотических музеев и выставок (13,5 %), отчужденность от акции «Бессмертный полк» (14,5 %), что показывает недостаток внеучебной работы со студентами в этом направлении.

Ценность эмоциональных чувств и отношений проявилась в разбросе форм патриотической самореализации в исторической памяти. Первую форму патриотической самореализации представила половина опрошенных студентов, демонстрирующих положительное восприятие исторической памяти и Дня Победы (58,2 %). В том числе студенты разделились на две группы: одни отмечают у себя «наличие чувства гордости за свой народ» (46,5 %), другие видят в Дне Победы «просто радостный, веселый день» (11,7 %), что говорит о пробелах в патриотическом воспитании. Положительную перспективу празднования Дня Победы через 50 лет и далее видят 69 % опрошенных. Почти столько же студентов (70,1 %) позитивно настроены на восприятие ветеранов ВОВ и духовное сопереживание по отношению к ним. Цифры

говорят о градации значимости восприятия героизма ветеранов ВОВ студентами: видят в них героев 55,5 % опрошенных, проявляют интерес к ним как «живой истории» 23,5 %, обозначают их в своем сознании как «людей прошлой эпохи» 10,5%. В любом случае интерес к ветеранам, равно как и историческая память, у данных студентов сохраняются. Однако здесь есть и определенный пробел в патриотическом воспитании, который приводит к равнодушию в эмоциональном отношении к Дню Победы (17 %), к его празднованию и перспективам (23,3 %), отношению к ветеранам (10,5 %), что является следствием неразвитости патриотических чувств и настроений.

Анализ форм и источников формирования духовно-нравственных ценностей в восприятии ВОВ показал, что на первом месте оказываются сведения о ВОВ, полученные еще в школе и вузе, что в среднем показателе составляет 71,2 %. Далее проявляет себя источник живого общения, сопрягающийся с семейным архивом от разных поколений – фронтовики, свидетели войны и их дети (66,5 % и 64,5 % соответственно). В то же время немалое место в этом ряду источников занимает Интернет (45,3 %), который служит всего лишь опосредующим звеном развития у студентов патриотического сознания, чувства долга, ответственного отношения к исторической памяти и исторической правде о ВОВ, к ветеранам и труженикам тыла.

Изучение ответов студентов обеих специальностей ОмГПУ и СибАДИ позволило сделать следующие выводы.

1. Можно утверждать, что современная студенческая молодежь считает День Победы значимым историческим событием и осознает глубинные культурные цели этого праздника (сохранение памяти о подвиге народа в ВОВ как дань памяти павших).

2. При этом знание реальных фактов (какая годовщина празднуется) демонстрирует отношение студентов к этому важнейшему в жизни страны событию, а совокупность массовых представлений о прошлом отражается в образах исторической памяти как совокупный образ.

3. Большинство опрошенных понимают, что Парад Победы проводят, чтобы почтить память погибших: ведь миллионы людей погибли, сражаясь за мирное небо и свободу. Студенты проявляют интерес к такому важному историческому событию, как Великая Отечественная война, стремятся сохранить память об этом и передать последующим поколениям.

4. Большая часть студентов узнали о Великой Отечественной войне от своих родителей. Семьи помнят об этом событии и передают своим детям высочайшие ценности, такие как патриотизм и любовь к своей Родине. Это историческая память о великом и трагическом событии в истории нашего народа.

5. Результаты исследования показали, что культурная память не утрачена, молодое поколение позитивно оценивает героическое прошлое своего народа. Можно отметить превалирование эмоци-

онально-аксиологического аспекта и недостаточную информационную просвещенность молодежи, что говорит о необходимости продолжения и активизации деятельности в области просвещения о событиях ВОВ и подвиге нашего народа.

6. Данное исследование перспективно в связи с тем, что есть немало ресурсов в развитии патриотизма молодежи, сосредоточенных в раскрытии их патриотического потенциала через осознанное восприятие исторической памяти, построенное на соотношении живой и цифровой памяти.

Список источников

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 15.05.2025).
2. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 г. № 1666. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512> (дата обращения: 15.05.2025).
3. Соколова Л. А. Патриотизм как духовная ценность // Вестник молодежной науки. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-kak-duhovnaya-tsennost> (дата обращения: 15.05.2025).
4. Галиев Р. Р. Формирование духовно-нравственных ценностей и патриотизма в современной России // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 5. С. 141–144. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-i-patriotizma-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 15.05.2025).
5. Мацефук Е. А., Разбегаев П. В. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания патриотизма // МНКО. 2020. № 4 (83). С. 199–201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-kak-osnova-vospitaniya-patriotizma> (дата обращения: 15.05.2025).
6. Абрамкина С. Г., Кулиш В. В., Рыжикова Л. В. Формирование гражданско-патриотической позиции студентов в условиях реализации воспитательного компонента подготовки будущих педагогов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2022. № 52. С. 17–23.
7. Ходякова Н. В. Патриотизм как традиционная российская духовно-нравственная ценность и его воспитание // Академическая мысль. 2023. № 1 (22). С. 116–120. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-kak-traditsionnaya-rossiyskaya-duhovno-nravstvennaya-tsennost-i-ego-vospitanie> (дата обращения: 15.05.2025).
8. Калинин В. С., Верпатова О. Ю. Патриотизм в восприятии современной студенческой молодежи // Социология. 2023. № 4. С. 165–174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-vospriyatii-sovremennoy-studencheskoj-molodyozhi> (дата обращения: 15.05.2025).
9. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России / А. Д. Харичев, А. Ю. Шутов, А. В. Полосин, Е. Н. Соколова // Журнал политических исследований. 2022. Т. 6, № 3. С. 9–19.
10. Лихачев Д. С. Искусство памяти и память искусства // Критика и время: литературно-критический сборник / сост. Н. П. Утехин. Л.: Лениздат, 1984. С. 68–74.
11. Ерохина Т. И. Культурная память как средство сохранения духовно-нравственных ценностей русской культуры // Мир русскоговорящих стран. 2023. № 3 (17). С. 128–144. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-pamyat-kak-sredstvo-sohraneniya-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-russkoy-kultury> (дата обращения: 15.05.2025).
12. Полосин А. В. Шаг вперед: проблема мировоззрения в современной России // Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки. 2022. № 3. С. 7–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shag-vpered-problema-mirovozzreniya-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 30.03.2025).
13. Положенцева И. В., Кашенко Т. Л. Феномен исторической памяти и актуализация личной исторической памяти студентов // Власть. 2014. № 12. С. 35–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-istoricheskoy-pamyati-i-aktualizatsiya-lichnoy-istoricheskoy-pamyati-studentov> (дата обращения: 15.05.2025).
14. Кришталь К. Н. Проблема формирования исторической памяти о Великой Отечественной войне у учащихся IX, XI классов при обучении истории как объекта структурно-содержательного анализа // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2024. № 2. С. 63–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-istoricheskoy-pamyati-o-velikoy-otechestvennoy-voyne-u-uchaschihsyaix-xi-klassov-pri-obuchenii-istorii-kak> (дата обращения: 15.05.2025).
15. Мерзлякова Г. В., Даньшина С. А., Баталова Л. В. Формирование патриотизма и сохранение исторической памяти в современном российском обществе: историко-правовой ракурс // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2024. № 2. С. 379–384. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patriotizma-i-sohranenie-istoricheskoy-pamyati-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve-istoriko-pravovoy-rakurs> (дата обращения: 15.05.2025).

16. Белогуров С. В. Пути активизации патриотического воспитания современной студенческой молодежи // МНКО. 2025. № 1 (110). С. 120–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-aktivizatsii-patrioticheskogo-vospitaniya-sovremennoy-studencheskoy-molodezhi> (дата обращения: 15.05.2025).

17. Устинкин С. В., Морозова Н. М., Куконков П. И. Память учащейся молодежи о Великой Отечественной войне: общее и особенное // Россия реформирующаяся. 2020. № 18. С. 301–330. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pamyat-uchascheysya-molodezhi-o-velikoy-otechestvennoy-voyne-obshee-i-osobennoe> (дата обращения: 15.05.2025).

18. Красноборов М. А. Источники конструирования исторической памяти пермских школьников (по материалам социологического исследования) // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istochniki-konstruirovaniya-istoricheskoy-pamyati-permskih-shkolnikov-po-materialam-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 15.05.2025).

Статья поступила в редакцию 17.05.2025; одобрена после рецензирования 15.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 18.05.2025; approved after reviewing 17.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-59-66

Светлана Александровна Русина

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, d-u-sha@mail.ru

ТАКТИКИ И СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи тактик самопрезентаций с личностными особенностями студентов. Умения и навыки презентовать себя служат важнейшей составной частью деятельности и обуславливают ее продуктивность. Представлена иерархия тактик и стратегий, которая отражает предпочтения студентов педагогического вуза в процессе обучения и студенческой жизни. Выявлены и описаны личностные особенности студентов, использующих определенные тактики.

Ключевые слова: самопрезентация; стратегии; тактики; студенты; эффективность взаимодействия; профессиональная компетентность.

Svetlana A. Rusina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, d-u-sha@mail.ru

TACTICS AND STRATEGIES OF STUDENT SELF-PRESENTATION

Abstract. The article presents the results of a study examining the relationship between self-presentation tactics and the personal characteristics of students. Self-presentation skills are an essential component of professional activity and contribute significantly to its effectiveness. The study outlines a hierarchy of tactics and strategies that reflects the preferences of students at a pedagogical university in both academic and social contexts. It also identifies and describes the personality traits associated with the use of specific self-presentation tactics.

Keywords: self-presentation; strategies; tactics; students; interaction effectiveness; professional competence.

Российским обществом и системой образования востребованы специалисты, обладающие инициативностью, гибкостью и творческим потенциалом, способные в ситуации постоянных социальных перемен к активным действиям, включающим в себя успешное позиционирование и самопродвижение. Умение профессионала грамотно представлять себя, свои личные характеристики и достижения, входит в ряд значимых факторов достижения успеха. Подготовка таких специалистов определяет основной вектор образовательной политики системы профессиональной подготовки, что отражено в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения. Однако обладать творческим потенциалом и желанием его реализовать недостаточно для успешной профессиональной деятельности: человеку необходимо формировать свой профессиональный образ, презентовать его. Овладение навыками самопрезентации к моменту окончания вуза дает специалисту возможность повысить свою конкурентоспособность в построении профессиональной карьеры.

Самопрезентация личности – понятие, которое вызывает интерес разных специалистов, поэтому нет общепринятого определения, но описаны раз-

ные авторские подходы к исследованию феномена, каждый из которых отражает конкретный аспект и формируют смысловое научное толкование. Среди современных направлений, изучающих проблему самопрезентации, доминирующую позицию занимают когнитивные и поведенчески ориентированные подходы. Термины «самопрезентация», «управление впечатлением», вошедшие в англоязычную лексику, находят отражение и в отечественных исследованиях, касающихся социальной перцепции, межличностного восприятия, влияния и создания имиджа [1].

Зарубежная психология включает разнообразный спектр теорий и практических исследований, связанных с самопрезентацией. Важный вклад в эту область внесли такие авторы, как И. Гоффман, М. Лири и Р. Ковальски, а также Б. Шленкер, М. Вейголд, Г. Мид, Ч. Кули и Р. Баумейстер. Необходимо отметить также работы А. Стейнхилбера, Ф. Хайдера и Л. Фестингера, а также многих других исследователей, таких как М. Снайдер, Р. Аркин, А. Шутц, А. Фенигштейн, М. Шериер, А. Басс, Дж. Тедеша, М. Риес, И. Джонс, Т. Питтман и Д. Майерс.

Одним из первых исследователей самопрезентации стал Ирвин Гоффман, его фундаментальный труд «Представление себя другим в повседневной

жизни» приобрел статус классики. Автор придерживается расширенного подхода к изучению проблем самопрезентации и управления впечатлением, трактуя понятие как динамичный процесс, который видоизменяется в зависимости от целей актера и контекста, в котором он находится, т. е. как общую особенность социального поведения. Идеи И. Гофмана были далее развиты такими исследователями, как М. Снайдер, А. Бас и С. Бриггс [2].

Заслуживающий внимания западный исследователь Б. Шленкер утверждает, что самопрезентация – не только поверхностная, обманчивая или манипулятивная деятельность. По его мнению, она подразумевает стремление продемонстрировать публике образ, максимально приближенный к идеальному. Как правило, этот образ базируется на слегка скорректированной и улучшенной «Я-концепции», в которую «актер» искренне верит. Автор считает, что самопрезентация, независимо от степени осознанности, является полимодальной характеристикой: она обусловлена множеством мотивов, проявляется в различных социальных контекстах, включая дружеские и даже интимные отношения, а также долгосрочные связи, такие как брак. При этом она не всегда предполагает осознанное внимание и контроль [3]. Д. Майерс определяет самопрезентацию как деятельность, направленную на самовыражение и формирование положительного впечатления о себе у окружающих и у самого себя. Он подчеркивает, что люди, как правило, имеют позитивное самовосприятие и, следовательно, ожидают аналогичного отношения со стороны других. Для поддержания этих ожиданий они прибегают к различным стратегиям самопрезентации [4]. В рамках теории когнитивного диссонанса самопрезентация рассматривается как один из способов его устранения. Личность, стремясь к внутренней согласованности, использует определенные тактики самопрезентации и ориентируется на тех, чье мнение способствует поддержанию привычного «образа Я». Схожие идеи развивают Дж. Тедеш, Б. Шленкер и Т. Боном, подчеркивая, что самопрезентация позволяет человеку сохранять свою личностную целостность [5].

Зарубежные научные работы, посвященные самопрезентации, предлагают различные взгляды на степень осознанности этого явления. Эти взгляды можно условно разделить на три группы. Одни исследователи считают самопрезентацию врожденной, неосознанной особенностью человеческого поведения. Другие допускают наличие некоторой степени осознанности, влияющей на

процесс самопрезентации, однако признают, что эта степень индивидуальна и зависит от личностных качеств. Третьи же рассматривают самопрезентацию как целенаправленную стратегию, осознанно применяемую для создания определенного впечатления и достижения конкретных целей в социальных взаимодействиях.

Отличается разнообразием подходов изучение данного феномена и отечественными исследователями. Данную проблему разрабатывают А. А. Бодалев, В. Н. Куницына И. П. Шкуратова, Б. Ф. Ломов, Н. В. Казаринова, Г. В. Бороздина, Ю. М. Жуков, В. М. Погольша, Е. Л. Доценко и др.

Исследования самопрезентации фокусируются на выявлении факторов, влияющих на формирование и проявление этого феномена. О. А. Пикулева приходит к выводу, что социальные факторы (этнокультурная принадлежность, регион, гендер) и психологические особенности (самомониторинг) определяют выбор стратегий и ценностные ориентиры в самопрезентации [6]. В. Н. Мясичев связывает самопрезентацию с общей системой отношений личности [7]. А. Н. Филимонова исследовала самопрезентацию студентов, установив связь между ее характеристиками и требованиями будущей профессии, что подчеркивает адаптивную функцию этого процесса [8]. Самопрезентация неразрывно связана с такими личностными конструктами, как самооценка, самоуважение и уровень осознанности. Хотя стремление к самопредставлению является фундаментальной человеческой потребностью, способы ее реализации варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей. В этой связи были выделены и классифицированы различные тактики самопрезентации, разделенные на защитные и ассертивные, объединенные в более широкие стратегические категории. Ключевым критерием для типологизации стратегий является мотивация индивида: стремление либо к получению позитивной оценки со стороны окружающих, либо к минимизации негативного социального воздействия. Например, стратегии, основанные на привлекательности, преувеличении достоинств и демонстрации силы, ориентированы на завоевание симпатии и одобрения, в то время как стратегии дистанцирования и принижения собственных достоинств направлены на избежание негативной оценки.

В настоящем исследовании используется подход к пониманию феномена, предложенный О. А. Пикулевой. Согласно ее определению, самопрезентация личности представляет собой в раз-

личной степени осознанный и детерминированный спецификой социальной ситуации процесс трансляции Я-информации, реализуемый в рамках межличностного взаимодействия как в вербальной, так и в невербальной формах. Тактика самопрезентации трактуется как краткосрочное поведенческое действие, включающее совокупность речевых и неречевых средств, направленных на формирование определенного впечатления о субъекте, соответствующего его актуальным ситуативным целям. Стратегия самопрезентации, в свою очередь, представляет собой в той или иной степени осмысленную и целенаправленную поведенческую модель, ориентированную на достижение желаемого впечатления о субъекте с учетом его устойчивых идентичностей. Для реализации определенной стратегии используются разнообразные тактики самопрезентационного поведения [6].

О. А. Пикулева распределила 12 тактик самопрезентации по 5 стратегиям.

1. Стратегия уклонения трактуется как избегание решительных действий и ответственности. Она содержит следующие тактики: «оправдание с отрицанием ответственности», «отречение», «препятствование самому».

2. Стратегия, выделенная по признаку «демонстрация высокой самооценки и доминирования», носит название «самовозвышение» и реализуется через тактики «сообщение о своих достижениях», «преувеличение своих достижений», «оправдание с принятием ответственности».

3. Стратегия «Аттрактивное поведение» обозначает поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации и представлена тактиками «желание понравиться», «извинение», «пример для подражания».

4. Стратегия «Силовое влияние» выделена по признаку «демонстрация силы и статуса». Реализуется посредством двух тактик: «запугивание», «негативная оценка других».

5. Стратегия «Самопринижение – субъект демонстрирует слабость, беспомощность, необходимость помощи со стороны других (тактика «просьба/мольба») [6].

Исследование направлено на установление взаимосвязи между тактиками самопрезентации и индивидуальными особенностями личности студентов.

Определены следующие задачи:

1) выявить и структурировать наиболее распространенные тактики и стратегии самопрезентации, используемые студентами;

2) описать статистически значимые связи между тактиками самопрезентации и личностными особенностями студентов.

Для определения стратегий и тактик самопрезентации использована «Шкала тактик самопрезентации» в адаптации О. А. Пикулевой. Методика позволяет выявить 12 базовых тактик, объединенных в две группы: тактики защитного типа (оправдание с отрицанием ответственности, оправдание с принятием ответственности, отречение, препятствование самому себе, извинение) и тактики ассертивного типа (желание понравиться, запугивание, просьба/мольба, приписывание себе достижений, преувеличение своих достижений, негативная оценка других и пример для подражания). Все эти тактики в свою очередь объединяются в 5 основных стратегий самопрезентации: аттрактивное поведение (инграция); самовозвышение; уклонение; силовое влияние; самопринижение [6; 9].

Личностные особенности респондентов определялись посредством методики Кеттелла 16PF/C (автор Raymond Cattell, адаптация А. Н. Капустина и др.) [10]. Методика позволяет выявить коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства личности с помощью 16 независимых биполярных личностных шкал (факторов). Для статистической проверки применялся критерий корреляции Пирсона. Данные, собранные в ходе исследования, были обработаны с использованием статистического программного обеспечения SPSS. В исследовательскую выборку вошли 87 студентов в возрасте от 19 до 20 лет.

Анализ данных, полученных с помощью диагностики тактик, позволяет сделать следующие выводы (рис. 1).

Доминирующей тактикой респондентов данной выборки является «извинение» (33,9). Тактика защитного типа самопрезентации предполагает осознание и принятие ответственности за негативные действия по отношению к другим лицам, сопровождающееся выражением раскаяния и чувства вины. На втором месте тактика «старание/желание понравиться» (31,67) ассертивного типа. Эта стратегия включает поведение, направленное на создание положительного впечатления и формирование симпатии у окружающих, что преследует цель получения определенной выгоды, например, через лесть или проявление конформизма. Тактика «пример для подражания» (22,85) ассертивного типа имеет третье место по выраженности среди студентов выборки. Исполь-

зуется респондентами при трансляции поведения, которое имеет моральную ценность и привлекательность, может выступать эталоном для подражания и восхищения. Чуть в меньшей степени выражена тактика «препятствование себе» (22,65) защитного типа: испытуемые создают преграды (такие как болезнь или чрезмерные социальные нагрузки) с целью избежать негативной оценки, нивелировать некоторые свои недостатки и сохранить успешный образ. Характеризуется склонностью индивида к созданию условий, затрудняющих достижение успеха. Ее функциональное значение заключается в предотвращении возможных негативных оценок со стороны окружающих относительно личных недостатков. В качестве причин, маскирующих неудачи, чаще всего указываются состояния ухудшенного самочувствия, высокая степень социальной загруженности и другие внешние обстоятельства. Практически равноценно выражены тактики «отречение» (21,70) и «приписывание достижений» (21,83), тактики защитного типа. Отречение заключается в объяснении причин своего поведения до возникновения трудных ситуаций; «приписывание достижений» предполагает, что субъект делится информацией о своих сильных личностных особенностях, успешных и результативных действиях. Далее идет тактика «оправдание/принятие»

(19,89), ассертивный тип: она заключается в апелляции к социально приемлемым причинам, объясняющим негативное поведение, и сопровождается признанием личной ответственности за него. Кроме того, стоит отметить тактику ассертивного типа «преувеличение достижений» (18,63), занимающую восьмое место из двенадцати, которая заключается в убеждении окружающих в том, что успехи субъекта более значительны, чем они есть на самом деле. Ее содержательное наполнение связано с тенденцией субъекта интерпретировать и представлять результаты собственной деятельности в более благоприятном свете, чем это объективно подтверждается, с целью создания положительного социального впечатления. Близкими по выраженности являются показатели тактик «просьба/мольба» (17,85) ассертивного типа и «оправдание/отрицание» (17,79) защитного типа. Тактика «негативная оценка других» (13,34) ассертивного типа отражает стремление субъекта высказывать негативные суждения и выносить критические оценочные суждения в отношении других людей; занимает предпоследнее место. Завершает иерархию тактик студенческой выборки «запугивание» (11,96): респондентами используются угрозы с целью порождения страха у объекта презентации. Тактика носит ассертивный характер.

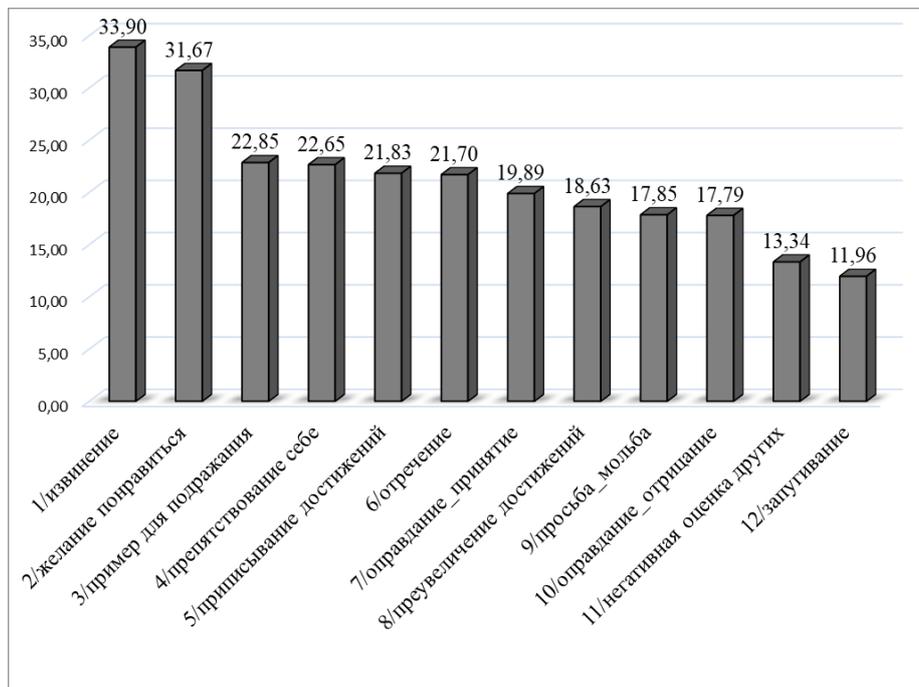


Рис. 1. Средние арифметические значения выраженности тактик самопрезентации

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

- обучение в вузе предъявляет студентам необходимость совершенствовать навыки самопрезентации и в этом процессе они используют весь спектр тактик;
- в краткосрочной перспективе, чтобы создать желаемое впечатление и добиться цели, студенты в большей степени используют тактики «извинение», «желание понравиться», «пример для подражания»; ассертивная самопрезентация предполагает проактивное поведение, направленное на создание позитивного образа, впечатления о себе, тогда как защитная самопрезентация направлена на желание избежать отрицательного поведения и негативной оценки в ситуациях, когда существует угроза уже созданному благоприятному Я-образу;
- выбор конкретных тактик зависит от социального контекста, индивидуальных характеристик личности, а также от целей и задач, которые в значительной мере определяются социальным статусом и профессиональной деятельностью человека, занимающегося самопрезентацией.

Представленные данные (рис. 2) позволяют сделать вывод о том, что в выборке студентов наиболее часто встречается стратегия аттрактивного поведения, которая включает тактики «извинение», «желание вызвать симпатию» и «пример для подражания». Эти действия направлены на получение одобрения со стороны других, стремление завоевать расположение (для последующей выгоды), а также на достижение признания и восхищения через демонстрацию морально значимых поступков. Кроме того, они акцентируют внимание на признании своих ошибок, ответственности за причиненный вред и сожаление. Социальная роль «студент» предполагает постоянное самопредъявление своих успехов в личностном и профессиональном развитии. Находясь в ситуации оценивания, юноши и девушки стремятся использовать тактики, которые в большей степени отвечают задачам вузовского обучения, в том числе при взаимодействии с преподавателями, другими студентами, в отношении которых прочие тактики будут эффективны в меньшей степени.

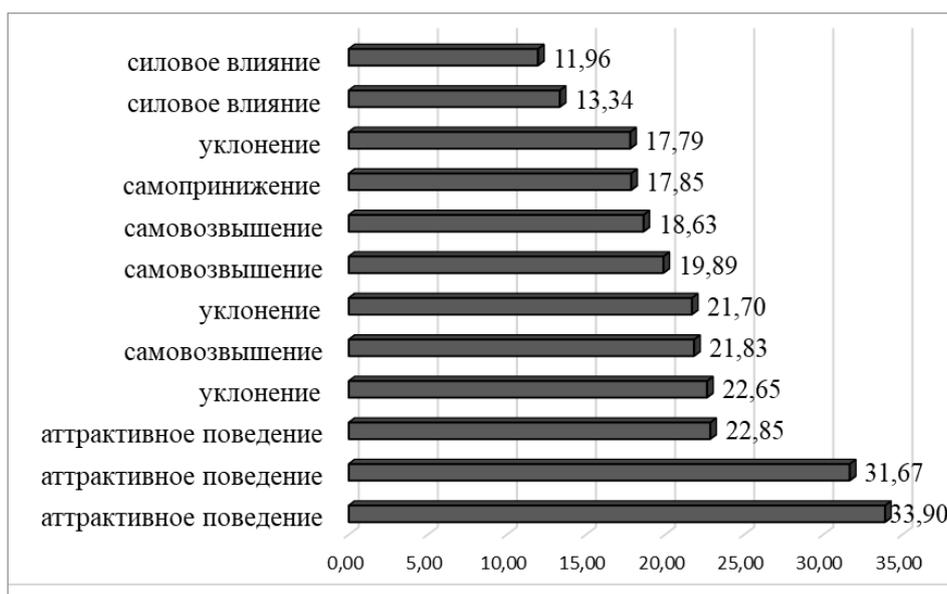


Рис. 2. Показатели выраженности стратегий

На последнем месте в иерархии студенческих стратегий отмечаются стратегии силового влияния («запугивание», «негативная оценка других»). Специфика студенческой жизни, нормы и правила обучения и общения нацелены на создания безопасной, психологически комфортной атмосферы для возможностей более полной самореализации

молодежи. Поэтому в данном контексте стратегия силового влияния имеет место, но может быть использована в единичных случаях субъектами с определенными личностными особенностями. Стратегии «уклонение», «самовозвышение» заняли промежуточное место и чередуются между собой по выраженности.

Результаты исследования личностных особенностей испытуемых студентов по методике Кет-

телла 16PF/C (автор Raymond Cattell; адаптация А. Н. Капустина) представлены на рисунке 3.

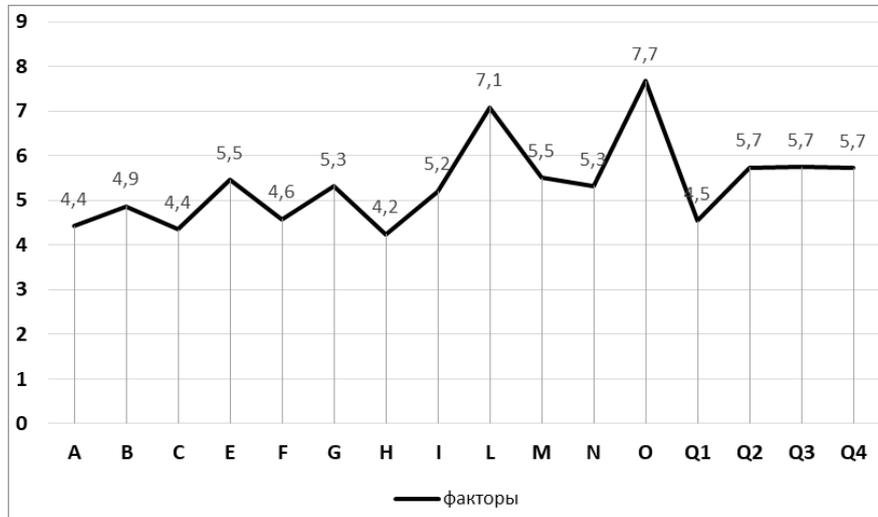


Рис. 3. Средние арифметические значения выраженности факторов

Значение факторов:

Фактор А: «замкнутость – общительность».

Фактор В: «интеллект».

Фактор С: «эмоциональная нестабильность – стабильность».

Фактор Е: «подчиненность – доминантность».

Фактор F: «сдержанность – экспрессивность».

Фактор G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения».

Фактор H: «робость – смелость».

Фактор I: «жесткость – чувствительность».

Фактор L: «доверчивость – подозрительность».

Фактор M: «практичность – мечтательность».

Фактор N: «прямолинейность – дипломатичность».

Фактор O: «спокойствие – тревожность».

Фактор Q1: «консерватизм – радикализм».

Фактор Q2: «конформизм – нонконформизм».

Фактор Q3: «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль».

Фактор Q4: «расслабленность – напряженность».

Все показатели выраженности факторов находятся в диапазоне средних значений. При этом наибольшую выраженность транслируют такие личностные особенности испытуемых, как «спокойствие – тревожность» (7,7), «доверчивость – подозрительность» (7,1). Наименьший показатель отмечается у фактора H: «робость – смелость» (4,2).

После качественной обработки данных осуществлена количественная обработка с применением критерия ранговой корреляции Спирмена, поскольку распределение ряда признаков не соответствует нормальному (см. табл.).

Значения коэффициентов корреляции г-Спирмена между тактиками и личностными особенностями студентов (N = 87)

Тактики	Факторы			
	С эмоциональная стабильность	G моральная нормативность	N прямолинейность/ дипломатичность	Q4 расслабленность/ напряженность
Извинение	,242*	,062	,265*	-,124
Желание понравиться	,043	,135	-,032	-,241*
Запугивание	-,272*	-,006	,022	,085
Негативная оценка других	-,056	,235*	,077	-,057

* – корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Это делалось для выявления значимых корреляционных взаимосвязей между тактиками самопрезентации и личностными особенностями студентов. Можно утверждать, что существует положительная связь между тактикой защитного типа «извинение» и эмоциональной стабильностью, фактор «С» ($r = 0,242$). Следовательно, допустимо считать, что респонденты с высокой эмоциональной стабильностью (в большинстве случаев способны сохранять эмоциональное равновесие) склонны использовать тактику для поддержания успешного социального взаимодействия. Однако в нашем исследовании установлено, что 35 % опрошенных студентов по шкале «эмоциональная стабильность» имеют низкие значения (6 % студентов имеют высокие показатели, 59 % респондентов – средние показатели выраженности). Для этих респондентов, отличающихся эмоциональной неустойчивостью и импульсивностью, низкой толерантностью по отношению к фрустрации, использование извинений является способом смягчения негативной реакции со стороны окружающих, защитным копингом в ситуации конфликта.

Также существует положительная связь между тактикой самопрезентации «извинение» и фактором «N» «прямолинейность/дипломатичность» ($r = 0,265$). Студенты, обладающие дипломатичностью, способны чаще оценивать ситуацию с разных сторон и чувствовать, когда использование извинений может улучшить коммуникацию и помочь успешно реализовываться в решении актуальных студенческих задач. Они используют извинения для устранения недопонимания или негативного восприятия.

Статистически достоверная взаимосвязь выявлена между тактикой самопрезентации «негативная оценка других» и моральной нормативностью, фактор «G» ($r = 0,235$). В большинстве случаев негативная оценка окружающих оказывается менее вероятной у респондентов с высокой моральной нормативностью, однако можно предположить, что студенты могут прибегать к этой тактике как к средству улучшения собственной самооценки и подтверждения социального статуса, как к защитному механизму для устранения или нейтрализации восприятия угрозы. С повышением показателей моральной нормативности может повышаться количество негативных оценок в адрес других (агрессивная самопрезентация), если студенты воспринимают действия или поведение других как угрозу своим моральным убеждениям. К тому же развитое чувство долга и ответственности,

осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм может побуждать желание справедливо оценивать действия других (завышенное чувство справедливости), которое может проявляться в форме негативных суждений и оценок в адрес чужих действий.

Отрицательная корреляционная связь выявлена между желанием понравиться и фактором Q4 «расслабленность/напряженность» ($r = -0,241$). Постоянное желание понравиться другим требует значительных эмоциональных затрат. Студенты могут испытывать стресс и эмоциональное выгорание от необходимости поддерживать положительный имидж. В результате этого их способность к эмоциональному контролю и адаптации снижается. Беспокойство о мнении окружающих порождает состояние тревожности, которое может существенно снижать эмоциональную стабильность. К тому же категория этих студентов использует критерий оценки своей успешности, сравнивая себя и свои результаты с другими, что само по себе повергает их в состояние перманентного эмоционального напряжения.

Также выявлена отрицательная корреляционная связь между тактикой «запугивание» и эмоциональной стабильностью студентов, фактор «С» ($r = -0,272$). Студенты, использующие тактику «запугивание», могут демонстрировать низкий уровень эмоциональной стабильности, так как агрессивное поведение часто является оборонительной реакцией на собственные внутренние конфликты и неуверенность. Это создает цикл, в котором низкая эмоциональная стабильность подталкивает к агрессивным действиям (угрозы), что, в свою очередь, еще больше повышает степень эмоциональной уязвимости.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- 1) в иерархии тактик самопрезентации студентов на первом месте тактика «извинение», на втором месте – желание нравиться окружающим, на третьем месте – быть примером для других, что в совокупности соотносится со стратегией аттрактивного поведения; на последнем месте в иерархии студенческих стратегий отмечаются стратегии силового влияния (использование угроз, выдвижение требований; критические замечания в адрес других негативного характера);
- 2) выявлены некоторые личностные особенности студентов, предпочитающих определенные тактики самопрезентации, например, респонденты с тактикой «извинение» отличаются эмоциональной устойчивостью и склонны к дипло-

матичности, у респондентов с доминирующей тактикой понравиться окружающим чаще наблюдаются стрессовые состояния и эмоциональное истощение; у респондентов, использующих угрозы, – низкий уровень эмоциональной стабильности; респонденты с высокой моральной нормативностью чаще остальных выносят негативные оценки и суждения в адрес других;

3) изучение тактик и стратегий самопрезентации студентов позволяет расширить понимание социальных взаимодействий, способствует

поддержанию психоэмоционального здоровья студентов и помогает развивать их личностные и профессиональные навыки. Результаты научных разработок в этой области помогут значительно повысить качество образовательного процесса и жизни студентов в целом. Увеличение количества респондентов при дальнейшем исследовании этой темы разнообразит качество результатов и расширит возможности более детального описания психологических особенностей респондентов с разными тактиками самопрезентации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Пикулёва О. А. Психология самопрезентации личности: монография. М.: ИНФРА-М, 2017. 320 с.
2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. А. Д. Ковалёва. М.: Ин-т социологии РАН, 2000. 312 с.
3. Schlenker В. Self-presentation // Handbook of Self and Identity / ed. by М. Leary, J. Tagney. New York: Guilford Press, 2003. P. 492–518.
4. Майерс Д. Социальная психология / вступ. ст. А. Л. Свинцицкого. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
5. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. СПб.: Речь, 2007. 224 с.
6. Пикулёва О. А. Социальная психология самопрезентации личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. СПб., 2014. 426 с.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 363 с.
8. Филимонова А. Н. К вопросу о психологических условиях развития личностной самопрезентации студентов-менеджеров // Прикладная психология и психоанализ. 2018. № 1. URL: <https://ppip.idnk.ru/index.php?view=article&id=291&catid=27> (дата обращения: 25.05.2025).
9. Development of a self-presentation tactics scale / S.-J. Lee, R. Quigley, J. Nesler, R. Corbett // Personality and Individual Differences. 1999. Vol. 26, № 4. P. 701–722.
10. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2001. 176 с.

*Статья поступила в редакцию 29.05.2025; одобрена после рецензирования 15.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.
The article was submitted 29.05.2025; approved after reviewing 15.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.*

УДК 37.015.3+159.923.2

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-67-73

Олеся Алексеевна Скорлупина*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, skorlupina@mail.ru***Виктория Александровна Франк***Средняя общеобразовательная школа № 117, г. Барнаул, Россия, torika666@yandex.ru*

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье представлено исследование мотивации учебной деятельности и смысложизненных ориентаций учащихся старших классов. Рассмотрены теоретические основы изучения данной проблемы, проанализированы выявленные взаимосвязи между показателями мотивации учебной деятельности и смысложизненными ориентациями старшеклассников. Приведены результаты сравнительного анализа мотивации учения и смысложизненных ориентаций юношей и девушек.

Ключевые слова: мотивация; мотивация учебной деятельности; смысложизненные ориентации; старший школьный возраст; юноши и девушки.

Olesya A. Skorlupina*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, skorlupina@mail.ru***Victoria A. Frank***Secondary comprehensive school № 117, Barnaul, Russia, torika666@yandex.ru*

MOTIVATION FOR LEARNING AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS AMONG SENIOR SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article presents a study of learning motivation and life-meaning orientations among senior school students. It considers the theoretical foundations for examining this issue and analyzes the identified correlations between indicators of learning motivation and students' life-meaning orientations. The article also presents the results of a comparative analysis of learning motivation and life-meaning orientations between male and female students.

Keywords: motivation; learning motivation; life-meaning orientations; senior school age; male and female students.

В современном обществе, где знания и навыки играют важную роль, мотивация и смысложизненные ориентации становятся неотъемлемой частью формирования личности и достижения успеха. Мотивация учебной деятельности представляет собой внутреннюю силу, побуждающую ученика к активному изучению предметов, овладению новыми знаниями и развитию навыков. Она определяет направление и интенсивность учебных действий, а также способствует формированию учебной самостоятельности и ответственности. Поддержание высокого уровня мотивации учеников является задачей как для преподавателей, так и самих учащихся. Усиливая свою внутреннюю мотивацию, человек может достичь значительных успехов в учебе и в жизни. Мотивация учебной деятельности тесным образом связана со смысловыми структурами личности, к которым относятся и смысложизненные ориентации. Они представляют собой систему ценностей, убеждений и целей, в которых ученик видит смысл своего обучения и будущей жизни. Смысложизненные ориентации учащихся старших классов могут

быть связаны с желанием получить высшее образование, построить успешную карьеру, внести свой вклад в общественную жизнь или другими важными аспектами. Однако, несмотря на значимость смысложизненных ориентаций в структуре личности, их взаимосвязь с мотивацией учения старшеклассников исследована недостаточно.

Целью нашего исследования было изучение мотивации учебной деятельности и смысложизненных ориентаций учащихся старших классов. В результате изучения и обобщения различных научных взглядов отечественных и зарубежных исследователей мотивации учебной деятельности (А. Н. Леонтьев, Ч. Д. Спилбергер, А. К. Маркова и др.) и смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский, В. Франкл и др.) нами были определены основные понятия работы.

Мы выяснили, что в настоящее время в психологии нет единого подхода к трактовке понятия смысложизненных ориентаций. Н. И. Тукальская и Т. В. Казак отмечают, что «на сегодняшний день понятие “смысложизненные ориентации личности” довольно гармонично вписано в категорию смыс-

ла, разрабатываемую в рамках экзистенциальной психологии, в частности логотерапии, основанной В. Франклом» [1, с. 99]. Отечественные психологи описывают смысложизненные ориентации как направленность человека на поиск смысла жизни в целом, а также в каждой конкретной ситуации. Данная установка детерминирует деятельность личности и побуждает ее к самоанализу и самооценке. В своем исследовании смысложизненных ориентаций мы опираемся на определение, предложенное Д. А. Леонтьевым. Смысложизненные ориентации, по его мнению, это способ конструирования человеком собственной жизни в соответствии с присущей ему системой ценностей, смыслов, целей [2]. Согласно теоретическим положениям Д. А. Леонтьева, смысложизненные ориентации представляют собой обобщенную иерархическую структуру и динамическую систему представлений, являются базовым элементом внутренней (диспозиционной) структуры личности. Они формируются в процессе социализации и социальной адаптации под влиянием индивидуально-типологических особенностей и жизненного опыта, выступают в качестве субъективных составляющих феномена смысла жизни. Смысложизненные ориентации осуществляют регуляцию направленной деятельности человека.

Сложность и многоплановость проблемы мотивации связана с тем, что сущность, природа и структура мотивации понимаются исследователями по-разному. Однако, несмотря на разные подходы, большинство авторов сходятся в том, мотивация – это «сложное психическое образование, совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека» [3]. Учебная мотивация, в свою очередь, представляет собой специфический вид мотивации, рассматриваемый в контексте учебной деятельности. Согласно подходу Ч. Спилбергера [4], принятому в данном исследовании, мотивация учения – это система естественных, социальных и личностных факторов, которые побуждают учащихся к посещению образовательного учреждения, выполнению требований педагогов. Данный вид мотивации также стимулирует активное участие школьников в учебном процессе, приложение усилий для преодоления возникающих препятствий, реализацию их личных интересов и склонностей, развитие потенциала и стремление к взаимодействию в обучении. Необходимо отметить, что мотивация, являясь ключевым фактором, регулирующим ак-

тивность личности, ее поведение и деятельность, представляет особый интерес в старшем школьном возрасте. Эффективное психолого-педагогическое взаимодействие со старшеклассниками невозможно без учета специфики их мотивации. Учебная мотивация в старшем школьном возрасте имеет сложную структуру, включающую внутреннюю (направленную на процесс и результат) и внешнюю (ориентированную на награду или избегание проблем) мотивацию.

В своей работе мы опираемся на возрастную периодизацию А. В. Петровского, где старший школьный возраст (15–17 лет) соответствует эпохе юности [5]. Данный возраст является только началом взросления, началом принятия ответственности за свою будущую жизнь, а также характеризуется отсутствием наработанного, пережитого опыта, что заметно затрудняет ориентацию школьников в социальной действительности. Старший школьный возраст является сензитивным для становления смысложизненных ориентаций. У старших школьников развиваются взгляды на мир, определяется мировоззренческая позиция через рациональное мышление. При этом они, основываясь на своих потребностях, интересах, мотивах, смыслах и устремлениях, познают многообразие форм и проявлений социокультурного окружения. Тем самым во внутреннем мире формируется осмысленность и систематизированность.

На основе теоретического анализа нами было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Романовская СОШ». В нем приняли участие 80 человек – учащиеся 10–11-х классов, из них 40 юношей, 40 девушек в возрасте 15–16 лет (среднее значение $M = 15,5$; стандартное отклонение $SD = 0,50$). Мы сформулировали гипотезу исследования, состоящую из двух допущений: существует взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности и смысложизненными ориентациями учащихся старших классов; существуют различия в мотивации учебной деятельности и смысложизненных ориентациях юношей и девушек, обучающихся в старших классах. В качестве методик исследования нами были отобраны «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» Ч. Д. Спилбергера, А. Д. Андреевой [6] и «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева [7].

Проанализируем полученные данные эмпирического исследования. Результаты по тесту смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты по методике «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев), в %

Наименование шкал	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Цель	13,75	75	11,25
Процесс	13,75	71,25	15
Результат	31,25	66,25	2,5
Локус контроля – Я	21,25	73,75	5
Локус контроля – жизнь	20	73,75	6,25
Общий показатель осмысленности жизни	13,75	71,25	15

Как видно из таблицы 1, у старшекласников преобладают средние показатели по всем шкалам методики. Данный факт означает, что они способны взять ответственность за свою жизнь на себя: выстраивать ее в соответствии со своими желаниями, осознавать возможность ее контроля. По шкале «Общий показатель осмысленности жизни» у большей части испытуемых (71,25 %) также доминируют средние значения, что говорит о наличии планов и целей в жизни учащихся, но только на ближайшее будущее. Высокие баллы выявлены у 14 % испытуемых. Это свидетельствует о том, что они переживают свою жизнь как наполненную смыслом, способны управлять ею. У них есть чувство удовлетворенности от своего прошлого и нацеленность на будущее. Низкие баллы по шкале были получены у 15 % респондентов, то есть у данных учащихся не определены, противоречивы или вовсе отсутствуют ценности и смысл жизни.

Затем мы провели анализ результатов исследования по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч. Д. Спилбергера, А. Д. Андреевой, которые представлены в таблице 2. Как видно из таблицы, по всем шкалам методики также преобладают средние показатели. Это говорит о том, что большую часть старшекласников выборки интересует информация, в основе которой лежат факты. Им требуется постоянное побуждение со стороны для познавательной активности, преодоление трудностей с помощью других, эпизодический интерес. Им свойственно выборочное стремление к достижению высоких результатов и мастерства. Такие учащиеся не стремятся выполнять сложные задания, поручения, при этом они ориентируются на внешние обстоятельства. Данные респонденты испытывают тревожность периодически, в напряженных ситуациях. Эти старшекласники могут проявлять раздражение, недовольство или даже злость. Им сложно контролировать свои эмоции.

Таблица 2

Результаты по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (Ч. Д. Спилбергер, А. Д. Андреева), в %

Наименование шкал	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Познавательная активность	35	61,25	3,75
Мотивация достижения	23,75	66,25	10
Тревожность	21,25	63,75	15
Гнев	27,50	51,25	21,25

Также методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (Ч. Д. Спилбергер, А. Д. Андреева) позволила нам выявить общий уровень учебной мотивации у исследуемой выборки старшекласников. Результаты методики показали, что почти половина респондентов (45 %) обладают III (средним) уровнем мотивации учебной деятельности. Таким учащимся свойственно амбивалентное отношение к учению. У них примерно одинаково выражена позитивная

и негативная мотивация, при этом познавательная мотивация незначительно снижена. II уровень учебной мотивации обнаружен у 18,75 % испытуемых, для которых характерно наличие продуктивной мотивации и положительного отношения к учению. IV уровень, свидетельствующий о сниженной мотивации, имеют 21,25 % учащихся. У них наблюдается негативное отношение к учебному процессу, которое они воспринимают как «школьную скуку». Для 12,50 % респондентов

характерен V уровень мотивации, что говорит об их крайне негативном эмоциональном отношении к учению. Лишь у незначительной части старшеклассников (2,50 %) отмечается наличие продуктивной учебной мотивации (I уровень). Эти учащиеся демонстрируют преобладание познавательного интереса и положительное эмоциональное восприятие учебной деятельности.

Для проверки допущения взаимосвязи между мотивацией учебной деятельности и смысловыми ориентациями учащихся старших классов мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 3.

Анализ данных выявил наличие положительных корреляций между шкалой «Познавательная активность» и всеми показателями теста смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Проанализируем эти связи.

Положительная связь со шкалой «Цель» ($r = 0,252$, при $p \leq 0,05$) указывает на то, что чем выше интерес ученика к процессу обучения, к преодолению сложностей в получении знаний, тем более четкие цели он ставит перед собой в жизни, тем больше его жизнь наполнена смыслом и имеет определенную направленность. Связь со шкалой

«Процесс» ($r = 0,374$, при $p \leq 0,01$) означает, что чем больше выражен интерес старшеклассников к учебе, тем более интересным и эмоционально насыщенным воспринимается жизненный процесс. Положительная связь со шкалой «Результат» ($r = 0,272$, при $p \leq 0,05$) свидетельствует о том, что чем выше уровень включенности в образовательную деятельность, тем ученик оценивает прожитую часть жизни как более продуктивную и осмысленную. Связь со шкалой «Лocus контроля – Я» ($r = 0,250$, при $p \leq 0,05$) означает, что активная умственная деятельность коррелирует с восприятием себя как сильной личности, способной самостоятельно строить свою жизнь. Положительная связь со шкалой «Лocus контроля – жизнь» ($r = 0,300$, при $p \leq 0,01$) указывает на то, что чем больше волевых усилий прилагает ученик в приобретении знаний, тем больше у него уверенность в возможность контролировать свою судьбу. Положительная связь между шкалами «Познавательная активность» и «Общий показатель осмысленности жизни» ($r = 0,393$, при $p \leq 0,01$) говорит о том, что чем выше познавательный интерес учащегося, тем выше его способность выстраивать собственную жизнь в соответствии со своими желаниями, контролировать ее и брать за нее ответственность.

Таблица 3

Матрица корреляции между мотивацией учения и смысловыми ориентациями

Шкалы	Цель	Процесс	Результат	Лocus контроля – Я	Лocus контроля – жизнь	Общий показатель ОЖ
Познавательная активность	,252*	,374**	,272*	,250*	,300**	,393**
Мотивация достижений	,229*	,276*	,199	,299*	,266*	,348**
Тревожность	-,209	-,282*	-,471**	-,162	-,296**	-,362**
Гнев	-,129	-,204	-,359**	-,094	-,089	-,221*
Уровень мотивации	,302**	,401**	,456**	,278*	,331**	,470**

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$.

Кроме того, обнаружены положительные взаимосвязи между «Мотивация достижения» и шкалами «Цель» ($r = 0,229$, при $p \leq 0,05$), «Процесс» ($r = 0,276$, при $p \leq 0,05$), «Лocus контроля – Я» ($r = 0,299$, при $p \leq 0,05$), «Общий показатель осмысленности жизни» ($r = 0,348$, при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что ученики, стремящиеся к высоким результатам, более целеустремленные, считают себя сильными личностями и воспринимают свою жизнь как наполненный смыслом процесс. Они убеждены в том, что человек сам способен контролировать свою жизнь.

Были выявлены отрицательные корреляционные связи между шкалой «Тревожность» и показателями шкал «Процесс» ($r = -0,282$, при $p \leq 0,05$), «Результат» ($r = -0,471$, при $p \leq 0,01$), «Лocus контроля – жизнь» ($r = -0,296$, при $p \leq 0,01$), «Общий показатель осмысленности жизни» ($r = -0,362$, при $p \leq 0,01$). Полученные данные указывают на то, что чем выше уровень тревоги у учащихся, тем менее интересной, продуктивной и осмысленной кажется им собственная жизнь, тем меньше они верят в возможность контролировать свою судьбу.

В нашем исследовании также были установлена отрицательная корреляция между шкалами «Гнев» и «Результат» ($r = -0,359$, при $p \leq 0,01$), «Общий показатель осмысленности жизни» ($r = -0,221$, при $p \leq 0,05$). Это можно объяснить следующим образом: чем чаще старшеклассники испытывают отрицательно окрашенные эмоции и реакции, выражающиеся в недовольстве каким-либо явлением, негодовании или возмущении, тем они меньше контролируют свою жизнь, менее продуктивно и осмысленно ощущают прожитую часть жизни.

Результаты корреляционного анализа показали наличие значимых положительных взаимосвязей шкалы «Уровень мотивации» со всеми показателями смысложизненных ориентаций. В частности, обнаружена положительная связь между шкалами «Уровень мотивации» и «Цель» ($r = 0,302$, при $p \leq 0,01$), «Процесс» ($r = 0,401$, при $p \leq 0,01$) и «Результат» ($r = 0,456$, при $p \leq 0,01$). Это указывает на то, что чем выше мотивация учеников к деятельности, тем больше у них формируется целей на будущее, что, в свою очередь, придает их жизни осмысленность, направленность и перспективу. Такие старшеклассники воспринимают свою жизнь как более увлекательную, эмоционально насыщенную и значимую, а также более позитивно оценивают прожитый период.

Также была выявлена положительная связь между шкалами «Уровень мотивации» и «Локус

контроля – Я» ($r = 0,278$, при $p \leq 0,05$) и «Локус контроля – жизнь» ($r = 0,331$, при $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем устойчивее внутренние мотивы старшеклассников, побуждающие их к определенным действиям, тем сильнее у них самоощущение себя как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора для построения своей жизни в соответствии с индивидуальными целями и представлениями о смысле.

Кроме того, взаимно положительно связаны шкалы «Уровень мотивации» и «Общий показатель осмысленности жизни» ($r = 0,470$, при $p \leq 0,01$). Это отражается в том, что чем сильнее стремление ученика к достижению результата, тем более осознанно он контролирует свою жизнь и свои действия.

Таким образом, нами было подтверждено первое допущение гипотезы исследования о том, что существует взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности и смысложизненными ориентациями учащихся старших классов.

С целью проверки второго допущения гипотезы, согласно которому существуют различия в мотивации к учебной деятельности и смысложизненных ориентациях у юношей и девушек в старших классах, выборка была разделена на две группы: группа юношей в количестве 40 человек и группа девушек в количестве 40 человек. Для сравнения смысложизненных ориентаций у двух групп обратимся к таблице 4.

Таблица 4

Сравнение показателей по шкалам методики «Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев)» у юношей и девушек, в %

Шкала	Девушки			Юноши		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Цель	15	72,5	12,5	10	55	35
Процесс	20	67,5	12,5	10	62,5	27,5
Результат	25	72,5	2,5	22,5	57,5	20
ЛК-Я	22,5	70	7,5	12,5	67,5	20
ЛК-жизнь	20	72,5	7,5	15	77,5	7,5
Общий показатель ОЖ	17,5	75	7,5	10	67,5	22,5

Анализируя полученные данные о смысложизненных ориентациях у юношей и девушек, мы видим, что преобладает средний уровень по всем шкалам методики. При этом высокие и средние показатели по шкалам у девушек встречаются чаще, чем у юношей. У последних же чаще, чем у девушек, встречаются низкие показатели. Исключение составляет шкала «Локус контроля – жизнь», по

которой средние показатели встречаются чаще у юношей, а низкие – представлены в равной степени у обеих групп. На основании этого мы приходим к выводу о том, что девушки чаще воспринимают свою жизнь как увлекательный и наполненный смыслом процесс. Они более высоко оценивают продуктивность и осмысленность прожитого отрезка жизни. Девушки также уверены в своих

способностях контролировать свою жизнь, принимать самостоятельные решения и успешно реализовывать их. Юноши, по сравнению с девушками, чаще не удовлетворены своим настоящим, однако полноценный смысл их жизни может быть связан с воспоминаниями о прошлом или с устремленностью в будущее. Они также чаще не удовлетворены прожитой частью жизни. Юноши имеют меньше уверенности в способности управлять событиями, происходящими с ними.

По шкале «Общий уровень осмысленности жизни» высокие (17,50 %) и средние (75 %) показате-

тели также чаще наблюдаются у девушек, что свидетельствует о том, что они более склонны брать на себя ответственность за свою жизнь и осознавать возможность ее контроля. Низкие показатели (22,50 %) чаще встречаются у юношей, что указывает на их трудности в организации своей жизни в соответствии со своими желаниями.

Далее мы соотнесли показатели по шкалам методики «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» Ч. Д. Спилбергера, А. Д. Андреевой у юношей и девушек, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнение показателей по шкалам методики «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (Ч. Д. Спилбергер, А. Д. Андреева) у юношей и девушек, в %

Шкала	Девушки			Юноши		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Познавательная активность	32,5	67,5	0	37,5	55	7,5
Мотивация достижений	17,5	70	12,5	30	60	10
Тревожность	30	62,5	7,5	12,5	65	22,5
Гнев	30	42,5	27,5	25	60	15

Из таблицы 5 мы видим, что у двух групп испытуемых преобладают средние показатели по всем шкалам методики. Это говорит о том, что и юноши, и девушки направляют и поддерживают усилия для достижения результатов в учебной деятельности. При этом принципиальных различий в показателях по шкалам нет. Однако высокий уровень по шкале «Тревожность» встречается почти в два раза чаще у девушек, а у юношей в три раза чаще (чем у девушек) проявляется низкий уровень по данной шкале.

Также мы сравнили результаты девушек и юношей по уровням мотивации учебной деятельности и пришли к выводу о том, что у большей части респондентов выявлен III уровень мотивации (у 52,50 % девушек и у 37,50 % юношей). Данный факт указывает на неоднозначное отношение к учебе, где позитивная и негативная мотивация проявляются примерно в равной степени. Самый высокий I уровень мотивации наблюдается у старшеклассников крайне редко и одинаково среди обоих полов (2,50 %). Для этого уровня характерно преобладание познавательной мотивации и положительного эмоционального восприятия учебного процесса. II уровень учебной мотивации чаще встречается у юношей (27,50 %), чем у девушек (10 %), что говорит о большей склонности

юношей к продуктивной мотивации и позитивному эмоциональному отношению к учебе. В то же время IV уровень мотивации также более типичен для юношей (27,50 %) по сравнению с девушками (15 %), что свидетельствует о более частом проявлении у юношей сниженной учебной мотивации, негативном отношении к учебной деятельности и чувстве «школьной скуки». V уровень мотивации, проявляющийся в ярко выраженном негативном отношении к учению, чаще обнаруживается у девушек (20 %), чем у юношей (5 %).

Для проверки допущения гипотезы о существовании различий в мотивации учебной деятельности и смысложизненных ориентациях юношей и девушек, обучающихся в старших классах, мы посмотрели распределение сравниваемых признаков. Поскольку распределение признаков отличается от нормального, нами был использован U-критерий Манна – Уитни. В результате обработки данных методики «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева с применением метода математической статистики нами не было выявлено достоверных различий в показателях смысложизненных ориентаций у юношей и девушек. На наш взгляд, это может быть объяснено тем, что в старшем школьном возрасте девушки и юноши в целом обладают сходными представ-

лениями о смысле жизни. Следует отметить, что в этом возрасте еще формируется представление о смысле и целях жизни. Также, возможно, играет роль единое социокультурное и образовательное пространство. Обучаясь в одной образовательной среде, старшеклассники разного пола получают одинаковую информацию, установки и социальные ориентиры.

Анализируя данные, полученные в результате сравнительного анализа мотивации учебной деятельности юношей и девушек, обучающихся в старших классах, мы пришли к выводу, что по шкале «Тревожность» ($U_{\text{эм}} = 467,5$, при $p = 0,001$) показатели достоверно выше у девушек. Это свидетельствует о том, что девушкам свойственна большая эмоциональная отзывчивость и чувствительность к окружающим обстоятельствам. Они чаще, чем юноши, испытывают эмоциональный дискомфорт, который связан с ожиданием неблагоприятного и предчувствием надвигающейся опасности. По другим шкалам значимых различий не выявлено. Данный факт может быть связан с особенностями возрастного периода: в старшем школьном возрасте оба пола могут иметь схожие образовательные интересы, так как есть заинтересованность в будущем поступлении и построении карьеры, что приводит к отсутствию принципиальных различий в учебной мотивации.

Таким образом, нами было подтверждено второе допущение гипотезы о существовании различий в мотивации учебной деятельности и смысловых ориентациях юношей и девушек, обучающихся в старших классах.

На основе данных, полученных в ходе проведенного нами эмпирического исследования, была создана психолого-педагогическая кор-

рекционно-развивающая программа по повышению учебной мотивации у старшеклассников. Цель программы – повысить уровень мотивации учебной деятельности у учащихся старших классов. Продолжительность программы составляет 2-3 месяца. Занятия проводятся еженедельно, длительность 40 минут. Предлагаемая коррекционно-развивающая программа ориентирована на старшеклассников, демонстрирующих пониженный уровень учебной мотивации.

Подводя итог результатам нашей работы, можно сформулировать следующие выводы:

1. Выявленные корреляционные взаимосвязи между мотивацией учебной деятельности и смысловыми ориентациями учащихся старших классов позволяют утверждать, что чем больше учащиеся способны контролировать свою жизнь, брать за нее ответственность и выстраивать ее в соответствии со своими желаниями, тем выше их мотивация учения, которая направляет и поддерживает их усилия в образовательном процессе.

2. Существуют различия между юношами и девушками по такому показателю мотивации учения, как «Тревожность», то есть девушки более эмоционально отзывчивы и чувствительны к окружающим обстоятельствам, чаще переживают эмоциональный дискомфорт, связанный с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грозящей опасности, чем юноши.

3. Предлагаемая в рамках данного исследования психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа по повышению учебной мотивации у старшеклассников способствует формированию позитивной учебной мотивации, снижению тревожности и гнева, развитию познавательной активности.

Список источников

1. Тукальская Н. И., Казак Т. В. Смысловые ориентации: понятие, сущность, психологическая характеристика // Современная наука в условиях модернизационных процессов: проблемы, реалии, перспективы: сборник научных статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. Уфа: Вестник науки, 2022. С. 93-100. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47745483_82009560.pdf (дата обращения: 16.05.2025).
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
3. Каргин М. И., Альконова А. С. Особенности ценностных ориентаций и мотивации учения у учащихся старших классов общеобразовательных школ // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=26442> (дата обращения: 16.05.2025).
4. Спилбергер Ч. Тревога и поведение. СПб.: Питер, 2001. 252 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. проф. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1973. 288 с.
6. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 94(574)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-74-79

Эстелла Артуровна Абдуллина

Школа-гимназия № 75, г. Астана, Казахстан, estart@mail.ru

АНАЛИЗ ДЕВИАЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В АКМОЛИНСКЕ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности пенитенциарной системы и систематизированы акмолинские бытовые преступления. Через эти категории девиация рассмотрена как элемент пространства повседневности; особенности преступлений Акмолинска в конце XIX — начале XX века выступают в качестве маркеров городской среды. В статье приводятся архивные материалы из Государственного архива Акмолинской области (ГААО) и Центрального государственного архива Республики Казахстан (ЦГА РК). Встречающийся в цитируемых источниках этноним «киргизы» соответствует современному этнониму «казахи».

Ключевые слова: Акмолинск; городская повседневность; девиация; тюрьма; преступление; поджог; кража.

Estella A. Abdullina

School-Gymnasium № 75, Astana, Kazakhstan, estart@mail.ru

ANALYSIS OF DEVIATION AS AN ELEMENT OF THE URBAN ENVIRONMENT IN AKMOLINSK IN THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES

Abstract. This article examines the features of the penitentiary system, systematizes domestic crimes committed in Akmolinsk in the late 19th and early 20th centuries, and analyzes the causes of the increase in domestic crimes related to violence. Through these categories, deviation is interpreted as an element within the space of everyday life; the specific characteristics of crimes committed in Akmolinsk at the turn of the century act as markers of the urban environment. The ethnonym “Kirghiz” found in the cited sources corresponds to the modern ethnonym “Kazakhs”.

Keywords: Akmolinsk; urban daily life; deviation; prison; crime; arson; theft.

Тема преступности как элемента городской среды является слабоизученной в историческом городоведении. Изучение происшествий и преступлений, которые характеризовали бы повседневный быт российских городов, очень мало. Изучению городской среды через разные социальные институты, в том числе и через правонарушения, посвящены исследования Т. Кискидосовой и А. Каменского. В монографии Т. Кискидосовой «Города Енисейской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. (по материалам сибирских газет)» на примере Енисейска, Кяхты, Минусинска и Красноярска рассматриваются вопросы организации полицейской службы, основных видов преступлений в городах, роль деклассированных элементов [1].

А. Каменский изучал повседневную жизнь Бежецка (Тверская область), анализируя конфликты, происшествия и преступления в городе. В фокусе криминальных происшествий рассматривается городская среда через основные городские места – кабаки, лавки, улицы и площади; субъекты конфликтов – горожане, чиновники, крестьяне;

анализируются лексические особенности горожан XVIII века; причины и способы урегулирования конфликтов; девиантное поведение горожан и места отбывания наказания [2].

Если преступления против власти представляют большой интерес [3], то преступления как фон городской культуры носят чаще всего сугубо прикладной к юридической науке характер. А. Данчевской анализируется статистика убийств в Иркутской и Енисейской губерниях [4], возрастающая из-за притока ссыльных в регион; О. Дворянкин и Е. Никитина анализируют особенности преступности в России в начале XX века в целом [5], не выделяя ее как характеристику городского пространства; М. Пулькин рассматривает преступность в разрезе Олонецкой губернии в начале XX века [6], также не выделяя особенности повседневной жизни Петрозаводска и уездов; диссертация М. Смирнова «Отечественная преступность и общественно-политическая ситуация в России во второй половине XIX – начале XX века: 1861–1917 гг.» посвящена старым и новым формам преступности в империи, вопросам кор-

рупции, политическим и уголовным делам в пореформенный период [7]. Однако объектом исследования М. Смирнова являются отечественные преступные группы и отдельные правонарушители, тогда как объектом нашего исследования становятся преступления как компонент истории повседневности. Объектом исследования М. Альмухаметовой является правоохранительная система Западной Сибири в период с 1864 по 1917 год [8]. Е. Крестьянников, изучая преступность в Западной Сибири, фокусирует интерес на полиции и чиновниках в Томске [9]. Перед нами не ставится задача проследить эволюцию преступности в Акмолинске и других уездных городах Акмолинской области, но проследить бытовую жизнь горожан через призму нарушений закона.

Как отмечает О. Звизжова, объем, интенсивность, структура, динамика и характер преступности связаны с уровнем культуры, социально-экономического развития, быта и досуга населения [10], то есть совершенные в городе преступления и происшествия являются отражением социокультурного пространства изучаемого города.

В данном исследовании рассмотрены объекты и субъекты пенитенциарной системы Акмолинска и других уездных городов Акмолинской области, представлена статистика совершаемых преступлений в изучаемый период и приведен фактический материал о преступлениях из местных газет, характеризующих уровень культуры и социально-экономическое развитие жителей Акмолинска и уездных городов.

В соответствии с Временным Положением 1868 года в 1873 году в Акмолинске исполнял обязанности полицейский пристав [11], в помощь которому не были приданы ни канцелярский чиновник, ни полицейский служитель. Тогда как население города составляло около 5 000 человек, но во время проведения Константиновской ярмарки количество населения в Акмолинске доходило до 20 тыс. Естественно, что город нуждался в благоустроенной полиции. Областные власти настаивали на объединении уездной полиции и уездного начальства в одном лице из-за того, что «в населении города значительную часть составляют казаки, в ярмарочное время – киргизы, и те, и другие подчинены уездному начальнику» [12, л. 1]. В результате полицейская служба была расширена до пристава, письмоводителя, двух полицейских надзирателей, старшины и 12 служителей. Решением генерал-губернатора на содержание полиции

в Акмолинске из казны выделялось 1 800 рублей (годовой оклад полицейского пристава), остальные средства планировалось изыскать за счет Акмолинского городского общества [12, л. 2]. Удивительно, но годовой оклад полицейского пристава в Пензе (в губернском, в отличие от Акмолинска, городе) в 1906 году составлял всего 770 рублей [13]. Уездная тюрьма в Акмолинске впервые начинает фигурировать в документах с 1895 года [14]. В предыдущие 25 лет (обзор Акмолинской области позволяет проследить наличие пенитенциарных учреждений с 1870 года) тюремный замок существовал в Петропавловске, в Акмолинске и, скорее всего, в Кокчетаве – военная гауптвахта. В 1890 году здания Акмолинской и Кокчетавской военных гауптвахт были приспособлены под тюрьмы, каждая на 15 человек. Гауптвахта в Акмолинске учреждалась в то время, когда Акмолинск функционировал как военное укрепление, но с развитием Акмолинска как города нужда в военном учреждении отпала, а в гражданском пенитенциарном органе увеличилась, было принято решение передать здание гауптвахты гражданской администрации Акмолинска [15].

При этом тюрьмы были переполнены – в акмолинской тюрьме число заключенных доходило до 50, в Кокчетавской – до 70 человек, что приводило к элементарной нехватке воздуха /в камерах/, как отмечается в Обзоре 1895 года, «среднее кубическое содержание воздуха в некоторых камерах не превышает 2/3 сажени на арестанта» [14]. В Обзорах упоминаются «приудобные гигиенические условия». Преступники содержались в соответствии с родом совершенных преступлений, полом и возрастом. Арестанты «снабжаются столом, одеждою и обувью согласно расписания Тобольского губернского комитета попечительного о тюрьмах, на что в Петропавловский замок отпущено 2 687,33 руб. в Акмолинске и Кокчетаве арестанты получают в сутки 9 копеек». Бытовые особенности жизни арестантов в Акмолинске в конце XIX века нам неизвестны, но вряд ли эти особенности отличались сильно от омских – для подстилки арестантам выдавались кошмы, на городские работы выходили ежедневно, кроме воскресенья и праздничных дней, работа на нужды города оплачивалась в размере 3 копеек в день, деньги выдавались по выходу из острога. Жены арестантов стирали и штопали белье за плату 300 штук по 1 рублю, 1 раз в неделю 4–6 арестантов мыли бесплатно пол в городском полицейском управлении [16]. В начале XX века регуляр-

ными становятся ежегодные объезды территории Акмолинской области военным губернатором. Обязательной точкой посещения губернатора являлась городская тюрьма. В 1903 году в отчете об этой поездке записано: «Помещение арестного дома темновато, но просторно и содержится чисто. Тюрьма старая и гнилая (содержится 48 муж.). Караулка светлая, но сырая. В тюрьме просторно, нары содержатся чисто. Обед с ½ фун. мяса, утром и вечером чай без сахару. В день отпускают 2 фун. хлеба. Пища и хлеб хороши. (В подспорье казенному отпуску служит выручка за переправу через р. Ишим в питомник; таксы нет, но перевозимые добровольно жертвуют в кружку. Паром содержится тюрьмой). Одежды казенной на арестантах нет, для надзирателей также не получено. На отопление и освещение до сих пор не получено. Кухня и кладовая в порядке. Лошадь не имеет навеса. Забор (часток) сгнил снизу и с одной стороны от ветра качается. Надо сделать снаружи подпорки. Начальнику уезда возбудить переписку о ремонте и о скорейшей высылке из Омска одежды для заключенных» [17]. Но уже во время следующей инспекционной поездки в 1904 году военный губернатор отмечает, что в тюрьме Акмолинска «всюду образцовая чистота и порядок. 49 арестантов мужчин (и 1 женщина). Просторно. Пища хорошая, наваристая с приправами. Плохой шатающийся забор исправили своими средствами (израсходовали лишь на инструмент 75 рублей), спилив часть кольев снизу и затем закопав вновь в землю – простоит лет 7, а то и более.

Отхожее место в порядке (чистят арестанты, для чего имеется особая возка с лошадью). Арестанты одеты чисто, хотя носят свое белье и одежду. Арестный дом также темноват, но просторен и содержится в чистоте (1 арестов.)» [18].

Исследователь Сибири Петр Головачев так описывает акмолинскую тюрьму: «У ворот острога стоит единственный часовой. Внутренность тюрьмы не имеет ничего устрашающего: длинный деревянный дом, разделенный коридором с камерами по обе стороны. Выпускаемые на прогулку могут свободно переговариваться со знакомыми через широкие щели палей. В кухне хлопочут два повара-киргиза. У самых палей брошена пила. Такая тюрьма ни на минуту не удержала бы опытного преступника, но акмолинские арестанты, почти исключительно киргизы, спокойно валяются по нарам и не думают о побегах» [19]. Однако случаи побега все же были. 17 ноября 1901 арестанты акмолинской тюрьмы Егор Ерёмин и Джанабай Джадыгеров, разобрав пол, подпольем прошли в женскую камеру и в момент появления в ней были задержаны надзирателями и караульными солдатами [20].

Все бытовые происшествия, случающиеся в уездных городах, условно можно разделить на категории: кражи, убийства, причинение смерти по неосторожности, поджоги. В основном количество бытовых преступлений возрастает пропорционально росту населения области, что мы можем проследить (рис. 1) на примере преступлений, связанных с нанесением увечий и насилием над женщинами.

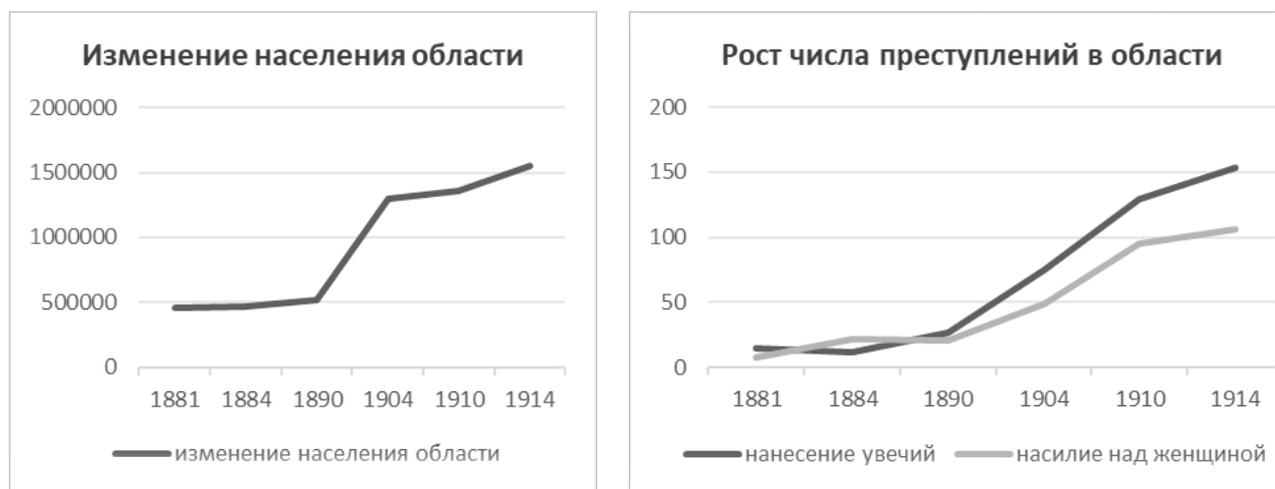


Рис. 1. Диаграмма роста населения Акмолинской области и роста преступлений, связанных с нанесением увечий и насилием над женщинами, год/количество (составлено автором на основании Обзоров Акмолинской области за 1881–1914 гг.)

Однако рост населения области во многом происходил искусственно, за счет переселения крестьян из европейской части губернии. А. Кауфман, изучавший вопросы землевладения в Сибири, отмечает, что в процессе переселения качественный состав переселенцев изменяется к постепенному повышению безлошадных и понижению благосостояния переселенцев [21, с. 208]. В монографии А. Кауфман приводит слова экономиста В. Григорьева, который, анализируя качественный состав переселенцев, упоминает, что в Сибирь «едет с родины бедняк и пропойца» [21, с. 205]. Можно предположить, что рост изнасилований, убийств, побоев и краж в Акмолинской области увеличивается многократно из-за притока маргинального населения.

Убийства в Акмолинске и других уездных городах совершались редко, но события полны драматизма. 31 марта 1895 г. акмолинский мещанин Аблаков столкнулся с плотины в пруд своего работника мещанина Нурмухаметова и затем, когда последний справился и стал приплывать к берегу, он начал бросать в него привезенным для запруды дерном, чтобы захлестать водой. Утопающий закричал о помощи и был спасен мельником Романенко. Романенко уверяет, что Аблаков почему-то постоянно преследовал Нурмухаметова [22]. 20 апреля 1895 г. покушался на убийство своей жены проживающий в Акмолах крестьянин Уфимской губернии Увалий Мазитов. Причина – неверность жены [22]. 4 октября 1900 г. в Акмолинске за старым кладбищем нашли труп киргиза Байгожи Бердыгожина, застреленного в левую часть груди [23]. В городе Акмолинске в ночь на 10 октября у мещанина города Акмолинска Абрамова похитили лошадь. При задержании с этой лошадью цыгане Лупанов и Золотарёв поранили трех мещан Абрамовых, из коих Дмитрию Абрамову выпустили кишки [24]. Лошади становились часто объектом преступлений, «в Акмолинском уезде много конокрадов. В прошлую зиму украли лошадь у самого уездного начальника» [25], «в ночь на 14 марта 1883 года у отставного солдата Мардуха Ложевского из двора, через взлом замка, выкраден рыжий жеребец 2 лет. В краже есть подозренное лицо» [26].

В газетах упоминалось сокрытие рождения мертвого незаконнорожденного ребенка Марией Сабитовой, дочь акмолинского мещанина 6 июня 1900 года [27].

Популярны были и поджоги. 7 августа 1900 г. у мещанина Акмолинска Михаила Анисимова за-

горелось сено вследствие горячей золы, высыпанной к забору соседкой его, крестьянкой Агафьей Ларцевой [28]. 14 декабря 1904 г. в Акмолинске в чулане дома киргиза Акмолинской волости Биржана Джумагулова найден кусок жерди, наполненной внутри ватой и бумагой, а сверху жерди положена береста и щепы; сам же кусок жерди облит керосином. Подозрение в намерении совершить поджог заявлено на бывшую жену Джумагулова Калию Тлеову и киргиза Кытайбека Чопабаева [29].

Достаточно часто в архивных материалах встречается имя уездного судьи коллежского секретаря Константина Евдокимовича Тартышева. В 1894 году в Акмолинске разгорелся скандал в связи с удалением из Акмолинского клуба волостного управителя акмолинским уездным начальником подполковником Троицким. В своем рапорте на имя военного губернатора Акмолинской области Троицкий пишет о том, что «помимо картежной и азартной игры в это лето практиковалось еще и спаивание: под патентом клуба явился кабачок с самыми скверными началами, содержанием же кабака оказался акмолинский судья г. Тартышев. Последний даже отказывался от уплаты нижним чинам полиции денег единственно за то, что один из них, зная свои обязанности, отказался на требования Тартышева стать за прилавок для распродажи билетов» [30]. А так как рапорт стал ответом на разбирательство, начало которому положила заметка А. Шерстобитова «Дело об удалении одного киргиза из Акмолинского клуба» [31], то уездный начальник указывает на судью Тартышева как главного редактора письма Шерстобитова (Шерстобитов в рапорте обозначен как незакончивший Томскую семинарию псаломщик, изгнанный из семинарии за то, что «развалился на портрете Государя Императора в шубе, галошах и с папиросой в зубах, удаленный в Акмолинск именно за газетные пасквили»). В 1906 году его имя упоминалось в списке избирателей выборщиков в Городскую Думу Акмолинска как омского нотариуса, имеющего недвижимость в Акмолинске. Тартышев открыто сожительствовал с женой акмолинского мещанина К. Бобровского. Последний по этому поводу обращался с жалобами в вышестоящие инстанции [32, с. 129].

С началом национально-освободительного движения 1916 года, связанного с призывом казахов на тыловые работы, совершается ряд преступлений против представителей власти, которые расценивались двойственно – как против

чиновников или как против русских. Акмолинск в это время представлял собой полиэтничный город, в котором в 1897 году проживало 31 % казахов и 48 % русских [33], но имел тенденцию к сокращению русского (до 25 % в 1915 году) и увеличению казахского населения (до 35 % в 1915 году) [34]. В августе 1916 года был задержан судья Нуриной волости Акмолинского уезда Абень Джусупов за захват писаря Ивана Лобанова и стражника Тупицына. В протоколе допроса в ноябре 1916 года особенно указывалась необходимость выяснить, совершено ли нападение на Лобанова и Тупицына «как на русских и на почве возникшей вражды к ним в связи с Высочайшим указом о призыве инородцев на тыловые работы, а не как на представителей власти, предлагаю предъявить Джусупову обвинение по 269 ст. Уложения Наказаний» [35]. В январе 1917 года Лобанов противоречиво напишет в протоколе, что «киргизы у меня ничего не отбирали, не били, они нас доставили в аул отца Абеня Джусупова, причем Абень говорил: если ты /не читаемо/ в городе – мы тебя убьем, продержали меня у себя Абень Джусупов и Джусуп, его отец (фамилии не знаю, содержится в тюрьме), до часу дня. В плену я пробыл часов 9. Из их ко мне обращения я понял, они задержали нас не

как писаря и стражника, а просто как русских, с которыми они воюют, никаких /не читаемо/ бумаг они у нас не искали, лично меня они хорошо знали как писаря, а Тупицына как стражника, да он и был в форме. Утверждать, что они задержали меня просто как русского, я не могу, наоборот, даже они говорили, что не пустят меня в Акмолинск, а повезут в волость на место моей службы. Когда меня задержали киргизы, то молодежь хотела нас побить, говоря: “русских надо бить”, их от этого задержали старшие. Киргизы говорили: “Вы пришли брать лошадей, а затем и нас. Мы не дадим, побьем русских”».

Таким образом, изучение городской среды даже через такие малоизученные социальные институты, как уровень преступности и отношение городских властей к правонарушителям, позволяют нам проследить особенности социокультурного пространства Акмолинска. Преступность в Акмолинске отражала общие социально-экономические проблемы региона (переселенческая политика, слабость правоохранительной системы). Тюремные были переполнены, но реформы конца XIX – начала XX века немного улучшили условия. Национальный состав арестантов и специфика преступлений характерны для степного города с кочевым населением.

Список источников

1. Кискидосова Т. Города Енисейской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. (по материалам сибирских газет). Красноярск, 2023. 432 с.
2. Каменский А. Повседневность русских городских обывателей. Исторические анекдоты из провинциальной жизни XVIII века. М., 2006. 403 с.
3. Ябанджи И. Расследование дел о государственных преступлениях в Российской империи во второй половине XIX – начале XX вв. // Вестник Владимирского юридического института. 2010. № 2. С. 173–176.
4. Данчевская А. Убийства в Восточной Сибири в конце XIX – начале XX вв. // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2020. № 6. С. 291–296.
5. Дворянкин О., Никитина Е. Преступность в Российской империи в начале XX века с учетом сотрудников полиции // Национальная ассоциация ученых. 2023. № 88-2. С. 37–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prestupnost-v-rossiyskoy-imperii-v-nachale-hh-veka-s-uchetom-sotrudnikov-politsii> (дата обращения: 25.10.2024).
6. Пулькин М. Российская преступность в начале XX века (по материалам Олонецкой губернии) // Политика, государство и право. 2013. № 11. URL: <https://politika.snauka.ru/2013/11/1051> (дата обращения: 25.10.2024).
7. Смирнов М. Отечественная преступность и общественно-политическая ситуация в России во второй половине XIX – начале XX века: 1861–1917 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Кострома, 2006. 221 с.
8. Альмухамедова М. Правоохранительная система в Западной Сибири и местное общество: опыт взаимодействия и взаимовлияния (1864–1917 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Тюмень, 2011. 210 с.
9. Крестьянников Е. Полиция и полицейское следствие в Западной Сибири (1822–1897 гг.) // Российская история. 2013. № 3. С. 84–99.
10. Звизжова О. Эволюция преступности на различных этапах развития общества: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2013. 254 с.
11. Временное положение об управлении в областях Уральской, Тургайской, Акмолинской и Семипалатинской. СПб., 1883. 50 с.
12. ГААО. Ф. 430. Оп. 1. Д. 23.
13. Гарбуз Г. Пристав – основное звено в аппарате провинциальной полиции в начале XX в. // Наука. Общество. Государство. 2013. № 1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pristav-osnovnoe-zveno-v-apparate-provintsialnoy-politsii-v-nachale-hh-v> (дата обращения: 17.12.2024).

14. Обзор Акмолинской области за 1895 год. Омск, 1897.
15. ЦГА РК. Ф. 369. Оп. 1. Д. 7017. Л. 14–17.
16. ЦГА РК. Ф. 395. Оп. 1. Д. 1. Л. 4–5.
17. Акмолинские областные ведомости. 1903. № 25.
18. Акмолинские областные ведомости. 1904. № 30.
19. Головачёв П. В уголках Степного края // Сибирская жизнь. 1900. № 33.
20. Акмолинские областные ведомости. 1902. № 1.
21. Кауфман А. Переселение и колонизация. СПб., 1905. 452 с.
22. Киргизская степная газета. 1895. № 24.
23. Акмолинские областные ведомости. 1900. № 33.
24. Акмолинские областные ведомости. 1906. № 7.
25. Киргизская степная газета. 1900. № 12.
26. ГААО. Ф. 430. Оп. 32. Д. 39. Л. 2.
27. Акмолинские областные ведомости. 1900. № 30.
28. Акмолинские областные ведомости. 1900. № 37.
29. Акмолинские областные ведомости. 1904. № 11.
30. ГААО. Ф. 430. Оп. 32. Д. 46. Л. 5.
31. Степной край. 1893. № 49.
32. Касымбаев Ж., Агубаев Н. История Акмолы (XIX – начало XX веков): исследования, источники, комментарии. Алматы, 1998. 172 с.
33. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. Глава LXXXI. Акмолинская область. Таблица XIV / под ред. Н. А. Троицкого. СПб.: Издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1905. 135 с.
34. Обзор Акмолинской области за 1915 год. Омск, 1917.
35. ЦГА РК. Ф. 246. Оп. 1. Д. 1. Л. 8.

Статья поступила в редакцию 23.02.2025; одобрена после рецензирования 05.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 23.02.2025; approved after reviewing 05.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Илья Дмитриевич Казаков

Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия, Kazakov.ilya@psga.ru

КАРАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В БОРЬБЕ С КРЕСТЬЯНСКИМИ ВЫСТУПЛЕНИЯМИ (НА МАТЕРИАЛАХ САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Аннотация. В статье проанализирована работа правоохранительных органов Самарской губернии во время крестьянского выступления в Кинель-Черкассах. Отдельно рассмотрены функции жандармского управления и полиции по отношению к выступлению. Выявлены проблемы, с которыми столкнулись правоохранители Самарской губернии. В работе рассматривается деятельность боевой дружины на территории Кинель-Черкасской слободы, ее способы и механизмы в борьбе с представителями власти.

Ключевые слова: Самарское губернское жандармское управление; эсеры; антиправительственные демонстрации; жандармы; общая полиция; революция.

Ilya D. Kazakov

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, Kazakov.ilya@psga.ru

THE PUNITIVE SYSTEM OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SUPPRESSION OF PEASANT PROTESTS: EVIDENCE FROM THE SAMARA GOVERNORATE

Abstract. This article analyzes the activities of law enforcement agencies in the Samara Governorate during the peasant uprising in Kinel-Cherkassy, identifying the challenges faced by corresponding officials. Particular attention is given to the functions of the gendarmerie and the police in responding to the unrest. The article also examines the activities of a militant group operating in the Kinel-Cherkassy sloboda, along with its methods and mechanisms of resistance against government representatives.

Keywords: Samara Governorate Gendarmerie Department; Socialist Revolutionaries; anti-government demonstrations; gendarmes; general police; revolution.

Начало XX века стало для России временем особых изменений. Желание модернизировать государственно-правовую и политическую систему привело к появлению документа, по которому научное историческое общество до сих пор не имеет четкой позиции. По мнению ряда специалистов, этот документ стал «первой конституцией страны», однако другие исследователи считают, что это мнение преувеличено, так как он не создавал «перехода от самодержавия к ограниченной монархии», а следовательно, и не мог быть конституцией [1, с. 95–98; 2, с. 7–17; 3, с. 181–186]. Речь о Манифесте «Об усовершенствовании государственного порядка», принятом 17 октября 1905 года императором Николаем II. Этот документ стал одним из первых, имеющих статус всесословного характера. В нем были провозглашены права и свободы, которые формально были предоставлены всем российским подданным, не учитывая их положение [3, с. 181–183]. Публично дарованные населению возможности свободно говорить, собираться и создавать союзы привели к увеличению оппозиционных сил и усилению борьбы с самодержавием, что, в свою очередь, бросало новые вызовы карательной системе Российской империи. Перед представителями силовых структур ставились новые

задачи в борьбе с революционными выступлениями. Одной из таких задач стала усиленная работа по предотвращению и подавлению крестьянских выступлений, количество которых выросло в разы. Так, например, в своей работе «Крестьянство в период трех революций» В. Г. Тюкавкин и Э. М. Щагин пишут о том, что за весь XIX век было 11 тысяч крестьянских выступлений, а за 2,5 года революции их количество было в два раза [4, с. 70]. То, как вели себя крестьяне в 1905 году, довольно лаконично и точно описывает Р. Пайпс: «Поднялась волна крестьянских беспорядков. Было бы нелепо искать в этом разгуле насилия, разбушевавшегося на целых два года, какую-либо логику. Это были всплески копившейся обиды» [5, с. 57]. Таким всплеском стало и крестьянское выступление в слободе Кинель-Черкасской, превратившееся из обычного схода в кровавую борьбу с силами власти и затянувшееся на несколько месяцев.

Целью работы является анализ действий карательного аппарата Самарской губернии по отношению к крестьянским выступлениям на примере событий, произошедших в Кинель-Черкасской слободе.

Методологической основой исследования являются принципы историзма и объективности, кото-

рые предполагают изучение исторических явлений в их развитии, рассмотрение исторических событий в их взаимосвязи и взаимообусловленности. В связи с этим деятельность корпуса жандармов в Самарской губернии была рассмотрена в рамках исторической эпохи. В работе использован метод критического анализа источника.

Чтобы понять, как действовала карательная система в борьбе с крестьянским восстанием Кинель-Черкасской слободы, необходимо обратиться к хронологии событий. 29 июня 1906 года в районе четырех часов дня с колокольни Троицкой церкви Кинель-Черкасской слободы раздался набат, после чего на базарной площади и около хлебных амбаров стал активно собираться народ. Во главе собравшихся встал местный крестьянин Гавриил Татаринцев. Одним из главных поводов сбора стала речь депутата Государственной Думы Алексея Фёдоровича Аладына, носившего среди журналистов прозвище «Мужик из Государственной Думы» [6]. Он был родом из Самарской губернии и в Думу был выбран от крестьянской курии [7]. Главной мыслью речи, которую цитировал Татаринцев, была новость о том, что Государственная Дума разработала закон, по которому все казенные, удельные и помещичьи земли будут отданы крестьянам с растущим на них урожаем, но так как этот закон до Самарской губернии доходить будет долго, помещики успеют собрать урожай, обмолотить и продать зерно, а «начальство Самарское» будет им в этом всячески помогать. Поэтому необходимо вооружаться и в случае, если руководство и правда будет помогать помещикам, сменить его силой и поставить своих выборных [8, с. 59–60].

Так как Кинель-Черкасы входили в состав Бугурусланского уезда, первым прибывшим на сход был уездный исправник Любенецкий [9, л. 6–8]. Хотя дело с самого начала носило явно политический характер, первым в него вмешался именно представитель общей полиции. Связано это было, в первую очередь, с расширенными функциями полицейских. В начале XX столетия деятельность чинов общей полиции была настолько обширна, что включала в себя ряд полномочий, которые могли и вовсе к ней не относиться. Особенно хорошо это просматривалось в небольших городах и уездах, где функции полиции расходились от основных правоохранительных до административно-исполнительных и административно-хозяйственных [10, с. 141–145].

В то же время одной из важнейших задач полиции было взаимодействие с жандармским корпу-

сом, которое порой было очень неоднозначным. Все дело в том, что полиция не раз становилась виновником провала жандармской агентуры. Стремление «удержать за собой честь открытия» не раз приводило к срыву наблюдения и рассекречиванию агентов [1, с. 133]. Отдельно стоит сказать и о служебных взаимоотношениях сотрудников жандармского корпуса с полицейскими чинами. Они были также усложнены рядом обстоятельств: 1) представители жандармского корпуса, ровно так же, как и представители охранного отделения, могли давать поручения представителям общей полиции, но не наоборот; 2) одной из задач общей полиции было исполнение функций политического сыска, при отсутствии в местности жандармских офицеров [1, с. 129–130]. Таким образом, учитывая все вышеизложенное, приезд на крестьянский сход представителя общей полиции является вполне понятным и объяснимым явлением. Прибывший вместе со своими стражниками Любенецкий выполнял сразу две задачи: 1) пытался обеспечить общественный порядок, как полагается представителю общей полиции; 2) хотел прервать начавшееся революционное собрание, что, как показывают дальнейшие события, сделать не удалось. Попытки остановить митинг, а в последующем разогнать собравшихся привели к тому, что крестьяне проявили агрессию и ответили физическим сопротивлением. Стражники вместе с исправником были закиданы камнями. Позже произошло еще одно нападение на чины полиции, после которого Любенецкий рапортовал, что «все чины пешего отряда готовы разбежаться... Некоторые стражники стали просить меня вывести отряды из слободы и тем еще раз доказали мне свою неустойчивость» [9, л. 8].

Ощущение неблагонадежности среди стражников и боязнь усиления революционного влияния в Кинель-Черкасах привели к тому, что в слободу были направлены не только чины общей полиции, но и силы армии. 30 июня 1906 года командир полусотни Оренбургского казачьего полка отрапортовал Самарскому губернатору о прибытии в слободу [9, л. 12]. Предполагалось, что присутствие войск в слободе сбавит «пыл» революционеров, однако этого не произошло. Крестьяне неоднократно устраивали мелкие стычки со стражниками и военными, провоцировали их, а в ночь с 24 на 25 июля 1906 года и вовсе пришли толпой к земскому начальнику 1-го участка Рычкову во главе с Гавриилом Татаринцевым, который уже официально был объявлен в ро-

зык полицией [9, л. 38–40]. Основным посылом крестьян являлось желание выгнать за пределы Кинель-Черкасской слободы всех стражников во главе с исправником и другими полицейскими и организовать собственную полицию [9, л. 87]. О том, что это желание в итоге стало конкретной целью восставших, говорит командир 2-й роты 8-го пехотного Эстляндского полка, который так же находился на тот момент в Кинель-Черкасской слободе. В своем рапорте он рассказывает о том, как «активные» крестьяне, путем переодеваний в стражников, провоцируют местных жителей на конфликты, тем самым вызывая ненависть как к стражникам, так и к военным. «Общая картина слободы Кинель-Черкасской такова... жители слободы крайне раздражены на стражников и на сходе постановили во что бы то ни стало прогнать их из Черкасс» [9, л. 98].

Упомянутые выше события не могли остаться без внимания Самарских властей. Все доклады, рапорты и допросы передавались в губернаторскую канцелярию и рассматривались И. Л. Блоком лично. 2 июля 1906 года губернатор Блок отправляет большое письмо своему вице-губернатору И. Ф. Кошко, в котором довольно подробно описываются все события, произошедшие в слободе. Письмо губернатора заканчивается следующими предложениями: «...прошу Ваше Высокоблагородие завтра же отправиться в Кинель-Черкассы... обо всем, что вами будет на месте найдено, прошу безотлагательно мне сообщить» [9, л. 16–17]. Забегая вперед, стоит сказать, что именно решения Кошко во многом сказались на всех событиях, которые произойдут в Кинель-Черкассах позже. Приехав в слободу, Кошко сразу же начал активную работу. Он присутствовал на допросах, общался с местными жителями и даже был инициатором крестьянского схода, на котором активно общался с местными крестьянами. Итогом выезда стал большой рапорт вице-губернатора, в котором он довольно подробно описывает всю свою работу, подытоживая очень важной фразой: «В настоящем положении мне кажется необходимым арестовать всех лиц, даже тех, против которых имеется 1 показание. Думаю, что эта мера одновременно с пребыванием войска будет Черкассы держать в порядке» [9, л. 23–26]. Спустя время станет ясно, что это решение было одним из самых правильных в той ситуации, в которой находилась власть и правоохранители Самарской губернии. Помимо прямого участия в разборе событий, произошедших в Кинель-Черкасской сло-

боде, еще одной важной для Самарской власти задачей было информирование о происходящем Министерство внутренних дел и Департамент полиции. В отправляемых письмах довольно подробно описывались произошедшие события, а также докладывались результаты обысков, задержаний и прочих оперативно-розыскных действий [9, л. 53–54].

Одним из важнейших вопросов в разборе крестьянского выступления с насилием против властей в Кинель-Черкасской слободе является роль и деятельность жандармского корпуса. В документах канцелярии Самарского гражданского губернатора, находящихся на хранении в Центральном государственном архиве Самарской области и посвященных событиям в Кинель-Черкассах, практически отсутствуют упоминания о жандармах. Лишь несколько, почти никак не связанных с делом писем были адресованы губернатором начальнику Самарского жандармского управления. Важным упоминанием о жандармах является письмо политического заключенного Александра Юрина, которое он адресовывал «начальнику Самарской губернии». В этом письме Юрин описывает момент своего задержания, жалуется на то, что дело после ареста не продвигается, но главное – упоминает фамилию задержавшего его жандарма, называя его при этом близоруким и не имеющим никакого права носить имя «жандарм» [9, л. 113–114]. Это письмо является одним из немногих доказательств того, что жандармы все-таки в слободе присутствовали, но какая задача перед ними стояла, что они там делали и как долго находились, на момент написания статьи неизвестно. Изучая фонд 468, в котором хранятся документы СГЖУ, автором так же не было найдено никакой информации о событиях, произошедших в Кинель-Черкасской слободе. Продолжая поиски архивных материалов на данном этапе изучения упомянутого выше вопроса, автор выделяет следующие причины, по которым упоминания о жандармах отсутствуют.

1. Документы могли быть утеряны. В своей работе «Тонкая синяя линия: жандармы и общество на закате империи» А. М. Лаврѐнова говорит о том, что потеря документов жандармскими специалистами – явление обычное. «Архивные материалы спасли нам случаи хранения секретной переписки у писаря вместо начальника управления; помещения архива на открытых полках в общей писарской комнате, где “дела могли легко и незаметно утрачиваться”» [1, с. 35].

2. Тяжелые отношения губернатора Блока с руководством Самарской жандармерии могли привести к тому, что губернатор всячески старался избегать какого-либо взаимодействия с представителями политической полиции. И. Л. Блок часто критиковал руководство СГЖУ, особенно И. И. Каратеева, руководившего управлением в год Кинель-Черкасского выступления. Блок утверждал, что начальник управления совершенно некомпетентен и не знает, как обстоят дела в губернии [11, с. 147]. О кризисе между жандармами и властью в своих мемуарах говорит и вице-губернатор Кошко. Иван Францевич пишет о том, что во главе жандармов стоит уставший и болезненный генерал, а его уездные помощники запуганы торжествующей революцией, именно поэтому они «делали вид, что мало осведомлены и пробавлялись ничего не стоящими дознаниями» [8, с. 51]. Таким образом, можно предположить, что Блок не имел доверия к жандармскому управлению и всячески старался решать вопросы не привлекая жандармов. Это доказывает и переписка с чинами общей полиции и личные доклады губернатора и вице-губернатора как в МВД, так и в Департамент полиции [9, л. 53–54].

3. Причина практически полного отсутствия «жандармского следа» вытекает из второй и прямо связана с «Положением о корпусе жандармов» от 16 октября 1967 года. В пункте 26 Положения говорится о том, что губернские жандармские управления несут обязанности «только наблюдательные», а также приступают к восстановлению порядка только тогда, когда будут приглашены «местными властями» [12]. Упомянутый выше конфликт губернатора И. Л. Блока с руководством Самарской жандармерии вполне мог стать причиной нежелания приглашать сотрудников политической полиции к участию в восстановлении порядка в Кинель-Черкасской слободе. Еще одним подтверждением данной причины стал разговор вице-губернатора И. Ф. Кошко с помощником начальника губернского жандармского управления, который, как описывает в своих мемуарах вице-губернатор, находился в Кинель-Черкассах и был осведомлен о произошедших в них событиях. Ротмистр сообщил Кошко о том, что в слободе действует боевая революционная организация. Иван Францевич же ответил, что ротмистр «сгущает краски» и это просто «хулиганская сплоченность». В конце описания разговора Кошко пишет: «Последовавшие после того события показали, как я был не прав» [8, с. 59].

И действительно, то, что вице-губернатор не поверил помощнику начальника СГЖУ и, можно предположить, не стал прямо взаимодействовать с жандармским управлением, привело к тому, что 1 августа 1906 года Кинель-Черкасская слобода вновь замелькала в жандармских сводках. В этот день пристав 1-го стана Фролов и командир 2-й роты Эстляндского полка капитан Иванов возвращались от земского начальника, который проживал на выселках слободы под названием «Печи». Проезжая конопляники, капитан и пристав попали под обстрел. Как выяснится позже, нападение совершила боевая революционная дружина, в составе которой был Гавриил Татаринцев, уже несколько месяцев разыскиваемый полицией. Фролов и Иванов не были ранены, но был убит ямщик – 13-летний мальчик [9, л. 83–86]. По итогу расследования выяснилась причина нападения – ликвидация представителей власти для укрепления революционных позиций в слободе, однако Кошко в своих мемуарах озвучивает еще одно предположение, из-за которого могло быть совершено нападение. По мнению вице-губернатора, в конопляниках революционными лидерами было собрано «какое-то особенно важное совещание». Такие собрания всегда охранялись выставленными наблюдательными постами. И для того, чтобы максимально уберечь этих лидеров от встречи с полицией, а их, как пишет Кошко, «революция берегла пуще глаза», наблюдательным постам была дана задача при виде полиции открывать огонь. Возможно, именно это и стало причиной нападения [5, с. 78]. События, произошедшие 1 августа 1906 года, показали серьезность намерений революционной ячейки Кинель-Черкасской слободы, а также очередной раз подчеркнули неэффективность работы всей карательной системы губернии.

Кинель-Черкасское крестьянское выступление закончилось для революционеров печально. Лидеры восстания были арестованы, после чего осуждены. Гавриил Татаринцев был пойман 25 февраля 1907 года в Цивильском уезде, а позже, 15 декабря 1908 года, вместе с подельниками Кузьмой Максимовым и Поликарпом Зубковым был приговорен к смертной казни через повешение [9, л. 226–230]. Остальные задержанные революционеры либо были высланы из слободы, либо отправлены на каторгу. Формально карательная система смогла справиться с поставленным перед ней вызовом, однако это восстание показало и существенные проблемы.

1. Полиция не могла в должной мере выполнять функции жандармерии и это лишь усугубляло положение дел. Все попытки чинов общей полиции «заменить» жандармов приводили лишь к неудачам. Так, например, 1 августа 1906 года вице-губернатор И. Ф. Кошко отправляет секретное письмо бугурусланскому исправнику Любенецкому, в котором говорит о том, что, по его информации, одно из нападений было совершено 18 июля, а сообщение о нем канцелярия губернатора получила лишь через 9 дней. В этом же письме у Кошко возникает ряд вопросов: почему донесли информацию лишь через 9 дней, арестован ли Татаринцев? [9, л. 53]. Стоит предположить, что эти дни, скорее всего, были потрачены на собственные попытки поиска и ареста Татаринцева и восстановления порядка в слободе, однако, как показывают дальнейшие события, успехом это не увенчалось и лишь усугубило ситуацию.

2. Критика губернатором руководства СГЖУ и нежелание проводить совместную работу открыто показывала кризис отношений власти с правоохранительной системой губернии. Этот кризис негативно сказывался на работе в борьбе с революцией и, естественно, использовался революционерами как возможность развала порядка.

3. Если рассматривать нападение на пристава Фролова и капитана Иванова 1 августа 1906 года как прямую связь с присутствием в губернии «революционных вожаков», можно сделать еще один вывод – у СГЖУ была плохая агентурная работа, которая не позволяла в должной степени быть эффективной всей деятельности жандармского управления. То, что Кошко не поверил ротмистру в присутствии в Кинель-Черкассах боевой революционной ячейки, может говорить о том, что помощник начальника СГЖУ наверняка обладал какой-то информацией, но, по-видимому, не имел четкой доказательной базы, а следовательно, и не мог в должной степени убедить вице-губернатора в своей правоте.

4. Руководство губернии опасалось дезертирства как со стороны стражников, так и со стороны солдат. Это подтверждают неоднократные рапорты исправника Любенецкого, в которых он говорит о неблагонадежности стражников, а также письмо И. Ф. Кошко на имя министра внутренних дел, в котором он просит моральной поддержки от государя: «...царское слово оживило бы всех чинов полка и воочью доказало бы что за царем по-прежнему служба не пропадает» [9, л. 78]. Это письмо приводит к выводу:

1) революционные силы в губернии к 1907 году были довольно крепки и уверенно действовали на массы, в любом другом случае опасаться их бы не стоило;

2) власть сомневалась в собственных силах и возможностях и боялась, что в условиях революции не только потеряет авторитет, но и не сможет защитить своих слуг.

Анализ состояния правоохранительной системы Самарской губернии во время первой русской революции на примере крестьянского восстания в Кинель-Черкассах доказывает то, что правоохранительная система России времен первой революции подверглась серьезным вызовам – как внешним, так и внутренним. Революционное движение, с одной стороны, а также межведомственные конфликты – с другой, показали, что правоохранительным органам Самарской губернии помимо организационных изменений были необходимы серьезные правовые межведомственные разграничения, которые позволили бы жандармам и полиции действовать более эффективно.

В своих мемуарах Иван Францевич опишет Кинель-Черкассы как село, население которого «издавна отличается крайне буйным поведением и во все тревожные времена здесь всегда происходили серьезные беспорядки» [8, с. 55], и ни капли не ошибется. Пройдет чуть меньше 15 лет и Кинель-Черкассы вновь выйдут на противостояние, но уже совсем с другой властью.

Список источников

1. Лаврёнова А. М. Тонкая синяя линия: жандармы и общество на закате империи: монография. М.; Берлин: Директмедиа Паблишинг, 2023. 516 с.
2. Адыгезалова Г. Э. Значение Манифеста 17 октября 1905 г. для конституционно-правового развития России // Юридический вестник Кубанского государственного университета. 2022. № 14 (3). С. 7–17. URL: <https://doi.org/10.31429/20785836-14-3-7-17> (дата обращения: 07.07.2025).
3. Виноградов В. В. Манифест от 17 октября 1905 г.: юридическая природа и содержание (из истории русского конституционализма) // Известия ВГПУ. 2015. № 6 (101). С. 181–186.
4. Тюкавкин В. Г., Щагин Э. М. Крестьянство в период трех революций. М.: Просвещение, 1987. 206 с.
5. Пайпс Р. Русская революция: в 3 кн. Кн. 1. Агония старого режима. 1905–1917. М., Захаров, 2005. 480 с.

6. Сивопляс И. Мужик в Государственной Думе // Онлайн-проект «Годы и люди». URL: <https://годы-и-люди.рф/entry/8683> (дата обращения: 01.07.2025).
7. Государственная Дума первого призыва. Портреты, краткие биографии и характеристики депутатов. М.: Возрождение, 1906. 110 с.
8. Кошко И. Ф. Воспоминания губернатора (1905–1914). Новгород – Самара – Пенза. Петроград: Содружество, 1916. 259 с.
9. Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО). Ф. 3. Оп. 233. Д. 2042.
10. Токарева С. Н. Административно-исполнительные обязанности полицейских управлений Российской империи начала XX столетия // Власть. 2013. № 1. С. 141–145.
11. Казаков И. Д., Репинецкий А. И. Самарское губернское жандармское управление в контрреволюционной борьбе 1905–1917 гг. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Исторические науки. 2022. Т. 4, № 4. С. 147–152.
12. ПСЗ. Собр. 2. СПб., 1967. Т. 42, № 44956.

Статья поступила в редакцию 27.01.2025; одобрена после рецензирования 11.04.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 27.01.2025; approved after reviewing 11.04.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Евгений Владимирович Нормайкин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, normajkin000@mail.ru

ПРОБЛЕМА ЛЕСНЫХ ПОЖАРОВ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА ПО МАТЕРИАЛАМ «СИБИРСКОЙ ГАЗЕТЫ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема лесных пожаров Томской губернии последней трети XIX в. через призму материалов «Сибирской газеты». Автор выделяет ключевые факторы, способствующие возникновению пожаров, включая слабость административного контроля, недостаточное финансирование и низкий уровень экологического сознания населения. Анализируется общественное восприятие лесных пожаров и практики лесопользования, отраженные в материалах периодики. Особое внимание уделяется предложениям, выдвигаемым широкой общественностью в целях предупреждения и ликвидации природных возгораний.

Ключевые слова: экологическое сознание; природопользование; лесные пожары; Сибирская газета; Томская губерния; XIX век; самовольные порубки; историческая экология; дореволюционная пресса; лесное законодательство.

Yevgeny V. Normaikin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, normajkin000@mail.ru

FOREST FIRES IN LATE 19TH-CENTURY TOMSK GOVERNORATE AS REPORTED IN SIBIRSKAYA GAZETA

Abstract. This article explores the issue of forest fires in Tomsk Governorate during the final third of the 19th century, as reflected in the pages of Sibirskaya Gazeta. The author identifies key contributing factors, including weak administrative oversight, inadequate funding, and low levels of environmental awareness among the population. The article analyzes public perceptions of forest fires and forestry practices as presented in the periodical. Special attention is given to the proposals advanced by members of the public aimed at preventing and mitigating natural wildfires.

Keywords: environmental awareness; forest use; forest fires; Sibirskaya Gazeta; Tomsk Governorate; 19th century; illegal logging; historical ecology; pre-revolutionary press; forest legislation.

Экологическая история как самостоятельное научное направление оформилась в 1960–1970-х гг. в США. Важным этапом ее становления стало создание в 1975 г. Американского общества экологической истории, задачей которого было углубление и координация исследований в данной области. В Европе экологическая история получила признание значительно позже – лишь в 1990-е годы. С самого начала данная дисциплина носила междисциплинарный характер, охватывая анализ природных процессов и изучение политических, культурных и экономических аспектов взаимодействия общества и природы, в которых человек занимает центральное место [1, с. 7–8]. Учитывая междисциплинарный характер экологической истории и растущую роль человека в экологических процессах, особое значение приобретает вопрос об экологическом сознании как социокультурном явлении. Под экологическим сознанием понимается осознанный выбор человека, отражающий уровень его ответственности перед окружающим миром. Экологическое сознание является не только характеристикой научного восприятия действительности, но и фундаментальной чертой разумного существа, кроме того, оно оказывает ключевое влияние на формирование экологической культуры [2, с. 23].

Актуальность темы обусловлена обострением глобальных экологических угроз, в связи с этим необходимостью становления ответственного природопользования. Особый интерес представляет история освоения природы в регионах с низким уровнем институционального контроля. Особенно остро эти процессы проявлялись в Томской губернии последней трети XIX в., где возникло противоречие между государственным регулированием и традиционным природопользованием. Большой проблемой стали лесные пожары, активно обсуждавшиеся в материалах дореволюционной прессы. Их анализ позволяет глубже понять восприятие природных угроз, общественное мнение и развитие экологического сознания в Сибири в обозначенный период.

Цель исследования – проанализировать восприятие и освещение проблемы лесных пожаров в Томской губернии в последней трети XIX в., а также связанные с этим аспекты экологического сознания. Объектом являются публикации «Сибирской газеты» о лесопользовании, охране природы и причинах природных пожаров. Предмет – представления о природе, общественная реакция на пожары и оценка хозяйственных и административных практик, направленных на их предотвращение и ликвидацию.

Проблема экологического сознания и природопользования сибирских крестьян серьезно исследуется с XX в. такими исследователями, как Л. М. Горюшкин [3], И. В. Власова [4] и М. М. Громыко [5]. Современные исследователи, такие как Е. И. Гололобов [1] и М. К. Чуркин [6], акцентируют внимание на традиционных формах природопользования, а Р. В. Михайлова [7], Н. А. Ивакин [8] и М. О. Тяпкин [9] – на правовом регулировании и институциональных практиках обращения с природными ресурсами в крестьянской среде.

Источниковую базу составляют материалы «Сибирской газеты» – одного из наиболее содержательных провинциальных изданий дореволюционной России (выходила в Томске с 1881 по 1888 г.). Сначала газета была еженедельной, а с 1888 г. выходила дважды в неделю. Ее основателем был П. Макушин – известный сибирский общественный деятель. В разные годы редакторами были А. Ефимов, А. Адрианов, А. Гусев, а негласным редактором – Ф. В. Волховский. Издание отличалось жанровым и тематическим разнообразием: корреспонденции, хроники, театральные рецензии («Томский театр»), аналитика («Сибирское», «Русское», «Зарубежное обозрение»), литературные рассказы и очерки [10, с. 3–8]. В газете публиковались видные представители сибирской и российской интеллигенции, например, такие как В. Г. Короленко, Н. М. Ядринцев, Г. И. Успенский, Г. Н. Потанин, Н. И. Наумов и прочие. Газета сочетала народническую и областническую идеологию – редкое для провинциальной прессы явление. В 1888 г. ее закрыли по инициативе МВД по ходатайству В. М. Флоринского, попечителя Западно-Сибирского округа, опасавшегося ее влияния на студенчество Томского университета [10, с. 28–29]. Помимо «Сибирской газеты» были привлечены архивные делопроизводственные документы Государственного архива Алтайского края (ГААК) и Государственного архива Томской области (ГАТО), содержащие отчеты чиновников лесной администрации, официальные распоряжения и нормативные акты, регламентирующие лесопользование в Томской губернии.

Научная новизна настоящего исследования заключается в привлечении и систематическом анализе дореволюционной региональной прессы – «Сибирской газеты» – в качестве источника для изучения формирования и проявлений экологического сознания в крестьянской среде Томской губернии. В рамках работы было проанализировано 359 номеров издания за период с 1881 г. по

1888 г. Из них 39 выпусков содержали материалы, касающиеся в целом проблемы лесного хозяйства в Сибири. Всего выявлено около 40 публикаций – корреспонденций, заметок и редакционных комментариев, – освещающих проблему лесных пожаров в Томской губернии. В частности, 8 статей посвящены причинам возникновения пожаров, 9 – их последствиям и нанесенному ущербу, 8 – профилактическим и организационным мерам, а оставшиеся публикации представляют собой обобщающие новостные сводки, рассматривающие проблему лесных пожаров в целом.

Методы исторического исследования, такие как контент-анализ, историко-сравнительный и историко-системный методы, позволили глубже изучить, как менялись представления о лесных пожарах на различных этапах и как эти проблемы освещались в местной прессе. Эти методы дали возможность проанализировать, как публицистика отражала восприятие пожаров, причины их возникновения и меры, предлагаемые для их предотвращения и ликвидации.

На основе обозначенной методологии и источников значительный интерес представляют конкретные тематические направления, отраженные на страницах «Сибирской газеты». Среди них наиболее массовой и устойчивой категорией публикаций являются материалы, посвященные проблемам лесопользования, в частности лесным пожарам. Именно в этих текстах наиболее ярко выражено отношение населения к природной среде, а также критика существующих практик со стороны редакции и корреспондентов. Например, в объемной заметке «о лесоистреблении» сообщается о том, что уничтожение лесов с помощью огня и вырубki является распространенным явлением по всей Сибири [11, с. 226]. Отмечается, что пожары в период с 1859 по 1871 г. принесли ущерб казне до 5 млн рублей, не включая в эту сумму выданного погорельцам из казны безвозвратного пособия в количестве более 300 тыс. рублей [11, с. 226]. Масштабы пожаров поражают воображение, поскольку сообщения об их возникновении встречаются регулярно на страницах периодических изданий, и не только в Томской губернии, но и во всей Сибири. Следует отметить, что пожары в регионе имели разную природу: одни возникали непосредственно в лесах, другие – в селениях и городах, но часто приводили к возгораниям в прилегающих лесных массивах. Эти два типа пожаров тесно переплетались, разграничить их современники могли не всегда. На-

пример, в одной из сводок «Сибирской газеты» сообщается о том, что 25 апреля 1882 г. город Томск «был ошеломлен разразившимся бедствием, но не успели жители от него опомниться, как в 12 ч. ночи того же дня быстро вспыхнувшее, злое пламя озарило весь город с Воскресенской горы», распространившись и на окружающие лесные массивы [12, с. 421–422]. Спустя месяц в Томске произошел очередной масштабный пожар, возникший «в центре скученных кварталов за Истоком» [13, с. 516]. По мере описания событий пожаров в Сибири в целом и Томской губернии в частности в одной из корреспонденций автор с горькой иронией замечает, что хроника событий могла бы превратиться исключительно в «пожарную», поскольку практически «не проходит и дня без сообщений о новых возгораниях» [14, с. 660]. Очевидно, что лесные пожары стали не просто стихийным бедствием, а системной проблемой, угрожавшей не только лесному фонду, но и самим населенным пунктам.

Раздел газеты «Русское обозрение» указывает на масштабность данной проблемы, отмечая катастрофическое положение лесов и в Европейской России, которое усугубляется не только хищническим лесопользованием, но и многочисленными лесными пожарами. Сообщается, что «леса горят на большом протяжении пространства... г. Казань положительно закутана в мглу, сквозь которую солнце кажется красным шаром» [15, с. 904]. Отмечается, что пожары уничтожают значительные участки лесов, а реки, такие как Волга, «с каждым годом мелеют все более и более» [15, с. 904]. В результате проблема лесных пожаров носила всероссийский, а не исключительно региональный характер, и не могла быть объяснена лишь слабостью местного контроля или культурными особенностями населения Томской губернии.

Несмотря на многочисленные свидетельства разрушительных последствий пожаров, причины подобных возгораний не всегда были до конца ясны и однозначны для современников, поскольку целенаправленные поджоги не находили подтверждения, несмотря на то, что и подобные эксцессы имели место быть, например, когда крестьяне Бийского уезда деревни Михайловки из-за поземельных споров с казачьим населением соседнего селения устроили поджог казачьей станицы Антоньевской [16, с. 800–801; 17, с. 971–972]. Однако данные события носили единичный характер, и компетентные в лесном деле лица склонны были считать, что пожары воз-

никали от «палов», пускаемых крестьянами, что находит подтверждение во многих источниках. Сам механизм организации «палов» представлял собой традицию сжигания травы весной с целью получения золы, используемой в качестве удобрения или для очистки пастбищ от сорняков и подготовки земельного участка к посевным работам [11, с. 227]. Разумеется, что контролировать огонь крестьяне не умели и не могли по объективным обстоятельствам: отсутствие техники, непредсказуемость огня в условиях сильного ветра и т. д. Данная практика на страницах газет признается одной из самых «разрушительных» и вредных. Корреспонденция «Сибирской газеты» отмечает, что метод пала приводит к негативным последствиям, так как «высокая трава легко воспламенялась» и в результате «огненная стихия при сильном ветре стремительно перемещается в его направлении, уничтожая все на своем пути», даже человек, «оказавшийся на пути огня, не может спастись, так как пламя быстро догоняет его и поглощает» [11, с. 227–228].

В связи с этим возникает необходимость принятия действенных мер по охране лесов от опалки. Осознавая, что искоренить данную практику удобрения и очищения полей полностью нельзя, публицисты сосредотачивают внимание на необходимости ее строгой регламентации и надзора со стороны властей. В этой связи они подчеркивают важность соблюдения инструкций по проведению опалок, предупреждающих о необходимости создания широких защитных полос и привлечения достаточного числа работников для достижения этой цели. Однако, как показывают корреспонденции, в реальности эти меры зачастую оставались лишь на бумаге. Так, в одной из заметок подробно описывается случай опалки вблизи села Озерно-Кузнецовское Змеиногорского уезда, где по инструкции должна была быть выжжена полоса шириной в 100 сажень (около 213 метров), однако на деле «опалка была проведена на 9 верстах, шириной то в 20 сажень, то в 10, то в один аршин, а местами – вовсе отсутствовала» [18, с. 757–758]. Кроме того, сообщается о крайне низком уровне правосознания и неоднозначной позиции крестьян в отношении данной хозяйственной практики. Во-первых, в заметке указывается на неявку более 150 крестьян на работы по опалке, а во-вторых, на непрозрачное и нецелевое расходование собранных средств: из 320 руб., взысканных с неявившихся, лишь незначительная часть пошла на оплату труда, тогда как

остальное надзиратель присвоил себе «за труды с технической стороны» [18, с. 758]. Это отражает формальный характер лесоохраны, воспринимавшейся не как важная экологическая мера, а больше как административная повинность.

В ряде корреспонденций подчеркивается, что городские и сельские пожары, возникавшие по бытовым и техногенным причинам, способствовали распространению огня на прилегающие леса и вырубки, в связи с чем дают рекомендации по их предотвращению. Так, в одной из новостных сводок сообщается, что «необходимы меры предосторожности от легко воспламеняющихся веществ, как сено, солома и пр.» [19, с. 7]. Отмечается, что малообеспеченным горожанам осуществить эти меры затруднительно вследствие того, что они не имеют сеновалов, а держать сено на земле нельзя по причине быстрого гниения. При этом богатые горожане, имеющие возможность хранить сено в специально отведенных помещениях, все равно пренебрегают правилами пожарной безопасности, храня его в «соседстве с жилыми помещениями», что имело негативные последствия [19, с. 7]. В частности, в одной из заметок газеты сообщается, что «в селении Тисюльском [Мариинского уезда] загорелись надворные постройки крестьянина Бушкова. Причиной пожара стало близкое расположение построек и крыша, заваленная соломой» [20, с. 546]. Среди причин пожаров выделяют также и печные трубы, которые некоторые нерадивые хозяева не подвергали своевременной очистке от сажи и по этой причине в одной из заметок сообщается о необходимости того, чтобы «трубы... были очищены» [21, с. 363].

Во многих корреспонденциях авторы сокрушаются, что меры по предотвращению пожаров не принимаются вовсе, а местная администрация абсолютно безучастна. Причинами назывались не только халатность и особенности деревенской застройки – крыши, покрытые берестом, дворы, заваленные соломой и копнами сена [22, с. 787–788], но и полное отсутствие системы пожарной безопасности. Важно отметить, что подобные очаги возгорания в сельской местности нередко распространялись и на окружающие леса, становясь источниками лесных пожаров. Горящие сенокосы, выгоравшие поля и сухостой служили «мостом» между дворами и ближайшими лесными участками. В условиях тесного соседства населенных пунктов с лесными массивами слабая противопожарная дисциплина в сельской и городской среде напрямую угрожала сохранности природной

среды. При этом можно сделать предположение, что крестьяне и горожане в первую очередь заботились о своем удобстве в хозяйственном смысле, стараясь решать свои бытовые задачи подручными им способами, при этом не придавая особого значения экологическим последствиям своих действий. Впоследствии это обстоятельство приводило к катастрофическим результатам. Один из очевидцев пожара в Томске, например, с горечью отмечал «полнейшее отсутствие порядка и дисциплины... все кричали, хлопотали... а пользы для и против пожара не было» [23, с. 355]. Поведение толпы отличалось спонтанностью и бессмысленной активностью, не приводившей к результату, что очередной раз свидетельствует о дефиците экологически ориентированного мышления и координации действий. Такое неорганизованное поведение не позволяло оперативно сдерживать распространение огня, в том числе в направлении лесных участков на окраинах города.

В условиях всеобщего хаоса возникали также случаи мародерства, когда, например, в г. Кузнецке «солдаты во время пожара... замечались в попытках стянуть где что лежит плохо...», что указывает на факты грабительства в условиях слабого административного контроля властей в экстремальных условиях массового городского пожара [24, с. 218]. О поведении горожан можно сказать, что некоторые из них в числе первоочередных интересов в данных условиях ставили не помощь пострадавшим или участие в тушении пожара, а спасение собственного имущества и даже возможную наживу. Пожары провоцировали не только материальные потери, но и психосоциальную нестабильность в местных сообществах. Паника и подозрения зачастую перерастали в слепую агрессию, направленную на уязвимых членов общества. Так, в одной из заметок сообщается, что жители одной из деревень, основываясь на суевериях или поверьях, подвергли травле местную девушку, обвиняя ее в поджоге и «не давали ей прохода... преследовали ее кличкой «поджигательница» [25, с. 487]. В результате девушка прибегла к такому крайнему средству, как самоубийство. Массовые пожары вскрывали не только уязвимость материальной среды, но и более глубокие процессы социальной дезинтеграции и дегуманизации. На этом фоне в источниках появляются и эмоционально окрашенные личные размышления. Так, некий путешественник М. Г. отмечал: «страшный урок, данный пожаром, должен послужить началом просветлению самосо-

знания, которое, развиваясь далее, могло бы стать залогом лучшего будущего», однако с горечью добавлял, что подобных признаков в настоящем не видно и «не предвидится» [26, с. 397–398].

Еще одной существенной причиной возникновения масштабных пожаров, охватывающих как населенные пункты, так и близлежащие лесные массивы, авторы статей в газете выделяют низкий уровень материально-технического обеспечения, который особенно ярко проявлялся в глубинке. Сообщается, что в отдаленных поселениях не было элементарных средств тушения, о «пожарных машинах даже и не слышно» [22, с. 788]. Неэффективность тушения возгораний в населенных пунктах напрямую способствовала возникновению лесных пожаров, особенно в засушливые периоды, когда малейшая искра или выброшенный уголь могли вызвать возгорание в лесополосе. Ключевой проблемой также оставалась нехватка воды: в городах и селах отсутствовала централизованная система водоснабжения. В заметке о пожарах 1883 г. подчеркивается, что «на пожарах остро ощущался сильный недостаток воды... Вольному пожарному обществу следовало бы обратить особенное внимание на организацию водоснабжения...» [27, с. 892]. В условиях, когда даже в городской черте не хватало ресурсов, тушение пожаров в лесах, как правило, не представлялось возможным вовсе. В заметке, посвященной состоянию пожарных команд Томска, авторы периодики заключают, что «в своем нынешнем состоянии противопожарные средства города по-прежнему недостаточны» [28, с. 300–301]. Однако в отдельных корреспонденциях приводятся также объяснения причин подобного положения дел, в частности подчеркивается, что высокая стоимость обычных противопожарных средств делает их приобретение и организацию доступными лишь для «богатых городов и крупных капиталистов» [29, с. 326]. В редких случаях обсуждаются потенциальные технические решения, способные улучшить ситуацию. Так, материалы периодики сообщают об огнегасительных гранатах американского производства – стеклянных сосудах, при разбивании выделяющих углекислый газ [29, с. 327–328], как о возможном шаге к модернизации противопожарной практики. Однако высокая стоимость подобных средств и отсутствие централизованной противопожарной политики делали их недоступными для большинства местных сообществ.

Иные оценки, представленные в источниках, основываются на том, что проблемы экологич-

ного лесопользования Сибири носят объективный характер и основываются на сложностях управления и слабом финансировании. В частности, среди множества материалов периодики встречается письмо в редакцию заведующего лесами и землями казны в Томской губернии, содержащееся в № 44 газеты «Томские губернские ведомости», которое оспаривает тезисы из статьи «Лесное и оброчное хозяйство в Западной Сибири», помещенной в № 38 того же издания. В нем автор признает факт отсутствия правильного надзора за лесным хозяйством, однако при этом и замечает, что «нет и никакого расхода на дозорцев» [30, л. 4]. Важно подчеркнуть, что обязанности по охране лесов были фактически возложены на волостные правления, подотчетные казенным палатам. Согласно предписаниям МВД, крестьянская администрация была обязана «принимать необходимые меры в чрезвычайных ситуациях, в том числе и при лесных пожарах, распоряжаться подачей помощи и исполнять все законные требования властей по предметам их ведомства» [31, л. 47]. То есть фактически обязанности за охранением лесов от пожаров легли на полесовщиков, в рамках натуральной повинности сроком от 1 до 3 лет, их деятельность носила безвозмездный характер, а государство практически не выделяло средств для их содержания, о чем и сообщает автор: «полесовщики от казны получают по 1 % с рубля» и «редко кто из них имеет вознаграждение 2–3 р. в год» [30, л. 4]. Низкий уровень мотивации из-за отсутствия материальной поддержки способствовал низкому уровню работы полесовщиков, что в свою очередь ухудшало эффективность борьбы с лесными пожарами.

Таким образом, анализ дореволюционной периодики, а именно «Сибирской газеты», демонстрирует, что проблемы лесного хозяйства имели масштабный характер в Томской губернии последней трети XIX в. Лесные пожары носили повсеместный и угрожающий характер не только с социально-экономической точки зрения, но и с позиции экологии и природопользования. Среди причин пожаров материалы периодики выделяют осуществление сельскохозяйственных палов для очистки земель под пашню, формальный подход к опалке земель, приграничных к лесам, несоблюдение правил пожарной безопасности в городах и селениях, слабое финансирование пожарных команд, их общей подготовки и отсутствие организованной и системной государственной политики в области охраны и защиты лесов.

Масштабные лесные пожары приводили к уничтожению лесов, жилых построек и сельскохозяйственных угодий. При этом современники осознавали необходимость реформ в лесной политике, предлагали различные меры, направленные на усовершенствование практик борьбы с пожарами и развитие экологически рационального подхода к лесам. Однако низкий уровень экологического сознания, нехватка финансирования и общее без-

различие местных властей способствовали сохранению кризисной ситуации. В результате сочетание экономических, социальных и правовых факторов привело к деградации лесных ресурсов Сибири. Несмотря на попытки широкой общественности на страницах периодики привлечь внимание властей к проблеме лесных пожаров, она оставалась актуальной на протяжении всего анализируемого периода.

Список источников

1. Гололобов Е. И. Экологическая история Сибирского Севера. XX век: поиск и анализ источников: учеб. пособие. Сургут: СурГПУ, 2018. 156 с.
2. Тобоев А. И. Понятие экологического сознания // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3 (7). С. 23–26.
3. Горюшкин Л. М. Аграрные отношения в Сибири периода империализма (1900–1917). Новосибирск: Наука, 1976. 343 с.
4. Власова И. В. Традиции крестьянского землепользования в Поморье и Западной Сибири. М.: Наука, 1984. 232 с.
5. Громыко М. М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. М., 1986. 279 с.
6. Чуркин М. К. Природный фактор в аграрной колонизации Сибири пореформенного периода: становление историко-географического дискурса // Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки. 2014. № 4 (4). С. 14–22.
7. Михайлова Р. В., Осипов Н. Е. Ответственность крестьянина как фактор развития крестьянского хозяйства // Власть. 2018. Т. 26, № 5. С. 108–113.
8. Ивакин В. И. История правового регулирования ответственности за нарушения экологического законодательства в дореволюционной России // Аграрное и земельное право. 2007. № 5. С. 95–104.
9. Тяпкин М. О. Охрана лесов Томской губернии во второй трети XIX – начале XX вв. Барнаул: Азбука, 2006. 225 с.
10. Сибирская газета в воспоминаниях современников / вступ. ст., подгот. текста и коммент. Н. В. Жиликовой; науч. ред. Н. М. Дмитриенко. Томск: Изд-во науч.-техн. лит., 2004. 200 с.
11. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1881. № 8. С. 215–246. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
12. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1882. № 18. С. 417–440. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
13. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1882. № 22. С. 513–540. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
14. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1882. № 28. С. 657–680. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
15. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1885. № 35. С. 891–914. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
16. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1883. № 31. С. 791–814. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
17. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1883. № 38. С. 959–982. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
18. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1886. № 24. С. 743–782. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
19. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1888. № 26. С. 1–12. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
20. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1883. № 21. С. 531–558. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
21. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1885. № 15. С. 356–387. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
22. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1882. № 33. С. 781–804. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
23. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1883. № 14. С. 351–374. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
24. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1885. № 9. С. 209–240. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).

25. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1885. № 20. С. 483–506. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
26. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1881. № 13. С. 387–418. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
27. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1883. № 35. С. 887–910. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
28. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1883. № 12. С. 299–322. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
29. Сибирская газета: первое частное периодическое издание Западной Сибири. Томск: [б. и.], 1886. № 11. С. 323–354. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000351029/index.html> (дата обращения: 10.07.2025).
30. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 163. Оп. 1. Д. 188. Вырезки из сибирских газет за 1882 г. / Лесное и оброчное хозяйство в Западной Сибири.
31. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 242. Оп. 1. Д. 2. Наряд циркулярным распоряжениям Министерства и управления государственными имуществами за 1903 г.

Статья поступила в редакцию 15.05.2025; одобрена после рецензирования 15.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 15.05.2025; approved after reviewing 15.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-93-97

Данил Вячеславович Рыбин

Санкт-Петербургский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), г. Санкт-Петербург, Россия, danilarybin@rambler.ru

БОРЬБА ЛЕГАЛИСТОВ ЗА РЕАЛИЗАЦИЮ СВОБОДЫ ПЕЧАТИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. Во второй половине XIX века легалисты – умеренно-либеральные юристы – написали множество статей, доказывающих необходимость введения свободы печати. В 1905 году они приняли самое активное участие во внедрении свободы печати в российское законодательство. Впоследствии до 1917 года юристы добивались постепенной отмены ограничений, налагаемых на российскую прессу. Целью нашей работы стало определение степени влияния либеральных юристов на эмансипацию прессы. Участие легалистов в освобождении печати выделяется впервые в научной литературе. Был применен проблемно-хронологический метод.

Ключевые слова: свобода печати; легалисты; консервативные либералы; А. Ф. Кони; цензура; преступления печати; Госдума.

Danil V. Rybin

Saint-Petersburg Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice, Saint-Petersburg, Russia, danilarybin@rambler.ru

THE LEGALIST STRUGGLE FOR PRESS FREEDOM IN EARLY 20th-CENTURY RUSSIA

Abstract. In the second half of the 19th century, legalists – moderate liberal lawyers – published numerous articles arguing for the necessity of introducing freedom of the press. In 1905, they took the most active part in introducing freedom of the press into Russian legislation. In the years that followed, up to 1917, sought to gradually lift restrictions imposed on the Russian press. This article aims to determine the degree of influence of liberal lawyers on the emancipation of the press. The role of legalists in the struggle for press freedom is highlighted here for the first time in academic literature. The study employs a problem-chronological method.

Keywords: freedom of the press; legalists; conservative liberals; Anatoly F. Koni; censorship; crimes of the press; State Duma.

В Российской империи во второй половине XIX века легалисты – консервативные либералы опубликовали множество работ, в которых пропагандировали и настаивали на введении в России свободы печати. Б. Н. Чичерин, А. Д. Градовский, К. К. Арсеньев, М. М. Стасюлевич, А. Ф. Кони много сделали для внедрения этой идеи в головы городских жителей государства. Тем не менее после относительно мягкой цензуры в третьей четверти XIX века в его конце власть приступила к новому ограничению прессы. Такая политика создавала сильное напряжение в городской среде. Ситуация стала быстро меняться с началом первой русской революции.

Для современников вопрос о свободе печати был животрепещущим, они его активно обсуждали. Для советской науки эта тема не представляла интерес. Он проявился после 1991 года. Исключение составляли работы исследователей И. В. Ножилова и Э. В. Летенкова [1; 2].

В 1990-е годы отдельные исследователи, раскрывающие общую историю реализации прав человека в империи, рассмотрели в общем контексте тему о свободе прессы (В. Ю. Багдасаров [3], С. Б. Глушаченко [4]). Их работы, например, имели продолжение в трудах А. С. Туманова и Р. В. Кисе-

лева [5]. Во многих работах борьба за реализацию свободы прессы упоминается также в общем контексте освободительного движения в России [6].

А. В. Лихоманов [7] рассмотрел процесс переработки актов о печати в годы первой русской революции. В настоящее время выходит серия работ А. П. Соповой по правовому положению прессы и реализации свободы печати в империи в начале XX века (продолжающих исследования указанных авторов) [8; 9]. Много страниц автор посвятила разработке Устава о печати и других аналогичных актов в 1905 году [10–13]. Исследование увенчалось диссертацией в 2021 году [14]. Также о разработке Устава о печати повествуется в работе А. Я. Кодинцева [15].

В нашей работе мы раскрываем историю борьбы за свободу печати группы легалистов (юристов), сторонников умеренного либерализма. Роль юристов-сановников как единой группы, опирающейся на идеи Б. Н. Чичерина, впервые показана как единое общественное явление в момент принятия правовых актов в сфере печати в 1905–1906 гг. Целью работы стало определение степени влияния либеральных юристов на эмансипацию прессы. При подготовке публикации использовался проблемно-хронологический ме-

год. Пределы свободы прессы и участие юристов в защите ее интересов актуальны и в настоящее время.

С 1901 года государство постепенно смягчало цензурные требования [12, с. 203]. Указ императора от 12 декабря 1904 года провозгласил курс на устранение из печати «излишних стеснений». В конце декабря 1904 года на особом совещании при Комитете министров был рассмотрен проект смягчения законодательства о печати. В 1904 году идеи внедрения личных прав будоражили городскую общественность, на земских съездах принимались резолюции о их реализации. 30 ноября Московская городская Дума с участием городского головы В. М. Голицына составила и направила в адрес МВД постановление о внедрении демократических свобод, включая право свободы слова и печати [16, с. 629]. Аналогичные постановления принимались на земских съездах.

В феврале 1905 года было сформировано Особое совещание по делам печати (председатель Д. Ф. Кобеко), в состав которого вошли либеральные и консервативные юристы и публицисты, с небольшим перевесом первых. Среди них можно выделить В. К. Случевского, А. Ф. Кони, М. М. Стасюлевича, В. Ф. Дерюжинского, К. К. Арсеньева, А. Л. Боровиковского и пр. Встречались и иные консервативные либералы (В. О. Ключевский). Интересно обратить внимание на роль Стасюлевича. Он как старейший издатель как бы представлял всю индустрию печати. К тому же он уже состоял в комиссии, которая решала аналогичные проблемы в 1880 году. Впрочем, он был единственным либеральным издателем среди бизнес-публикаторов. Наличие большого количества легалистов сразу же придавало совещанию определенную направленность – законность и умеренный либерализм. Комиссия работала интенсивно, провела 37 заседаний. В преддверии принятия нового закона МВД перестало применять меры административного воздействия к издательствам. В стране фактически исчезла цензура [12, с. 203–205; 15, с. 13–16].

По данным А. В. Лихоманова, Кони противостоял Н. В. Шаховскому (начальник Главного управления по делам печати МВД) по вопросу о пределах цензурного контроля. Предложения МВД сводились к фактическому сохранению цензуры. Кони, напротив, предлагал снять существующие ограничения, ввести явочный порядок на издание книг и периодических изданий. Ограничения, налагаемые на потенциального издателя, должны быть разум-

ны и определять их может только суд. Необходимо было, по мнению Кони, заменить предварительную цензуру на любое издание карательной в судебном порядке. Вообще Кони предлагал отменить чрезвычайные административные права МВД в отношении изданий и издателей, передать цензурные права в прокуратуру [7].

Особое внимание правовед обращал на случаи небрежного использования норм статьи 140 Устава о цензуре и печати, предоставлявшей министру внутренних дел право воспрещать оглашение или обсуждение в печати какого-либо вопроса государственной важности, в частности, отчеты по гражданским и уголовным делам в рамках деятельности Сената, поскольку эти отчеты обеспечивали реализацию принципов публичности и гласности судебных заседаний. Анатолий Федорович говорил о чрезмерной цензуре: «...если требовать безусловной безвредности, то, пожалуй, придется признать Библию и святейшую из книг – Евангелие – тоже вредными и подлежащими предварительной цензуре... Именно в Евангелии содержатся тексты, на которые опирается изуверство некоторых противообщественных сект...» [15, с. 14].

В составе особого совещания действовала подкомиссия по разработке уголовных законов в сфере печати, возглавил ее Кони. Подкомиссия предложила ввести полное уничтожение произведений печати преступного содержания, расширить санкцию статьи 128 УУ (о дерзостном неуважении верховной власти, произведенном публично), ввести наказание (заключение в тюрьму) за произнесение или чтение речи, или сочинения, а также за распространение или публичное выставление сочинения/изображения, возбуждающих вражду между частями государства, частями или классами населения, между сословиями или между рабочими и хозяевами, ужесточить ответственность издателей [15, с. 14].

По данным А. В. Лихоманова, в мае 1905 года обновленный Устав о печати был готов (по другим данным – нет), а члены совещания в ноябре узнали, что одновременно помимо их работы были составлены Временные правила о повременных изданиях, не касающихся вопросов, рассмотренных на совещании. Таким образом, единое законодательство о печати оказывалось «разорванным надвое», а работа совещания становилась бессмысленной. Раздосадованный А. Ф. Кони и многие другие члены совещания не подписали итоговый проект Устава о печати, который так

в действие и не вступил (совещание формально проработало до 18 декабря). Зато Временные правила были опубликованы уже 24 ноября 1905 года [7, с. 135–141].

По данным А. П. Соповой, после 17 октября 1905 года по поручению Витте Н. В. Шаховский и его помощники в трехдневный срок составили проект Правил о печати на основе материалов Особого совещания, работа которого еще не была завершена. 29, 31 октября, 9 ноября 1905 года Совет министров обсуждал проект, представленный Кобеко. В обсуждении принимали участие в том числе такие умеренные либералы, как А. Д. Оболенский, Н. С. Таганцев, С. С. Манухин, Э. В. Фриш и пр. (иногда участвовал К. И. Пален). Причем в промежутках между этими совещаниями представители печатных изданий являлись к Витте и Кобеко и требовали полной отмены цензуры, упразднения цензурных комитетов, передачу печати под судебный, а не полицейский надзор. На что Витте в целом согласился. Издательства не выпускали газеты несколько дней [12, с. 203–205; 17, с. 30, 40, 42].

Решение было принято 18 ноября на заседании Совмина. 19 ноября 1905 года была подписана мемория Совмина империи, которую скрепили те лица, которые участвовали в частных совещаниях Фриша, проходивших в начале ноября. В числе подписантов были Витте, Оболенский, Манухин и пр. Но Таганцев, Фриш уклонились от его подписания. В мемории констатировалось, что материалы совещания Кобеко уже «устарели» (при этом они еще не были утверждены в обычном порядке). Еще более устарели старые цензурные порядки. Совет констатировал фактически захваченную печатью свободу, которую надо было ввести хоть в какие-то рамки. Был поспешно разработан «сырой» указ императора «О временных правилах о печати» (распространялись на повременные издания). Форсируя события, Витте умолял императора немедленно принять правила. 22 ноября собралось чрезвычайное Общее собрание Госсовета, а 24 ноября правила были утверждены [17, с. 45–52].

«Сырость» правил и революционная обстановка привели к тому, что правила никем не выполнялись. Главное управление по делам печати оказалось не в состоянии уследить за вновь появляющимися изданиями. Последние плодились в изобилии и исчезали через короткий срок, никак не заявляясь в официальном порядке. Цензурные комитеты подвергали штрафам буквально все издания, но сумма в 300 рублей оказывалась для из-

дателей незначительной. Издатели произвольно меняли программу издания, редактора и прочие параметры и свободно пользовались этими изменениями. Приостановленные или прекращенные издания тут же возобновляли свою работу в том же составе, лишь чуть поменяв название. Посыпались карикатурные журналы. В целях усиления ответственности Совмин постановил (в январе 1906 года) ввести обязательную передачу каждого номера издания в контролирующий орган, последний же получил право ареста данного издания с последующим рассмотрением дела в суде. Издателю предписывалось не издавать новые издания до окончания судебных разбирательств по старым. Если же издатель не подчинялся предписывался большой штраф и тюремное заключение [17, с. 218–228].

По данным А. П. Соповой, уже в марте 1906 года Госсовет стал изменять правила от 24 ноября в сторону расширения цензурных положений. При этом многие легалисты Госсовета выступали против. В марте 1906 года началось обсуждение правил для неповременных изданий. Указ императора от 26 апреля 1906 года «О временных правилах для неповременных изданий» отменил предварительную цензуру [5, с. 210; 6, с. 254; 12, с. 211–213].

Опередив другие партии, кадеты внесли в Госдуму 1-го созыва проект закона о свободе печати (4 июля 1906 года). Проект был лаконичен: «Печать свободна. Цензура отменяется безусловно и навсегда. Свобода печати подлежит только тем ограничениям, которые установлены настоящим законом». Также он предполагал передачу преступлений печати в суд присяжных заседателей, введение явочного порядка издания, отмену предварительной регистрации изданий, отмену закрытия издания за нарушения, допущенные лицами, его издающими, определял уголовную ответственность за преступления печати и пр. Но через 4 дня Дума была распущена [5, с. 253; 6, с. 181, 254; 18, с. 225–229; 19, с. 249].

Легалистские партии выступали за установление полной свободы печати. Программа партии мирного обновления (ПМО) (1906) гласила: «Каждый может говорить, писать и печатать, что он считает нужным» [20, л. 22]. В расширенном варианте программы указывалось: «Каждый волен высказывать и устно и письменно свои мнения, а равно распространять их путем печати или иным способом. За преступления или проступки, совершенные путем устного или печатного сло-

ва, обвиняемые отвечают только перед судом, на основаниях, установленных уголовным законом». В программе партии демократических реформ (ПДР) в 1906 году свобода печати отдельно не выделялась. Позже с появлением партии прогрессистов (ПП), где доминировали легалисты, они включали свободу слова и свободу печати в свои программы как отдельные принципы. В итоге эти партии поддерживали кадетские проекты в данной сфере [6, с. 260, 261].

В декабре 1912 года либералы внесли в Госдуму новый проект о свободе печати. Кадеты вновь добивались отмены цензуры, введения судебного порядка за нарушения в сфере печати и пр. Но и он в итоге не был принят [5, с. 253; 19, с. 250]. В IV Госдуме кадеты продолжали проталкивать общие законы о свободах личности. В том числе проект о свободе печати [6, с. 234]. Вскоре появился октябристский проект.

По данным В. В. Шелохаева, 23 октября 1913 года прогрессисты внесли свой проект о печати в Госдуму. Он предполагал отмену цензуры, права административной власти к печати четко определялись, фиксировалась судебная ответственность за правонарушения. Но при этом сохранялся контроль над изданиями со стороны Главного управления по делам печати МВД и его инспекторов, представлялся большой список лиц не допускаемых к издательской деятельности [19, с. 251–252]. С 1913 года МВД и Совмин продвигали новый правительственный проект Устава о печати. В итоге он также принят не был. В годы войны рассматривался законопроект о военной реформе. 29 июля 1914 года принят указ о военной цензуре.

Революция 1917 года явочным порядком ввела свободу печати и слова. Летом 1917 года работали комиссии по судебным уставам. В том числе была создана подкомиссия по пересмотру гл. 15 Уголовного Уложения о нарушении постановлений о надзоре за печатью (пред. М. П. Чубинский). В ней активно работали кадеты и легалисты, в их числе Гогель, Кони, Карабчевский и пр. [21, л. 30–38].

Длительное обсуждение принципа свободы печати в империи закончилось конечной победой этого принципа. Но завоевание далось немалой «кровью». В этой победе сыграли свою роль российские легалисты. 50 лет они настаивали на введении судебного порядка воздействия взамен административного, т. е. выступали за отмену цензуры. В итоге судебный порядок был введен. Но полной защиты от административной власти (МВД) пресса не получила.

События революции 1905 года, как казалось, приблизили введение свободы печати. В государственных комиссиях легалисты активно продвигали проекты отмены цензурных ограничений. Хотя поспешно принятые правительственные акты в 1905–1906 гг. их не удовлетворяли с позиции юридической техники. Окончательный успех сопутствовал либералам только в 1917 году, правда, на короткий срок.

Исследования совместных усилий легалистов по реализации свободы печати позволяют расширить сферу применения их деятельности на остальные личные права поданных, реализации которых они добивались в начале XX века, в том числе свободы совести, свободы личности, права на жизнь и пр.

Список источников

1. Новожилова И. В. Политика царского правительства в области законодательства о печати 1905–1914 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Л., 1971. 15 с.
2. Летенков Э. В. Из истории политики русского царизма в области печати (1905–1917): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Л., 1974. 18 с.
3. Багдасаров В. Ю. Права человека в Российской правовой мысли второй половины XIX начала XX века: дис. ... канд. юрид. наук. М., 1995. 188 с.
4. Глушаченко С. Б. Русские юристы второй половины XIX — начала XX веков о правах личности и правовом государстве: Историко-правовое исследование: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. СПб., 2000. 44 с.
5. Туманова А. С., Киселев Р. В. Права человека в правовой мысли и законотворчестве Российской империи второй половины XIX — начала XX века. М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2011. 279 с.
6. Аронов Д. В. Законотворческая деятельность российских либералов в Государственной думе (1906–1917 гг.). М.: Юрист, 2005. 413 с.
7. Лихоманов А. В. А. Ф. Кони в Особом совещании по составлению нового устава о печати 1905 г. // Цензура в России: история и современность: сб. науч. тр. СПб., 2008. Вып. 4. С. 125–141.
8. Сопова А. П. Концепция свободы печати в русской либеральной правовой мысли конца XIX — начала XX веков // Гражданское общество в России и за рубежом. 2016. № 2. С. 10–14.

9. Сопова А. П. Правовое положение прессы в России в начале XX века // Государство и право. 2024. № 1. С. 188–196.
10. Сопова А. П. Роль общественности в разработке законодательства о печати в 1905 году // Гражданское общество в России и за рубежом. 2017. № 1. С. 25–29.
11. Сопова А. П. Дискуссия о порядке учреждения периодических изданий в ходе разработки проекта устава о печати в 1905 г // История государства и права. 2018. № 2. С. 76–80.
12. Сопова А. П. Проблемы реформирования законодательства о периодической печати в России в начале XX века // Труды Института государства и права Российской академии наук. 2020. Т. 15, № 6. С. 190–222.
13. Сопова А. П. Дискуссия о подсудности преступлений печати суду присяжных в Российской империи // Гражданское общество в России и за рубежом. 2023. № 4. С. 31–33.
14. Сопова А. П. Правовое регулирование периодической печати в Российской империи в начале XX века: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2021. 294 с.
15. Кодинцев А. Я., Штыкова Н. Н. Уголовно-правовые и административно-правовые меры регулирования правонарушений в сфере печати в трудах А. Ф. Кони // История государства и права. 2022. № 9. С. 10–16.
16. Российский либерализм: Идеи и люди Т. 1: XVIII–XIX века. М.: Новое издательство, 2018. 680 с.
17. Совет министров Российской империи. 1905–1906 гг. Документы и материалы. Л.: Наука, 1990. 477 с.
18. Первая Государственная Дума. Выпуск 2. Законодательная работа. СПб.: издание А. А. Муханова и В. Д. Набокова, 1907. 231 с.
19. Шелохаев В. В. Либерализм в России в начале XX века. М.: РОССПЭН, 2019. 502 с.
20. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 115. Оп. 1. Д. 103.
21. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1405. Оп. 532. Д. 1514.

Статья поступила в редакцию 10.12.2024; одобрена после рецензирования 01.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 10.12.2024; approved after reviewing 01.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Алексей Викторович Рыков

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, avrykov@bk.ru

ВЛИЯНИЕ НАТУРАЛЬНОГО НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ НА ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ КОЛХОЗНОГО КРЕСТЬЯНСТВА АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ)

Аннотация. В данной статье автор рассматривает влияние натурального налогообложения на материальное положение колхозников в годы Великой Отечественной войны по данным Алтайского края. Рассматриваются основные тенденции государственной политики в области натурального налогообложения, способы, при помощи которых государство ее регулировало, а также анализируется способность колхозников к выплате натурального налогового бремени. *Ключевые слова:* государственные поставки; натуральное налогообложение; колхозное крестьянство; экономическое положение; Алтайский край; Великая Отечественная война.

Alexey V. Rykov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, avrykov@bk.ru

THE IMPACT OF TAX-IN-KIND ON THE ECONOMIC CONDITION OF KOLKHOZ PEASANTS IN ALTAI KRAI DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (BASED ON ARCHIVAL SOURCES)

Abstract. This article examines the impact of tax-in-kind on the economic condition of collective farm peasants in Altai Krai during the Great Patriotic War. The study explores key trends in state policy related to in-kind taxation, the mechanisms used by the government to regulate it, and analyzes the capacity of kolkhoz peasants to fulfill their tax obligations in kind. *Keywords:* state deliveries; tax-in-kind; kolkhoz peasantry; economic condition; Altai Krai; Great Patriotic War.

Большое значение для СССР имели заготовки сельскохозяйственной продукции, которые в отношении личных подсобных хозяйств крестьян фактически носили характер натурального налогообложения. В условиях потери ряда крупных сельскохозяйственных районов и потребностей армии государство компенсировало это увеличением нагрузки на тыловые регионы. Колхозники перед войной обладали определенным количеством скота и посевов в личных подсобных хозяйствах, которые в годы войны стали важным источником ресурсов.

Налогообложение сельских жителей в годы войны неоднократно становилось предметом исследования историков советского периода. Основной акцент в данных работах делался на денежном налогообложении. Вопросы натурального налогообложения в ранних специализированных работах по налогам отдельно не выделялись [1; 2]. Данный вопрос затрагивали историки-крестьяноведы, которые, рассматривая вопрос через призму заготовительной политики, ограничивались освещением его самых общих тенденций [3; 4; 5]. Активное изучение натурального налогообложения началось только в постсоветский период [6–10]. В данных публикациях основное внимание уделя-

лось натуральному налогообложению сельского населения в целом, без акцентирования внимания на колхозном крестьянстве, а также анализу ситуации в отдельных регионах. В связи с этим представляется важным рассмотрение натурального налогообложения на базе новых, ранее не использованных источников с привлечением материалов отдельных регионов.

Основная цель публикации – рассмотрение влияния натурального налогообложения на материальное положение колхозников в годы Великой Отечественной войны по данным Алтайского края, являвшегося одним из крупнейших сельскохозяйственных регионов. Для этого в работе будут выявлены основные тенденции государственной политики в области натурального налогообложения, рассмотрены способы, при помощи которых государство ее регулировало, а также проанализирована способность колхозников к выплате натурального налогового бремени.

Источниковой базой исследования стали опубликованные законодательные акты высших государственных органов, их совместные постановления с партийными органами, касавшиеся вопросов натурального налогообложения. Кроме того, в работе использовались неопубликованные

законодательные и статистические, а также делопроизводственные материалы статистических и налоговых органов из фондов Государственного архива Российской Федерации, Российского государственного архива экономики и Государственного архива Алтайского края.

Добавление в заголовке указания на использование архивных источников связано с тем, что автор в одной из предыдущих статей уже рассматривал данный вопрос с использованием устных исторических источников [11].

Изменение натурального налогообложения колхозного крестьянства Алтайского края в годы Великой Отечественной войны. Важные изменения в натуральном налогообложении колхозников произошли непосредственно перед войной в 1940–1941 гг. В это время рядом постановлений СНК СССР был отменен действовавший ранее порядок обложения в зависимости от

поголовья и введен принцип погектарного обложения [12]. Сначала он вводился только на заготовки колхозов, но затем он был распространен и на колхозные дворы. Теперь колхозные дворы должны были сдавать зерновые, картофель и масличные культуры с площади сева, установленного государственными планами для личных хозяйств. Яйца и животноводческую продукцию (мясо, молоко, шерсть, кожевенное сырье, овчины, козлины) – по установленным зональным нормам (рис. 1) [10, с. 97]. Был принят ряд постановлений, увеличивавших число продуктов, подлежащих обязательной сдаче колхозным двором. С мая 1941 г. необходимо было сдавать брынзу-сыр [13]. С апреля 1942 г. обязательным поставкам стали подлежать табак и махорка [14]. Брынза-сыр сдавался по установленным зональным нормам, а табак и махорка сдавались с площади сева, по устанавливаемым государством планам.

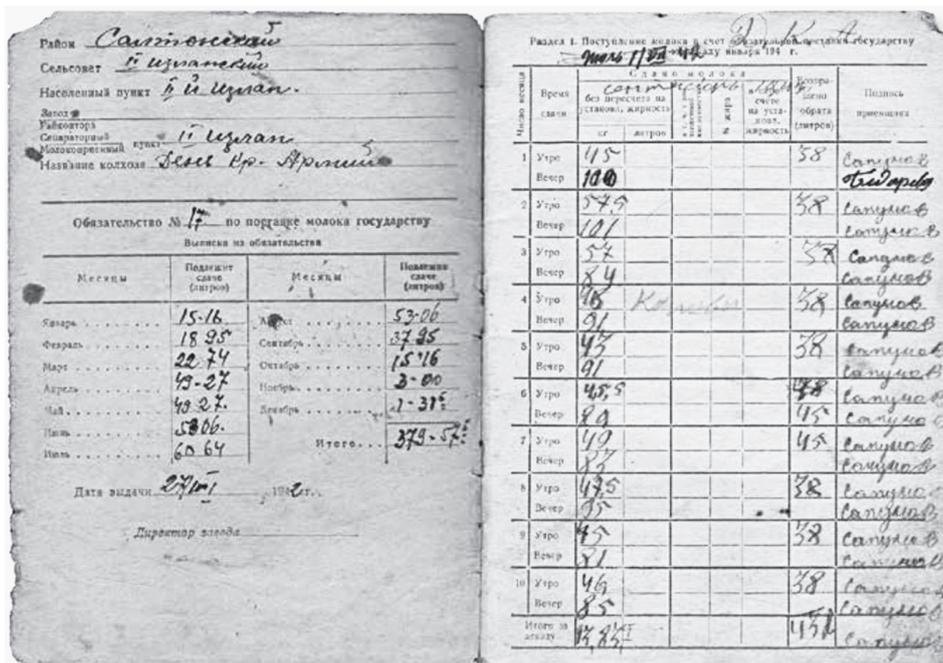


Рис. 1. Расчетная книжка по обязательной поставке и государственной закупке молока. Солтонский район, 1942–1943 гг. [15, с. 140]

По стране колхозные дворы, согласно постановлениям СНК СССР и ЦК ВКП(б), в счет обязательных мясоставок в зависимости от зон обязаны были сдать от 32 до 45 кг мяса, 200–1100 гр. шерсти с каждой головы овец, 130–200 гр. с каждой головы коз, 2–20 центнеров с гектара плана сева картофеля, 30–150 яиц, от 750 до 1 200 гр. брынзы-сыра с 1 овцематки, 0,5–2 шт. шкур овец и коз [16–20]. В обязательном порядке сдавались все шкуры крупного рогатого скота, получаемые от убоя или

падежа от незаразных заболеваний [21, с. 99]. Согласно тем же постановлениям СНК СССР и ЦК ВКП(б), в Алтайском крае каждый колхозный двор должен был сдавать за год 36 кг мяса, 600 гр. шерсти с 1 овцы и 200 гр. с 1 козы, 8 центнеров картофеля, 1,5 шкуры овец и коз и 1 шкуру свиньи (для Ойротской АО – 1 шкура овцы и козы), 100 штук яиц, 1 кг брынзы-сыра. При этом мясо и яйца сдавались независимо от наличия в хозяйствах скота и птицы. Шерсть и овчины – с каждой

головы козы, овцы (по фактическому поголовью на начало каждого года) [10, с. 97].

Натуральные государственные поставки сельскохозяйственной продукции носили возмездный характер, но это было лишь формально. Поставки осуществлялись по установленным низким государственным ценам. В годы войны закупочные и рыночные цены стали различаться в десятки раз. Заготовительные цены оставались такими же, как и перед войной: 7–8 коп. за 1 кг зерна, 3 коп. за 1 кг картофеля, 41–53 руб. за голову крупного рогатого скота, 32–48 руб. за свиную голову и 8–11 руб. за голову овцы или козы [6, с. 73]. Рыночные цены были значительно выше закупочных. К примеру, на колхозном рынке в Тальменке в феврале 1944 г. 1 кг картофеля стоил 12 руб., 1 кг говядины – 135 руб., а 1 кг свинины – 180 руб. [22, л. 10]. Фактически колхозные дворы осуществляли практически безвозмездную передачу продукции государству.

К обязательным поставкам не привлекались следующие категории хозяйств (с некоторыми уточнениями): нетрудоспособных по возрасту, престарелых, сыновья которых находились на действительной военной службе, красноармейцев на военной службе, инвалидов войны и труда. К нетрудоспособным относились мужчины старше 60 лет, женщины 55 лет и выше, дети до 16 лет, калеки, инвалиды [7, с. 19].

В течение войны политика государства в отношении натурального налогообложения колхозников носила разнонаправленный характер. На первом этапе Великой Отечественной войны она была жесткой, что проявилось в появлении нового вида обложения и увеличении размера ряда уже существовавших видов поставок. По постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 февраля 1942 г. [23, л. 8–10], норма поставки мяса для 1 колхозного двора в Алтайском крае увеличивалась с 36 до 46 кг, а по другому постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 25 апреля 1942 г. объем поставок для колхозных дворов возрастал с 600 до 900 гр. шерсти [23, л. 8–10].

С конца 1942 г. политика государства в отношении поставок колхозных дворов стала смягчаться. Государство расширило возможности для крестьян по сдаче альтернативных продуктов взамен требуемых по поставкам. Расчет производился путем умножения на установленные коэффициенты. Отдельные колхозники пользовались возможностью сдать обязательные поставки другой продукцией. В 1942 г. в счет погашения мо-

локопоставок колхозники вносили мясо, шерсть и картофель [24, л. 9–9 об.], в счет поставок картофеля – овощи, шерсть, яйца, зерно и молоко [25, л. 21 – 21 об.], а в счет поставок яйца – мясо и молоко [24, л. 10 об. – 11].

Позднее возможности эквивалентной замены расширились еще больше. Так, 18 мая 1943 г. СНК СССР принял распоряжение № 9973-р, согласно которому колхозникам засчитывались в счет обязательных поставок картофеля государству «сдаваемые ими на приемные пункты сухие плоды шиповника по эквиваленту: 1 кг сухих плодов шиповника за 8 кг картофеля...» [26, л. 186]. Другим распоряжением СНК СССР от 2 сентября 1943 г. № 16921-р устанавливалось, что колхозные дворы, не имевшие в наличии овец и коз, имели право «сдавать в 1943 г. мясо и кроличьи шкурки в счет обязательной поставки кожсырья государству, по эквиваленту 5 килограммов мяса (в живом весе) или 4 кроличьи шкурки за одну овчину или за 1 свиную шкуру» [27, л. 108].

Ряд актов позволял вносить другие продукты в счет погашения недоимок по государственным поставкам. Согласно распоряжению СНК СССР № 24344-р, было разрешено в счет погашения недоимок от колхозных дворов по обязательным поставкам молока, яиц, брынза-сыра, картофеля и шерсти принимать в декабре 1942 г. и январе 1943 г. мясо, зерно и другие сельхозпродукты по действующему эквиваленту замены [28, л. 156]. Распоряжение СНК СССР № 12555-р от 8 июля 1942 г. разрешало колхозным дворам сдавать овощи (капусту, лук репчатый, огурцы, морковь, свеклу столовую, помидоры, чеснок, лук зеленый, редис, репу, цветную капусту, брюкву, лук порей, кабачки, баклажаны, перец сладкий) в счет погашения задолженности по картофелепоставкам [29, л. 140].

Государство во второй период войны стало сокращать базу, облагаемую натуральным налогообложением. В частности, стали выводиться из-под налогообложения колхозные дворы, не имевшие самого предмета обложения. Согласно постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15.11.1943 г., предлагалось разрешить не привлекать в 1944 и 1945 гг. к обязательным поставкам овчин, козлин и свиных шкур колхозные дворы, которые их не имели [30, л. 159]. Кроме того, государство начинает списывать прежние задолженности колхозных дворов, которые они были не в состоянии выплатить. По постановлению СНК СССР от 8 сентября 1943 г., было предписано частично списать задолженность колхозных дворов

за 1942 год по сдаче государству табака и махорки [30, л. 50].

Выполнение планов государственных поставок колхозным крестьянством Алтайского края в годы Великой Отечественной войны. Несмотря на эти меры государства, даже к концу войны в натуральном налогообложении ситуация оставалась не про-

стой, что отражалось на выполнении государственных планов поставок колхозными дворами. Процент выполнения поставок колхозными дворами по основным культурам не превышал 70 %, а преимущественно был меньше 50 %. В 1943 г. план обязательных поставок брынзы был выполнен всего на 18,5 %, а шерсти в 1944 г. – всего на 16,1 % (табл. 1).

Таблица 1

Процент выполнения государственных поставок колхозниками Алтайского края в 1939–1945 гг. [31–34]

Наименование поставок	1939	1943	1944	1945
Мясо	96,4	57,4	55,5	69,0
Молоко	107,0	59,0	53,2	65,4
Яйцо	–	35,2	29,7	43,9
Брынза	–	18,5	52,0	64,3
Шерсть	78,8	54,7	16,1	31,6
Кожи (овчины и козлины)	–	45,8	35,9	48,2
Кожи (свиная)	–	35,4	39,2	48,0

Несмотря на изменение государственной политики, число хозяйств-недоимщиков оставалось на одном уровне и снижалось очень медленно. Число колхозных дворов-недоимщиков по мясоставкам с 1943 по 1945 г. снизилось на 10 756 хозяйств, по поставкам шерсти – на 8 123 хозяйства, а по яйцу число колхозных дворов-недоимщиков и вовсе уве-

личилось на 7 294 хозяйства (табл. 2). Если сопоставить число дворов-недоимщиков по отдельным категориям поставок с общим числом колхозных дворов в регионе, то можно увидеть, что процент первых из них в 1943 и 1945 гг. доходил до 29–37 %. Таким образом, обязательные поставки государству для колхозных дворов являлись тяжелым бременем.

Таблица 2

Число колхозных дворов, имеющих недоимки по Алтайскому краю в 1943–1945 гг. [35–39]

Категории дворов по видам недоимок	1943	1944	1945
Общее число дворов (тыс.)	292,9	Нет сведений	248,7
Из них с недоимками по мясу	75 234	75 220	64 478
Молоку	79 346	Нет сведений	70 165
Яйцу	86 388	93 102	93 682
Брынзе	62 737	63 003	55 756
Шерсти	48 812	47 004	40 689
Коже (овчины и козлины)	47 092	45 765	46 051
Коже (свиная)	21 092	20 177	9 401

В самый сложный период войны Алтайский край стал одним из главных регионов-должников по государственным поставкам. По состоянию на 1943 год общий процент выполнения поставок мяса по краю составлял 71,4 % (при наименьшем – 69,3 в Омской области), молока – 60,2 % (самый низкий процент выполнения плана по всему СССР), яйца – 47,4 % (при наименьшем в Северо-Осетинской ССР – 38,4 %), брынзы-сыра 33,4 % (при наименьшем в Тамбовской области – 19,1 %), шерсти 43,6 % (при наименьшем в Челябинской области – 34,5 %) [40, л. 10–12]. Значительными являлись и переходящие недоим-

ки. В крае по мясу они составляли 31,7 % к сумме врученных на 1944 год обязательств, по молоку – 38,2 %, по яйцу – 69,9 % (самый высокий процент по всему СССР), по брынзе-сыру 100,3 %, по шерсти – 84,5 %, по овчинам и козлинам – 83,9 % [40, л. 10–12]. Таким образом, регион занимал одно из 10 последних мест (по общей оценке) по результатам выполнения поставок по всем животноводческим продуктам. Из сибирских регионов в это число входили Омская и Новосибирская области [40, л. 13].

В качестве одного из средств получения обязательных поставок государство стало ужесточать

наказание за их невыполнение. До 1942 г. изъятие имущества в счет недоимок производилось согласно постановлению ЦИК и СНК СССР, принятому в 1937 г. Оно могло производиться только по решению народного суда. Прежде чем дело должно было быть передано в суд (не менее чем за 10 дней до передачи), инспектор по заготовкам должен был вручить предупреждение. В случае погашения недоимки в течение 10 дней дело прекращалось. Устанавливался большой список вещей, подлежащих изъятию [41].

В ноябре 1942 г. СНК СССР было принято постановление, ужесточившее наказание за недоимки по обязательным государственным поставкам [42, л. 293–295]. Согласно ему на колхозников-недоимщиков мог быть наложен штраф «до двукратной стоимости не сданных в срок продуктов, исчисленной по рыночной цене». Устанавливалось, что в бесспорном порядке (то есть без решения суда) у недоимщиков взыскивались зерно, мясо, картофель и семена масличных культур. Значительно сокращался список вещей, которые не могли подпадать в погашение недоимок [9, с. 65].

Обеспечение выполнения обязательных поставок возлагалось на райуполнаркомзагов, но многие из них не справлялись с возложенными обязанностями. Это выражалось в недостаточном или неправильном обложении хозяйств и непредоставлении положенных льгот. Значительное количество хозяйств было пропущено и «совершенно не привлечено к поставкам». По данным проверки, на август 1943 года было пропущено и неправильно освобождено от мясопоставок 2 257 хозяйств, а от молокопоставок – 2 077 хозяйств [43, л. 103]. На февраль 1944 года в Сорокинском районе по Зырянновскому сельсовету было пропущено 160 хозяйств и 92 коровы, по Яновскому сельсовету – 96 хозяйств и 57 коров [44, л. 484].

Из-за действий райуполнаркомзагов большое количество хозяйств колхозников ошибочно привлекалось к обложению. В 1943 году в Алтайском крае было неправильно привлечено к поставкам молока хозяйств на 1 254 тыс. литров [40, л. 10], 572 тыс. штук яиц [40, л. 11]. По данным той же проверки, на август 1943 года неправильно было привлечено к обязательным поставкам мяса 4 865 хозяйств (в том числе 3 563 хозяйства семей военнослужащих), а к молокопоставкам 4 738 хозяйств (в том числе 2 919 хозяйств военнослужащих). В Зональном районе было неправильно привлечено к поставкам мяса 671 хозяйство (в том числе 527 хозяйств военнослужащих) [43, л. 103].

За неоднократное или злостное невыполнение государственных поставок сельскохозяйственных продуктов государству недоимщики привлекались к уголовной ответственности по ст. 59.6 УК РСФСР. Привлечение по данной статье было нечастым явлением. Всего с 1943 по 1945 г. по данной статье за уклонение от обязательных государственных поставок в Алтайском крае было осуждено 357 человек [45; 46; 47]. До суда доходила только небольшая часть дел по уклонению от обязательных поставок. По Топчихинскому району при наличии на 1 января 1943 года 1 345 недоимщиков по молоку в суд было передано дел всего на 27 хозяйств. При этом судом было рассмотрено только 1 дело, по которому не взыскали наложенный штраф [43, л. 192]. Главной причиной этого являлась, как отмечалось в документах крайуполнаркомзага, «примиренческая позиция» агентов на местах, выражавшаяся в том, что агенты в районах шли навстречу населению [43, л. 205].

При этом проблема недоимок касалась не только рядовых колхозников, но и «советско-хозяйственного актива и руководящих работников районных организаций», которые тоже игнорировали обязательные поставки. По результатам проверки в Сорокинском районе в июне 1944 года было выявлено, что из числа хозяйственного и партийного актива района 58 человек являлись недоимщиками, которыми не было сдано по обязательным поставкам 2 035 кг мяса и 13 448 л молока. В их числе был управляющий Сорокинской райконторой «Заготживсырье» М. И. Гурвиц, который не сдал 40 кг мяса и 240 л молока. Управляющий конторой «Заготскот» Н. Бадьин не сдал 240 л молока [44, л. 396].

В течение Великой Отечественной войны произошло значительное увеличение налоговой нагрузки на колхозное крестьянство Алтайского края по обязательным государственным поставкам. Это было вызвано мобилизацией государством натуральной продукции у населения. Можно выделить 2 периода государственной политики по данному вопросу. С 1940 и до конца 1942 г. государство всячески усиливает натуральное налогообложение за счет увеличения норм обложения и количества поставляемых видов продукции. С конца 1942 г. политика государства в отношении налогообложения колхозных дворов стала более гибкой и стала включать в себя одновременно меры как позитивного, так и негативного стимулирования. Позитивное стимулирование проявилось в различных формах: снижение норм обложения по отдельным

видам поставок, предоставление возможности для крестьян по сдаче альтернативных продуктов взамен требуемых по поставкам, сокращение налогооблагаемой базы и даже списание отдельных видов недоимок за некоторые периоды. При этом важно отметить, что наравне с этим государство использовало и меры негативного стимулирования, в частности ужесточая меры в отношении недоимщиков по поставкам. Но несмотря на все данные

меры, даже к концу войны выполнение обязательных заготовок сельскохозяйственной продукции являлось обременительным для колхозников и значительно ухудшало общее материальное состояние колхозного крестьянства. Об этом свидетельствует как процент выполнения государственных поставок колхозниками Алтайского края, так и количество колхозных дворов, которые имели по ним различные недоимки.

Список источников

1. Марьяхин Г. Л. Налоговая система СССР. М., 1952. 245 с.
2. Марьяхин Г. Л. Очерки истории налогов с населения в СССР. М., 1964. 252 с.
3. Арутюнян Ю. В. Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны. М., 1970. 465 с.
4. История советского крестьянства: в 5 т. Т. 3: Крестьянство накануне и в годы Великой Отечественной войны, 1938–1945. М.: Наука, 1987. 447 с.
5. Крестьянство Сибири в период упрочения и развития социализма. Новосибирск: Наука, 1985. 398 с.
6. Анисков В. Т. Жертвенный подвиг деревни: крестьянство Сибири в годы Великой Отечественной войны. Новосибирск, 1993. 245 с.
7. Безнин М. А., Димони Т. М., Изюмова Л. В. Повинности российского крестьянства в 1930–1960-х годах. Вологда: Вологодский НКЦ ЦЭМИ РАН, 2001. 140 с.
8. Вылцан М. А. Крестьянство России в годы большой войны 1941–1945. Пиррова победа. М., 1995. 79 с.
9. Ильиных В. А. Налогово-податное обложение сибирской деревни. Конец 1920-х – начало 1950-х гг. Новосибирск: ГУП РПО СО РАСХН, 2004. 167 с.
10. Попов В. П. Крестьянские налоги в 40-е годы // Социологические исследования. 1997. № 2. С. 95–114.
11. Рыков А. В. Влияние обязательных поставок государству на материальное положение колхозников Алтая в годы Великой Отечественной войны (по материалам устных исторических источников) // Азиатская Россия: проблемы социально-экономического, демографического и культурного развития (XVII–XXI вв.): материалы международной научной конференции, Новосибирск, 28–29 ноября 2016 г. Новосибирск, 2017. С. 238–241.
12. Изменения в политике заготовок и закупок сельскохозяйственных продуктов: Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 7 апреля 1940 года // Сборник постановлений Центрального комитета ВКП(б) и Совета народных комиссаров Союза ССР по вопросам заготовок и закупок сельскохозяйственных продуктов. М., 1943. С. 3–6.
13. Об обязательной поставке государству брынзы-сыра из овечьего молока колхозами, колхозными дворами и единоличными хозяйствами: Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 мая 1941 г. // История колхозного права: 1937–1958 гг.: сборник законодательных материалов СССР и РСФСР, 1917–1958 гг. Т. 2. М., 1958. С. 189–191.
14. Об обязательных поставках табака и махорки государству колхозами, колхозными дворами и единоличными хозяйствами: Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 4 апреля 1942 г. // История колхозного права: 1937–1958 гг.: сборник законодательных материалов СССР и РСФСР, 1917–1958 гг. М., 1958. Т. 2. С. 216–218.
15. Алтай. Победа – 75: книга-альбом: [музейные коллекции Алт. гос. краеведч. музея, связанные с историей алтайского тыла, дивизиями, сформированными на Алтае, героями войны – уроженцами и жителями края] / сост.: Н. В. Вакалова [и др.]; отв. ред.: О. С. Мамонтова; [авт. предисл. Н. Ростов]. Барнаул: Алт. дом печати, 2020. С. 140.
16. О мероприятиях по развитию общественного животноводства в колхозах: Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 8 июля 1939 г. // Важнейшие решения по сельскому хозяйству за 1938–1940 годы. М., 1940. С. 346–362.
17. Об обязательной поставке шерсти государству: Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 30 января 1940 г. // Важнейшие решения по сельскому хозяйству за 1938–1940 годы. М., 1940. С. 373–382.
18. Об обязательной поставке картофеля государству колхозами, колхозниками и единоличными хозяйствами: Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 16 апреля 1940 г. // Важнейшие решения по сельскому хозяйству за 1938–1940 годы. М., 1940. С. 388–393.
19. Об обязательной поставке яиц государству: Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 13 марта 1941 г. // Советская Сибирь. 1941. 15 марта.
20. О мероприятиях по улучшению заготовок кожевенного сырья: Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 20 апреля 1940 г. // Важнейшие решения по сельскому хозяйству за 1938–1940 годы. М., 1940. С. 393–408.
21. Безнин М. А., Димони Т. М. Повинности российских колхозников в 1930–1960-е годы // Отечественная история. 2002. № 2. С. 96–111.
22. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. Р-1359. Оп. 1. Д. 104.
23. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 11. Д. 40.
24. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 31а. Д. 11.
25. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 31а. Д. 16.
26. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 11. Д. 46.
27. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 11. Д. 47.

28. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 11. Д. 42.
29. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 11. Д. 43.
30. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 11. Д. 45.
31. ГААК. Ф. Р-1033. Оп. 1. Д. 91. Л. 61, 63 об.
32. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 31а. Д. 4. Л. 2.
33. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 31а. Д. 5. Л. 1.
34. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 31а. Д. 6. Л. 1.
35. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-310. Оп. 1. Д. 3456. Л. 8.
36. ГАРФ. Ф. А-310. Оп. 1. Д. 3474. Л. 5.
37. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 31а. Д. 4. Л. 3.
38. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 31а. Д. 5. Л. 2.
39. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 31а. Д. 6. Л. 2.
40. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1022.
41. Об отмене административного порядка и установлении судебного порядка изъятия имущества в покрытие недоимок по государственным и местным налогам, обязательному окладному страхованию, обязательным натуральным поставкам и штрафам с колхозов, кустарно-промысловых артелей и отдельных граждан: Постановление ЦИК и СНК СССР от 11 апреля 1937 г. // СПС Консультант Плюс: [сайт]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=17336;dst=0;ts=F427F3D4FE387958BCA27EDA92458790;rnd=0.2839471616316587> (дата обращения: 19.02.2025).
42. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 11. Д. 41.
43. ГААК. Ф. Р-843. Оп. 1. Д. 9.
44. ГААК. Ф. Р-843. Оп. 1. Д. 10.
45. ГААК. Ф. Р-1567. Оп. 4. Д. 7. Л. 1–24.
46. ГААК. Ф. Р-1567. Оп. 4. Д. 8. Л. 1–25.
47. ГААК. Ф. Р-1567. Оп. 4. Д. 10. Л. 1–14, 32–43.

Статья поступила в редакцию 17.05.2025; одобрена после рецензирования 17.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 17.05.2025; approved after reviewing 17.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Этнология, антропология и этнография

УДК 39(571.5)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-105-109

Любовь Енжаповна Халудорова

Бурятский республиканский институт образовательной политики, г. Улан-Удэ, Россия, l.e.khaludorova@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА НАРОДОВ БАЙКАЛЬСКОГО РЕГИОНА

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятий «экологический императив», «социокультурный опыт». Целью написания статьи является анализ особенностей взаимосвязи экологического императива с социокультурным опытом бурят как коренных жителей Байкальского региона. Новизна исследования заключается в том, что в рамках курсов повышения квалификации педагогов используются элементы «перевернутого обучения». Результатом явились образовательные продукты по итогам выполнения педагогами самостоятельных заданий, раскрывающих особенности взаимосвязи экологического императива с социокультурным опытом бурят.

Ключевые слова: экологический императив; социокультурный опыт; взаимосвязь; Байкальский регион; педагог; повышение квалификации.

Lyubov Ye. Khaludorova

The Buryat Republican Institute of Educational Politics, Ulan-Ude, Russia, l.e.khaludorova@mail.ru

THE ECOLOGICAL IMPERATIVE IN THE CONTEXT OF THE SOCIO-CULTURAL EXPERIENCE OF THE PEOPLES OF THE BAIKAL REGION

Abstract. The article explores the meanings of the concepts “ecological imperative” and “socio-cultural experience”. The aim of the study is to analyze the specific relationship between the ecological imperative and the socio-cultural experience of the Buryats, the indigenous people of the Baikal region. The novelty of the research lies in the integration of elements of “flipped learning” within professional teacher development courses for educators. As a result, educational products were created based on independently completed teacher assignments, which highlighted key aspects of the interconnection between the ecological imperative and the Buryats’ socio-cultural heritage.

Keywords: ecological imperative; socio-cultural experience; interconnection; Baikal region; teacher; professional development.

В условиях нарастающих экологических проблем и в целях обеспечения выживания человечества на Земле необходимы не только кардинальные технические и экономические решения, но и изменения в области культурной политики и образования. Актуальность этой проблемы не вызывает сомнений. В этой связи предметом нашего научного поиска является рассмотрение понятия «экологический императив». Новизна исследования заключается в том, что данное понятие рассматривается в контексте социокультурного опыта народов, проживающих в регионе озера Байкал, в частности бурят. Используются такие методы, как анализ теоретических источников, анализ эмпирического материала взрослых обучающихся, представленных в виде выполненных ими работ по итогам курсов повышения квалификации. В основной части статьи раскрыты ключевые понятия «экологический императив», «опыт», «социокультурный опыт».

Что собой представляет экологический императив? История вопроса начинается со времен

И. Канта, который выдвинул идею категорического (нравственного) императива. В своей работе «Критика практического разума» (1788) И. Кант писал: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и упорнее мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [1]. Значение категорического императива И. Кантом рассматривается как безусловный принцип поведения, то есть человек должен придерживаться и поступать по правилам, которые имеют силу нравственного закона и для него, и для других. Это всеобщий и обязательный для всех принцип, которым должен руководствоваться каждый человек на земле.

Категория «экологический императив» был введен в науку академиком Н. Н. Моисеевым по аналогии с «категорическим императивом». Это было связано с тем, что появилась острая необходимость обеспечения разнообразия и развития цивилизаций в условиях глобальных изменений в природе. Вместе с тем тенденция устойчивого

развития общества напрямую связана с экологическим императивом, который является нормативным и ценностным регулятором поведения человека для выхода из ситуации экологического кризиса. В этом смысле важное значение имеют труды А. Печчеи, Д. Медоуза, Н. Ф. Реймерса, И. Т. Фролова, Д. С. Лихачева; исследования ученых-философов Э. Фромма, А. Тойнби, В. Хесле и др. Исследования о развитии техники, науки, образования и экономики в контексте экологического императива можно встретить у Н. В. Масловой, Н. Н. Марфенина, А. Д. Урсула и др.

Современные исследователи экологический императив рассматривают как «планетарную систему запретов», как «соотношение признаков природной среды, которые зависят от особенностей цивилизаций, культур и изменение которых человеческой деятельностью недопустимо ни при каких условиях. Реализация экологического императива зависит от воли человека, от его взаимоотношений с окружающей природой, понимания того, что природу, человеческое общество, научную мысль следует рассматривать в их нерасторжимой целостности» [2]. Экологический императив в ценностном осмыслении является такой реальностью, которая возникла и развивается в процессе глобального социогенеза и эволюции биосферы. Экологический императив можно рассматривать как меру рациональности общественной организации и логики развития Природы [3].

Мысль о том, что «общество может обязывать лицо к чему бы то ни было лишь через акт его собственной воли, иначе это будет не обязательством лица, а лишь употреблением вещи» [4, с. 399]. Люди будут соблюдать нормы экологического императива только в том случае, если сами захотят этого. Если не будут соблюдать условия экологического императива, значит, они находятся не в поле социального контроля, а поступают соответственно своим собственным мотивам, поскольку «мотив – это сознательная или несознаваемая сила, которая побуждает человека действовать или, иногда, бездействовать» [5, с. 207].

Г. А. Ягодин писал, что «...по существу, наша планета Земля представляет собой совершенный космический корабль, перемещающийся с большой скоростью и по сложной траектории. Человек на этом корабле не столько капитан, сколько команда обслуживания. Он не может изменить курс и маршрут движения. Но от целей и линии

поведения его команды зависит собственная жизнь этой команды и, вероятно, самое ценное, созданное миллиардами лет эволюции – живое вещество, совокупность всех живых организмов». Таков метафорический образ экологического императива [6].

Е. Н. Дзятковская [7] утверждает, «сегодня уже не является дискуSSIONным, что именно экологический императив является основой воспитания нравственных императивов поведения человека в окружающей его среде. Это ограничения, которые безусловны (не имеют исключений), тотальны (для всех видов и сфер жизнедеятельности общества), глобальны (для всей территории Земли), универсальны (для всех социально-экономических формаций).

Таким образом, экологический императив – настолько значимый и многоплановый феномен, что является основой выбора стратегии развития человечества. Это такая форма запретов и ограничений, которая распространяется на любую человеческую деятельность и сохраняет и защищает все живое на земле, природу, видовое разнообразие планеты от чрезмерного негативного влияния. Экологический императив разрешает противоречия, возникающие между потребностями человека и необходимостью сокращения антропогенного воздействия на природную среду.

Как экологический императив связан с социокультурным опытом? Понятие «опыт» в философии трактуется как чувственно-эмпирическое отражение внешнего мира. К социокультурному опыту можно отнести всю культуру общения человека в обществе. Его можно определить как совокупность социального опыта (формы осуществления любой социально-значимой деятельности и взаимодействия людей) и культурного опыта (нормы, ценности, установки, образцы поведения, способы деятельности, специфичные для конкретной социокультурной общности). Сущность социального опыта рассматривается также в социальной психологии. К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Л. С. Выготский считают, что психология характеризует социальный опыт как определенность самого субъекта, от которой зависит его внутренняя позиция. Социокультурный опыт может исходить из самого широкого понятия культуры как результатов человеческой деятельности и означать, соответственно, всю

совокупность артефактов, знаков смыслов, ценностей, принадлежащих человеческой культуре в целом и конкретной исторической эпохе в частности [8].

На основе изученного можно утверждать, что традиционная культура бурят, исконные ценности и смыслы народа являются тем социокультурным опытом, контекст которого тесно связан с экологическим императивом.

Исследование данного вопроса выявило, что в трудах ученых, изучающих особенности этноэкологии бурятского народа, не встречается выражение «экологический императив», но рассмотрение социокультурного опыта бурят и особенности их взаимоотношения с природной средой убеждают, что на самом деле эти два феномена очень тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены. Более глубокое изучение привело к тому, что экологический императив направлен на соблюдение биосферной этики, определяющей взаимоотношение человека и среды его обитания, предполагает уважение ко всему живому и к природе, то есть к биосфере и ее окружению. Вместе с тем взаимоотношение проявляется прежде всего во взаимодействии. Отсюда возникает вопрос: каковы принципы, законы взаимодействия?

Для обоснования вышеизложенного на проводимых курсах повышения квалификации педагогов было дано задание, содержание которого связано с особенностями взаимоотношений, взаимодействия коренных жителей Бурятии с природой, понимания и осознания ими, что есть экологический императив. Это задание было ориентировано на выявление умений взрослых обучающихся самостоятельно исследовать проблему, искать и анализировать литературу, делать выводы, высказывать свою точку зрения. Такое самостоятельное задание, на наш взгляд, гораздо эффективнее обучающих семинаров, лекций на курсах повышения квалификации педагогов. Это были элементы «перевернутого обучения», при котором педагоги имели возможность самостоятельного использования множества источников информации, повышения ответственности педагогов за обучение и усиления практической направленности деятельности [9]. В итоге мы получили следующие результаты, которые приведены в качестве обобщенных примеров-отрывков.

1. «Мне хочется сравнить так называемый культ “эжина” (хозяина, духа, божества – покровителя определенной местности, природного объ-

екта и т. д.), был связан с элементами модели мироздания, состоящей из “верхнего”, “срединного” и “нижнего” миров, расположенных по вертикали и управляемых особыми божествами. Земной мир занимал срединное положение, был священной родовой территорией. Символом Вселенной служили священные горы с расположенными на них камнями или деревьями. Эжины становились покровителями гор, рек, озер, лесов. Это “хозяйка всей Вселенной”, местные эжины (по территориям), эжины отдельных водоемов, гор, лесов и т. д. От их благосклонности, по их мнению, зависела судьба рода и всей этнической группы бурят, проживающих в данной местности и веривших, что молитвами и жертвенными дарами они могут обеспечить себе удачу в хозяйственной деятельности и личной жизни. И везде действовала система запретов для сохранения окружающей среды. Особенно бережное отношение сложилось к Земле-матери, прародительнице всего сущего. Ее тело отождествлялось с земной поверхностью, а все, что на ней живет и растет, воспринималось как ее живые дети. Именно этими поверьями были определены запреты копать землю, без надобности рвать траву, ломать кустарники и т. д. В ведении эжина тайги находился весь животный и растительный мир, но и горы, и реки, и скалы, то есть вся земля, которая требовала к себе особого отношения и почитания. Были обязательны обряды угощения “хозяина тайги”. Полагали, что “хозяин тайги” щедро одаривает тех, кто ему понравится. Жертвоприношения хозяину тайги приносили и на месте охоты. При всем стремлении к получению богатой добычи нельзя было преступать меру дозволенного, убивать зверей понапрасну, оставлять подранков. Буряты верили, что на каждого охотника в жизни отпущено определенное количество зверей, если он убьет больше, то может расплатиться своей жизнью или жизнью своих детей. Это лишь некоторые табу для человека, хотя можно привести множество примеров взаимодействия человека и природы еще с древнейших времен. У древних бурят божества или духи практически всегда олицетворяли природу или явления природы».

2. «Я хотела бы поделиться своей находкой. Когда я искала информацию на заданную тему, наткнулась на очень интересный материал, связанный с экологическим императивом. Это суть и содержание понятия “ахимса”. Это такой принцип в буддизме, который означает ненасилие,

этические нормы и правила, которые можно распространить и на мир природы. Он связан с восьмеричным путем преодоления эгоистических желаний, путь к гармонии с природой и к счастью. Восьмеричный путь раскрывается следующим образом: 1) праведное знание – осознание себя, своего внутреннего мира; 2) праведная решимость – осознав себя, нужно исполниться решимости преодолеть в себе зло и развивать добро; 3) праведные слова – решимость идти по пути добра связана не только с праведными мыслями, но и праведными чистыми словами; 4) праведные поступки – праведные мысли и слова должны найти подтверждение в праведных поступках; 5) праведный образ жизни – праведные поступки должны составить праведный образ жизни; 6) праведное усердие – следует приложить все усилия, чтобы праведные помыслы воплотились в праведные дела; 7) праведные помыслы – важно не только то, что мы делаем, но и то, что мы при этом думаем, чем руководствуемся; 8) праведное созерцание – самосозерцание, ведущее к совершенству и просветлению, к обретению смысла жизни. Так мы видим, что достичь гармонии с природой возможно только при условии соблюдения перечисленных принципов, необходим праведный образ жизни, чтобы не причинить зла окружающей природе».

3. «Мы понимаем, что экологический императив тесно связан с законами, которые регулируют поведение человека на природе. Эти законы придуманы Б. Коммонером. На наш взгляд, он не придумал, а обобщил экологические законы через народные традиции. К примеру, Закон “Все связано со всем”. Если взять этноэкологические традиции бурят, то женская шапка символизирует взаимосвязь и взаимозависимость явлений, происходящих в природе: верхняя (синяя) часть представляла небосвод, красные кисточки – лучи солнца, нижняя (темная) часть обозначала землю. Украшения с головного убора напоминали звезды, солнце, луну, дождь, снег и др. Закон “Все должно куда-то деваться”.

Буряты, будучи скотоводами, постоянно кочевали с одной территории на другую. Это связано с тем, что нельзя было интенсивно использовать землю в целях сохранения природного ландшафта. По мнению бурят, земля считалась прародительницей всего живого, поэтому нельзя было ее даже царапать и заниматься какой-либо работой, связанной с землей. Закон “Природа знает лучше”. Охота у бурят проходила в строго ограниченных местах, понимая хрупкость экологической среды и производилась только на взрослых самцов, не разрешалось охотиться в местах стихийных природных бедствий. Закон “За все надо платить, или ничто не дается даром”. У бурят существовало поверье, что с гибелью дерева связано все плохое, что может произойти с человеком, духи сильно злились, если человек распахивал почвы, вырубал лес, загрязнял реку и насылал на виновников всевозможные болезни и стихийные бедствия».

Эти три небольших отрывка из выполненных обучающимися педагогами заданий на курсах повышения квалификации позволяют сделать следующие выводы:

- традиционная культура и исконные ценности бурят являются тем социокультурным опытом, который тесно связан с экологическим императивом;
- с древнейших времен у бурят преобладало чувство благоговейного отношения к окружающей природной среде, особое (сакральное) почитание природы, что сформировало их миропонимание, мировоззрение;
- экологический императив является основой для формирования императивов нравственных или нравственных оснований деятельности в окружающей среде.

Таким образом, суть проблем, вставших перед современной цивилизацией, следует искать не во внешних факторах, а во внутренних, именно в человеке, в его мировосприятии, совокупности ценностных установок, предопределяющих его поступки и поведение.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кант И. Критика практического разума / пер. Н. М. Соколов. М.: Юрайт, 2025. 177 с. URL: <https://urait.ru/book/kritika-prakticheskogo-razuma-567876> (дата обращения: 11.07.2025).
2. Колосова О. Ю. Экологический императив и многообразие форм социокультурного опыта // Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 1. С. 77–85.
3. Колесников Ю. Ю. Экологический императив: духовно-парадигматический дискурс: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2006. 163 с.
4. Соловьев В. С. Оправдание добра. М.: Институт русской цивилизации; Алгоритм, 2012. 656 с.
5. Лефрансуа Г. Теория научения. Формирование поведения человека. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 278 с.

6. Рабочая книга учителя к курсу «Экология Москвы и устойчивое развитие» / Г. А. Ягодин, М. В. Аргунова, Т. А. Плюснина, Д. В. Моргун; под ред. Г. А. Ягодина. М.: МИОО, 2008. 403 с.

7. Дзятковская Е. Н. Выступление в Иркутской области. URL: https://47-detsad.ru/wp-content/uploads/2023/11/%D0%94%D0%97%D0%AF%D0%A2%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%A1%D0%9A%D0%90%D0%AF_%D0%95_%D0%9D_%D0%92%D1%8B%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%98%D1%80%D0%BA_%D0%BE%D0%B1%D0%BB_27_06_02.pdf (дата обращения: 11.07.2025).

8. Вагнер И. В. Развитие социокультурного опыта школьников в процессе воспитания // Педагогический журнал. 2018. Т. 8, № 2А. С. 130–137.

9. Капранов Г. А. Особенности использования в учебном процессе модели обучения «перевернутый класс» // Теория и практика современной науки. 2015. № 3 (3). С. 194–198.

Статья поступила в редакцию 13.03.2025; одобрена после рецензирования 04.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 13.03.2025; approved after reviewing 04.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Ирина Валерьевна Чернова

*Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия, irva16@mail.ru***ПОЛЕВАЯ ЖИЗНЬ: ПАМЯТЬ И РЕФЛЕКСИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ СТУДЕНЧЕСКИХ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ПРАКТИК ОМГУ 1990–2023 гг.)¹**

Аннотация. Основное внимание автора сосредоточено на вопросах сохранения памяти об этнографических практиках и экспедиционной жизни и превращения повествования о них в «живую» историю. Исследовательская оптика сфокусирована на проблеме трансляции и передачи традиций, формируемых в рамках практики. Научная новизна определена тем, что этнографические/этнологические практики, как правило, выпадают из исследовательского поля, несмотря на возрастающий интерес к анализу проблематики организации полевой работы. Основным источником стали коллективные документы, создаваемые на практике, для анализа которых были использованы методы анализа дневников с элементами тематического моделирования.

Ключевые слова: студенческие этнографические практики; стенгазеты; коллективная память; записки этнографов.

Irina V. Chernova

*Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, Irinuchka79@mail.ru***FIELD LIFE: MEMORY AND REFLECTION (BASED ON MATERIALS FROM STUDENT ETHNOGRAPHIC PRACTICES AT OMSU, 1990–2023)**

Abstract. The author focuses on issues of preserving the memory of ethnographic practices and expedition life, and on transforming corresponding narratives into a “experiential” story. The research optics center on the display and transmission of traditions formed within the framework of these practices. The study’s novelty lies in its attention to ethnographic and ethnological practices, which are often overlooked in academic research despite growing interest in fieldwork methodology. The primary sources analyzed are collective documents produced during student fieldwork, examined using diary analysis methods with elements of thematic modeling.

Keywords: student ethnographic practices; wall newspapers; collective memory; ethnographer notes.

Современные дискуссии и научные проекты последних лет демонстрируют востребованность тем, связанных с анализом специфики полевой работы, однако за рамками обсуждения остается такой ее формат, как студенческая этнологическая/этнографическая практика и экспедиция, а ведь именно они часто становятся первым опытом экспедиционной работы для многих исследователей. Именно это обстоятельство и определяет новизну и актуальность данной работы. Ее основная цель состоит в том, чтобы выяснить, каким образом выстраиваются размышления о погружении в полевую жизнь у студентов и исследователей, понять механизмы сохранения памяти и формирования традиции в рамках профессионального сообщества, а также обозначить социальные функции быта в экспедиции, сделать его «видимым».

Для анализа были выбраны индивидуальные дневниковые записи, авторами которых являлись студенты-практиканты и преподаватели – руководители практик, описывающие исследовательский и организаторский опыт, содержащие воспоминания о студенческих поездках, а также схожие по тематическому содержанию коллективные до-

кументы, освещающие полевую жизнь. Выбор источников был обусловлен необходимостью выявления глубинных связей, которые выстраиваются внутри группы. Кроме того, выявление наиболее обсуждаемых в них сюжетов давало возможность на микроуровне понять процесс создания коллективной памяти об экспедициях. При этом основное внимание было уделено сюжетам, которые вызывают рефлексии, повторяются вне зависимости от состава и места проведения экспедиции, тем самым можно выяснить наиболее эмоционально окрашенный и травматичный экспедиционный опыт. Для этого были использованы методы анализа дневниковых записей, а также некоторые элементы тематического моделирования, которое в большей степени пригодно для больших массивов документов, в данном случае оно было привлечено для выявления структуры записей. При построении исследования основной упор был сделан на автоэтнографический подход, дополненный работами в области микроистории.

Экспедиционная жизнь не раз становилась объектом для исследовательской рефлексии. Условно ее можно разделить на несколько уровней.

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-01393, <https://rscf.ru/project/25-28-01393/>.

Высокая степень обобщения характерна для историографических и методических работ. Как правило, они возникают в тот момент, когда накоплен определенный пласт материалов, и свидетельствуют о появлении профессионального сообщества. Его складывание в современной отечественной антропологии приходится на начало 2000-х годов, а рефлексия происходит в рамках антропологии академической жизни [1; 2]. До начала 2000-х гг. использовался ряд других терминов «этнография этнографии», «автоэтнография», «рефлексивная этнография» и ряд других [3, с. 12].

Следующий уровень – научные публикации, формирующие «экспедиционный» дискурс. Их авторы, как правило, руководители и участники экспедиций, которые обобщают свой персональный опыт как руководителя и транслируют сюжеты из жизни студентов. Большая их часть оформлена в биографическом жанре заметок и воспоминаний. Подобная форма повествования дает возможность сформировать многослойное поле, объединяющее серьезные методические и методологические сюжеты с повседневностью и курьезами. Здесь мы наблюдаем полевую жизнь как сочетание науки и коммуникации. Авторами «заметок», «дневников», «воспоминаний» являются, как правило, уже состоявшиеся ученые, имеющие вес в науке, но подчеркивающие несерьезность своих воспоминаний, тем самым проводящие условную границу между научными исследованиями и повседневными аспектами бытовой жизни в экспедиции [4–7]. Хорошо это иллюстрирует вводная статья к воспоминаниям В. М. Кулемзина: «На мое 50-летие коллеги (сотрудники лаборатории истории, этнографии и археологии Сибири) подарили мне большую толстую тетрадь “Для мемуаров и мудрых мыслей”. Я же постепенно стал заполнять ее описаниями свежих или пробудившихся в памяти курьезов, которые случались на работе, в обычной бытовой суете и во время поездок по Сибири. В моем архиве – десятки тетрадей с полевыми материалами научного характера, и одна, та самая, – отдельная» [7, с. 5]. А также вводная часть «Записок этнографички» Т. Б. Смирновой, где Татьяна Борисовна обрисовывает историю их создания, указывая на их неофициальность, непарадность. «...У памятника должно быть такое основание, возле которого не дежурные митинги проводили бы и венки возлагали, собачки ножку задирали, а такое – чтобы расстелили люди страничку из монографии, закуску на ней разложили, выпили стакан водки и сказали: “А классные были

тетки, прикольные!” Первый кирпич в это основание – эти записки. А поскольку “этнографиня” звучит слишком пафосно, да и представьте себе “графиню”, носящуюся по этнографическим полям в тертых джинсах и резиновых сапогах, пусть будут “Записки этнографички»» [8].

Третий уровень, менее всего представленный в исследовательских работах, составляют материалы, создаваемые студентами во время и после этнологических практик. Именно они и составляют поле «живой» научной истории, дополняя антропологию академической жизни и показывая процессы взаимовлияния между научным и студенческим сообществами. Основу данной работы составляют источники, составленные в ходе студенческих этнографических/этнологических практик/экспедиций ОмГУ начиная с 1976. Выбор этот не случаен, т. к. традиция организации выездных практик в Омском университете насчитывает почти полвека. За это время здесь сложилось несколько экспедиционных коллективов – отрядов, связанных с изучением определенных групп. Самыми ранними среди них были «татарский», руководство которым долгое время осуществлял Н. А. Томилов, и «немецкий», которым руководила Т. Б. Смирнова. Чуть позже появились «Русский» (руководитель – М. Л. Бережнова) и «Прибалтийский», возглавляемый И. В. Лоткиным. Внутри каждого из них формировались локальные традиции, связанные с организацией работы и быта. Эту структуру дополнял этнографический кружок, где обсуждались результаты полевых работ, проводились лекции и праздники.

В источниках меньше всего представлены личные полевые дневники, как опубликованные [9], так и рукописные [10]. В данной работе проанализированы 2 личных полевых дневника. Прежде всего отметим, что их авторы обозначают свое место в сообществе в качестве неофитов, используя термины «начинающий этнограф», «несостоявшийся этнограф». Кроме того, они характеризуют других участников, оценивая их персональные и бытовые навыки, место в иерархии, в связи с чем появляются такие термины, как «субначальство», «почетный лекарь», отражающие организаторские роли и тематику сбора материалов. Данные источники позволяют установить состав отрядов, маршрут поездки, условия организации и происхождения. Объединяет их и то, что оба дневника составлялись во время разъездных практик.

Дневниковые записи дополняют официальные экспедиционные документы, выступая ценным

источником по истории экспедиционной повседневности и коммуникативных практик, складывающихся внутри коллективов. К концу 1990-х гг. формируется пласт новых документов – бракеражных журналов (бракеражек), по сути являющихся коллективными дневниковыми записями. Хотя официальное их назначение – оценка качества приготовления пищи, однако они выходят за установленные рамки, со временем включая экспедиционный фольклор, символику, сопровождаясь визуализацией. Первый бракеражный журнал появился в Русском отряде в 1997 г. в д. Окунево Муромцевского района Омской области, когда студенты нашли на кухне школы официальный школьный бракеражный журнал и начали его заполнять, а затем забрали эти записи с собой: «утащили тетрадку» [11]. В 1997 г. похожий журнал был заведен в Татарском отряде, где он дополнял карточки с меню с обозначением блюд. Карточки составлялись дежурными на каждый прием пищи, при их написании старались не повторяться, например, были «гречка», «каша гречневая (очень вкусная)», «тушенка с гарниром по-большемурлински», «борш» и «борсч». Кроме того, в названия иногда включали важные даты, например, в последний день перед отъездом в Омск в 1997 г. в меню указан «Суп ППЖ – Прощай половая жизнь» [12].

Указанные записи позволяют установить состав отрядов, сложившуюся систему питания, установленные дежурства, праздничные даты, визиты гостей и местные пищевые традиции. Оценка пищи занимала в них важную роль, отражая возникающие в процессе организации питания сложности. Часто студентам приходилось есть разварившиеся макароны и слипшийся рис, что было связано с невозможностью их нормального приготовления в экспедиционных условиях. В связи с чем можно было встретить записи о том, что «макароны отличались крепкими связями» [13], «суп рисовый с укропом (не путать с кашей)» [12]. Особое место занимали ставшие традиционными праздничными элементами торты, за которыми закрепилось наименование «этнографического кирпичика», и блюдо, которое готовилось для посвящаемых в этнографы практикантов – «этнографическая вкусняшка», являющаяся частью инициации. Так, например, в бракеражном журнале за 2023 г. был помещен макет торта в форме фигурки крокодила, на котором было написано «ЗоНи 2023» по названию населенного пункта Золотая Нива, в котором проходила практика [14].

Практика бракеражных журналов сохранялась до 2023 г., часть из них велась на протяжении нескольких лет подряд, например в 2019–2022 гг. С 2006 г. обязательным элементом журнала стало записывание «Гимна этнографов», который разучивали на посвящение в день этнографа. Как уже отмечалось, формат коллективных записей позволял включать не только заметки, связанные с пищей, но также и результаты коллективного или группового творчества. Так, в 2023 г. был записан сценарий фильма «Борьба за разное», в котором были распределены роли для всех участников практики, включая руководителей.

Ведение бракеражного журнала превратилось в устойчивую традицию, благодаря которой студенты-первокурсники могли познакомиться с бытовым и коммуникативным опытом предыдущих экспедиций, с одной стороны, а с другой – использовать его для выстраивания собственных социальных практик. Устойчивость традиции была связана прежде всего с тем, что пища является объединяющим фактором в экспедиционных условиях.

Кроме того, рефлексия по поводу этнологической экспедиции была оформлена в виде стенгазет, активно издаваемых студентами в 1990-е – 2004 гг. [15]. Их создание происходило после завершения экспедиции, газеты вывешивались на 1 сентября перед началом учебного года, а также во время праздничных мероприятий – празднований юбилеев кафедры или этнографических исследований в ОмГУ. К настоящему времени сохранилось 12 газет, начиная с 1983 г. Большая их часть относится к концу 1990-х – началу 2000-х гг. В некоторых из них уже в названии отражена специфика отряда, например, газета немецкого отряда имеет заголовок на немецком языке, газета за 2004 г. называется по месту проведения практики. Во всех газетах присутствует в названии этнографическая тематика, например, газеты за 1983 и 1993 гг. называются почти одинаково – «Этнографическое лето», а в 1997 г. была выпущена газета «Большие Мурлы – 1997. Ну очень большие. Этнограф корпорейшн».

В числе наиболее популярных тем – пища, праздники, устройство места базирования практики и происхождения. На некоторых газетах размещена отрядная символика – флаги. Ряд газет содержит характеристику членов отряда, отражающую специализацию: «Оля – гроза информаторов» – студентка, быстро отработавшая практику, хорошо собирающая информацию; «Саша – личный друг друга кладбища» – студент, привлечен-

ный к исследованию планиграфии кладбища; Саша – «речник-затейник» – студент, занятый в работах по составлению инструментального плана поселения и кладбища. Все эти роли осознавались участниками позднее, фиксировались уже ближе ко времени окончания экспедиции. Интерес представляет и визуальное оформление газет, где-то видна «речная/водная/болотная» тематика, местами – частые выезды в районные центры (изображения баров, автовокзалов и т. п.). Обязательным элементом, освещаемым студентами, является празднование Дня этнографа и посвящение, которому часто отведено довольно большое пространство в центре газеты. Интересны не только визуальные образы, но и сопровождающие их тексты, в которых студенты разделяют применительно к посвящению внутри отряда 2 уровня участников: практику и экспедицию. Так, например, в 1997 г. в сегменте про посвящение было написано: «На практику не нужен нож, Ей в рот лишь пищу ты положи (секрет приготовления этнографической пищи передается из поколения в поколение), и делай с ней, что хошь» [15].

Таким образом, студенческая и исследовательская рефлексия по поводу работы этнологической практики и экспедиции имеет довольно много то-

чек соприкосновения, среди которых можно выделить бытовые условия и прежде всего пищу, общение внутри коллектива и распределение ролей, процесс формирования сообщества – именно им посвящена большая часть размышлений. В ходе рефлексии вырисовываются несколько важных элементов в полевой жизни, отражаемых в эго- и коллективных источниках: наличие коллективного пространства для работы и приема пищи, причем в большинстве случаев эти пространства совпадают; существование внутренней иерархии, включающей уровень руководителя (для большей части студентов это именно руководитель практики, для тех, кто в дальнейшем остается в полевых исследованиях, – учитель, научный руководитель), экспедиции (студентов, имеющих опыт полевой работы) и практикантов; сложности в организации питания (как со стороны руководителя, так и со стороны студентов, часть из которых не имеет навыков приготовления пищи в полевых условиях); специфика работы в поле (часто присутствует фигура информанта). В ходе экспедиционных работ формируется массив неформальных документов, выполняющих функции трансляции истории полевых исследований, сформировавшихся традиций и коллективного опыта.

Список источников

1. Антропология академической жизни: междисциплинарные исследования / отв. ред. и сост. Г. А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2010. Т. II. 333 с.
2. Антропология академической жизни: традиции и инновации / отв. ред. и сост. Г. А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2013. Т. III. 376 с.
3. Комарова Г. А. Академическая жизнь: поле междисциплинарных научных исследований // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. М.: ИЭА РАН, 2012. Вып. 229. 36 с.
4. Власова И. В. Экспедиционные были. Путевые воспоминания. М.: ИЭА РАН, 2014. 164 с.
5. Этнограф в поле. Западная Сибирь, 1950–1980-е годы: полевые материалы, научные отчеты и докладные записки / З. П. Соколова. М.: Наука, 2016. 942 с.
6. Смирнова Т. Б. Записки этнографички // Антропология академической жизни: междисциплинарные исследования / отв. ред. и сост. Г. А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2010. Т. II. С. 296–313.
7. Кулемзин В. М. Записки этнографа: Жизнь прожить – не поле перейти / ред.-сост. В. П. Зиновьев. Томск: Издательский Дом Томского гос. университета, 2017. 236 с.
8. Смирнова Т. Б. Записки этнографички // Кафедра этнографии и музееведения Омского государственного университета: [сайт]. URL: <https://ethnography.omsu.ru/page.php?id=931> (дата обращения: 01.06.2025).
9. Репин О. Записки несостоявшегося этнографа, или Незавершенный дневник экспедиции // Кафедра этнографии и музееведения Омского государственного университета: [сайт]. URL: <https://ethnography.omsu.ru/page.php?id=803> (дата обращения: 30.04.2025).
10. Записки начинающего этнографа и воспоминания об экспедиции. Июль 1990 // Материалы личного архива О. А. Ландик.
11. Крих А. А., Чернова И. В. Интервью с М. Л. Бережной // Полевые материалы А. А. Крих, И. В. Черновой, июнь 2025 г.
12. Материалы этнографической практики ОмГУ, 1997 г.
13. Бракеражный журнал Русского отряда 2019–2022 гг. Материалы этнологических практик ОмГУ.
14. Бракеражный журнал Русского отряда 2023. Материалы этнологических практик ОмГУ.
15. Материалы этнографических практик и экспедиций ОмГУ. Стенные газеты 1983–2004 гг.

Издано в АлтГПУ



Ануфриева, Г. В. Сложные вопросы в изучении частей речи современного русского языка : учебное пособие / Г. В. Ануфриева. – Барнаул : АлтГПУ, 2025.

В учебном пособии рассматриваются сложные случаи употребления частей речи в русском языке. Структура пособия включает в себя теоретический материал и практические задания. В теории освещаются спорные вопросы в характеристике классифицирующих и словоизменительных категорий частей речи, уделяется внимание функциональным омонимам, приводятся алгоритмы морфологического разбора знаменательных и служебных частей речи, дается подробный комментарий к наиболее сложным пунктам анализа. Практические задания ориентированы на закрепление теоретических сведений. Упражнения из школьных учебников дают возможность рассмотреть трудные случаи характеристики частей речи в проекции на школу. Данное учебное пособие рекомендовано использовать при изучении студентами-филологами дисциплины «Современный русский язык», раздел «Морфология». Оно может также послужить своеобразным дополнением к электронным образовательным ресурсам.

Пособие предназначено для студентов-филологов очной и заочной форм обучения, учителей русского языка и для всех, кому интересны вопросы грамматики.



Археологические материалы поселения Талица-Переход Нижнего Прикатунья : монография / М. А. Демин, А. Л. Кунгуров, Ю. Т. Мамадаков, С. С. Запрудский. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 108 с. : ил.

В монографии публикуются результаты раскопок поселения Талица-Переход в Красногорском районе Алтайского края. В результате работ была получена большая коллекция артефактов. Наиболее ранние материалы относятся к верхнепалеолитическому и неолитическому времени. Основная часть источников принадлежит быстринской культуре раннего железного века; помимо этого, встречены фрагменты керамики эпохи ранней бронзы, ирменской, большереченской и одинцовской культур. Такое многообразие культурных проявлений на одном памятнике имеет большое научное значение, так как позволяет проследить жизнедеятельность древнего населения предгорий Алтая на протяжении длительного хронологического диапазона.

Книга рассчитана на специалистов, занимающихся проблемами археологии Южной Сибири, краеведов, студентов исторических факультетов классических и педагогических университетов.



Бакланова, Г. А. Математика в профессиональной деятельности учителя : учебное пособие / Г. А. Бакланова. – Барнаул : АлтГПУ, 2025.

В учебном пособии раскрыты научные основы материала, изучаемого в начальном курсе математики. Издание содействует освоению будущими педагогами начальной школы математического материала, необходимого для компетентного обучения учащихся. В пособии теоретический материал сочетается с разнообразными упражнениями, в том числе заданиями, связанными с обоснованием решения задач начального курса математики.

Издание способствует освоению специалистами среднего звена дисциплины «Математика в профессиональной деятельности учителя». Пособие создано для студентов, обучающихся по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах.



Взаимодействие текстов, дискурсов и кодов в семиотическом пространстве культуры : коллективная монография / Н. Б. Боева-Омелечко, Л. И. Гришаева, С. В. Иванова [и др.] ; под науч. ред. д-ра филол. наук, проф. Л. А. Козловой. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 300 с. : ил.

Монография посвящена актуальной проблеме современной лингвистики – взаимодействию различных текстов, дискурсов и кодов в процессах поиска эффективных способов выражения смысла. Интерес к исследованию данной проблемы обусловлен тенденцией современного искусства к синтезу различных форм, участвующих в процессах смыслопорождения, что привело к развитию таких направлений в лингвистике, как интертекстуальность, интердискурсивность и интермедийность, входящих в широкое поле исследований, рассматривающих проблему культурного трансфера, происходящего как во времени, так и в пространстве.

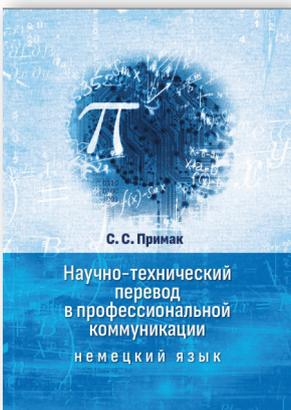
Монография адресована широкому кругу исследователей, занимающихся проблемами когнитивно-коммуникативного анализа художественного текста, различных типов дискурса и интерсемиотичности.



Лагоха, А. С. Электронные системы документооборота как элемент сопровождения бизнес-процессов : учебно-методическое пособие / А. С. Лагоха, Ю. В. Чепрунова. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 64 с. : ил.

Учебно-методическое пособие содержит материалы для организации курса лабораторных работ дисциплин «Системы электронного документооборота», «Проектирование информационных систем», «Проектный практикум». В пособие включены два основных раздела – по методике изучения рынка готовых решений для автоматизации документооборота компании и по разработке проекта базы данных для автоматизированного учета документооборота.

Пособие может быть использовано студентами и преподавателями при изучении дисциплин направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика.



Примак, С. С. Научно-технический перевод в профессиональной коммуникации (немецкий язык) : учебное пособие / С. С. Примак. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 148 с.

В пособии рассматриваются лексические и грамматические особенности перевода немецких научно-технических текстов, предлагаются задания, способствующие развитию навыков лингвистического и предпереводческого анализа, выработки общей стратегии перевода, реферирования и аннотирования. В издание включены задания для самостоятельной работы студентов и приложения, содержащие дополнительный материал.

Пособие предназначено для преподавания дисциплины «Иностранный язык», предусмотренной учебным планом по направлениям магистратуры и аспирантуры, осуществляющим подготовку по педагогическим (математическое образование, информационные технологии, инновационные процессы и технологии в физико-математическом образовании), инженерно-техническим и естественно-научным специальностям. Оно может использоваться также для организации занятий по техническому переводу со студентами, обучающимися по направлению «Перевод и переводоведение».

Сведения об авторах

Абдуллина Эстелла Артуровна – учитель истории, школа-гимназия № 75; соискатель (г. Астана, Казахстан). Научный руководитель – Рыженко Валентина Георгиевна, доктор исторических наук, профессор кафедры современной отечественной истории и историографии, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского» (г. Омск, Россия).

Валентин Наталья Федоровна – начальник методического центра, Российско-Таджикское государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов в г. Турсунзаде имени Д. И. Менделеева» (г. Турсунзаде, Таджикистан).

Горелова Юлия Робертовна – кандидат исторических наук, доцент, ученый секретарь, Сибирский филиал ФГБНИУ «Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачева»; доцент кафедры архитектурно-конструктивного проектирования», ФГБОУ ВО «Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет» (г. Омск, Россия).

Грицай Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Давыдова Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Жуйков Сергей Олегович – аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, Россия). Научный руководитель – Мороз Виктория Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, Россия).

Казаков Илья Дмитриевич – аспирант кафедры отечественной истории и археологии, ФГБОУ

ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия). Научный руководитель – Репинецкий Александр Иванович, доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории и археологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия).

Лебедев Дмитрий Иванович – аспирант кафедры теоретических основ информатики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Веряев Анатолий Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Маркина Полина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, директор института филологии и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Марьина Ольга Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Неволина Виктория Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, Россия).

Нормакин Евгений Владимирович – аспирант, институт истории, социальных коммуникаций и права, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Тяпкин Михаил Олегович, доктор исторических наук, доцент, проректор по образовательной деятельности, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Русина Светлана Александровна – старший преподаватель кафедры психологии, психолог Центра психологического и социального здоровья молодежи, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Рыбин Данил Вячеславович – кандидат исторических наук, доцент, директор, Санкт-Петербургский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Рыков Алексей Викторович – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры отечественной истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Скорлупина Олеся Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Смирнова Светлана Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина» (г. Сыктывкар, Россия).

Франк Виктория Александровна – педагог-психолог, учитель-дефектолог, СОШ № 117 (г. Барнаул, Россия).

Халудорова Любовь Енжаповна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания общеобразовательных дисциплин, ГАУ ДПО «Бурятский республиканский институт образовательной политики» (г. Улан-Удэ, Россия).

Хилько Николай Федорович – доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Сибирский филиал ФГБНИУ «Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачева»; профессор кафедры режиссуры и хореографии, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского» (г. Омск, Россия).

Чернова Ирина Валерьевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского» (г. Омск, 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 • 3 (64) •

Адрес редакции и издателя:

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

Подписано в печать 31.07.2025 г. Дата выхода в свет 30.09.2025 г.

Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитуры: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 20.

Отпечатано в ООО «Колибри».

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