

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-теоретическое издание) №3 / 2006

Главный редактор:
В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:
В. А. Сластенин (Москва)

Председатель
редакционной
коллегии:
П. В. Леппин

Редакционная
коллегия:
А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. О. Азавелян
Р. И. Айзман
Т. И. Березина
Н. В. Дмитриева
В. Г. Леонтьев
В. А. Зверев
В. И. Матис
В. С. Нургалеев
О. Д. Олейникова
В. А. Ситаров
А. И. Хасанов
Л. И. Холина
В. Г. Храпченков
А. А. Чернобров

Редакционный совет:
Э. С. Бука (Красноярск)
Н. С. Гусельников (Ишим, Тюменская обл.)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
А. Е. Дмитриев (Москва)
В. А. Дмитриенко (Томск)
Н. Г. Дубровский (Кызыл, Тыва)
В. В. Иванов (Новосибирск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
С. В. Калмыков (Улан-Удэ, Бурятия)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Т. К. Клименко (Чита)
В. А. Кузьмин (Абакан, Хакасия)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
А. Я. Найн (Челябинск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)
Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Учредители: Новосибирский государственный педагогический университет,
Международная академия наук педагогического образования.
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

© Новосибирский государственный педагогический университет, 2006.

Выходит 6 раз в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Выпускающий редактор
Т.К. Коробкова

Дизайнер и оператор электронной верстки
В.А. Кириллов

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, НГПУ.

Тел./факс: (383) 268-11-55, 268-11-91.

e-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru.

Подписано в печать 20.04.2006 г.

Формат 70х108/16. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 31,2. Уч.-изд. л. 18,55.

Тираж 1000 экз. Заказ № 286.

Отпечатано в типографии «Тираж-С», г. Новосибирск, ул. Немировича-Данченко, 165.

Тел./факс: (383) 346-49-48.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

<i>В. А. Сластенин.</i> Опыт философско-антропологической рефлексии.....	4
<i>И. В. Егорченко.</i> Фундаментализация математического образования: аспекты, особенности трактовки, направления реализации.....	11

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

<i>О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер.</i> Основные подходы к эмпирическому изучению образамиралчности.....	20
--	----

Раздел III. Формирование культуры личности

<i>Л. Г. Борисова.</i> Педагогика общей заботы.....	31
<i>Л. Н. Куликова.</i> Детство: динамика педагогической поддержки развития и саморазвития личности.....	49

Раздел IV. Памяти ученого. Павел Егорович Тадыев: к 80-летию со дня рождения

<i>«Великий сын своего народа»</i> (научно-практическая конференция).....	64
<i>В. А. Сластенин.</i> Рыцарь этнической социологии и психологии.....	65
<i>Н. Ф. Копытов.</i> Смысл жизни постигая и словом, и делом.....	66
<i>Е. П. Кандаракова.</i> П. Е. Тадыев – ученый, политик, педагог.....	68
<i>Б. К. Алушкин.</i> Время – кадры – стиль.....	73
<i>З. С. Казагачева.</i> Во имя народов Горного Алтая.....	76
<i>И. Ф. Медведев.</i> Об основных направлениях научной и учебно-воспитательной деятельности П. Е. Тадыева.....	80

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: РЕСПУБЛИКА АЛТАЙ

От главного редактора.....	84
----------------------------	----

Раздел V. Этнопедагогическая культура алтайцев как фактор мировой цивилизации

<i>Л. П. Потапов.</i> Мифы алтае-саянских народов как исторический источник.....	86
<i>П. Е. Тадыев.</i> Выдающееся событие в истории алтайского народа.....	97
<i>С. С. Суразаков.</i> Алтайский героический эпос и сказание «Маадай-Кара».....	106
<i>С. С. Каташ.</i> Этнопедагогика в алтайской афористической поэзии.....	121
<i>Б. М. Шульгин.</i> Об алтайском кае.....	127
<i>Л. В. Кыпчакова.</i> К вопросу о культе деревьев у алтайцев.....	130
<i>Н. И. Шапинова.</i> Мир «невидимых» по традиционным представлениям алтайцев.....	136
<i>С. П. Беловолова, В. А. Беловолов.</i> Этническая картина мира как составляющая традиционной педагогической культуры алтайцев.....	145
<i>М. Ю. Ключникова, Е. В. Ключникова.</i> Подготовка учительских кадров для миссионерских школ Горного Алтая (вторая половина XIX – начало XX в.).....	153
<i>Э. В. Екеева.</i> Этнопедагогическая антропонимия как элемент традиционной культуры воспитания алтайцев.....	165
<i>О. А. Гончарова.</i> Представление о человеке и здоровье в системе традиционной культуры алтайцев.....	169
<i>Н. А. Содоноков, Р. В. Опарин.</i> Этноэкологическая культура воспитания в мировоззрении алтайцев.....	175
<i>В. А. Клешев.</i> Святилище Адыр-Тыт: обряд защиты жизни и культ предков у алтайцев-бурханистов (конец XIX – XX в.).....	179
<i>Е. Э. Ямаева.</i> «А в соединение с торгоуцким народом кочевать желания не имеем».....	187

Раздел VI. Информационные и педагогические технологии

С. С. Кошлев. Технология развития субъектности педагога в профессиональном образовании.....	193
--	-----

Раздел VII. История педагогической теории и практики

Э. В. Онищенко, С. М. Михайлин. Динамика содержания образования военно-учебных заведений России (вторая половина XIX – начало XX в.).....	201
В. А. Ситаров, М. А. Гончаров. Гуманистические тенденции в образовании и воспитании в России XVIII в.	211

Раздел VIII. Повышение квалификации педагогических кадров

П. И. Третьяков. Профессиональная жизнеспособность и компетенции педагогов-руководителей как показатели качества образования.....	221
С. Ф. Багаутдинова, Л. Н. Санникова. Технология экспертизы образовательного процесса дошкольного учреждения.....	227
Л. А. Савинков. Преемственность управления образовательным процессом в гимназии.....	232

Раздел IX. В диссертационных советах

Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук.....	240
Информация о диссертационных советах.....	254
Наши юбиляры: Леонид Федорович Колесников	

О новых книгах

Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шуперина, В. С. Нургалеев.....	259
Воспитание как педагогический процесс / под общ. ред. Н. Е. Щурковой.....	260
А. Н. Ахметова. «Археологическая педагогика»: обретение своего «Я» в диалоговом общении с миром « в идеях, древностях, учениках, раскопах». Рецензия на книгу М. В. Константинова «Обретение».....	267
Правила оформления статей.....	271
Авторы номера.....	272
Summary.....	274

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.0

В. А. Сластенин

ОПЫТ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Федерико Майор, бывший генеральный директор ЮНЕСКО, размышляя о «новой странице» в культуре и образовании, заметил, что в каждом человеке живет несколько потенциальных личностей, любую из которых можно развить и воспитать. И именно «образование в самом широком смысле можно назвать средством, позволяющим каждому обыкновенному человеку стать личностью, активным членом общества, искателем правды и выразителем этой правды, способным, пусть даже неосознанно, помочь каждой общине, каждому обществу сделать шаг к лучшей жизни» [3, с. 35].

Какими особенностями и возможностями обладает образование, позволяющее осуществлять социализацию человека и гуманизацию общества? Ответ на этот вопрос может быть найден при рассмотрении ряда фундаментальных философских проблем и, прежде всего, не теряющей своей значимости гегелевской трактовки природы образования. В культуре и социуме осуществляются два встречных процесса, из которых складывается образование: первый, по Гегелю, – подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию, поскольку человек не бывает от природы тем, чем он должен быть; второй – субъективизация всеобщего опыта и знания в уникально-единичных формах «Я» и самосознания. Гегелевская интерпретация образования как отчуждения природного бытия и подъема индивида к всеобщности предполагает, прежде всего, понимание самого индивида как «Я» и, в конечном счете, как субъекта образования.

Продолжая и развивая традицию педагогической антропологии К. Д. Ушинского, мы призваны сегодня по-новому отрефлексировать человека как уникальное явление природы, утвердить приоритет целостности его внутреннего мира, осмыслить роль человека в своей жизни, его права и ответственность перед собой за раскрытие своих сущностных сил и творческого потенциала, изменить соотношение внутренней свободы выбора личности в саморазвитии и самореализации, обосновать степень возможного вторжения общества в жизнь человека.

Для того, чтобы постичь феномен человека, раскрыть глубинные пласты его внутреннего мира, представить человека в его целостности, в нераздельной совокупности душевных, духовных и телесных свойств, сегодня возникает необходимость опереться на философскую антропологию и концепции отечественного космизма. В этой связи чрезвычайно продуктивной представляется мысль Н. А. Бердяева о том, что чело-

век – малая вселенная, микрокосм. Вселенная может входить в человека, им ассимилироваться, им познаваться и постигаться потому только, что в человеке есть весь состав вселенной, все ее силы и качества, что «человек – не дробная часть вселенной, а целая малая вселенная» [2, с. 29].

Принципиально важное значение для понимания современной концепции человека имеет высказывание М. К. Мамардашвили о том, что «человек – это, очевидно, единственное существо в мире, которое... находится в состоянии постоянного зановорождения, а это зановорождение случится лишь в той мере, в какой человеку удастся собственными усилиями поместить себя в свою мысль, в свои стремления, в некоторое сильное магнитное поле, сопряженное предельными символами. Эти символы на поверхности выступают, с одной стороны, в религии (точнее, в мировых религиях), а с другой стороны, в философии. Это же означает, что в каком-то фундаментальном смысле человек есть некоторая природная сила... которая действует, будучи не разлагаема нами на части и не слагаема» [4, с. 17, 18].

Что такое человек? Этот вопрос о его природе и сущности, о закономерностях и механизмах функционирования данных ему от природы и обретенных в культурной истории относительно постоянных структур и качеств, о характерных особенностях и направленности его непрерывного изменения и развития, о том, что есть человек сегодня и чем он может быть завтра. Наука издавна стремится понять человека во всей целостности его бытия, во всех его сущностных проявлениях и жизненных отношениях. Воссоздавая некий целостный образ человека, ученые формулируют связанную с этим образом систему представлений и понятий, благодаря чему оказывается возможным актуализировать старый философский принцип, рассматривающий человека как «меру всех вещей».

Многомерность человека как индивида и личности, как субъекта и индивидуальности делает его объектом исследования широкого круга естественных и общественных наук. Когда человек изучается как предмет воспитания, он становится объектом педагогической антропологии.

Седьмого декабря 1867 г. К. Д. Ушинский подписал предисловие к первому тому своего сделавшего эпоху фундаментального труда «Человек как предмет воспитания», сверхзадача которого сформулирована в подзаголовке книги «Опыт педагогической антропологии». Антропологический принцип, перенесенный К. Д. Ушинским в педагогику, требовал признания целостности человека, неделимости его духовной и телесной природы, сочетания умственного и нравственного воспитания с воспитанием физическим и обеспечением здоровья. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», – такова исходная, ключевая парадигма педагогической антропологии.

Хотя психология, по словам К. Д. Ушинского, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между науками, она недостаточна для научного понимания человека как предмета воспитания. Педагогическая антропология должна, по мысли К. Д. Ушинского, начинаться с физиологии и гигие-

ны, с исследования факторов и фактов, характеризующих здоровье, нормальное развитие человеческого организма. В первом томе своего труда К. Д. Ушинский именно так и построил логику педагогической антропологии: научные знания о физиологических явлениях (рост, силы развития, питание, утомление и возобновление сил, потребность в отдыхе и сне, нервная система и органы чувств, мускулы и мускульное чувство, отражательные или рефлекторные движения, участие нервной системы в акте памяти и т. д.), а затем о явлениях психологических (внимание, припоминание, ассоциации представлений, история памяти, воображение, рассудок и разум, общая характеристика сознания, чувства, страсти, воля и т. д.). В этой логике, объединяющей известными эмпирическими принципами физиологию и психологию, особое место занимает переход от физиологии к психологии в сфере так называемых психофизических явлений.

В комплекс человековедческих наук, по К. Д. Ушинскому, входят анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда он относил историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факторы и те соотношения факторов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека.

Мысль о том, что средства воспитательных влияний безграничны по своей мощи и многообразию и должны быть почерпнуты из самой природы человека, сил ее развития, является центральной для педагогической антропологии. Последняя, как неоднократно подчеркивал К. Д. Ушинский, открывает для воспитания, т. е. для общественного формирования индивида, неисчерпаемые возможности, ранее скрытые от повседневного педагогического опыта или еще не познанные наукой вследствие несовершенства ее методов. Открытия в области антропологических наук приобретают особое значение именно потому, полагал К. Д. Ушинский, что создают предпосылки для проникновения в человеческую природу и управления ею в интересах народа, человечества и самого человека.

К. Д. Ушинский писал свой труд в период становления и первоначальных успехов антропологического знания. Ему представлялось, что вместе с этими успехами начинается новая эра для педагогики, больше того – истинная история самого воспитания. Как своего рода декларация педагогической антропологии звучат его слова: «Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает» [5, с. 29].

Выдвинутая К. Д. Ушинским концепция педагогической антропологии дала мощный толчок целостному изучению ребенка. Отдельные науки – физиология, педиатрия, психология, социология, этнология – подходили к ребенку каждая со своих позиций, но не давали о нем синтезиро-

ванного знания, пригодного для управления развитием детей. Так в конце XX в. появилась новая особая наука – педология, у истоков которой стояли С. Холл, Э. Мейман, Э. Торндайк.

Обязанная своим происхождением педагогической антропологии, интенсивному развитию экспериментальных исследований в области психологии, физиологии, медицины, а также социологии, педология нашла живой отклик в России начала XX в. Наиболее яркими ее представителями в этот период были Н. Е. Румянцев, А. П. Нечаев, Г. И. Россоломо, А. Ф. Лазурский, В. П. Кащенко и др. Позднее в число ее лидеров выдвинулись И. А. Арямов, М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, Г. А. Фортунатов и др.

В 1904 г. при педагогическом музее учебных заведений в Петербурге был открыт педологический отдел, точнее, педологическая лаборатория, которой присвоили имя «первого русского педолога» К. Д. Ушинского.

Как отмечал П. П. Блонский, педология может претендовать на звание науки только в том случае, если она имеет свой специфический предмет изучения. Пока изучаются отдельные свойства ребенка как таковые, в этом изучении нет ничего педологического, так как их могут исследовать ученые самых различных специальностей: анатомы, физиологи, психологи и т. д. Педологическим изучение ребенка становится лишь с того момента, когда оно сосредоточивается не на отдельных свойствах ребенка как таковых, но на связи этих свойств между собой. Так, явления роста ребенка изучает физиолог, поведение – психолог, а педолог изучает связь роста и поведения ребенка, его свойства во всей их полноте и взаимной связи между собою. Именно особенность педологического изучения дает основание говорить о «педологическом синтезе». Синтезирующей отдельные данные о ребенке идеей выступает идея развития. Педология изучает ребенка в его развитии.

Педологии, однако, была уготована драматическая судьба. По свидетельству бельгийского ученого М. Депапа, педология как самостоятельная научная дисциплина на Западе прекратила свое существование после первой мировой войны. В России ее «жизнь» оборвалась в июле 1936 г., когда было опубликовано постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Как у нас, так и за рубежом идеи педологии оказались не только невостребованными, но и в определенной мере враждебными для тотальных режимов.

Вместе с тем нельзя не видеть, что в педологической науке были недостаточно отрефлексированы ее предмет, принципы, понятийно-категорийный аппарат. Педологи не смогли предложить учителям-практикам вполне сформированную, научно обоснованную теорию. Недостаточно корректными были претензии педологии на монополию, на синтез чуть ли не всех наук о человеке. Стремясь синтезировать знания о ребенке, полученные в разных науках, педологи подчас соединяли несоединимое. Педология подвергалась критике за неквалифицированное использование методов диагностики физического и психического развития детей. Свое призвание и главную цель педологи видели в изучении ребенка с помощью разнообразных, часто исследовательских процедур, а воспиты-

вать его должны, по их мнению, педагоги. Неслучайно П. П. Блонский настаивал на том, чтобы педолог находился в центре школьной работы. Только исследующий и констатирующий состояние дел педолог не выполняет своих функций; он обязан действовать вместе с педагогом, врачом, физиологом, психологом; только так может быть обеспечено получение полноценного, многостороннего знания о ребенке, его воспитании и развитии.

В 60-е гг. наука вновь обратилась к проблематике педагогической антропологии. Анализируя исторические пути и закономерности становления человекознания, Б. Г. Ананьев писал: «В системе тех или иных связей человек изучается наукой то как продукт биологической эволюции – вид *Homo sapiens*, то как субъект и объект исторического процесса – личность, то как естественный индивид с присущей ему генетической программой развития и определенным диапазоном изменчивости. Исключительно важное значение имеет исследование человека как основной производительной силы общества, субъекта труда и ведущего звена в системе “человек-машина”, как субъекта познания, коммуникации и управления, как предмета воспитания» [1, с. 5].

Развитие человека Б. Г. Ананьев рассматривал как единый процесс, детерминированный историческими условиями общественной жизни. Результатом взаимодействия биологического и социального в индивидуальном развитии человека, по его мнению, является формирование индивидуальности, суть которой составляют единство и взаимосвязь свойств человека как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. В статье «Структура индивидуального развития современной педагогической антропологии», опубликованной в связи со столетием выхода в свет знаменитой книги К. Д. Ушинского, Б. Г. Ананьев разделяет его точку зрения, согласно которой педагогический процесс должен быть природосообразным, соответствовать возможностям и потенциалам человеческого развития.

Опыт философско-антропологической рефлексии приводит к выводу, что содержание педагогического образования является отражением важнейших измерений бытия человека и его деятельности в природе, обществе и культуре, в том числе и особенно – в сфере образования.

Сущностная характеристика такого отражения – целостность картины мира и человека в нем, достигаемая комплексом психолого-педагогических, социогуманитарных, культуроведческих и специальных дисциплин, взаимодействующих на базе философско-антропологической методологии. При этом вектором профессионально-педагогической ориентации является феномен образования, подсистема социума, «вписанная» в метасистему культуры, которая осваивается будущими учителями в историко-культурном контексте и современных формах как закономерно организованный процесс социализации человека.

Логическим центром содержания педагогического образования выступает **идея универсальности знаний о человеке** в его взаимосвязях с природой, обществом, культурой. Идея эта реализуется в следующей схеме:

- **человек – человек** – психолого-педагогический модуль;
- **человек – общество** – социогуманитарный модуль;
- **человек – культура** – культурологический модуль;
- **человек – природа** – естественно-научный модуль.

Психолого-педагогический модуль задает направленность, критерии отбора материала и его интерпретации, доминанты и ритмы образовательного процесса для социогуманитарного, культурологического и предметно-специализированного циклов. В свою очередь, полнота психолого-педагогического знания может быть достигнута лишь на путях глубинного проблемно-тематического и методологического взаимодействия с другими блоками в пределах искомой завершенности образовательных уровней.

Целостность психолого-педагогической подготовки учителя достигается на основе принципов единства, дополнительности, преемственности и интеграции содержания учебных курсов. Методологическим фундаментом этого модуля является антропологический подход, отражающий психолого-педагогическую сущность современной гуманистической образовательной парадигмы, ядром которой выступают взаимообогащающий диалог, субъект-субъектное взаимодействие учителя и ученика. Содержательное единство и завершенность базового психолого-педагогического знания обеспечиваются рассмотрением субъекта образования (человека) в его сущностных био-психо-социо-культурных качествах, в реальных процессах становления (образования) личности, протекающих в недрах традиционных и новых образовательных систем, обладающих собственными технологиями.

Психолого-педагогические дисциплины призваны обеспечить утверждение студентов в избранной профессии, способствовать активному самопознанию, выявлению и раскрытию творческих возможностей личности, вооружить будущего учителя перспективными современными инновационными методами, педагогическими информационными технологиями (аудиовизуальной, компьютерной, видеокомпьютерной).

Таким образом, цикл психолого-педагогических дисциплин рассматривается в профессионально-образовательной программе как единое целое и органичная часть в общей системе непрерывного педагогического образования, сориентирован на личностное становление и развитие студентов, на их профессиональное самоопределение и предполагает последовательное и целесообразное усложнение образовательных задач на каждом этапе.

Содержательная интеграция дисциплин психолого-педагогического цикла предполагает создание соответствующего научно-практического комплекса, обеспечивающего условия для их вариативного и самостоятельного освоения (учебники, пособия, аудио- и видеоматериалы, обучающие программы для ЭВМ и пр.).

В соответствии с задачами изучения духовно-познавательной, ценностной активности человека, а также механизмов социального действия **социогуманитарный модуль** органично включает философию и логику, в которых акцентируется внимание на закономерностях освоения мира

человеком в форме «понятия» (духовно-показательная способность), этику, эстетику, религиоведение как комплексное знание о способности освоения человеком мира в форме «ценности», историю, политологию, право, экономику, раскрывающие механизмы освоения мира человеком в форме «социального действия». Социогуманитарный модуль раскрывает предметно-деятельностный аспект человеческой практики в ее универсальных и конкретно-исторических формопроявлениях. Актуализируя проблемы направленности, прогнозируемости, управляемости современных социальных процессов в мире и в России и их значение для личности и образовательной практики, дисциплины этого модуля способствуют достижению адекватности восприятия социокультурной среды и повышению личностной самооценки.

Культурологический модуль создает предпосылки для реализации новой целевой установки – на образование учителя как «человека культуры». В этот модуль входят дисциплины, которые традиционно были отдалены друг от друга, например, физическая культура и иностранный язык. Кроме того, могут быть включены предметы, которые совсем недавно были введены в учебные планы ряда факультетов (основы культурологии, мировая художественная культура, охрана здоровья детей), а также те, которых раньше не было вообще в системе педагогического образования (русская речевая культура, или риторика, артистическая культура учителя, медицинская культура).

Содержательное единство дисциплин культурологического модуля обеспечивается: концепцией общекультурной подготовки педагога; системным построением культурологических дисциплин (ядро знаний, «сквозные» идеи, взаимодополнительность в компонентном составе, системе функций и системе развития); интеграционными усилиями коллективов кафедр в обучении культурологическим дисциплинам; историко-культурным контекстом в преподавании всех учебных предметов; ясным представлением о их месте и роли в личностной культуре учителя; способностью выстраивать общую методологию учебного процесса, определять цели и задачи обучения на каждом этапе и уровне общекультурной подготовки студентов и добиваться их качественного решения.

В свете философско-антропологической рефлексии **естественно-научный модуль** обращен к той составляющей содержания педагогического образования, которая отражает бытие человека в природе. Модуль предусматривает формирование у учителя естественно-научной картины мира, экологической культуры, ответственного отношения к природной среде.

Таким образом, концептуальное единство и системность педагогического образования достигаются на следующих основаниях:

- сущностное изменение методологии образовательного процесса, его построение на системно-деятельностных, антропологических принципах;
- обновление когнитивных комплексов (учебных курсов, соотнесение их содержания внутри циклов и между блоками дисциплин) с целью достижения их проблемно-понятийных, содержательных взаимосвязей,

стимулирования творческого мышления студентов, развития умения дифференцированно использовать и накапливать информацию, самостоятельно оценивать и структурировать ее;

– ориентация образовательного процесса на раскрытие личностных способностей и удовлетворение познавательных интересов будущего учителя на основе свободного выбора темпов, форм, методов обучения;

– акцентирование ценностного, духовно возвышающего содержания образования, формирование гуманистической нравственной ориентации на основе освоения универсальных ценностей культуры как результата научно-познавательной, художественно-эстетической и образовательной творческой работы человека;

– актуализация эмоционального культурного опыта личности, реализация возможности свободного выражения чувств и убеждений, способности разрешать эмоциональные конфликты в межличностных и межгрупповых отношениях;

– обеспечение единства общегуманитарного базового образования и специальной подготовки с целью построения целостного и вариативного учебного процесса.

Предложенная К. Д. Ушинским концепция человека как предмета воспитания, подвергнутая современной философско-антропологической рефлексии, продолжает активно служить проектированию и обоснованию содержания педагогического образования.

Литература

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977.
2. **Бердяев, Н. Л.** Микрокосм и макрокосм / Н. Л. Бердяев // Феномен человека: антропология. – М., 1993.
3. **Майор, Ф.** Новая страница / Ф. Майор. – М., 1994.
4. **Мамардашвили, М. К.** Проблемы человека в философии / М. К. Мамардашвили // О человеческом в человеке. – М., 1991.
5. **Ушинский, К. Д.** Соч. / К. Д. Ушинский – М., 1950. – Т. 8.

УДК 37.016:51

И. В. Егорченко

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТЫ, ОСОБЕННОСТИ ТРАКТОВОК, НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Различные трактовки фундаментализации образования группируются вокруг нескольких основных тенденций:

1. Интеграция (сближение) науки и образования. Интеграция здесь – процесс сближения и установления связей, означающий состояние связанности отдельных частей (например, математической науки и математического образования).

2. Универсализация знаний, навыков и умений. Овладение базисными знаниями, навыками и умениями, что предполагает выделение структурных единиц научного знания, имеющих наиболее высокий уровень обобщения явлений действительности.

3. Формирование общекультурных основ в процессе обучения.

Первое направление фундаментализации образования подразумевает необходимость формирования представлений о базовых, фундаментальных основах математики (и математического познания человека). Выделим основные компоненты такого «фундамента»:

1) характер отражения математикой объектов и процессов реальной действительности. Специфика математики как метода познания реальной действительности, а также сущность математических абстракций и особенности их возникновения и развития в процессе познания;

2) характер объекта и предмета современной математики, особенности их развития и взаимодействия;

3) язык, методы (аксиоматический метод конструирования математических теорий, метод математического моделирования) и связи математики с другими науками и практикой;

4) процесс познания в математике.

Фундаментализация образования на основе интеграции науки и образования предполагает приобщение учащихся к творческой, исследовательской деятельности. При этом выделяются основные содержательные аспекты и направления данной деятельности: формирование представлений о математических структурах, объекте и предмете современной математики, математическом моделировании и т. д.

Относительно **второго подхода** к трактовке фундаментализации образования и овладения «базисными» знаниями, навыками и умениями, а также выделения структурных единиц научного знания, которые имеют наиболее высокий уровень обобщения явлений действительности, необходимо отметить следующее.

Фундаментализация образования предполагает [6, 7 и др.] овладение видами деятельности, которые необходимы каждому члену современного общества. Реализация этого направления подразумевает необходимость интеграции учебной деятельности с: 1) современными компьютерными технологиями: а) использованием баз данных; б) использованием Internet; в) применением презентаций технологий; 2) осуществлением интерпретаций технологий из одних областей деятельности человека в другие; 3) использованием иностранных языков.

В процессе осуществления фундаментализации образования у учащихся на конкретных примерах формируются представления об универсальности математических методов, о роли и месте математического моделирования в естествознании, о природе математики и сущности математических абстракций. Также формируются представления об уни-

версальности математических структур, понятий, теорем, дедуктивном строении математических теорий, выявляется математическая природа характеристик многих реальных явлений и процессов, осуществляется мотивация изучения целого ряда понятий посредством раскрытия их практического характера и значимости.

Необходимо отметить, что реализация в процессе обучения ряда направлений фундаментализации математического образования на основе второго подхода представляется затруднительной. Это, например, осуществление в процессе обучения математике интеграции математической деятельности с использованием Internet, иностранных языков и т. п. Также понятно, что использование баз данных (Access и т. п.) должно изучаться (и изучается) в курсе информатики.

Выделение структурных единиц научного знания, имеющих наиболее высокий уровень обобщения явлений действительности, подразумевает важность четкого определения научно-методических линий курса математики и реализации деятельностного подхода в процессе обучения математике, т. е. четкого выделения линий расширения понятия числа, уравнений и неравенств, функциональной линии, линии тождественных преобразований, логической линии развития мышления учащихся, алгоритмической линии, прикладной линии и т. д., а затем, в последующем, выделения состава деятельности, адекватной данным знаниям, навыкам, умениям и составления системы упражнений, нацеленных на их формирование. В этом случае можно провести и некоторые аналогии с выделением так называемых опорных знаний, навыков и умений, выявлением «ключевых» задач и обучением методам их решения.

«Осуществление деятельностного подхода подразумевает необходимость выделения совокупности действий, адекватных данным математическим понятиям, методам, приемам, теоремам и выстраивание деятельности, адекватной знаниям и составляемой мотивационной сферой, разного рода действиями, способами деятельности, эвристиками, контролем и самоконтролем. Данный подход отражает понимание деятельностного подхода как научной методологии» [8, с. 112].

Третий подход – реализация принципа фундаментализации образования в контексте проблемы формирования общекультурных основ предполагает развитие у учащихся представлений о совокупности материальных и духовных ценностей человека (и процессе их созидания на соответствующем уровне общественного развития), а также способах организации жизнедеятельности человека.

Необходимо отметить, что в течение последних десятилетий в этом направлении много наработано в процессе реализации концепций гуманизации и гуманитаризации образования.

Опираясь на совокупность существующих исследований [1 – 5, 8] осуществлено выделение гуманитарного потенциала в содержании общего математического образования [4], реализация которого подразумевает необходимость деятельностного подхода как научной методологии и формирования у учащихся представлений о:

– предмете и методе математики, ее ведущих идеях и понятиях, связи

с другими науками и практикой (математическое моделирование), математическом языке;

- процессе познания в математике, математике как методе познания природы и общества;

- специфике творческой математической деятельности;

- методах научного познания (как общих – эвристических и логических, так и частных, специфических);

- истории математики как части общечеловеческой культуры;

При этом большое внимание уделяется нравственному и эстетическому воспитанию учащихся; формированию научной картины мира, научного гуманистического мировоззрения; развитию культуры мышления, включая стиль научного мышления.

Анализ возможных путей реализации указанных трех направлений в процессе обучения математике предполагает необходимость:

- 1) реализации деятельностного подхода как научной методологии;

- 2) формирования мировоззрения учащихся;

- 3) воспитания в процессе обучения математике (эстетическое воспитание, нравственное воспитание);

- 4) формирования мышления (в том числе и математического);

- 5) развития творческих способностей учащихся.

Реализация указанных направлений в процессе обучения математике предполагает и необходимость использования прикладной направленности курса математики; историзма; объектов, процессов, явлений, отношений и ситуаций реальной действительности и соответствующих им математически формализуемых предметных моделей; содержательной и методологической связи школьного курса математики с практикой, в том числе производством, техникой и т. д., а также межпредметных связей математики с другими учебными дисциплинами.

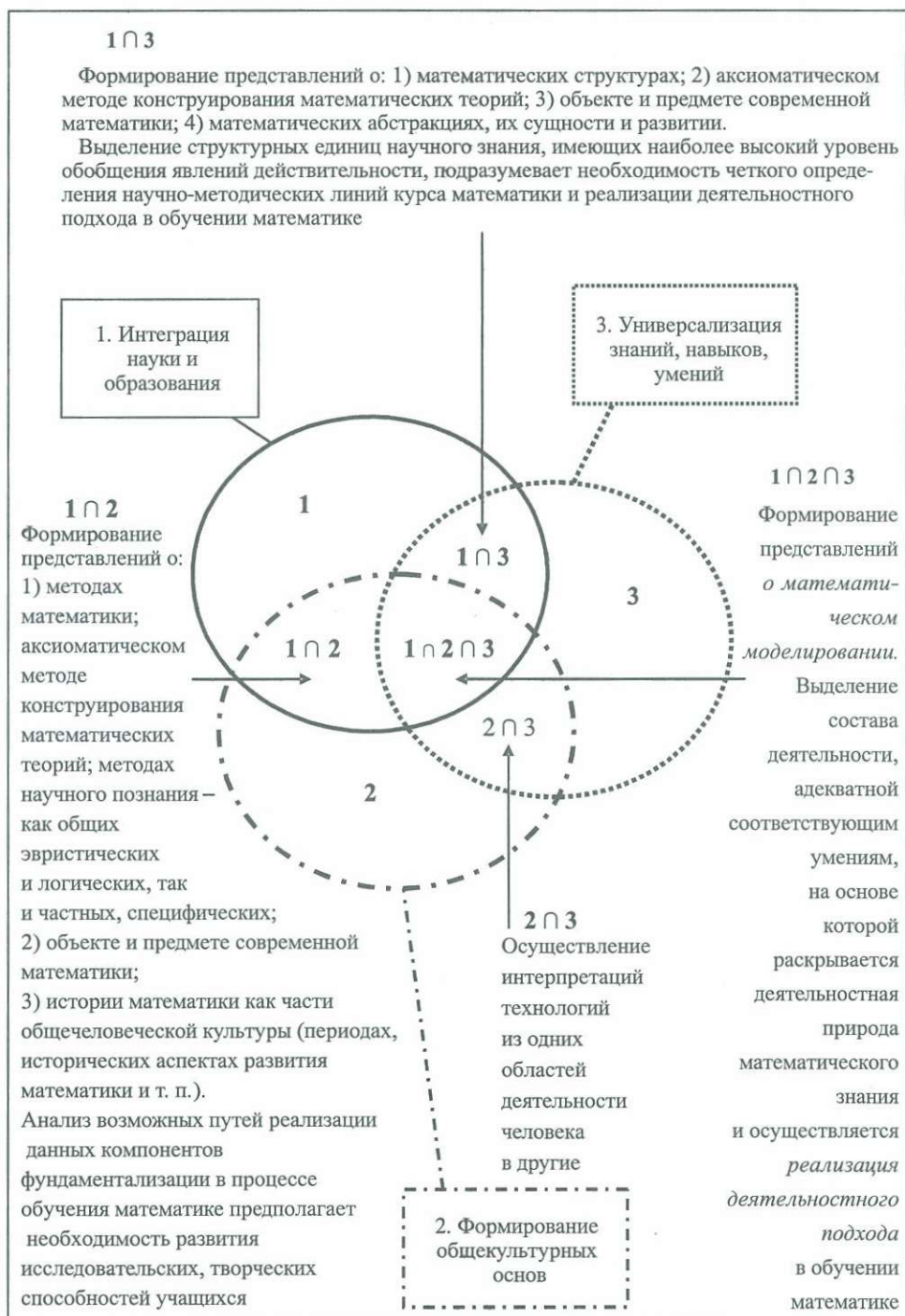
Сравнительная характеристика представленных выше трактовок и подходов к фундаментализации образования позволяет выявить следующее.

Во-первых, можно отметить тот факт, что некоторые компоненты направлений фундаментализации дублируют друг друга: неоднократно используются моделирование, реализация деятельностного подхода в процессе обучения математике, формирование мышления, развитие творческих способностей учащихся и т. д. Это происходит по вполне понятным причинам. Авторы различных трактовок фундаментализации образования в ряде случаев вкладывают близкий по содержанию смысл в это понятие, что и находит свое отражение в предлагаемых направлениях реализации данного феномена.

Во-вторых, необходимо выделить то общее, что присуще всем подходам к пониманию феномена фундаментализации и отражено в виде пересечений соответствующих множеств на представленной схеме.

Необходимо выявить общие компоненты в процессе фундаментализации образования на основе таких подходов, как: а) интеграция науки и образования; б) формирование у учащихся общекультурных основ в обучении математике. Это формирование представлений о: 1) методах математики, аксиоматическом методе конструирования математи-

ческих теорий, методах научного познания – как общих эвристических и логических, так и частных, специфических; 2) объекте и предмете современной математики; 3) истории математики как части общечеловеческой культуры (периодах, исторических аспектах развития математики и т. п.). Это также и необходимость развития исследовательских, твор-



Направления фундаментализации математического образования

ческих способностей учащихся (компонент 1П2 схемы).

Анализ позволяет выявить общие компоненты и в таких направлениях фундаментализации образования, как: а) на основе раскрытия универсальности математических знаний, навыков, умений; б) формирования у учащихся общекультурных основ в обучении математике. Эти компоненты включают в свой состав «осуществление интерпретаций технологий из одних областей деятельности человека в другие» (компонент 2П3 схемы).

Общие компоненты имеются и в процессах фундаментализации образования на основе интеграции науки и образования и формирования у учащихся общекультурных основ в процессе обучения математике. Общим здесь являются (1П3 схемы): формирование представлений о математических структурах, об аксиоматическом методе конструирования математических теорий, объекте и предмете современной математики, математических абстракциях, их сущности и развитии, а также выделение структурных единиц знаний, навыков, умений, имеющих наиболее высокий уровень обобщения явлений действительности.

В-третьих, необходимо выделить то, что присуще всем подходам к осуществлению фундаментализации образования (1П2П3 схемы). Это формирование представлений о математическом моделировании, а также, фактически, выделение состава деятельности, адекватной математическим знаниям, навыкам, умениям, и реализация деятельностного подхода в обучении математике. Такой фундаментальный метод познания, как математическое моделирование, занимает одно из центральных мест в процессе реализации всех направлений фундаментализации математического образования. Формирование умений, необходимых в процессе формализации и интерпретации технологий из одних областей деятельности человека в другие, также тесно связано с математическим моделированием.

Таким образом, анализ схемы позволяет выделить то общее, что присуще всем направлениям фундаментализации математического образования.

Процесс фундаментализации образования на основе универсализации знаний, навыков, умений реализуется в течение нескольких этапов. На первом этапе осуществляется выделение структурных единиц научных знаний, навыков, умений, имеющих высокий уровень обобщения явлений действительности, на основе которых и формируются представления об универсальности математических методов, понятий, теорем, раскрываются роль и место математического моделирования в естествознании и т. д.

На следующем этапе необходимо выявление состава деятельности, адекватной тем знаниям, навыкам и умениям, которые и «образуют» структурные единицы математических знаний, умений, навыков (математических ЗУН), имеющих наиболее высокий уровень обобщения явлений действительности. На этой основе разрабатываются адекватные системы упражнений и методики обучения, выполняется «выстраивание деятельности, адекватной знаниям и составляемой мотивационной сфе-

рой, разного рода действиями, способами деятельности, эвристиками, контролем и самоконтролем» [8, с. 112].

Таким образом, фундаментализация образования на основе универсализации знаний, навыков, умений и овладения «базисными» ЗУН происходит в процессе реализации двух этапов: 1. Выделение структурных единиц знаний, навыков, умений, имеющих наиболее высокий уровень обобщения явлений действительности. 2. Выявление состава деятельности, адекватной математическим знаниям, навыкам, умениям, и реализация деятельностного подхода в обучении математике.

Необходимо отметить, что реализация двух остальных направлений фундаментализации образования имеет явные аналогии с первым.

В процессе осуществления фундаментализации образования на основе интеграции науки и образования также происходит выявление состава соответствующих «структурных единиц» базисных, фундаментальных математических знаний, навыков и умений, формируются и разрабатываются нацеленные на их формирование системы упражнений и методики обучения, осуществляется выстраивание деятельности, адекватной данным ЗУН, на основе которых происходит приобщение учащихся к творческой, исследовательской деятельности, формирование представлений о математических структурах, объекте и предмете современной математики, математическом моделировании, периодах и исторических аспектах развития математики и т. д., т. е. в процессе фундаментализации на основе интеграции науки и образования происходит реализация тех же двух этапов.

Аналогичная ситуация имеет место и при осуществлении фундаментализации на основе формирования у учащихся общекультурных основ в процессе обучения.

В этом случае происходит выделение соответствующих единиц «базисных общекультурных» знаний, навыков и умений, на основе которых осуществляется формирование представлений о совокупности материальных и духовных ценностей, нравственное и эстетическое воспитание учащихся, развитие их творческих способностей, формирование научного гуманистического мировоззрения, реализуется гуманитарный потенциал в содержании общего математического образования и т. д. На дальнейшем этапе разрабатываются соответствующие системы упражнений и методики обучения и происходит выстраивание деятельности, адекватной данным ЗУН.

Таким образом, несмотря на многообразие внешних различий, все исследуемые направления фундаментализации образования обладают общей характерной структурой их реализации в процессе обучения: 1. Выделение соответствующих единиц «базисных» знаний, навыков и умений. 2. Выявление состава деятельности, адекватной данным знаниям, навыкам, умениям, и реализация деятельностного подхода в процессе обучения математике.

Различия же данных подходов заключаются в содержательном составе «единиц» базисных знаний, навыков и умений.

Необходимо отметить, что все рассматриваемые направления фунда-

ментализации образования имеют в отечественной (и не только) истории образования свои «прообразы», между которыми можно провести соответствующие параллели. Например, реализация в процессе обучения математике ряда компонентов, входящих в состав направления «универсализации знаний, навыков, умений» сопоставима с рядом направлений реализации закона 1958 г. «О сближении образования с жизнью...»; соответственно, интеграции науки и образования – с осуществлением теоретико-множественного подхода в процессе обучения математике; формирование общекультурных основ в процессе обучения – с реализацией концепций гуманизации и гуманитаризации математического образования.

Необходимо отметить, что все рассмотренные концепции и направления совершенствования математического образования имеют относительно более или менее позитивный опыт их реализации в вузовской и школьной практике обучения математике. Поэтому целесообразно аккумулировать из них все то, что нашло свое позитивное применение в процессе получения качественного образовательного продукта и нашло подтверждение в теории и практике обучения математике, и затем синтезировать в качестве компонента содержательных, целевых и методических составляющих фундаментализации образования.

То есть в процессе фундаментализации образования: 1. Осуществляется синтез единиц «базисных» математических знаний, навыков и умений, которые имеют: а) наиболее высокий уровень обобщения явлений действительности (направление «универсализации» знаний, навыков, умений); б) высокий уровень обобщения базисных общекультурных ЗУН («формирование общекультурных основ» в процессе обучения); в) высокий уровень обобщения базисных фундаментальных математических ЗУН («интеграция науки и образования»).

2. Выполняется выделение состава деятельности, адекватной указанным выше знаниям, навыкам, умениям и реализация деятельностного подхода в обучении математике.

Первое, что будет являться содержательной составляющей указанного выше синтеза (под номером 1), это компоненты, являющиеся «пересечением» (см. также схему) всех существующих направлений фундаментализации образования.

Обобщая и избавляясь от дублирующих друг друга «пересечений», получаем следующий состав «единиц» базисных математических знаний, навыков и умений, образующих в своей совокупности «существенные признаки» фундаментализации математического образования.

Фундаментализация математического образования в процессе обучения математике подразумевает необходимость выделения состава деятельности, адекватной математическим знаниям, навыкам, умениям; раскрытия деятельностной природы математического знания и, соответственно, реализации в обучении математике деятельностного подхода как научной методологии, в процессе которого у учащихся формируются представления о: 1) математическом моделировании (и осуществлении формализаций

и интерпретаций технологий из одних областей деятельности человека в другие); 2) объекте и предмете современной математики, математических структурах, математических абстракциях, их сущности и развитии, аксиоматическом методе конструирования математических теорий; 3) методах научного познания, о математике как методе познания природы и общества, о методах математики – как общих эвристических и логических, так и частных, специфических; 4) истории математики как части общечеловеческой культуры (периодах, исторических аспектах развития математики и т. п.); а также осуществляется формирование и развитие: 5) мышления и творческих, исследовательских способностей учащихся; 6) научного гуманистического мировоззрения и эстетическое, нравственное воспитание учащихся в процессе обучения математике.

Литература

1. **Гуманизация науки** и гуманитаризация образования: науч. - аналит. обзор. – М., 1995.
2. **Гуманитарное знание: сущность и функции.** – СПб., 1991.
3. **Гуманитарный потенциал** математического образования в школе и педвузе: тез. докл. XV Всерос. семинара преподавателей математики педвузов. – СПб., 1996.
4. **Иванова, Т. А.** Гуманитаризация общего математического образования / Т. А. Иванова. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1998.
5. **Касьян, А. А.** Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки / А. А. Касьян // Педагогика. – 1998. – №2. – С.17–22.
6. **Коржуев, А. В.** Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
7. **Новиков, А. М.** Профессиональное образование в России / А. М. Новиков. – М., 1977.
8. **Саранцев, Г. И.** Методология методики обучения математике / Г. И. Саранцев. – Саранск, 2001.
9. **Фридман, Л. М.** Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Л. М. Фридман. – М., 2000.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 13+159.9+37.0

О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЭМПИРИЧЕСКОМУ ИЗУЧЕНИЮ ОБРАЗА МИРА ЛИЧНОСТИ

Начало систематического экспериментального изучения образа мира личности, как нам представляется, можно связывать с оформлением методов психосемантики, которая впервые сделала предметом научного исследования систему субъективных значений взрослого человека, особенности ее структуры и функционирования. При этом под «значением» исследователи данного направления понимают, вслед за Л. С. Выготским, «совокупность признаков, служащих для классификации, упорядочивания объектов, явлений, событий окружающей действительности» [3, с. 5, 6]. В рамках именно этого направления были разработаны соответствующие математические методы обработки результатов, которые позволили не просто определенным образом представлять полученные данные, но, что особенно важно, получать на их основе новое знание – представление о взаимосвязях элементов изучаемой структуры (адаптация факторного и кластерного анализа).

Что касается более отдаленных эмпирических предпосылок, то необходимо подчеркнуть важность работ Л. С. Выготского по изучению формирования научных понятий на основе житейских. Было показано, что содержание понятий (включая допонятийные формы обобщения) претерпевает существенные перестройки в ходе когнитивного развития ребенка, эволюционируя от синкретического образа через комплекс к истинному понятию, в пределе – научному. По Л. С. Выготскому, значения житейских понятий раскрываются субъекту через прямое соотношение имени и соответствующего объекта/класса объектов, иными словами, за ними стоят обобщенные образы или представления. Научные же понятия задаются через ряд дефиниций, и их значение определяется занимаемым местом в системе других понятий. По существу, именно научные понятия являются понятиями в полном смысле, поскольку под понятием понимается такая форма значения, в которой выделены существенные признаки и структура которых иерархически упорядочена [2]. При этом важно, что реальное содержание понятия, обозначаемого некоторым лингвистическим ярлыком, может глубоко различаться не только для разных людей, но также и для одного человека в ходе его онтогенеза.

Что касается имеющихся сегодня методов исследования значения, то среди них можно выделить:

а) лингвистические (семантический анализ слов, анализ семантических ролей аргументов предложения, метод тезауруса – анализа семантических связей значений слов на основании их статистических связей в текстах);

б) психолингвистические (субъективное шкалирование, ассоциативный эксперимент, метод семантического дифференциала, метод семантического радикала А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой, а также методы подстановки, классификации и косвенного опосредованного исследования семантики), среди которых особо выделяется психосемантический метод построения субъективных семантических пространств.

Лингвистические методы в основном ориентированы на анализ текстов – продуктов речевой деятельности, по существу, отчужденных от субъекта, от его мотивов, замыслов и процесса их реализации. Соответственно, изучение значения данной группой методов возможно только в его социальном аспекте, как формы фиксации общественно-исторического опыта данного социума. Второй же аспект значения, представляющий собой актуализацию этого опыта в индивидуальном сознании, остается недоступным исследованию, поскольку, присваиваясь субъектом, значения даже общеизвестных понятий неизбежно вступают в новые субъективно обусловленные связи и отношения.

Психолингвистические методы позволяют изучать значения через их системную организацию. Поскольку построение прямого способа выделения семантических компонент значения как системы некоторых признаков невозможно (понятно, что вопросы типа «что есть X?» не раскрывают содержание значения, а только задают его объем и предметную отнесенность), то возникает необходимость в опосредованном подходе. В современных исследованиях применяются методы со следующей структурой: во-первых, выявляется совокупность значений, семантически связанных с исследуемым, во-вторых, полученные связи фиксируются в виде матриц, тезаурусов или семантических полей / пространств / расстояний [4].

Под семантическим пространством понимается «система признаков, описаний объектной и социальной действительности, определенным образом структурированная» [3, с.49]. В основе построения семантических пространств лежат статистические процедуры, позволяющие сгруппировать отдельные признаки описания в более емкие категории (факторы). При этом значение их некоторой содержательной области представимо как совокупность этих факторов, каждый из которых включен в систему с соответствующим весом. Фактически построение семантического пространства состоит в переходе с языка конкретных признаков на своего рода метаязык меньшего числа более обобщенных категорий. Помимо выделения категорий – координатных осей субъективного пространства значений, метод позволяет оценить меру семантического сходства анализируемых значений (через нахождение проекций соответствующих векторов на координатные оси). **При всем богатстве возможностей психосемантики метод обладает рядом неустранимых существенных ограничений.** В первую очередь это относится к контекстуальной обусловлен

ности получаемых семантических пространств, что отмечается и самими основателями метода. «Применительно к любому эмпирическому анализу значения мы должны ясно осознавать, что мы так или иначе изучаем контекстуальное значение, т. к. возможность актуализации тех или иных семантических признаков зависит от общей выборки значений, внутри которой анализируется данное» [3, с. 48]. Необходимо подчеркнуть, что под контекстуальной обусловленностью имеется в виду не только система актуализируемых (либо задаваемых для оценки экспериментатором) значений, но и деятельность, в которую актуально и в широком плане повседневной жизни включен субъект. «Принцип деятельностной обусловленности значения проявляется в приспособлении субъективной оценки информативности признаков значения к контексту текущей деятельности. Психологической инстанцией, осуществляющей такое приспособление, является категориальная установка» [8, с. 24].

Необходимость учета контекстуальной обусловленности, актуализируемой в ходе психосемантического исследования системы значений, приводит к формулировке следующих необходимых условий использования настоящего метода [8, 9]:

1. Если используемый знаковый (словесный) материал может оказаться чувствительным к различиям в мотивах, имеющихся у испытуемых, то необходимой психологической валидностью будут обладать только модели индивидуальных семантических пространств.

2. Если в ходе экспериментальной процедуры (или в ходе длительного наблюдения) существует возможность смены цели у одного и того же человека, а следовательно, и изменения в осмыслении ситуации, то для одного испытуемого должны быть построены несколько моделей его системы значений, привязанных по времени к моментам актуализации определенных целей.

Помимо контекстуальной обусловленности, методология психосемантики характеризуется еще одним, на наш взгляд, весьма существенным недостатком. В настоящее время общепризнанно, что субъективное категориальное пространство отличается высокой специфичностью – в него входят только те физические характеристики или измерения стимулов, которые существенны для принятия субъектом того или иного решения. И для образно-концептуальных моделей высокой степени абстракции эта избирательность характерна существенно сильнее, чем для сенсорных пространств. Помимо этого, категориальная структура разных людей может быть организована существенно неодинаково; сегодня выделяются три формы организации категориальных сетей: таксономическая, парадигматическая, координатно-метрическая.

Соответственно, поскольку «экспериментатору часто неизвестно, из какого количества и каких именно альтернатив исходит сам испытуемый» [8, с. 15], всякая реконструкция его субъективного пространства относительно заданных экспериментатором категорий или критериев анализа имеет, как минимум, ограниченную психологическую валидность. Кроме того, психологическая валидность координатно-метрического способа описания, используемого при построении субъективных семан-

тических пространств, строго говоря, обеспечивается лишь в том случае, если градуальные признаки реально образуют в сознании субъекта ортогональную систему, в противном случае, как справедливо отмечает А. Г. Шмелев [8], закономерно появление непредсказуемых искажений и отсутствие каких-либо психологически интерпретируемых координат.

По сравнению с психосемантическим, репертуарный метод, с нашей точки зрения, во многом свободен от перечисленных недостатков методологического характера. Рассмотрим основные модификации репертуарных решеток.

Для того чтобы помочь исследователю понять, как испытуемый интерпретирует действительность и строит персональное ее представление – образ мира (в терминологии Дж. А. Келли – реконструирует для себя его систему конструкторов), автор теории персональных конструкторов разработал **репертуарный тест ролевого конструктора (реп-тест)**. Данный тест нашел широкое применение, в том числе и в областях, далеких от психотерапии, для применения в которой он был создан первоначально. Сегодня это целое направление в экспериментальной психологии. Репертуарные методики гибки и эффективны, они позволяют получать большое количество качественной информации, а следовательно, пригодны для решения широкого круга разнообразных задач. Методики этого типа в настоящее время используются в клинической и консультативной психологии, педагогике, социологии, медицине, а также в рекламе и дизайне. Репертуарные методы являются эффективным средством экспертной оценки, причем они позволяют не только классифицировать оценки и получать шкалы предпочтений, но и понять и объяснить возникновение каждой оценки (эту информацию дает реконструирование системы субъективных шкал).

Остановимся подробнее на возможностях применения метода в педагогической психологии. В настоящее время он используется для диагностики отношения учеников к различным предметам и методам преподавания, с его помощью выявляются параметры восприятия учителями своих учеников. Репертуарные методики – эффективное средство выявления противоречий в оценках, конфликтов ценностей и установок человека. Данный метод способен решать задачи профориентации. С его помощью можно легко выявить систему представлений человека о различных профессиях, причем не только констатировать различия, но и увидеть причины тех или иных предпочтений. Кроме того, метод позволяет получить информацию о конфликтных и неадекватных представлениях. Репертуарные методы также могут быть использованы при работе с коллективом. Например, для выявления взаимооценок, определения реального и воображаемого статуса членов группы, изучения различий в понимании ими общих целей и задач и т. д.

Серьезное экспериментальное исследование системы субъективных значений с применением репертуарных методов проведено А. Г. Шмелевым и В. И. Похилько. Авторы осуществили экспериментальное моделирование семантической системы обыденного сознания в области личностных черт с целью раскрыть социокультурные нормативы житейской

психологии совокупного носителя русскоязычной культуры [9]. Целью исследования было построение семантического тезауруса в области имплицитных теорий личности (ИТЛ) – неосознаваемых субъективных представлений о системе связей между чертами личности. При этом, что особенно важно в контексте нашего исследования, экспериментаторы исходили из положения о том, что «категориальный аппарат житейской психологии личности (ИТЛ) стихийно превращается не только в средство описания социальной действительности, но и в средство проектирования этой действительности» [9, с. 11, 12]. Иными словами, имплицитные теории личности могут трактоваться как когнитивные структуры, имеющие важное значение в качестве опосредующего звена в процессах социального познания и взаимодействия, как неотъемлемый элемент социального образа мира в том его понимании, которое оформляется в современной социальной психологии.

Если проводить аналогию между познанием социальной и физической реальности, то, на наш взгляд, имплицитные теории личности занимают в контексте социального образа мира то же место, что представления субъекта о физической реальности – в физическом образе мира. Соответственно, и методы изучения обоих классов представлений могут быть сходными. Следовательно, представляется перспективным исследовать специфику характерных черт физического образа мира групп методом тезауруса в том его виде, который разработан А. Г. Шмелевым и В. И. Похилько (выявление элементов факторизации с помощью репертуарного метода), иными словами, используя сочетание семантического и репертуарного метода.

Классический репертуарный тест ролевого конструкта был предложен Дж. А. Келли для того, чтобы помочь психотерапевту воссоздать для себя конструктивную систему пациента [10]. Главным результатом его применения является не сравнение результатов испытуемого с некими нормативами, а выявление его индивидуального взгляда на мир, его личной интерпретации окружающих событий. Такая информация может существенно помочь эксперту правильно построить свое общение с испытуемым, говорить с ним «на одном языке».

Процедура теста состоит в заполнении испытуемым **репертуарной решетки** (специальной матрицы, в которую заносятся ответы испытуемого), сопровождающемся беседой с экспериментатором.

Методика проведения и анализа результатов теста основана на теоретических представлениях автора о процессе формирования конструктов. Основной принцип, заложенный в процедуру теста, состоит в том, что конструкт формируется в процессе противопоставления двух сходных элементов третьему по одному и тому же признаку. Процесс тестирования по методу классического реп-теста построен на основе взглядов Дж. А. Келли на ход формирования конструктов. Вследствие этого в процессе выполнения тестирования испытуемому предлагается сравнивать между собой триады элементов (знакомых ему людей, играющих по отношению к нему различные социальные роли) и на основании такого сравнения формулировать конструкты (основание сходства двух

элементов образует полюс сходства конструкта, основание их отличия от третьего – полюс контраста). В процессе такого анализа испытуемый объединяет двух людей, схожих между собой по некоторому признаку, одновременно противопоставляя их третьему лицу, отличному от них по тому же признаку. Результатом проведенного сопоставления является появление конструкта, характеризующего данное общее свойство трех субъектов, например, «добрые – злой».

В итоге, анализируя различные триады элементов, испытуемый формулирует некий перечень конструктов, характеризующий восприятие им своего социального окружения и собственного положения в нем. Таким образом, заполненная репертуарная решетка дает экспериментатору информацию, позволяющую ему воссоздать его конструктивное пространство, а также оценить адекватность (приспособленность для продуктивно-го прогноза событий) этого пространства.

Репертуарная решетка представляет собой матрицу, заполняемую самим испытуемым либо экспериментатором в процессе беседы. Столбцы матрицы состоят из определенной группы объектов (в данной традиции их называют элементами). Элементами могут быть люди, понятия, отношения, звуки, цвета – все, что интересует диагноста. Строки матрицы представляют собой конструкты. Конструкты либо выявляются в процессе теста, либо задаются исследователем по материалам предшествующей работы с испытуемым (например, интервью). В процессе заполнения решетки испытуемый должен определенным образом поставить в соответствие элементы и конструкты (обычно оценить каждый элемент в соответствии с выделенными конструктами).

Определение решетки как «репертуарная» подчеркивает, что элементы составляют не случайный набор, а должны соответствовать какой-либо одной области или объединяться осмысленным образом, аналогично репертуару ролей в пьесе. Изменяя набор элементов, можно перестраивать методику для выявления разных систем конструктов. Второе значение этого определения состоит в том, что элементы обычно задаются в виде обобщенных инструкций (например, «самый удачливый человек из всех, кого вы знаете лично», «человек, по отношению к которому вы испытываете чувство жалости или которому вам бы очень хотелось помочь»), а испытуемый самостоятельно выбирает людей из числа своих знакомых на указанные роли.

Анализ решетки может производиться двумя способами: «невооруженным глазом» и статистически. При нестатистической обработке обращают внимание на содержание конструктов, их разнообразие и адекватность. При этом необходимо учитывать, что иногда одинаковые вербальные ярлыки реально соответствуют разным конструктам (используются в совершенно различных контекстах).

При статистической обработке строится матрица баллов совпадения. Для нахождения баллов совпадения конструктов подсчитывают количество совпадающих пометок в соответствующих строках таблицы, а для нахождения баллов совпадения элементов подсчитывают количество совпадающих пометок в соответствующих столбцах. Построив такую

матрицу, можно видеть, какие конструкторы максимально (минимально) совпадают между собой (аналогично для элементов).

Анализируя заполненную репертуарную решетку, экспериментатору следует иметь в виду, что этот метод предназначен автором для изучения индивидуальных особенностей личности и не предполагает сравнения результата с каким бы то ни было эталоном. Единственным критерием оценки результата является адекватность конструкторов испытуемого, их прогностическая эффективность. Понятно, что этому критерию удовлетворяет чрезвычайно широкий круг конструкторов. Главной целью данной методики является не определение «нормальности» испытуемого, а помощь исследователю в понимании этого человека, в выборе «языка», на котором с ним следует говорить.

Преимущество диадической репертуарной решетки А. Райла и М. Ланхи состоит в том, что испытуемому предлагаются для анализа два, а не три, как обычно, элемента [11]. Это, казалось бы, противоречие взглядам Дж. А. Келли на процесс формирования конструктора авторы методики снимают утверждением о том, что, работая с уже готовыми, функционирующими конструкторами человека, можно ограничиться двумя элементами, так как они являются лишь индикаторами конструктора, а не базой его формирования. Такой подход, не противореча концепции репертуарных методик, ценен тем, что он существенно упрощает для испытуемого процесс анализа, что в условиях сложных для восприятия элементов позволяет ему наилучшим образом, всесторонне рассмотреть предложенные элементы, не тратя при этом все свои силы на то, чтобы «объять необъятное».

Эта идея А. Райла и М. Ланхи использована нами при построении **ФОМ-решеток**, разработанных для выявления особенностей физического образа мира субъекта [7]. Как показал опыт, одновременный анализ трех физических понятий (которые являлись в данном тесте элементами решетки) слишком сложен для студентов и тем более учащихся. На основании такого анализа они не в состоянии сформулировать адекватные конструкторы, которые легко демонстрируют при попарном сравнении тех же понятий. Поэтому в силу специфики материала и с учетом того обстоятельства, что авторы также ставили перед собой цель выявить уже имеющиеся, готовые конструкторы, опыт модификации классического реп-теста А. Райла и М. Ланхи представляется весьма ценным.

Кроме описанных выше ранговых методов (классического репертуарного теста ролевого конструктора и диадической решетки), существуют и другие их модификации. Наиболее известны и широко применяются ранговые и имплективные решетки, о которых представляется необходимым сказать несколько слов.

Ранговая решетка предложена Ф. Салмон как вариация классического реп-теста [6]. Главное достоинство данной методики – широкие возможности машинной обработки получаемых с ее помощью данных. Такие возможности появляются за счет того, что испытуемому после выявления конструкторов классическим способом (или методом интервью) предлагается проранжировать задаваемые для анализа элементы по каждому

конструкту, т. е. задача испытуемого состоит в том, чтобы присвоить каждому элементу соответствующее место в ряду, начиная с элемента, максимально соответствующего выявленному полюсу (полюс, который человек считает приложимым к себе) заданного конструкта, и заканчивая элементом, в наибольшей степени соответствующим его противоположному полюсу. Эксперт получает результаты тестирования (промежуточные) в виде числовой матрицы, которую можно различными способами обработать на ЭВМ. В частности, такая обработка (которую можно выполнить и вручную) позволяет получить информацию о координатных осях конструктивного пространства испытуемого, т. е. выделить системообразующие конструкты.

Импликативная решетка предложена Хинклом как средство выявления взаимосвязи между отдельными конструктами системы испытуемого путем моделирования изменений всей системы при изменении каждого из конструктов в отдельности [6]. В процессе тестирования испытуемому предлагается определить, по каким еще конструктам списка он необходимо изменится, если произошло изменение его личности по заданному конструкту.

Анализируя заполненную решетку, эксперт может выявить конструкты, в наибольшей степени зависимые от других (субординатные), и соответственно конструкты, наиболее сильно влияющие на существование других конструктов (суперординатные), т. е. данная модификация репестета позволяет экспериментатору реконструировать иерархическую структуру конструктивной системы испытуемого.

Таким образом, важным достоинством репертуарных методов, с нашей точки зрения, является то, что они позволяют исследовать представления субъекта с точки зрения его собственной «системы координат» – системы персональных конструктов, для выявления которой экспериментальная ситуация предоставляет только необходимые примеры элементов для анализа, но не задает его направление. Психосемантические же подходы в силу их изначальной направленности на изучение групп используют задание «начальных условий» – значений для анализа экспериментатором. Соответственно субъективные значения фактически оцениваются в рамках системы координат экспериментатора, а не субъекта. В силу изложенного психосемантический подход, с нашей точки зрения, существенно уступает конструктивному в контексте изучения образа мира личности. И это абсолютно логично, ведь данные методы разрабатывались с разными целями. Так, репертуарные методы, в отличие от психосемантических, изначально ориентированы на выявление субъективной категориальной сети (конструктивной системы) конкретного субъекта и лишь затем – на анализ отдельных элементов его опыта относительно выявленных категорий (конструктов).

Иными словами, анализируя субъективные представления человека методами психосемантики, экспериментатор фактически получает возможность видеть, как испытуемые интерпретируют реальность с точки зрения неких реперов, заданных экспериментатором. При этом, по существу, неясно, использует ли сам испытуемый данные оценочные шкалы

в ходе взаимодействия с реальностью или ему приходится оперировать ими только в экспериментальной ситуации. Понятно, что в последнем случае ценность получаемых результатов в контексте реконструкции подлинного субъективного видения мира минимальна. Кроме того, даже если заданные экспериментатором категории анализа действительно имеются в арсенале данного человека, предсказать их субъективный вес не представляется возможным. Несомненно, иерархическое строение субъективного категориального пространства можно считать на сегодня установленным, однако внешнее задание экспериментальных категорий не позволяет уверенно реконструировать иерархию конкретного человека, поскольку возможна ситуация, когда какая-либо из высоко значимых для него шкал «не попала» в их число, а значит, полученная модель будет не просто упрощенной, но существенно искаженной.

Репертуарные же методы позволяют видеть «собственные» интерпретации субъекта, способы, с помощью которых он интерпретирует реальность «для себя». Таким образом, репертуарные методы позволяют решить одновременно две задачи:

- выявить «систему координат» субъекта, с точки зрения которой он интерпретирует предложенные для анализа элементы (выявить группу персональных конструкторов, отвечающих данному контексту элементов);
- проанализировать способ употребления данных конструкторов, т. е. выявить характер оценок, приписываемых субъектом каждому из элементов относительно сформулированных им конструкторов (зафиксировать, к какому полюсу того или иного конструктора субъект относит каждый из элементов предложенного ему репертуара).

С нашей точки зрения, репертуарные методы обладают весьма высокой ценностью как средство изучения образа мира личности, особенно что касается модификаций классического реп-теста. Как нам представляется, именно индивидуальное тестирование является в данном контексте наиболее информативным, позволяя экспериментатору по-настоящему глубоко понять способ восприятия и интерпретации реальности конкретным испытуемым. Понятно, что статистическая обработка получаемых результатов при массовом тестировании предполагает определенное их усреднение, т. е. информация об индивидуальной специфике испытуемых в ходе ее во многом теряется. Полностью избежать такого рода потерь сегодня, вероятно, вообще нельзя, именно поэтому субъективные представления изучаются в основном на уровне типичных групповых особенностей. По существу, речь идет о реконструкции социальных, а не персональных репрезентаций реальности. Однако проблема исследования персонального образа мира таким путем, с нашей точки зрения, решена быть не может, поскольку, теряя такого рода субъект-специфическую информацию, мы «вместе с водой выплескиваем и ребенка».

По нашему мнению, применение статистики более обосновано на уровне частных задач данного контекста, например изучения количественного параметра некоторого выделенного сектора образа мира. Фактически при этом мы отвечаем на вопрос, сколько представителей некоторой выборки обладает образом мира, характеризующимся данной величиной

исследуемого параметра. Так, в нашем исследовании анализировались распределения представителей студенческих выборок разных курсов по степени адекватности их физического образа мира. В данном случае степень адекватности физического образа мира выступила в качестве количественного параметра, а физическими представлениями мы ограничили анализируемый сектор целостного образа мира личности. Таким образом, мы не ограничивали испытуемых в формулировании субъективных представлений по поводу заданного контекста, но оценивали полученные конструкторы только по единственному выделенному параметру.

Что касается содержательных отличий таких близких моделей, как значение и конструктор, то, как нам кажется, наиболее важно следующее: конструктор фактически представляет собой своего рода метазначение – правило оперирования значениями. При этом очевидным образом снимается кажущееся противоречие между подвижностью систем значений (их контекст-зависимостью) и относительной устойчивостью конструктивной системы субъекта: система значений может претерпевать даже значительные изменения, тогда как правила оперирования составляющими ее значениями при этом могут сохраняться неизменными.

Таким образом, нам представляется целесообразным выделить в качестве единицы эмпирического изучения образа мира личности и, в частности, адекватности физического мира будущего учителя физики именно персональный конструктор. При этом мы получаем возможность анализировать не «мгновенный снимок» представлений испытуемого, характерных для него в конкретных ограниченных условиях экспериментальной ситуации, а относительно общие средства интерпретации реальности, используемые им в повседневной жизни (профессиональной деятельности).

Такой подход обусловлен общей направленностью исследования – выявить закономерности образа мира испытуемого, связанные с его будущей профессиональной деятельностью, в соответствии с чем нам было необходимо обеспечить максимально «нейтральные» условия эксперимента, минимизирующие ситуативный «шум» среди получаемых данных. Действительно, деятельность педагога является настолько разносторонней, что исследовать семантические поля его значений в разных ситуациях, как того требует методологически корректное применение психосемантического метода, не представляется возможным, да это и не нужно – жизнь, реальная педагогическая практика все равно окажутся богаче и непредсказуемее самого изощренного эксперимента. Конструктивная же система относительно независима от ситуативной специфики – одни и те же конструкторы используются для анализа элементов из различных контекстов (насколько это допускает их диапазон применимости). Соответственно, для выявления конструкторов, которые будущий учитель задействует в своей педагогической практике, не требуется воссоздание соответствующих ситуаций – достаточно задать элементы репертуарного теста, обеспечивающие релевантный контекст анализа.

Литература

1. **Артемьева, Е. Ю.** Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М., 1980.
2. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
3. **Петренко, В. Ф.** Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. – М., 1983.
4. **Петренко, В. Ф.** Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М., 1988.
5. **Похилько, В. И.** Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3.
6. **Франселла, Ф.** Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М., 1997.
7. **Чистова, М. В.** Диагностика эффективности преподавания физики с помощью подхода Дж. А. Келли / М. В. Чистова, Е. Н. Кучер, О. Е. Баксанский // II Междунар. науч.-метод. конф. «Новые технологии в преподавании физики: школа и вуз»: сб. аннотаций докл. – М., 2000.
8. **Шмелев, А. Г.** Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М., 1983.
9. **Шмелев, А. Г.** Практикум по экспериментальной психосемантике (тезаурус личностных черт) / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова. – М., 1988.
10. **Kelly, G.** The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2). / G. Kelly. – N.-Y.: Norton, 1955.

РАЗДЕЛ III

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.0

Л. Г. Борисова

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ

**Педагогическое новаторство
академика И. П. Иванова**

Вклад академика Игоря Петровича Иванова в развитие педагогики чрезвычайно велик. И хотя большинство педагогов справедливо считают его изобретателем методики КТД (коллективной творческой деятельности), а в последнее время называют автором технологии коллективного творческого воспитания, эти педагогические рамки оказываются узкими для обозначения его вклада. Рассматривая творчество академика И. П. Иванова в целом, сравнивая с тем, что было до него в российской и мировой педагогической теории и практике, понимаешь: И. П. Иванов создал новую педагогику.

Естественно, подобные утверждения нуждаются в обосновании. Попробую показать, в чем принципиальное отличие педагогики И. П. Иванова от широко распространенной трансляционной педагогики, или, говоря языком самого автора, чем отличается «педагогика общей заботы» от «педагогики передачи и усвоения». Отдавая себе отчет в том, что вступаю в диалог не только с теоретиками, но и с практическими педагогами и психологами, изложу сначала свои аргументы на повседневном языке – образно, а потом логически, но тоже постараюсь понятно.

Два театра – две педагогические системы

Как-то на семинаре в новосибирском Академгородке одна учительница возмутилась: «Вы утверждаете, Людмила Глебовна, что И. П. Иванов новатор. Я вот смотрю на эти КТД (угрожающе машет только что вышедшей тогда в свет книжкой “Энциклопедия коллективных творческих дел”) и вижу: “Кукольный театр”. Что же здесь нового, простите? Сотни лет известно».

И это верно. Другой бы сник, а я «прощаю»: «Спасибо, – говорю, – такой вопрос дорогого стоит». И, думая о принципиальных различиях двух педагогических систем, отвечаю: «На свете, друзья, не один (и в этом все дело!), а два кукольных театра. Первый – это театр Карабаса Барабаса. Там все по команде. Не хочешь играть, а будешь. Не умеешь – научат. Сопротивляешься – получишь. На что, спрашивается, сетка-семихвостка? Здесь все должно быть так, как знает, умеет и хочет Карабас. Как он велит: что, где, когда играем, кто с кем и для кого. А вас, Пьеро, Маль-

вина и какой-то ничтожный пес, никто не спрашивает. Исполняйте, как положено».

Другой театр – по Иванову. Там все мы придумали сами (выбрали или сочинили пьесу, решали вместе – быть или не быть вообще нашему театру); сами подготовили (каждый выбрал роль по душе); сами провели (сыграли в школе, в детском саду, во дворе и на других гастролях); все обсудили – что хорошо, а что не очень, и что еще надо сделать, чтобы стало здорово. А кому «спасибо» скажем? И несмотря на недостатки, все счастливые, добрые, веселые. И не убегают, как из карабасовского театра (читай: из школы, кружка, студии, семьи, мафиозной детской стаи и других командно-административных, жестких, а нередко жестоких структур). «Театр по Иванову» (т. е. жизнь, совместные дела в клубе, семье, школе) – это когда реализуются его знаменитые четыре «сами» (придумали, подготовили, провели, обсудили), это самоорганизующаяся система, круг свободных людей.

Две педагогики

Прежде чем говорить о вкладе Игоря Петровича в развитие педагогики на языке науки, констатируем: сегодня в педагогической теории и практике, хочет этого кто-то или нет, понимает или отказывается, мы имеем две педагогики. Как только скажешь «две», скептики иронизируют: «Ну почему же только две? Педагогик много...» Пожалуй. Если каждую методическую систему, тем более находку, называть педагогикой, что сейчас делается на каждом шагу, то действительно их не счесть. Впрочем, если без полемического задора, то педагогик, как и географий, социологий, психологий, экономик, действительно много. Мы же говорим о двух принципиально отличающихся друг от друга системах отношений и деятельности, отличающихся не деталями и подходами, не содержанием деятельности и областью применения, а фундаментально – по исходным основаниям построения, как, например, химия – органическая и неорганическая, география – физическая и экономическая, физика – теоретическая и экспериментальная.

Первая – это та, которую многие давно и хорошо знают: «педагогика передачи и усвоения». Так ее назвал И. П. Иванов. Ей можно дать другие названия: «трансляционная», «дидактическая», «педагогика урока» (это для уточнения и пояснения). Суть педагогического процесса № 1 вполне отражает первое название: одни люди (знающие и умеющие) транслируют (передают) накопленную человечеством социокультурную информацию и образцы опыта предшественников, привлекая средства, направленные на то, чтобы другие (прежде всего подрастающее поколение) это усваивали.

Вторая – созданная И. П. Ивановым – «педагогика общей заботы». Эту педагогику можно назвать «педагогика жизни» («коллективной творческой жизни») или еще точнее – «педагогика социального творчества» (а может быть, «социальная педагогика»). Суть педагогического процесса № 2 состоит в организации деятельности (прежде всего подрастающего поколения), направленной на создание социокультурных благ, на заботу о жизни, о людях и о себе как товарищей других людей.

В качестве классификационного основания для выделения двух педагогических систем мы выбрали категориальную пару – «потребление и производство». Эта пара обозначает противоположные, но диалектически связанные процессы – использования и созидания общественно и личностно значимых ценностей, циркуляцию которых (обмен, распределение) обеспечивают различные социальные институты, в том числе система образования, семья, средства массовой информации.

В зависимости от преобладания (преимущественного использования) того или иного процесса задаются исходные различия двух педагогик. «Педагогика передачи и усвоения» (трансляционная) характеризуется первичностью процесса потребления, нацеленностью на него – на такую передачу культурного богатства, которая способствовала бы наилучшему его усвоению. «Педагогика общей заботы» (социальная) – отличается от нее вторичностью процессов усвоения социокультурных ценностей, в ней преобладают процессы созидания, преобразования, улучшения жизни, т. е. «производственные» (созидательные, творческие) процессы.

В качестве основания для выделения двух педагогических систем можно было бы выбрать другую категориальную пару, «помягче» – «познание и преобразование». Но нам хотелось заострить внимание на различиях: понятия «потребление» и «производство» способствуют более резкому разграничению процессов, характеризующих суть двух педагогик.

Мы далеки от мысли сопоставлять эти две педагогики в ценностном отношении – одна, мол, хорошая и нужная, другая – плохая и ненужная, одну мы отстаиваем, другую, видите ли, ниспровергаем. С самого начала об этом нельзя не сказать, так как обязательно, как это было уже много раз, возникнут вопросы: «Чем вам не нравится педагогика урока? Почему вы против трансляционной педагогики?». А я не против нее, я против ее единственности.

«Нет плохих учеников, есть плохие учителя». Этот афоризм великого К. Д. Ушинского перефразировал знаменитый В. Ф. Шаталов: «Нет плохих учителей, есть плохая педагогика». Принимая эту интеллектуальную эстафету, скажем: «Нет плохих учеников, нет плохих учителей, нет плохой педагогики». Беда в том, что «педагогика передачи и усвоения» для большинства педагогов единственная. Но так как обвинения в «ниспровержении» трансляционной педагогики все равно будут, начну с «восхваления», скажу о ее важности и вечности.

Педагогика урока

Родился ребенок, малыш-несмышлениш. Он ничего не знает и не умеет. А мир полон всего. И взрослые такие умелые. Чего они только не знают... Задача взрослых – ввести новенького в мир культуры, помочь освоить правила, нормы и ценности общества, научить решать задачи, адаптироваться и социализироваться, овладевать не раз высмеянными (где надо и не надо) «зунами» – знаниями, умениями, навыками. Если не транслировать культуру, не учить языку, труду, математике, то как подрастающий человек будет общаться и взаимодействовать с людьми? Так что педагогика № 1, педагогика урока, была, есть и будет. Это гениальное изобретение человечества. Другое дело, как ей «похорошеть»,

«подобреть», стать творческой, учением с увлечением, сотрудничеством, школой радости?

Однако не будем думать, что процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, норм и ценностей – главный, тем более единственный, что он, и прежде всего он, способствует развитию всех необходимых человеку свойств. Никогда не станет человек активным и творческим участником общественных процессов, не станет хозяином собственной жизни, если застрянет на стадии познания и потребления готового – того, что выработало человечество задолго до его рождения. И в этом смысле сведение целей педагогического процесса к одним «зунам» губительно.

Если каждое последующее поколение будет только познавать, осваивать и потреблять богатства, созданные до него, а значит, и без него, то социальный прогресс остановится. Обществу для полноценного развития (даже для простого выживания) нужны люди, способные не только усваивать транслируемое, а преумножать богатство – создавать новые образцы культуры, более эффективные технологии, гуманизировать человеческие отношения, воспроизводить природные процессы. А человеку это все еще нужнее. Чтобы стать творцом и хозяином, надо творить и хозяйничать всегда, с малых лет, а не когда тебе дадут аттестат зрелости и разрешат быть самостоятельным и полноправным.

Научить улучшать окружающую жизнь нельзя на словах, только по книжкам или на примерах жизни и деятельности великих людей. Сидя за партой на всем готовом, хозяином не станешь. От полученного знания до собственного поступка дистанция может растянуться на несколько лет, стать длиною в жизнь. Чтобы научиться улучшать жизнь, надо быть не только слушателем или рассказчиком, познающим (потребляющим) социокультурную информацию, надо стать деятелем, производящим, преобразующим, творящим мир жизни.

Педагогика заботы о жизни

Представителю педагогики № 2 необходимо включить в поле своего внимания окружающую жизнь, но не только для познания и поддержания в ней установленного порядка, воспроизведения имеющихся норм и введенных правил. Это все чрезвычайно важно, и этим занята педагогика № 1. Задача педагогики № 2 – забота о ней, включение в социальное творчество – в процесс создания новых (собственных) образцов культуры, норм общения и деятельности.

Вслед за этим исходным различием тянется шлейф критериев: чтобы определить (выделить, отличить) такое многогранное, полифункциональное, сложноструктурное явление, как педагогика, необходима система (комплекс, набор) классификационных оснований.

В поисках оснований для сравнения логично обратиться к автору «педагогики общей заботы». В книге «Энциклопедия коллективных творческих дел» академик И. П. Иванов, говоря о коллективном планировании, предложил содержательную схему, придерживаясь которой, легче придумывать программу будущих дел, тем более, когда они задумываются как совместные и связаны с заботой об улучшении жизни, о людях.

В схеме шесть разделов: «Что, где, когда делаем? Кто, с кем и для кого действует?» (Небольшое перефразирование сделано нами для легкости запоминания). Остановимся пока на рассмотрении этих шести оснований. Теоретики, если пожелают, «переведут» их на язык методологии и еще прибавят свои (пространство, время, предмет, цели, средства, результат и т. п.).

И. П. Иванов – человек высокой методологической культуры, но он никогда не бравировал своей ученостью. Его работы – клад для теоретиков. В них логика, теория, методология присутствуют, как сказал бы философ, в снятом виде. Как фундамент, каркас, арматура, а не как лепка, штукатурка и архитектурные излишества. Все, что он писал, изложено логично и понятно. Перед ним всегда был адресат – педагог-практик с окружающей его ватагой. Следуя традиции И. П. Иванова, попытаемся сложный анализ сущности двух педагогик сделать доступным для учителей, родителей, студентов и даже для старшеклассников (таблица).

Сравнительный анализ двух педагогических систем

Основания для сравнения двух педагогик	Педагогика урока (по Иванову – «педагогика передачи и усвоения»)	Педагогика жизни (по Иванову – «педагогика общей заботы»)
1. Что делаем?	Передаем и усваиваем (потребляем) готовое (чужое)	Создаем (производим, творим) новое (свое)
2. Где действуем?	В локальной (закрытой) образовательной системе – в учебном режиме, на уроках, занятиях	В открытой системе – не только в учебном заведении, но и в клубе, районе, городе
3. Когда?	По расписанию – сколько положено по учебным планам и программам	По собственным срокам сколько требует жизнь (дело), сколько можем и хотим сами
4. Кто ответственный (кто придумал, подготовил, провел, оценил)?	Педагоги и органы управления образованием (педсоветы, кафедры, департаменты, министерства)	Учащиеся (студенты) вместе с педагогами и органы самоуправления (советы дел, «министерства», «парламенты»)
5. С кем действуем?	Ни с кем – индивидуально, или в паре – «учитель–ученик (группа, класс)»	Сообща – с разделением и кооперацией деятельности в группе
6. Для кого (ради кого) действуем?	Для себя (или для тех, кто организовал, велел, приказал, заставил)	Для людей – дальних, ближних и для себя как товарища других людей

О первом логическом основании для сравнения двух педагогик («Что делаем?») мы говорили подробно. Прокомментируем только два. Очень важным основанием является четвертый показатель – субъект управления – организатор деятельности и различных событий (дел). От того, кто ответственный, зависит способ организации жизни и деятельности людей. Как известно, таких способов два: 1) действовать по заранее предписанным алгоритмам и кем-то (не нами) разработанным планам и программам, исполнять, как положено, по нормам и правилам; 2) действовать по своему усмотрению, творчески сообразуясь с обстоятельствами жизни, собственными желаниями и способностями.

Первый способ лежит в основании «педагогики передачи и усвоения», где вполне правомерным является авторитарное управление деятельностью. Против этого способа бороться бесполезно, он органичен по отношению к организации педагогического процесса этого вида. На уроке учитель – хозяин, управляющее начало. И дело не в конкретном уроке, а в том, что четыре управленческих действия (инициативный замысел, подготовка, проведение и оценка учебного процесса) в основном (по преимуществу) осуществляют ответственные взрослые, профессионалы.

Второй способ управления требует другого субъекта. Коллективный субъект порождает процесс самоуправления и соответствующие демократические органы и процедуры. «Коллективная организаторская деятельность» (термин и методика И. П. Иванова) является неременной составляющей «педагогики общей заботы».

Пятый критерий – «Кто с кем взаимодействует?» – также заслуживает особого внимания. Чтобы понять смысл педагогики № 2, недостаточно говорить только о творческой личности как единице, на что обычно направлено внимание педагога-транслятора. Педагогика № 2 – это педагогика жизни, а жизни в одиночку не бывает (если это не в камере, извините, или не в больничной палате). Жизнь всегда носит коллективный характер. И деятельность в ней совместная, среди людей и для них. Поэтому внимание социального педагога, его энергия и методика должны быть направлены на группу, каких бы размеров она ни была.

Предвидя очередной критический обстрел («Знаем, читали Макаренко – коллектив, коллектив ... а где же личность?»), скажем: «Будьте добры, присмотритесь: есть у Макаренко-Иванова личность. Только она не одинокая, как на уроке или лекции». Педагоги-трансляторы не зря настаивают на индивидуализации учебно-воспитательного процесса. В трансляционной педагогике так и должно быть: педагог передает «зуны» именно личности и спрашивает с одного отдельно взятого человека, даже если класс полон. Там процесс индивидуализируется, у Макаренко-Иванова – коллективизируется. В педагогике № 2 личность вплетена в отношения с окружением, действует среди людей, а в педагогике № 1 – всегда пара: учитель и ученик. И больше никого. Даже если урок дается на тысячном стадионе. Как это понять? Очень просто. На уроке не то что взаимодействовать с себе подобными нельзя, разговаривать не положено, а подглядывать к соседу и подсказывать просто запрещено. И помощи от товарища получить на уроке невозможно.

Однако все это не только можно, но и нужно в другой системе отношений – в организации коллективной творческой деятельности. Не обижайтесь, дорогие учителя, педагоги-дидакты. Сегодня на многих ваших уроках дети взаимодействуют, учат друг друга, соавторствуют, даже играют и творят. Я не о современных новаторски построенных уроках, не о конкретном опыте блестящих преподавателей, а о классическом трансляционном процессе – «педагогике передачи и усвоения». Какими бы творческими и деятельными не были дети на уроках, как бы интересно и полезно они не сотрудничали с учителями и друг с другом, «продукт» их познавательной активности не отчуждаем: усвоенные знания, умения и навыки остаются у человека, становятся свойствами личности. Они станут социально значимыми в другой системе отношений, когда знающие и умеющие люди в меру своих возможностей и желаний произведут нечто ценное не только для себя, но и для других. Забота о жизни – это прежде всего добровольное сотворение блага для людей и ради них, создание отчуждаемого «продукта», способов доброго взаимодействия, сотрудничества и содружества.

Наша попытка провести анализ двух принципиально отличающихся друг от друга педагогических систем носит теоретический характер. В реальной практике все сложнее, там ничего не бывает «в чистом виде», педагогические методы и приемы довольно часто переплетаются. Подчеркнем еще раз: мы не противопоставляем эти две педагогики, мы против единственности трансляционного (дидактического) подхода в образовании, как, впрочем, и во всех других сферах человеческой жизни, против программирования мышления, поведения и образа жизни людей по преимуществу извне и только во имя познания мира, даже если это направлено на решение такой благородной задачи, как развитие личности.

И в заключение слово великому дидакту Я. А. Коменскому: «Никто не рождается только для себя, необходимость жить с другими людьми соединяет всех тройной связью, которой каждый индивидуум обязывается: 1) никого не уязвлять; 2) давать каждому то, что ему принадлежит; 3) приносить пользу, какую кто может».

Каждый день нашей педагогической работы должен возвышать детей духовно и нравственно. Но почему воспитательное воздействие нередко оказывается бессильным, тормозящим становление личности ребенка? Почему подчас не осуществляются лучшие наши намерения? По-видимому, это происходит и от незнания условий успешного решения педагогических задач. Назовем главные из этих условий.

Первое условие – общая забота. Надо научиться включать каждого воспитанника как своего младшего товарища в совместные действия на общую радость и пользу: в поиск дел, нужных людям; в выбор и открытие лучших средств решения жизненно важных задач; в опыт творения добра и преодоления того, что мешает добру и красоте утвердиться в нашей жизни; в оценку сделанного и извлечение уроков на будущее... Говоря кратко, воспитывать – значит, действовать заодно с воспитанниками как сотрудниками по общей творческой заботе. Ведь только в такой заботе у ребят рождается и крепнет гражданское отношение к окружающей жиз-

ни – людям, труду, природе, культуре – как источнику общей радости и пользы, ответственное отношение к самим себе как юным гражданам.

В жизни же нередко – и в семье, и в школе, и в лагере – мы делаем наших воспитанников лишь исполнителями придуманных взрослыми для ребят и за ребят поручений, планов, сценариев, «монтажей». При этом одни воспитатели («начальники») добиваются пассивного послушного исполнения; другие («опекуны», «няни») – исполнения активного, но тоже обязательного; третьи («советчики», «подсказчики», «приятели») довольствуются выполнением воспитанниками только того, что они сами захотят, выберут...

Но чаще всего воспитатель, воздействуя на воспитанников, добивается пассивного потребления духовных ценностей, заучивания готовых знаний и умений. Именно поэтому – в силу исполнительского характера деятельности – оказывается живучим потребительно-эгоистическое отношение к жизни, к духовным и материальным ценностям как источнику удовольствия и пользы только для себя или прежде всего для себя, или в конечном счете для себя; эгоистическое ощущение самого себя как потребителя готовых материальных и духовных благ. В результате рождается бездумная исполнительность или привычка действовать активно, даже с инициативой, но лишь в том, что «предписано сверху». Так появляются лень, неорганизованность, недисциплинированность по отношению к тому, что «не хочется», к обязанностям, которые «не нравятся». Развиваются равнодушие, высокомерие, грубое отношение к людям, которые «не нужны», кажутся «хуже», «второсортнее», возникает зависть и угодничество перед преуспевающими. Укрепляется жадное, стяжательское отношение к вещам, явлениям природы и культуры, которые «мне лично» интересны и нужны; возникают стремление к «престижу», равнодушие или пренебрежение к тем предметам окружающей жизни, которые «лично мне» не интересны и не нужны для потребления.

Второе условие – единство уважения и товарищеской требовательности. Воспитатель должен всегда проявлять внутреннее, духовное отношение к воспитаннику как младшему товарищу. Для такого отношения характерно единство товарищеского уважения и товарищеской требовательности. Исходным является товарищеское уважение: вера в творческие силы, возможности человека как все более умелого и увлеченного участника – в настоящем и будущем – общей гражданской заботы; понимание сильных и слабых сторон человека, стремление раскрывать, развивать лучшие стороны и преодолевать недостатки и слабости.

Из товарищеского уважения вытекает и товарищеская требовательность: действовать на общую радость и пользу, улучшать окружающую жизнь и одновременно совершенствовать себя как товарища других людей. Тогда возникает ответное отношение воспитанников к воспитателю, создается и крепнет «истинный авторитет» (по выражению А. С. Макаренко) взрослого.

На практике же нередко нет ни товарищеского уважения, ни товарищеской требовательности. А есть авторитарная, «начальственная», формально-административная, командная требовательность: воспитанники

должны послушно выполнить волю воспитателя. Для такой требовательности совсем не нужно уважение к воспитаннику – ни вера в его творческие силы, ни стремление развернуть и развить эти силы.

Второй вариант по видимости противоположный, но по сути такой же: нет никакой требовательности к воспитанникам. Нет нужных совместных действий, а есть только «советы», «подсказки», «пожелания», которые воспитанники могут выполнять, а могут и не выполнять, если не захотят. Уважение к воспитанникам есть, но не товарищеское, а, скорее, «приятельское», без твердого стремления раскрыть и развить в нужных действиях творческие силы каждого человека.

Есть еще и третий вариант, пожалуй, наиболее распространенный. В различных способах воспитательного воздействия проявляется и уважение, и требовательность к воспитанникам, но только (или по преимуществу) как к активным потребителям готового опыта, к активным исполнителям того, что предписано взрослыми. Это «опекающая» требовательность – воспитанники должны успешно усвоить передаваемые им знания и умения, успешно выполнить придуманные для них и за них поручения, планы, мероприятия. Чем добросовестнее, активнее действует при этом воспитанник, тем с большим «опекающим» уважением относится к нему воспитатель.

Именно поэтому возникают те виды «обратного» отношения воспитанников к воспитателю, которые делают ложным его авторитет, ведут к нулевым или даже отрицательным результатам. Это отношение боязливое, отчужденное, подчас озлобленное. Или приятельски-снисходительное, пренебрежительное. Или потребительское уважение к воспитателю, но не как к старшему товарищу по общей учебной и жизненно-практической заботе, а как к хорошему передатчику готового опыта.

Третье условие – единство мыслей и действий, воли и чувств. Надо научиться воздействовать так, чтобы развивать в единстве все три стороны личности растущего человека: познавательную-мировоззренческую, эмоционально-волевую и действенную; формировать научные знания, взгляды, убеждения, идеалы; возбуждать и укреплять высокие чувства, стремления, интересы, потребности; развивать необходимые каждому гражданину нашего общества умения и способности, привычки и черты характера.

В жизни же нередко делается упор на одну из сторон личности – на формирование знаний, а другие – внутренние силы (чувства, потребности, привычки) – оказываются на втором плане, играют преимущественно вспомогательную роль. Именно поэтому и получается разрыв между знаниями и взглядами-убеждениями, между умениями и интересами, между навыками и потребностями. И что особенно нетерпимо – разрыв между всем этим и деятельностью.

Четвертое условие – единый коллектив. Влиять так, чтобы способы воздействия воспитателей на воспитанников были бы и способами воздействия самих воспитателей на себя, а также способами воздействия воспитанников друг на друга, на воспитателей и каждого воспитанника на самого себя.

Тогда воспитательный процесс идет в единстве всех своих звеньев:

воспитания воспитателями воспитанников, самовоспитания воспитанников – взаимного и личного, самовоспитания воспитателей, воспитания воспитанниками воспитателей. Тогда каждую личность воспитывает единый воспитательный коллектив – старших и младших, воздействуя на общую жизнь, улучшая ее и обеспечивая ее воспитательную результативность.

В жизни же нередко процесс воспитания сводится только (или по преимуществу) к воздействию воспитателей на воспитанников: родители учат младших членов семьи, учителя – учеников... Воспитываться самим воспитателям уже не надо, или уже поздно, или не хватает времени и сил. Воспитываться самим воспитанникам, наоборот, еще рано. Их дело – пока еще учиться у взрослых. Именно поэтому у школьников не формируется привычка отвечать за себя за товарищей, развивать необходимые личностные качества и преодолевать недостатки характера.

Пятое условие – творчество, а не шаблон. Необходимо влиять так, чтобы использовать различные виды воспитательного воздействия – незаметное и открытое, прямое и опосредствованное; использовать непременно творчески, не допуская формализма и унылого, убивающего неординарность однообразия.

Дети не чувствуют себя (и не являются) объектами воспитания, когда они участвуют в творческом решении общих с воспитателями (другими взрослыми, своими родными) жизненно важных практических задач. Воспитательное воздействие опосредовано и скрыто. Они – младшие товарищи взрослых по общей творческой гражданской заботе. Чрезвычайную важность незаметного, скрытого воспитательного воздействия подчеркивали А. С. Макаренко, В. Н. Терский, В. А. Сухомлинский.

Воспитатель может воздействовать на воспитанников открыто и прямо – в личном общении, и опосредствованно – через самих воспитанников, через других воспитателей. Однако и прямое, и опосредованное воздействие должно иметь практическую направленность: улучшение жизни – окружающей и своего коллектива. Тогда открытое и прямое воспитательное воздействие становится не целью, а средством, необходимым для решения общих и личностно значимых практических задач: «чтобы успешно сделать то-то, надо научиться тому-то!».

Однако зачастую нравственное воздействие происходит только (или по преимуществу) открытым и прямым образом, к тому же примитивными, «отработанными», стандартными способами. Считается, что это кратчайший, а значит, наилучший путь к достижению воспитательных целей. Но именно поэтому при самых добрых намерениях и не удается вывести воспитательный процесс за узкие рамки шаблонного (словесно-морализаторского) влияния воспитателей на воспитанников со всеми теми негативными последствиями, о которых говорилось выше.

Коллективные творческие дела должны быть способом – общим и конкретным – товарищеского творческого сотрудничества. И надо, чтобы этот способ организации жизни активно противостоял командно-административным методам одностороннего, формального влияния, вытеснял их из педагогической практики.

Наше время требует реального участия школьников в окружающей жизни, преодоления замкнутости на своем, «детском» мире. Учиться сотрудничеству в общей заботе об улучшении жизни – это главнейшая задача, которая стоит перед каждым из нас, и прежде всего перед теми, кто работает с детьми. Не уводите ребят от трудных проблем, а вместе с ними ищите пути их решения на главных направлениях преобразования нашего общества.

Область действия и содержание КТД сегодня должны отвечать процессам обновления жизни страны. Школьники могут включаться в движение защитников культуры и экологии, памятников старины (истории), заниматься благотворительной деятельностью, устраивать праздники, создавать трудовые хозрасчетные объединения и т. д. Главное, чтобы в этих делах детей и взрослых объединяли общие цели, общие жизненно важные заботы, а их отношения строились на принципах сотрудничества и сотворчества.

Каждое дело – творчески, иначе – зачем?

Каждое дело – с пользой, иначе – зачем?

Каждое дело – людям, иначе – зачем?

Наша цель – счастье людей!

Мы победим – иначе быть не может!

Методика КТД

И. П. Иванов (1923–1992) – доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, профессор ЛГПИ им. А. И. Герцена, лауреат премии им. Антона Макаренко. Педагоги считают академика И. П. Иванова изобретателем методики КТД (организации коллективных творческих дел), создателем педагогики, о которой говорят как о «педагогике сотрудничества», называют ее «коллективное творческое воспитание», «орлятская педагогика», «новое воспитание», «воспитание по Иванову», «педагогика социального творчества». Под расхожим названием «коммунарская методика» новаторство И. П. Иванова представлено в «Российской педагогической энциклопедии» (М.: Большая Рос. Энцикл., 1993. – Т. 1. – С. 457, 458).

Кроме того, И. П. Иванова по праву считают инициатором и создателем социально-педагогического движения. В 1956 г. в Ленинграде он создал творческую группу педагогов – Союз энтузиастов (СЭН), в 1959 г. – Коммуну юных фрунзенцев (КЮФ) – школу районного актива старшеклассников, в 1963 г. – Коммуну им. А. С. Макаренко (КИМ) – содружество студентов, увлеченных идеями великого педагога. По примеру ленинградцев коммунарские отряды, подростковые, студенческие и педагогические клубы стали возникать по всей стране. В создании привлекательного для подростков образа жизни и творческого сотрудничества детей и взрослых во всероссийском лагере «Орленок» принимал участие «десант» из сорока членов КЮФ. «Орленок» и «Комсомольская правда» (КЮК и «Алый парус») сыграли важную роль в распространении идей и методов И. П. Иванова.

Методика КТД легла в основу не только молодежного движения. Ме-

тодика КТД – деятельный, творческий и организационный механизм педагогики, которую автор назвал «педагогика общей заботы». Ее можно назвать «педагогика социального творчества» или рассматривать как ее сердцевину: дети и взрослые становятся хозяевами собственной жизни, создают то, на что способны, их дела – это искренняя забота об окружающем мире и развитии всех и каждого, рыцарское служение добру, творческий подъем, демократизм, товарищество, мажор и дух свободы.

Книга «Энциклопедия коллективных творческих дел» известна широким кругам педагогической общественности. Сотни тысяч ребят и педагогов на протяжении второй половины XX в. с увлечением «играют» в защиту фантастических проектов, пресс-конференции, вечера разгаданных и неразгаданных тайн, всевозможные ТУ-ВИ (турниры-викторины), эстафеты любимых занятий, фабрики, праздничную почту, ЧТП (чередование традиционных поручений) и многое другое. С увлечением играют потому, что все это делается не по указанию со стороны, не под диктовку и команду, а самостоятельно, на основе собственной инициативы, на пользу и радость людям.

В 1998 г. в Санкт-Петербурге к началу Всероссийского съезда последователей академика И. П. Иванова «Воспитание и школа на рубеже XXI века» вышла в свет книга Л. А. Ивановой «Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова».

«Энциклопедия» академика И. П. Иванова первый раз вышла в Москве в 1989 г. Мне посчастливилось помогать Игорю Петровичу готовить книгу к изданию. «Посчастливилось» надо взять в кавычки, потому что он тогда был болен, однако (и это поразительно!) очень активно работал. Светлая голова – его, а ноги и руки в этом «издательском КТД» были мои. Большую работу тогда проделали редактор Ирина Николаевна Баженова и, конечно, Любовь Александровна Иванова. Низкий поклон вам, друзья.

Когда вышла в свет «Энциклопедия КТД», один из педагогов Новосибирского творческого союза учителей искренне изумился: «Что же это получается? Мы работаем “по Иванову”, десятки КТД провернули, и ни одного отсюда...» И действительно: «Экологический форум», «Малахитовая шкатулка», «Хозяйка Медной горы», «Ночь перед Рождеством», «Круиз – фестиваль кинозвезд», «Телемарафон в пользу бедного, но одаренного учителя», «Королева красоты», «Весна-красна», «Посиделки», «Шляпные дискуссии», «Международные конгрессы», «Ярмарки», «Аукционы», многое другое – и все не «отсюда», не из ивановской книжки взяли, а сами насочиняли на многодневных методических сборах педагогов Новосибирска, Барабинска, Красноярска, Ужура, Абакана, Сызрани, Челябинска, Миасса, Тирасполя... Отлично! Есть повод и уверенное основание сказать главное: «Друзья, работать по Иванову – это, значит, работать по-своему».

Тогда зачем, спрашивается, Игорь Петрович писал о десятках КТД, о том, что делал он вместе с ребятами, студентами и педагогами? Думаю, вот зачем. Вам приходилось бывать в картинной галерее или музее изображительных искусств? Видели – возле картины Репина или Брюллова стоит мольберт, это молодой художник пишет копию. Все понимают: не

будет он всю жизнь копировать великих мастеров. Это учебный процесс. Он уже пишет свои собственные шедевры и, погружаясь в творческую манеру гения, растет по «закону» Ньютона: «Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов».

КТД... Для кого-то это ново, непонятно. Кто-то в них, как рыба в воде. А для кого-то...

«Да ну их, эти КТД... надоело». Услышала я это «да ну» в 1988 г. в одном бывшем всесоюзном пионерском лагере и настолько опешила от неожиданности, что даже переспросила: «Что-что надоело? КТД?!» Подумала – аббревиатурная путаница. Если по Иванову, то КТД – это коллективное творческое дело. Как могут творческие дела, да еще придуманные самими ребятами, с высокой этикой, фантазией, импровизацией, сюрпризами, игрой, а то и философскими мыслями, надоест?

Оказывается, здесь не то. Здесь «Методические разработки КТД». Их велено было вожатым составлять для ребят. И не понарошку, скажем, ради педагогической тренировки в учебном процессе, а для работы в отрядах. В этих, с позволения сказать, КТД, которые вожатые придумали не вместе с ребятами, а вместо них, все было «по науке»: цель, деление на микрогруппы, задания, выполнение и даже обсуждение... Вот она – схема без жизни, форма без содержания, очередная придумка для детей вместо коллективного творчества самих детей.

Меня насторожили названия: «Раз-два, левой», «У карты мира», «Комсомольский вестник», «Раз словечко, два словечко...». Читаю «разработку», а сама боюсь: вдруг, думаю, «два притопа, три прихлопа» появятся. Нет, на этот раз обошлось. Даже названия говорят о том, что это не дела на пользу и радость людям, как принято в КТД, а занятия (почти уроки) по выявлению или развитию знаний, умений и навыков маршировать, загадывать, отгадывать, петь, делать зарядку или политинформацию... И проводятся они, как уроки, только повеселее.

Пришлось потолковать с вожатыми, а они так и говорят, что это у них не КТД, а КТИ: мол, коллективная творческая игра. Но если хорошо подумать, друзья, то «К» (коллективная) стоит отбросить, ведь эта игра придумана одним вожатым, а не коллективом. И даже «Т» (творческая) придется потеснить, ведь здесь ничего (или почти ничего) не надо творить, придумывать, сочинять и делать сообща. Так что это просто «И» – игра, которую однажды придумал вожатый и «гоняет» ее из смены в смену, из отряда в отряд, как пластинку, или как иной учитель из класса в класс – один и тот же урок...

Когда листаешь подобные разработки, особенно если они сделаны добросовестно, то видишь: «Цель: развивать смекалку (или память), расширять знания (или кругозор), развивать музыкальные или математические способности...». Все цели у этих, так называемых КТД (или КТИ), воспитательные, педагогические. Казалось бы, что здесь плохого? Развитие личности, ее способностей – самое важное, ради чего мы, педагоги, с детьми. Беда не в том, что цели здесь воспитательные, а в том, что только воспитательные. А иных-то нет.

КТД по Иванову – это практическая забота о жизни, о самых разных

ее сторонах, а не воспитание тех, кто все исполняет по сценарию педагога. КТД – это дела не только для ребят и не только во имя их воспитания, это дела (и цели) самих ребят, вернее, коллектива, членом которого становится и взрослый. КТД – это их общая забота, их жизнь, совместное творчество. С этого и начинается книга И. П. Иванова: «Коллективные творческие дела – это прежде всего полнокровная жизнь старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время их общая забота об улучшении окружающей жизни». Где же тут воспитательные цели? Здесь полнокровная жизнь, а не стандартный педагогический процесс. Здесь не педагоги делают для детей игру, развлечения или организуют трудовой десант (а что еще хуже – «трудовое воспитание», когда главного дела – труда – нет, а воспитание вроде бы ожидается). Здесь они товарищи по общей заботе о жизни, людях, школе. И о себе тоже.

И вот эта жизнь, организованная детьми вместе с педагогом, – эти дела, политические и нравственные споры, труд, походы, встречи и расставания, песни, сюрпризы, философские размышления, все – дружба, хохот, юмор, шум, суета, а то и неразбериха, – именно это, как в нормальной человеческой жизни, пестует, возвышает, развивает, способствует становлению личности. Растет Гражданин – Хозяин – Друг – Работник.

Мне очень жаль вожатых и классных руководителей, которые сами разрабатывают все от начала до конца и по заученному сценарию проводят мероприятия. Ведь самому же неинтересно, потому что жизни-то нет, и ты – не друг, не свой, не один из нас, а человек со стороны, в лучшем случае – воспитатель, а то и надзиратель, и «поучатель». Знаете, как ребята о нас, таких, поют (словами Буратино): «Поучают, поучают, поучают... Поучайте лучше ваших паучат...» Это о тех, кому надоели «эти КТД», кто выхолостил их жизненную, творческую, демократическую суть, потому что уверен: придумывать дети не могут, а сбор, хотя и признает высшим органом власти, чаще чем раз в месяц проводить не собирается: «Если ребята будут все придумывать сами, где же тогда педагогическое руководство? А мы, педагоги, на что? Им только разрешив, они такого наговорят, да еще натворят...».

А теперь о тех, кто хочет побольше узнать о методике КТД. Сегодня уже вряд ли можно встретить педучилище или вуз, где не рассказывают или не читают лекции по методике (педагогике, технологии) академика И. П. Иванова. Конечно, для преподавателей «Энциклопедия КТД» – пособие-находка: разговорный язык, логика, методические советы, отличные примеры и многое другое ценное для лектора. И вот тут-то происходит худшее, что только можно придумать: ретивое чтение лекций, ведение семинаров по этой книжке так усиливают поток словесно-книжной трансляции, что на этом и кончается еще не начавшееся коллективное творчество. Именно передача готового опыта придуманных кем-то, пусть даже первооткрывателями, творческих дел, их выучивание, копирование, дублирование – все это противопоставлено коллективному творчеству по существу.

Именно такие «последователи» очень скоро превратятся в тех, кто скажет: «Да ну их, эти КТД». То, что списано, выучено, прорепетировано

но по чужому сценарию и представлено на сцене, да еще с наигранным энтузиазмом, это уже не КТД.

Когда вышла в свет книга «Коллективные творческие дела Коммуны имени Макаренко» (ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1970), являющаяся предшественницей «Энциклопедии КТД», Игорь Петрович с горечью заметил: «Какую вредную книжку мы сделали». Он испугался массового копирования, бездумного воспроизведения, слепого заимствования.

Как часто на творческих семинарах и лагерных сборах, где КТД – гвоздь программы, нам приходилось уговаривать и умолять робких педагогов, скованных и молчаливых: «Садитесь, пожалуйста, в круг, поближе». «Нет, нет, – отвечали, – мы посидим в сторонке, тихонечко посмотрим и все запишем».

Но ни слушать, ни смотреть здесь нечего. Здесь не спектакль, не монтаж, не телепередача. И ничего нет «для» – для демонстрации, инспекции, наблюдения. Здесь вообще нет ничего, в чем ты сам не участвуешь. Здесь нельзя ничего понять, оставаясь сторонним наблюдателем. Более того, если все-таки кто-то на загородном сборе, празднике, слете так и не сможет включиться в общий шум, сутолоку, хохот, секретный дозор, разведку, то он ничего и не поймет: беспорядок какой-то. К сожалению, многие из нас привыкли к внешнему, а что еще хуже – к показному порядку, когда все без запинки, гладко, наизусть, стройными рядами, красивыми звонкими голосами. А здесь: поют по бумажке, слов не знают, сбились, засмеялись, им кричат: «Ничего, давайте снова!» И они «выдают» сначала, не смущаясь, просто, как дома или в хороводе. А почему? Да потому, что лишь за пять минут до того, как надо выступать, это сочинили.

В «Энциклопедии КТД» более 50 дел

Трудовые КТД (глава «Жить не для награды»), познавательные («Выигрывают знатоки»), художественные («Дерзайте: вы талантливы»), спортивные («Бодрость, сила, здоровье»), общественные праздники («Видеть и понимать красоту жизни») составляют как бы первую часть книги. О второй – «Хозяин – коллектив» – разговор особый. Немножко погодя.

Большое значение имеет оригинальность формы и игровой характер каждого дела: защита проектов, суд над общественным злом, путешествие на машине времени, пресс-конференция и т. п. Игра увлекает не только детей, но и педагогов, и некоторое время успех дела держится именно на этом, особенно в младших классах. Там любая игра, кем бы она ни была предложена, вызывает готовность включиться в нее. Иное – в средних и старших классах, а тем более среди взрослых. Прямой перенос в их собственную жизнь чужого опыта, пусть даже очень интересного, но придуманного кем-то, а не ими самими, уже не вызывает эмоционального подъема и желания непременно включиться в дело.

Именно поэтому очень жаль, что многие педагоги не обращают должного внимания на вторую часть – на группу дел, которую академик И. П. Иванов назвал «Организаторские КТД», и которую, может быть, правильнее назвать на современном языке «Демократический меха-

низм». В главе «Хозяин – коллектив» представлены несколько видов общих сборов, коллективное планирование, разведка дел и друзей, советы дел, газеты, эстафеты дружбы, система ЧТП (чередования творческих поручений). Эти КТД занимают особое место: любое дело становится коллективным и творческим, если его придумали, подготовили и провели сами, а не предложили со стороны – «на блюдечке с голубой каемочкой», в готовом виде.

Педагогу важно понять, что основным вопросом всякого дела является вопрос: «Кто здесь хозяин?». В методике КТД – это сами члены коллектива. А в сегодняшней школе? – Взрослые. Одни убежденно, другие по инерции делают ребят лишь исполнителями своих планов, кем-то сочиненных сценариев, монтажей, добиваясь пассивного послушания. Вольно или невольно они отражают и повторяют традиционную, годами сложившуюся и по сей день широко распространенную социальную практику: командно-административный стиль. Как трудно его преодолеть! Авторитарность отношений, оторванность «верхов» от «низов», кабинетное планирование деятельности других людей («подчиненных»), узурпация права на контроль и оценивание – все это приводит к отчуждению руководителей от подчиненных, человека от человека, детей от взрослых, сверстников друг от друга. «В результате, – пишет И. П. Иванов, – рождается бездумная исполнительность или привычка действовать активно, даже с инициативой, но лишь в том, что предусмотрено сверху».

На главу «Хозяин – коллектив» следует обратить особое внимание. Она не как все. Ее дела пронизывают все другие КТД. Здесь – ответы на вопросы: «Кто все решает?», «Каким образом управляет?», «Кто сегодня главный?» и вообще «Чья на дворе власть?». Это про непосредственную и повседневную демократию, без которой ничего не получится: не будет инициативы и творческой увлеченности, сотрудничества и заботы о жизни, доверия к взрослым и дружбы между старшими и младшими. Организаторские КТД – это демократические оси, вокруг которых вращаются колеса инициативы, и паровоз нашего творчества вперед летит.

Непременным этапом методики организации КТД является коллективный анализ любого проведенного дела (этап 4), которое мы сами задумали и спланировали (этап 1), подготовили (этап 2), осуществили (этап 3). Коллективный анализ собственной работы, как показывает опыт сотен детских, взрослых и разновозрастных коллективов, играет столь важную роль в развитии сплоченности и взаимопонимания, самоутверждения и самоопределения участников творческого процесса, что без четвертого этапа, без этой рефлексивной процедуры ни одно дело нельзя назвать ни коллективным, ни творческим.

Каждый из этапов организации КТД (этих четырех «сами») оснащен своими методическими приемами. «Финишная» рефлексия (этап 4) – коллективный анализ свершенного – также имеет свое методическое обеспечение. По И. П. Иванову, на общем сборе обсуждаются три основных вопроса: 1. Что было хорошо, что удалось и почему? 2. Что не получилось и почему? 3. Что предлагаем на будущее? Здесь

важен не только набор вопросов. Принципиальное значение имеет также их последовательность.

Часто, если что-то не удалось, люди стремятся говорить о плохом, начинают думать и обсуждать то, что не получилось, искать «виноватых». Понять и объяснить это несложно: неудача «болит», люди страдают, жалуются, ругают себя и других. Нередко такие «разносы» кончаются обидами, расторжением отношений. Методика коллективной рефлексии по Иванову помогает снимать психологическое напряжение, разряжать и предотвращать конфликты. Этот положительный эффект достигается, когда начинают не с «негатива», а с хорошего: что понравилось, удалось, обрадовало, кто особенно отличился, кому спасибо скажем.

Нами замечено одно парадоксальное явление: когда само дело получилось не так, как было задумано, или не так хорошо, как ожидалось, тем более, когда оно явно не удалось, коллективное обсуждение не просто полезно, оно абсолютно необходимо. Однажды во время анализа с треском провалившегося дела, анализа умного, просветляющего и даже вдохновляющего, один новосибирский педагог сделал нетривиальное умозаключение: «Методика КТД, как я понял, обречена на успех».

Действительно, когда коллектив не только оценивает прошлое, но и намечает программу своих дальнейших действий, когда «финишная» рефлексия становится «стартовой», у людей появляется перспектива, оптимизм, желание действовать.

В каждой главе «Энциклопедии» есть короткое введение – автор говорит о воспитательных целях КТД: они развивают художественно-эстетические вкусы, воспитывают стремление к познанию непознанного, целеустремленность, настойчивость, душевную щедрость. Заметим, однако, главное: педагогическая задача КТД почти всегда скрыта. Это «военная тайна» старшего. В КТД он в позиции друга, заводилы, умного рядового.

КТД по Иванову – не назидание, не урок, не классный час, не воспитательное мероприятие. Оно постольку воспитательное, поскольку практическое, в той мере развивающее, в какой коллективное и творческое. Педагогические задачи КТД вторичны. Они – следствие доброго отношения к жизни.

Какое самое главное достоинство КТД? Пожалуй, вот какое: КТД – это сама жизнь или игра в жизнь. На языке науки можно было бы сказать – в одних случаях это проектирование и преобразование жизни, в других – имитационное моделирование, вхождение в жизнь через ее конструирование и обретение социальных ролей. Здесь «играют» в трудовой десант, рейд, фабрику, почту, сюрпризы, пресс-конференцию, защиту проектов, путешествие, экспедицию, город, суд, театр, газеты, журналы, конкурсы... Здесь то ли играют, то ли живут этим... Здесь все вместе. Но если вы, прочитав книгу, вдохновитесь, а потом, когда ничего не получится, упавшим голосом уныло скажете: «Да ну их, эти КТД», – не спешите отчаиваться. Бетховенская «Аппассионата» не виновата, что ее плохо исполняют. Методика КТД тоже не виновата, что в ней не разобрались, что кто-то подсовывает ребятам очередной сценарий, придуманный или подсмотренный там, где предпочитают гладкое и отрепетированное

импровизации и непосредственности, где умные дела заменяют «развлекалочкой». А ребят из хозяев, строителей и преобразователей жизни вновь возвращают в роль объекта учебно-воспитательного процесса, в положение исполнителей пусть доброй, но не своей воли.

КТД – не мероприятия, а забота

Коллективные творческие дела – это прежде всего полнокровная жизнь старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время их общая забота об улучшении окружающей жизни, в которой педагоги выступают как старшие товарищи ребят, действующие вместе с ними и впереди них.

Многосторонняя постоянная забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях, о далеких друзьях, поиск лучших средств этой заботы, все более четкая организация своей жизни, разнообразных дел на пользу и радость своему коллективу и другим людям – вот что сплачивает воспитателей и воспитанников.

И чем богаче, целеустремленнее, организованнее общая жизнь старших и младших, тем эффективнее тот многосторонний воспитательный процесс, который идет «по ходу», в глубине этой жизни: и воспитывающее воздействие педагогов (прямое и косвенное, открытое и скрытое), и взаимное влияние самих воспитанников друг на друга, и самовоспитание старших и младших.

В каждом коллективном творческом деле проявляется сущность педагогики общей заботы.

Суть каждого дела – забота о своем коллективе, друг о друге, об окружающих людях, о далеких друзьях.

Дело это – коллективное, потому что совершается вместе ребятами и старшими товарищами как их общая забота.

Дело это – творческое коллективное, потому что представляет собой совместный поиск лучших решений жизненно важной задачи, потому что творится сообща – не только выполняется, но и организуется: задумывается, планируется, оценивается... Оно творческое еще и потому, что не может превратиться в догму, делаться по шаблону, а всегда выступает в разных вариантах, всегда выявляет новые свои возможности, ведь оно – частица жизни.

Коллективные творческие дела отличаются друг от друга прежде всего по характеру общей практической заботы, которая выступает на первый план: трудовой или общественно-политической, познавательной или художественно-эстетической, спортивно-оздоровительной или организаторской. Но в каждом КТД решается целый «веер» (А. С. Макаренко) педагогических задач, происходит развитие коллективистских, демократических основ жизни, самостоятельности, инициативы ребят, самоуправления, активного, гражданского отношения к людям и окружающему миру. КТД, обогащая коллектив и личность социально-ценным опытом, позволяет каждому проявить и совершенствовать лучшие человеческие задатки и способности, потребности и отношения, расти нравственно и духовно.

КТД – это способ организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью жизни и в то же время основное воспитательное средство (инструмент) методики.

Сила каждого коллективного творческого дела в том, что оно требует общего поиска, дает ему толчок и открывает для него широкий простор. Поэтому в каждом из таких дел – гибкая форма и богатое, разнообразное содержание, нестандартные варианты. И как напутствие идущим вслед за нами – два коммунарских девиза: «Наша цель – счастье людей!» и «Все – творчески, иначе – зачем!»

УДК 372.3/4+159.922

Л. Н. Куликова

ДЕТСТВО: ДИНАМИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы отменить... принуждение, которому подвержен ребенок. Но отменить принуждение невозможно путем его чисто внешнего упразднения. Отменить принуждение – это прежде всего отчеканить темперамент ребенка в личность, воспитать в нем внутреннюю силу свободы. А сделать это возможно, как мы знаем, только через постановку перед личностью сверхличных целей, в творческом стремлении к которым растет ее устойчивая сила.

С. И. Гессен

Детство в социокультурном плане – это феномен культуры, выделившийся в культурно-историческом развитии человечества как средство преодоления разрыва между опытом растущего человека и социальным опытом взрослых членов общества; длительность детства обусловлена «объемом» культурного фонда, который присущ данному обществу и которым предстоит овладеть ребенку. Поэтому продолжительность современного детства и его «пофазовое разворачивание» как созревание, а точнее – педагогически поддерживаемое становление («очеловечивание человека») связаны с высоким уровнем развития культуры человечества.

Детство в индивидуальном плане есть период «взросления человека», который заполнен усвоением основ культуры как многогранного духовного труда человечества, обретением социального опыта и приобщением к сложившимся в социуме традициям и нормам морали. Детство связано с интенсивно нарастающим «овладением собой», становлением субъектного опыта совершенствования себя, т. е. саморазвития.

Однако в процессе движения ребенка к взрослости существуют индивидуальные и групповой коррективы.

Индивидуальный корректив вносится самим ребенком, особенностями его развития. Так, например, субъективное ощущение взрослости как самоответственности за выживание раньше наступает у ребенка, который растет при специальной ориентации взрослых на раннее развитие самостоятельности детей, что характерно для соответствующей этнической традиции воспитания, например, у северных народов. Особое состояние раннего взросления как постижения суровости жизни развивается у детей-инвалидов. Более опасной бывает такая ранняя взрослость у детей, вырастающих при сниженной ответственности семьи за воспитание, например, у цыган, а также в условиях маргинальной социальной среды обитания (беженцев или людей без определенного места жительства, неблагополучных семей, преступного или порочного окружения, безнадзорного и беспризорного детства). Такая взрослость, как правило, ведет к искажениям личностного роста. Схожий результат может давать и интегральная индивидуальность ребенка, сложившаяся иногда даже в относительно нормальных, но внутренне отторгаемых ребенком условиях, например, при расхождении ценностей, однообразии жизни, безразличии родителей, их неумении понять его переживания и т. п. Эти и многие другие обстоятельства, особенно когда они накладываются на кризисы детства, делают взросление ребенка трудным.

Групповой корректив во взросление ребенка вносят особенности его включенности в сообщество сверстников или взрослых. Так, у него может развиваться синдром «безответственной коллективности» — своеобразной диффузии ответственности между участниками группировки, приводящий к «стадному» поведению и правонарушениям. Это происходит, как правило, в тех случаях, когда дети не получают достаточного опыта индивидуальной жизни, как, например, это бывает у воспитанников детских домов. К подобному результату приводит и наличие активного носителя порочного, преступного духа в детской среде, ее криминализация. Негативно влияет на развитие ребенка и избыточная комфортность проживания, так как она формирует «гиперзащищенность» и не актуализирует для него как личности самостоятельные творческие усилия, снижает становление адаптационных механизмов, гасит потребность в саморазвитии. Отрицательное воздействие оказывает на растущего человека и нездоровая атмосфера учебного заведения, дворового сообщества. В итоге результат в целом одинаковый — искаженное личностное развитие ребенка и затрудненное движение к подлинной взрослости.

Все это усиливает озабоченность судьбами детей, актуализирует необходимость оказывать им поддержку во взрослении, что побуждает к пристальному изучению детства — к выявлению внутренних возможностей самого ребенка в своем развитии, путей их активизации для использования встречной активности ребенка как богатейшего ресурса воспитания.

Детство — это период постепенного «подрастания» развитости ребенка до состояния, необходимого человеку для самостоятельного выстраивания

своей жизни среди людей, – состояния, которое условно можно считать исходным уровнем развития взрослого. Такое движение ребенка к взрослости – задача для общества, его специальных институтов, «обустраивающих» этот процесс в контексте обучения, воспитания, образования. Но в то же время «взросление» объективно является и задачей самого растущего человека, для понимания которой, а затем и ее реализации он «подготавливается» в своем развитии, медленно, шаг за шагом поддерживая изнутри, своим желанием и волей, «созревание» необходимых психологических механизмов, постепенно формируя у себя личностные и социальные смыслы самостановления. Это делает необходимым рассмотрение детства, с одной стороны, как неделимой целостности, а с другой – как совокупности его внутренних периодов, каждый из которых неповторим, и в то же время является тем «кирпичиком», который нельзя вынуть, иначе разрушится все «здание» детства.

Существует ряд внутренних периодизаций детства, авторами которых являются Л. С. Выготский, Э. Эриксон, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и др. Наиболее обоснованной и природосообразной в психологии считается периодизация, созданная Д. Б. Элькониным. Детство, по его представлению, состоит из трех эпох: раннего детства, детства, позднего детства как принципиально различных, восходящих периодов развития, каждый из которых подготовлен предыдущим и подготавливает последующий. Каждая эпоха складывается из внутренних периодов (с относительно локальными процессами) и фазами (со специфическими качественными характеристиками):

- *раннее детство* включает младенчество – от рождения до 1 года, когда разворачивается фаза непосредственно-эмоционального общения в качестве ведущей деятельности, и собственно раннее детство – от 1 до 3 лет, с его фазой предметно-манипулятивной деятельности как ведущей;

- *детство* охватывает дошкольное детство – от 3 до 7 лет, с его сюжетно-ролевой игрой как ведущей деятельностью; младший школьный возраст – от 7 до 10 лет, с учебной деятельностью как ведущей;

- *позднее детство* складывается из подросткового возраста – от 10 до 15 лет, с общением как ведущей деятельностью и ранней юностью – от 15 до 17 лет, с учебно-профессиональной деятельностью в качестве ведущей.

Ребенок в каждом возрастном периоде – ядро нового хронотопа – относительно завершенного, целостного пространства-времени, выступающего контекстом его развития. Хронотоп как контекст развития ребенка сам как открытая динамическая система находится в состоянии постоянного развития и в кризисных точках («точках бифуркации») становится новым, т. е. обнаруживает преобразование накопленных изменений как по «вектору пространства», так и по «вектору времени» в свое новое качественное состояние.

Изменения хронотопа по «вектору пространства» воплощаются в сложившихся в нем новых связях, их расширении или сужении, ином темпе и стиле жизни его субъектов, изменившемся составе семьи, другой динамике, обновившихся внешних контактах. Следствием этого становится

образование у ребенка новых целей, переживаний, чувств, актуализация иных видов деятельности, смена статуса в семье и т. п., т. е. новое, более глубокое освоение пространства своего развития.

Изменения хронотопа развития ребенка по «вектору времени» выражаются в преобразовании организма ребенка и «повзрослении» его родителей, в новом характере отношений в семье, в возникновении других и по-другому переживаемых жизненных событий и социальных явлений, что определяет новый семейный климат, иные воспитательные возможности семьи и пр. Вследствие этого у ребенка актуализируется развитие самосознания, выбор смыслов, способов жизни в новом пространстве, углубление собственного понимания протяженности жизни, поиск форм участия в уплотнении времени, доступной оптимизации жизнедеятельности, т. е. возникает потребность в овладении временем. Иначе говоря, создается некая ситуация востребованности саморазвития, вначале элементарного. Словом, изменение хронотопа возраста, обусловленное его собственными законами развития, способствует реализации законов развития и саморазвития в нем ребенка.

Обозначая переход ребенка в следующую возрастную стадию развития, нельзя не подчеркнуть, что этот переход практически незаметен, не существует резкого разграничения «прошлого» и «настоящего» его этапов. Предпосылки нового как иные характеристики растущего человека вызрели в старом, в прежнем процессе развития и эволюционировали в их иные же связи. Столкновение прежнего характера развития ребенка с его новыми возможностями, возникшими с созреванием новых качеств, происходит в определенный момент детского развития: прежнее развитие как бы прерывается, возникает «точка бифуркации», «внутренний взрыв постепенности», и прежний процесс самодвижения сменяется новым – другими сцеплениями подспудно образовавшихся личностных качеств как новых возможностей.

Психологи особо подчеркивают естественную целостность сквозного процесса развития ребенка, и в то же время «берут» за точку отсчета «новую эпоху» его развития, начинающуюся видимым для окружающих иным способом его жизни – освоения действительности, самовыражения, взаимодействия с окружающими, отношения к самому себе, включения в игру и прочую деятельность и т. д.

Воспитание, сообразное природе ребенка, и есть такое отношение воспитателей к нему – наставление его добру, поддержка укрепления им своей воли и характера, увлекающее обучение, которое осуществляется на основе учета природных свойств и особенностей развития, характерных для ребенка в каждом из возрастов детства. Иначе говоря, необходимо отчетливо осознавать соответствующую природе человека двойственную цель воспитания – обеспечивать развитие ребенка как организма и как духовного существа, т. е. следует у ребенка одновременно развивать, по выражению М. М. Рубинштейна, «жизнеспособность и человечность». При этом педагогические цели не остаются навсегда данными – «они должны эволюционировать вместе с жизнью» – с изменением социального целого и разными, прежде всего возрастными, изме-

нениями самого ребенка [11, с. 53].

На каждом возрастном этапе развития ребенок, согласно идее Л. С. Выготского о сензитивных периодах в развитии личности, должен получить педагогическую поддержку в максимально полном выявлении и развитии психических особенностей, характерных для данного возраста. Многие из возникающих в каждый период повышенных возможностей ребенка в той или иной области деятельности являются временными и постепенно затухают, гармонизируются с другими, исчезают. Следовательно, следует согласиться с Н. С. Лейтесом, утверждающим, что надо не медлить и использовать такие особые возможности ребенка для того, чтобы они успели оставить свой след в развитии его личности [9]. Чем полнее проживание ребенка в том или ином возрастном периоде, тем больше оно подготовит его к подъему на новую возрастную ступень, дав возможность «зародиться» и развиваться необходимым для этого психологическим новообразованиям. Речь здесь идет не о достижении определенного возрастного стандарта психического развития, его вообще не существует, поскольку возрастные характеристики развиваются на основе индивидуальных особенностей и в сплаве с ними, в форме индивидуальных вариантов развития ребенка.

Учет в воспитании специфики возрастных периодов детства предполагает понимание педагогами следующих общих особенностей развития ребенка, обуславливающих становление его сознательного саморазвития:

- основные этапы детства нельзя считать раз и навсегда очерченными, поскольку границы их подвижны – ребенок «ускоряется» или «замедляется» в своем развитии в зависимости от особенностей влияния на него предшествующих и ныне действующих условий жизни и воспитания, состояния здоровья, обусловленного наследственностью и внешними обстоятельствами, а также и от собственного душевного настроя, от возникшего стремления или его угасания, т. е. в зависимости от всей совокупности факторов его развития, своими волевыми усилиями самосовершенствования; таким образом, у ребенка есть и по мере его подрастания усиливается возможность эти возрастные границы самостоятельно, собственными усилиями саморазвития сдвигать (Л. И. Божович);

- важным фактором соответствия уровня развития возрастным параметрам, все усиливающим свою значимость, выступает сформировавшаяся в предшествующем развитии и воспитании способность самой личности «овладевать собой» (Л. С. Выготский), осознавать свое состояние и посылно совершенствовать себя – способами, доступными ребенку на том или ином возрастном этапе;

- характер развития ребенка на каждом возрастном этапе меняется в сторону системного усложнения, связанного, в известной степени, с мерой его индивидуальной возможности сознательно включаться в процесс самопознания и самоизменения в соответствии с социально-психической установкой, особой для каждого из периодов детства [6, с. 55];

- каждый возрастной этап развития ребенка характеризуется не простой совокупностью отдельных психологических особенностей, которые к данному времени «накопились», а их иерархизированностью

и неравным уровнем зрелости, «своеобразием определенной целостной структуры личности ребенка» [2, с.147], т. е. в нем заложено противоречие данного этапа развития ребенка, вызывающее его саморазвитие;

– на каждом возрастном этапе ребенок овладевает все более сложными возможностями саморегуляции, у него постепенно оформляется способность к сознательному и целенаправленному управлению собой, и это от одного детского возраста к другому повышает ценность умения воспитателей согласовывать свои устремления с возросшей внутренней активностью растущего человека, с его потребностью адекватного самовыражения, с его «развертывающейся самостью».

Основная тенденция психического развития ребенка на всем протяжении детства – его становление личностью. Происходит неуклонное превращение ребенка из «открывателя для себя» и потребителя накопленного человечеством сокровищницы опыта в творца такого опыта, «создающего те материальные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые богатства человеческой психики» [2, с. 438].

Сам этот путь личностного становления ребенка предстает как его последовательное самоосвобождение от непосредственного влияния окружающей среды и «превращение... в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности» [3, с. 28].

Словом, возрастной подход к воспитанию и стимулированию саморазвития ребенка на практике обозначает осуществление воспитания соответственно не только наличному состоянию развитости последнего, но и перспективам его развития «в горизонте личности» (М. М. Бахтин).

Потребность рассмотреть воспитание как содействие развитию и саморазвитию ребенка ставит нас перед необходимостью акцентировать внимание на внутренней, субъективной детерминанте этого развития, играющей, в конечном итоге, системообразующую роль в совокупности факторов данного процесса.

Психологи подчеркивают (как уже фиксировалось нами), что ребенок развивается не путем простого «реагирования» на внешние воздействия и соответственно «рисунку» складывающихся социальных обстоятельств, а согласно внутренним законам собственного развития. И в результате этого образуется его особая, лишь для него характерная психологическая реакция на обстоятельства, которая обуславливает индивидуальную, своеобразную траекторию его развития: «Развитие ребенка имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в которой это развитие совершается» [3, с.15].

Принимая идеи Л. С. Выготского о системности строения сознания ребенка (на каждой стадии – своя, характерная именно для этой стадии развития структура отдельных психических процессов, в которой определяющим выступает один из них, характерный именно для данной стадии), нельзя не согласиться с ним в том, что ребенок не является «маленьким взрослым» – он в принципе другой. И поэтому его развитие – не надстройка над прежним основанием как простое обогащение психических функций, а иное, несинхронное их развитие, новое иерархизирование,

когда превалирующей в развитии оказывается то одна, то другая из этих функций.

Имеет, по нашему мнению, высокую объяснительную силу в толковании развития ребенка и созданная современными психологами (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.) концепция психического развития, которая утверждает: высшие и конечные формы развития психики – не завершенная данность, а только предпосылочная заданность, которая существует объективно лишь в идеальной форме, в виде социальных образцов, бытующих в общественном сознании и высшей практике. «Процесс психического развития происходит как бы сверху, путем взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса, – пишет Д. Б. Эльконин. – Это предполагает наличие развернутых взаимоотношений ребенка и общества, а следовательно, и особого процесса – усвоения. В ходе его ребенок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме... Усвоение является всеобщей формой психического развития детей» [8, с. 28]. Усвоение образцов становится инструментом узнавания, «расколдовывания» мира ребенком и одновременно условием ухода от стереотипности этих образцов, основой развертывания его креативности как механизма творческого преобразования собственных мыслей и действий по изменению окружающей действительности и самого себя.

Это значит, что и сам процесс воспитания соответственно имеет – не может не иметь – собственную логику развития и саморазвития. Воспитатель, сообразуясь с особенностями возрастного развития и психологическими новообразованиями ребенка, и прежде всего, с выработанной вследствие влияния всей совокупности факторов развития способности «вести себя» к собственным, внутренне назначенным целям своего личностного роста, выдвигает собственные педагогические цели как соразмерные данной способности ребенка и создает совокупность путей и средств, обеспечивающих гармонию духовно-практического взаимодействия детей с педагогами и друг с другом для реализации этих педагогических целей как личностных целей ребенка. При этом педагог все время углубляется в смыслы и содержание своего воспитывающего влияния, усматривает роль саморазвития детей в их взрослении и ищет пути адекватной их саморазвитию педагогической поддержки, обновляя свой «педагогический инструментарий», т. е. обеспечивая саморазвитие деятельности воспитания. Одновременно он меняет собственное отношение к своему делу и к себе как его исполнителю и творцу, а значит, активизирует собственное личностное саморазвитие. Во всяком случае, такая возможность у педагога существует. Другой вопрос, насколько он, по уровню своей личностной и профессиональной зрелости, способен ее осознавать и использовать.

Воспитание ребенка в каждом из возрастных периодов его развития осуществляется в диалектическом единстве общего, особенного и единичного. Оно базируется на *общих основах*: имеет характер деятельности, решающей социальную задачу взращивания новых поколений людей для развития и укрепления общества, с одной стороны, и оказывающей системное

содействие ребенку в его индивидуальном становлении, в его усилиях «стать» – с другой; преследует одну и ту же, в ее адаптивных вариантах, общую цель; опирается на общие законы и исходит из тех же принципов; использует, варьируя, модифицируя, комбинируя и соразмеряя, одни и те же методы и средства и т. д.

В то же время воспитание в каждом периоде детства *особенное*, поскольку учитывает специфичность восприимчивости ребенка к воспитательным влияниям, возможности всех функций его организма к адекватному «ответу» на эти влияния. Его характер меняется в направлении снижения непосредственного психологического влияния и перехода к влиянию опосредованному – через включение в задуманную совместно с ребенком деятельность, совокупное участие в ней, решение общих задач, диалоговое общение, соотнесение отношения к тому или иному явлению и презентированию собственных позиций и т. д. И главным инструментом, опосредующим средовые влияния, в том числе и специальные воспитательные, выступает способность личности к владению собой, к самоуправлению и саморазвитию.

Словом, здесь имеет место диалектическая связь педагогического влияния, специально направленного на постепенное развитие у ребенка внутренних предпосылок к овладению собой и саморазвитию и на пробуждение у него психологических механизмов этих процессов, с одной стороны, и постепенное усиление сознательной саморегуляции ребенка, развертывание его саморазвития, поддерживающего усилия воспитателей – с другой. И эта связь воспроизводится бесконечно, на каждом новом «витке» воспитательного процесса.

В отличие от общего и особенного, *единичное* процесса воспитания проявляется в работе с особыми детьми (с одним или группой), нуждающимися в корректирующем или специально организованном воспитании, причем и в этом случае воспитание эволюционирует в сторону смыслового, содержательного и методического насыщения.

Иначе говоря, воспитание предстает как саморазвивающаяся деятельность, «ветвящаяся» в своих внутренних, психологических основаниях (смыслах, ценностях, мотивации) и, соответственно, во внешних, организационных формах осуществления.

Важным представляется также тот факт, что основные формы воспитывающего влияния, как бы «обязанные» отражать динамику процесса воспитания ребенка и становления его способности саморазвития, на самом деле жесткой «привязки» к определенному возрасту детей не имеют. Так, в воспитании на ранних этапах детства используются – в определенной мере и особом «исполнении» – методы и формы, рассчитанные на более поздний возраст детей (внушение, объяснение, вызов сочувствия и т. д.).

Также и в воспитании на старших возрастных этапах имплицитно присутствуют и эффективно «работают» формы, которые предназначены для более ранних возрастов детства (улыбка как ключ к общению, тактильное общение в виде легких доверительных прикосновений, замедленный темп начальной фазы педагогического взаимодействия в целях

предупреждения испуга и замкнутости ребенка, деятельность «вместе и рядом», инициативная «открытость» педагога, «демонстрация» ребенку уважения к нему и пр.). Разумеется, одновременно с этими формами воспитания широко применяются и другие – те, которые способны служить стимуляторами саморазвития именно в том или ином возрасте, что связано с ориентацией педагогов на ведущий тип деятельности и возрастную сензитивность детей.

Понятно, что взаимодействие с ребенком на каждом возрастном этапе является иным, своеобразным, и указанные выше методы и формы педагогического влияния также эволюционируют, адаптивно изменяются, однако они сохраняют при этом свою психолого-педагогическую природу. **Это дает основание рассматривать воспитание ребенка как эволюционирующий процесс, идущий в своем изменении вслед за эволюцией детского развития,** и он, чтобы оставаться природосообразным развитию ребенка, должен изменяться – и изменяется – в соответствии с возрастом последнего, адаптируясь к нему и вызывая характерные для возраста новообразования. Причем эти новообразования возникают и закрепляются в структуре растущей личности согласно общим диалектическим законам развития как постепенное вызревание, накапливание флуктуаций (отклонений, изменений) и плавная смена фаз педагогического влияния.

Воспитатель, осмысливая свою педагогическую поддержку саморазвития ребенка, снова и снова актуализирует потребность в собственном личностном и профессиональном росте – выходит на новый уровень своего личностно-профессионального саморазвития. Новое понимание ребенка и смыслов своего влияния на него приводит педагога к обогащению педагогической цели, к переходу от «мероприятийной педагогики» к педагогике духовной связи с воспитанником и взаимовлияния, от формотворчества к смысловотворчеству.

Обусловливая определенное качественное обновление процесса воспитания, такая педагогическая деятельность изменяет и самого педагога – активизирует совершенствование его ценностной системы как совокупности новых, более высоко организованных внутренних регуляторов, способствует его иной – смыслоориентированной – саморегуляции, самовоспитанию, потребности в эффективной самореализации. Расширяется круг его чтения, появляется и реализуется стремление к методическому мастерству, возрастает труд по осмыслению каждого дела и духовно-нравственному обеспечению его осуществления – подготовки урока, разговора с ребенком, встречи с родителями, самоконтроль за собственными поведенческими реакциями и пр.

Воспитание как целостный процесс «ведения» личности, ее «педагогического сопровождения» в движении к более высокому уровню усвоения социально-культурного опыта и психологического, личностного созревания, всегда по своей сути носит «авторский» характер. Это значит, что в становлении ребенка педагог всеми доступными ему педагогическими средствами – особым стилем взаимодействия, трудом педагогической поддержки, характерными личностными средствами общения, своим способом отношения к жизни и примером преодоления препятствий,

внешним обликом, даже звуками своего голоса и особенностями походки – участвует как автор.

Педагог является автором самого главного воспитательного средства – неповторимого, уникального воспитательного пространства с его самобытным, незабываемым воспитывающим духом. Мама – и особый, построенный ею для своих детей мир влияния: он общий для всех и в то же время для каждого из них в чем-то иной, только ему принадлежащий. Отец – один для своих родных детей, но одновременно у каждого из них он иной, свой, построивший с каждым свои, непохожие отношения. Педагог в классе – при всей своей самоидентичности и даже при полном контакте с детьми – представляется им настолько разным, что каждый из детей, исходя из своих индивидуальных возможностей, складывает свое, личное представление о нем, открывает его заново, и делать это будет не раз, стремясь в критические моменты своей жизни найти понимание, сочувствие, помощь. С учителем будут соглашаться и спорить, сопровождать комментариями его действия и события жизни, передавать по наследству новым ученикам. Это авторское, мыслью и чувством данного воспитателя окрашенное, при этом разное – по ценности, направленности, интенсивности – влияние оказывается неизживаемым, неустранимым из жизни ребенка, потому что вошло в его личностные образования.

Педагог как зрелая личность определенным образом усвоил и трансформировал возникшую педагогическую ситуацию, а затем стремился обеспечить внутреннюю «встречу» души ребенка с заданным в культуре идеалом человека и человеческого способа жить, длительно способствовал его усвоению. И этот путь к ребенку – как уж этот педагог способен был его пройти – на его совести, верифицируемый степенью его нравственности, профессиональной ответственности. Как бы ни были строги меры регламентации работы педагога и контроль за ней, внутреннее ее влияние, дух, культуротворящее и личностно-созидающее начала все равно в конечном итоге определяются духовно-нравственным саморазвитием педагога, и потому педагогическая работа всегда авторская. Именно поэтому деятельность воспитания «в руках» ее автора всегда саморазвивающаяся.

Саморазвитие авторской деятельности воспитания протекает как более глубокое ее осмысление, компетентное структурирование и осуществление педагогами. Оно возникает спонтанно, на основе внутренних закономерностей развития, как поиск путей разрешения вечного противоречия (единого для детей и взрослых) между нарастанием сложности жизни детей, с одной стороны, и «отставанием» способности общества, прежде всего образования, компетентно оказывать поддержку детям в их личностном росте – с другой.

Саморазвитие деятельности воспитания происходит как:

- удовлетворение педагогом своей «возросшей» потребности в новом, более основательном знании ребенка, углубленном понимании его состояния и поведения;

- понимание необходимости сменить вектор воспитательной деятель-

ности: предвидеть кризисы в развитии ребенка и готовить последнего к их преодолению – к овладению новыми знаниями, иными способами взаимодействия с собой и миром;

– естественное углубление собственной личностной зрелости в жизненном процессе, побуждающее к более глубокому, новому анализу педагогической действительности и поиску путей ее оптимизации;

– самосовершенствование воспитателя – адаптация к новому состоянию ребенка;

– смыслотворчество в воспитании;

– овладение новым опытом педагогического общения;

– обогащение методов и форм взаимодействия с ребенком;

– динамика содержания и направлений деятельности воспитания;

– иное видение педагогом целей воспитания как основательного развития психических функций и субъектного опыта ребенка – предпосылок его будущего саморазвития и собственного, авторского личностного становления.

Наиболее значимым для анализа эволюции воспитания является вопрос о движущих силах развития ребенка, поскольку смыслом воспитания и является поддержка их становления и системного воспроизводства, в конечном итоге – постепенный вывод созревающей личности в состояние управляемого ею собственного развития. Как уже отмечалось ранее, саморазвитие вовсе не знаменует собой отказ от воспитания, оно нуждается в нем – в более тонкой, исключаяющей директивность педагогической поддержке, чтобы стать ценностно-направленным, непрерывным, систематичным, ориентированным на практику собственной жизни, продуктивным. Исследователи стремились объяснить, откуда возникает у растущего человека способность к саморазвитию и какие психические механизмы, поддержанные воспитанием (введенные в сферу осмысления ребенка, актуализированные) приводят к саморазвитию личности – к рождению потребности в нем, осуществлению, наработке опыта, убеждению в его ценности, инструментальной компетентности при его осуществлении и т. д.

К исследованию вопроса о движущих силах развития ребенка, которые выступают также источником и движущими силами его саморазвития, вплотную подошла Л. И. Божович. Исследуя потребности ребенка, психолог выделила из них такие, которые при определенных условиях его жизнедеятельности могут стать ненасыщаемыми, т. е. движителями саморазвития. Исходя из ее концепции и представлений других исследователей потребностной сферы ребенка, можно утверждать существование связи между «базовыми» переживаниями ребенка в раннем детстве и направленностью саморазвития: если в основе будут лежать ранние позитивные переживания, полученные при удовлетворении исходных потребностей в познании, творчестве, деятельности, в обретении достойного статуса в сообществе сверстников, в выполнении элементарного социального долга и т. д., то самодвижение личности будет сразу складываться как позитивно направленное, социально и личностно значимое.

Л. И. Божович сделала одно из самых важных открытий и в области протекания процесса развития, а значит, и саморазвития – определила

внутренний механизм спонтанности детского развития: несовпадение уровней развитости различных психических функций как основу содержательного внутреннего противоречия.

Рассмотренное противоречие связано с базовыми противоречиями развития ребенка, обуславливающими активизацию его саморазвития, которыми являются:

- расхождение социальных ожиданий от ребенка в каждом из его возрастов и возможностей личности эти ожидания выполнять;
- рассогласование потребности выполнять новые виды деятельности, реализовывать себя в новом качестве, неуклонно возрастающей у ребенка, и его соответствующей способности, готовности к этому.

Воспроизводясь снова и снова, данные противоречия приводят ребенка к определенным точкам его развития, когда у него при сильном развитии одних сторон западают другие и возникает максимальное психическое напряжение, как бы перекрывающее возможность дальнейшего продвижения в развитии и требующее новых усилий «догоняющего развития», т. е. возникают возрастные кризисы развития. Характеризуя их, Л. И. Божович пишет: «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек – человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек – предмет. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период» [2, с. 65].

Самое главное здесь, по мнению Л. И. Божович, то, что развитие каждой из сторон личности, опережая развитие других, одновременно готовит новый, более высокий «виток» их развития, причем опять не равномерно, а одних интенсивнее, чем других. «Это и есть общий закон детского развития, – пишет Л. И. Божович, – мы назвали его законом периодичности» [2, с. 65].

Развитие ребенка происходит как бы «концентрически»: сначала, в первом «круге» своего развития он осознает и осваивает тот опыт понимания, действий, отношений, который доступен его чувствам и уму. Затем, точнее, одновременно, так как начало нового скрыто в старом, выходит в новый, более широкий «круг» – его эмоционально переживает, расширяет, самостоятельно творчески усовершенствует и вновь вовлекает в сферу своего активного освоения новые элементы опыта, которые так же осваивает, проявляя и реализуя бесконечно воспроизводящуюся потребность нового знания, умений, отношений, переживаний. И так в течение всего детства (и всей жизни). Но данные «концентрические круги», означая сложное, многонаправленное изменение ребенка – и телесное, и деятельностно-практическое, и духовное – можно точнее представить в виде шара, расширяющейся сферы, обогащающей, наполняющей новый субъектный опыт ребенка. То есть деятельность ребенка по освоению мира и себя в ходе собственного развития является по существу саморазвивающейся деятельностью все более сознательного его включения – торможения или усиления – в свое развитие

и воспитание. И внутри нее свой путь саморазвития проходит каждый из видов деятельности ребенка – самообслуживание, труд, познание, игра, общение. Для описания развития и саморазвития ребенка может быть принят и образ «восходящей развертывающейся спирали» (К. Маркс), поскольку каждое новое обретение в опыте ребенка – результат превосходения прежнего уровня его развития.

Темпы развития составляющих психики ребенка различны. Наиболее быстро развиваются чувства, интеллектуальная функция формируется с отставанием. Объяснение этому дает В. В. Зеньковский: «Интеллект ребенка развивается медленно, он имеет вторичное значение в детстве, хотя этапы его развития и знаменуют этапы детства» [6, с. 56].

В основе личностного развития лежат отношения ребенка с окружающей действительностью. Психологи В. В. Зеньковский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, В. В. Абраменкова, Л. И. Божович и др. [1–3, 6, 10] считают отношения ребенка с окружающим миром главным фактором его развития. Они обрисовывают их множественность, их усложняющуюся по мере роста ребенка структуру, но, что самое главное, рассматривают их как определенную «тренировочную» субстанцию, в которой, как на тренажерах, ребенок день ото дня отрабатывает способы взаимодействия с окружающими, пути переживания собственных обид, претензий, несогласия и преобразования своих чувств в новые, как правило, позитивные, состояния, т. е. учится овладевать собой и жить в согласии с миром и с самим собой. Это подчеркивает В. В. Абраменкова: «Отношения имеют собственную модальность выражения – эмоционально-ценностный аспект, выступающий в стремлении к гуманизации связей личности с миром, т. е. гуманных отношений, являющихся, с одной стороны, условием полноценного гармонического развития ребенка в мире, а с другой стороны, критерием его личностного развития. Гуманные отношения – это такие, которые приобретают для ребенка статус безусловных личностных ценностей и порождают стремление к защите, содействию, помощи. Они выступают в современных условиях как необходимый оптимум максимальных личностных усилий человека, его доминирующий нравственный императив» [1, с. 6].

Отношения ребенка, являясь многомерной иерархической системой его связей с миром, развиваются во времени и пространстве своеобразно, поскольку в социальном плане ребенок включается в них двойственно: и как часть одного социального целого – мира взрослых, и как часть другого социального целого – мира детства. Каждый из этих миров довлеет над ним, по-своему оказывая «мощное влияние на его личностное становление, а сочетание этих воздействий создает уникальную социальную ситуацию развития детства на каждом этапе его исторического и индивидуального бытия» [1, с. 7].

Ребенок учится преломлять отношения к себе, понимание или даже пока ощущение своих состояний через отношения к миру – он «приписывает» ему, даже неживому, черты сознания, олицетворяет его, творит миф «живого» мира, строя взаимосвязь с ним как «партнерское» взаимодействие, тем самым развивая свою ответственность за него, свое

добротворчество, свою, пока еще элементарную, нравственность. Маслоу подчеркивает ценность такого «переноса» своих внутренних состояний, переживаний с себя на мир для развития не только нравственности, но и чувствительности, креативности ребенка, его духовного мира: «Если мы слепы и глухи к чему-то внутри себя, то мы слепы и глухи к этому во внешнем мире, будь это склонность к игре, поэтическое чувство, эстетическая чувствительность, первичная креативность или что-либо в том же духе» [7, с.152–191].

Основой развития отношений ребенка с собой и с миром, т. е. генезиса его личности, выступает совместная деятельность как «опосредующий фактор порождения и развития системы отношений ребенка» [1, с. 7]. Именно параметры этой системы выступают индикаторами взаимосвязи развития отношений ребенка и его личностного роста.

Совокупность отношений, которыми должен овладеть человек в детские годы, равна составу отношений, зафиксированных в культуре и в диалектически связанном с ней социальном опыте. Иначе говоря, область того, что предстоит освоить ребенку в детстве, есть сфера культурного опыта, которым должен владеть взрослый, правда, в его основе, в «свернутом виде». По справедливому мнению В. В. Зеньковского, детство длится до той поры, «пока не охватит в основных чертах всего содержания социальной традиции и пока не почувствует потребности социального творчества (чем ...заполнен последний период детства – юность)» [8, с.55]. И тогда ребенок будет самостоятельно создавать, опираясь на поддержку педагогов, собственную способность, собственный опыт личностного включения в жизнь социального целого, осуществляя для этого – и посредством этого – личностное саморазвитие.

Таким образом, по мере углубления самосознания ребенка в его продвижении от одного возрастного этапа развития к другому постепенно усиливается степень его собственной самокорректирующей, самосозидающей активности. *От первых проявлений своей связи с миром ребенок проходит длительный и трудный путь до понимания себя и своего места в мире, до появления способности совершенствовать себя по своему замыслу. И сам этот путь становится возможным только в том случае, если его продвижению будет соответствовать своевременная, адекватная возрасту ребенка, его потребностям, а также перспективам культурного развития общества педагогическая поддержка.* Она должна быть устойчивой по духу и устремленности, и в то же время динамичной по задачам, содержанию и формам. Именно такая педагогическая поддержка, соразмерная уровням личностного созревания ребенка, способна сделать успешным для растущего человека процесс овладения способностью саморазвития.

Литература

1. **Абраменкова, В. В.** Психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – №1.
2. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.; Воронеж, 1995.

3. **Божович, Л. И.** Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – №6.
4. **Гессен, С. И.** Педагогические сочинения / С. И. Гессен. – Саранск, 2001.
5. **Гессен, С. И.** Основы педагогики / С. И. Гессен. – М., 1995.
6. **Зеньковский, В. В.** Психология детства / В. В. Зеньковский. – М., 1996.
7. **Маслоу, А.** Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М., 1999.
8. **Эльконин, Д. Б.** Психология развития в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – М.; Воронеж, 1995.
9. **Лейтес, Н. С.** Возрастная одаренность и индивидуальные различия // Избранные психологические труды / Н. С. Лейтес. – М.; Воронеж, 1998.
10. **Лисина, М. И.** Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / М. И. Лисина. – М., 1985.
11. **Рубинштейн, М. М.** Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – М., 1913.

РАЗДЕЛ IV
ПАМЯТИ УЧЕНОГО.
ПАВЕЛ ЕГОРОВИЧ ТАДЫЕВ:
К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

«ВЕЛИКИЙ СЫН СВОЕГО НАРОДА»
(Научно-практическая конференция)

Шестнадцатого февраля 2006 г. в Горно-Алтайске на базе Горно-Алтайского государственного университета прошла научно-практическая конференция, посвященная 80-летию со дня рождения крупного алтайского ученого, общественного деятеля **Павла Егоровича Тадыева**. Она была организована Горно-Алтайским государственным университетом и Институтом алтаистики им. С. С. Суразакова.

В выступлениях Ю. В. Табакаева, З. С. Казагачевой, В. А. Беловолова, И. Ф. Медведева, Б. К. Алушкина, Г. П. Вайгульт, В. Г. Бабина, Н. М. Екеевой, И. Т. Белекова, Д. И. Табаева, Г. П. Самаева, А. С. Суразакова, Л. В. Кыпчаковой, Е. П. Кандараковой, С. С. Тюхтенева, Е. Э. Ямаевой и др. отмечалось, *что жизнь и научное наследие П. Е. Тадыева есть важнейшее социокультурное достояние России и Горного-Алтая*. Особо подчеркивались природная скромность, подлинная интеллигентность, патриотизм П. Е. Тадыева. Везде, где он бывал, где выступал, всегда с гордостью представлял Горный Алтай, его народ, считая за честь жить в этом духовно насыщенном месте.

Восемьдесят лет со дня рождения П. Е. Тадыева – это особое событие для Горного Алтая. Он жил во имя своего народа и во благо своей малой родины – Республики Алтай.

Участники научно-практической конференции главное внимание обращали на духовно-воспитательный пример жизни и деятельности П. Е. Тадыева: как человек, отец которого был репрессирован в 1937 г. как «враг народа», может добиться таких высот, что сегодня его называют великим сыном своего народа! По словам участников конференции, **Павел Егорович был Человеком с большой буквы**. Именно его человечность, душевная доброта, открытое сердце, доброжелательность, доступность притягивали к нему всех людей, которые его окружали. Он общался на равных как с известными учеными, студентами, так и с простыми тружениками. Среди его друзей были крупнейшие ученые – академики Н. А. Александров, А. П. Окладников, Е. Н. Мешалкин и многие другие.

Участники конференции были единодушны в том, что **научное наследие П. Е. Тадыева является важной теоретико-методологической основой исследования этносоциальных, этнокультурных, этнопедagogических процессов в России и отражает наиболее важные вопросы современного социогуманитарного знания**.

Искренняя признательность была выражена ректору Горно-Алтайского государственного университета, профессору Ю. В. Табакаеву и проректору, доценту В. Г. Бабину, директору Института алтаистики им. С. С. Суразакова, доценту Н. М. Екеевой, ученому секретарю института Н. М. Белоусовой и многим другим за большую организаторскую работу по подготовке и проведению научно-практической конференции и личное участие в ней.

УДК 316

В. А. Сластенин

РЫЦАРЬ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ

Он был старше меня всего на каких-то четыре года. Но уже смолоду, будучи студентом Горно-Алтайского педагогического училища, я воспринимал его как гигантскую, недостижимую фигуру не только местного, но и общероссийского значения. Именно с его слов я узнал о таких понятиях, как наука, история, историография, этнография, социология, национальная политика и культура. Элегантный, красивый, европейски образованный, предупредительный и застенчивый – таким впервые предстал передо мной еще совсем юный, но обретающий большую внутреннюю силу П. Е. Тадыев. И образ этот всегда жил со мной и по сию пору сохраняется в моей памяти.

Павел Егорович Тадыев был из породы бескомпромиссных людей, которых мы называем настоящими. А настоящим людям, как известно, жить намного труднее, чем ненастоящим, потому что настоящие создают, борются, ищут, находят, теряют, ошибаются, поднимаются и снова идут вперед.

Пафос научного творчества П. Е. Тадыева – социальная и этническая история алтайцев. Под руководством лауреата Государственной премии профессора Л. П. Потапова он впервые в мировой науке исследовал закономерности формирования алтайской нации. В основу его работы были положены обширные историко-архивные изыскания, материалы этнографических экспедиций и наблюдений. Самый молодой и, наверное, самый талантливый из алтайцев, обучавшихся на ойротском отделении МГПИ им. В. И. Ленина (С. С. Суразаков, С. С. Каташ и др.), он первым дерзнул обратиться к многотрудной и увлекательной судьбе народа, маленького по численности, но безмерно богатого по своим творческим взлетам и духовным потенциям.

Человек глубоких и разносторонних знаний, научных идей, оригинальных теоретических обобщений и новаторских социальных решений, П. Е. Тадыев оставил нам в наследие великолепные труды по алтаеведению. Труды эти имеют не только непреходящее самостоятельное значение, но и прокладывают путь в ранее мало известные или не востребованные области научного знания. В них сформулированы фундаментальные

представления о социально-психологических основаниях алтайского национального характера, этнической идентичности алтайцев. Вот почему П. Е. Тадыева по справедливости можно назвать рыцарем этнической социологии и психологии.

Талант – удел тяжкий, дар редкостный, неоднократно умноженный на изнуряющую, забирающую все душевные и физические силы работу. Такой удел и такой дар, видимо, был отпущен Павлу Егоровичу Богом. Но подвиг его жизни носит рукотворный характер.

Все более и более уходят в прошлое годы земного бытия П. Е. Тадыева. Но вживе сохраняются часы и минуты общения с ним. В его доверительной интонации и спокойной неторопливости всегда угадывались значительность, внутренняя свобода, рожденная в убежденности собственной гражданской позиции. В определенном смысле он был единственным среди многих, как всякий человек, сумевший в каждом своем слове оставаться самим собой. Он всегда виделся мне не только как ученый, но прежде всего как человек, как личность, как индивидуальность.

Павел Егорович Тадыев, его жизнь и творческое наследие – важнейшее социокультурное достояние России и Горного Алтая.

УДК 13 + 159.9

Н. Ф. Копытов

СМЫСЛ ЖИЗНИ ПОСТИГАЯ И СЛОВОМ, И ДЕЛОМ

Родился Павел Егорович Тадыев в с. Александровка, что в Майминском районе. После учебы в школе Павел поступил в подготовительный класс педагогического училища. Нелегко приходилось мальчишке без отца, которого в 1937 г. арестовали, а через год его не стало.

Решающую роль в судьбе Павла Тадыева сыграла острая нехватка учителей в школах. Открытие учительского института в Горно-Алтайске откладывалось на неопределенный срок. А 14 июня 1941 г. было принято решение властей «Об организации Ойротского национального отделения при Бийском учительском институте». Из 35 человек сформировали группу, в которую вошли выпускники педучилища, рабфака и средних школ. Руководителем этого отделения и преподавателем алтайского языка и литературы был назначен А. Г. Шабураков.

Но с началом Великой Отечественной войны из группы в армию призвали Николая Алекова, Василия Чичинова, Сазона Суразакова, Василия Шебалина, Михаила Тадыева, Алексея Бабаева и руководителя отделения А. Г. Шабуракова. Вскоре в Горно-Алтайск был эвакуирован Московский пединститут имени К. Либкнехта, при котором в 1941 г. по инициативе Н. А. Баскакова открыли ойротское отделение. Выдающийся ученый и стал его руководителем. В 1945 г. состоялся первый, самый малочисленный выпуск студентов. Среди них были Г. А. Альчина, Н. Н. Суразакова, Л. В. Берегошева и П. Е. Тадыев.

Вернувшись домой из Москвы (в 1943 г. пединститут вновь переехал туда), Павел Егорович начал свою трудовую биографию, но уже в следующем году, 1947-м, он поступил в аспирантуру Института этнографии Академии наук СССР. В 1951 г. была закончена учеба, успешно защищена диссертация. П.Е. Тадыеву присвоили ученую степень кандидата исторических наук. Весь его трудовой стаж можно условно разделить на две части: работа заведующим сектором истории и директором в Научно-исследовательском институте алтаистики им. С. С. Суразакова; а в пединституте – преподавателем, заведующим кафедрой истории, деканом факультета, проректором по научной работе.

Павел Егорович отличался исключительной компетентностью, огромной эрудицией, пунктуальностью, организованностью. Он был очень активным в общественной жизни, участвовал в проведении многочисленных научных мероприятий – конференций, диспутов, симпозиумов... Никогда не прекращалась работа ученого над углублением своих знаний. Он часто выступал с докладами на различных научно-практических конференциях, его статьи печатали в газетах, журналах и сборниках.

И еще один интересный факт из биографии П. Е. Тадыева. В течение восьми лет он был секретарем горкома и секретарем обкома партии. Мне пришлось три года работать под его руководством в отделе пропаганды и агитации горкома партии. Особенно трудно приходилось в 1954 г., когда был ликвидирован Майминский райком партии и все парторганизации перешли в подчинение горкому партии. А в 1956 г. ликвидировали и Чойский район, территорию которого включили в состав Майминского района... Со всеми этими перестройками аппарат горкома партии был увеличен всего на два инструктора по сельскому хозяйству.

Вряд ли стоит перечислять все многочисленные обязанности, которые приходилось выполнять Павлу Егоровичу. Все мы тогда были молодыми, жадными до работы и трудились, не считаясь со здоровьем, без оглядки на стрелки часов. Рабочий день чаще всего заканчивался поздним вечером. П. Е. Тадыев в трудные моменты всегда поддерживал нас своей душевной теплотой и неиссякаемым чувством юмора.

А свои силы Павел Егорович черпал в семье. С супругой Клавдией Михайловной они вырастили троих детей. Старшая дочь Галина получила два высших образования, живет и работает в Горно-Алтайске. Дочь Светлана – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета Новосибирского госпедуниверситета. А сын Леонид дослужился до генерала. Имя сыну было выбрано не случайно. Оно дано в честь выдающегося ученого Леонида Павловича Потапова, который был научным руководителем Павла Егоровича во время учебы в аспирантуре, во многом определившей его дальнейшую судьбу. **Память об этом человеке, постигавшем смысл жизни и словом, и делом, должна передаваться из поколения в поколение.**

Е. П. Кандаракова

П. Е. ТАДЫЕВ – УЧЕНЫЙ, ПОЛИТИК, ПЕДАГОГ

П. Е. Тадыев испытал безрадостное детство. Родился он в с. Александровка недалеко от Улалы, в последующем (в 1928 г.) переименованной в Ойрот-Туру, а в 1948 г. – в Горно-Алтайск. Окончив пять классов Александровской школы, прибыл в Ойрот-Туру на подготовительное отделение Ойрот-Туринского педучилища. Затем поступил в Московский педагогический институт им. В. И. Ленина. После получения диплома учителя русского и алтайского языков, русской и алтайской литературы, поработав в школе, поступил в аспирантуру Ленинградского отделения Института этнографии АН СССР.

В 1952 г. в Горно-Алтайске открыли Научно-исследовательский институт истории, языка и литературы, первым директором которого стал двадцатисемилетний кандидат филологических наук, молодой ученый С. С. Суразаков, а заведующим сектором истории – двадцатилетний кандидат исторических наук П. Е. Тадыев.

В истории Горного Алтая П. Е. Тадыев был самым молодым ученым. Он имел широкий диапазон мышления, не замыкался в узких вопросах науки или в рамках того периода, по которому писал кандидатскую работу.

Главным вопросом его научного исследования была тема исторического поворота в истории Горного Алтая, связанного с Цинской войной, падением Джунгарской империи и добровольным вхождением алтайцев в состав России. Ученый показал положение алтайцев в составе Джунгарии. Алтайские племена в XVII в. обитали на огромной территории, охватывающей, кроме Горного Алтая, значительную часть современного Алтайского края и Новосибирской области, а также горную часть Восточно-Казахстанской области от Семипалатинска до Усть-Каменогорска. Эти племена находились в составе крупного центрально-азиатского государства, именовавшегося Джунгарией. Джунгария объединяла территорию и народы Северо-Западного Китая, Тянь-Шаня и Алтая. Данниками ее были многие племена Средней Азии и даже барабинские татары. Исследователь, обозначив огромную территорию Джунгарии, ее мощь, ее структуру, власть, показал слабость военно-государственного аппарата Джунгарии на подвластных ей территориях, которая состояла в том, что народы, входившие в ее состав, не были связаны прочными экономическими отношениями. Население Джунгарии в основном вело кочевой и полукочевой образ жизни и обитало распыленными группами на огромной территории. Неопределенность занимаемой территории приводила к тому, что никаких государственных границ с пограничными знаками, тем более охраняемых регулярными войсками, не существовало. Охрана джунгарских владений и племен, обитавших на данной территории, была делом самих племен, возглавляемых князьками и старшинами, находящимися в полном подчинении у джунгарских правителей.

Это явилось одной из причин того, что некоторые части племен добровольно входили в состав России [1].

Так было со значительной частью телеутов, подданных Джунгарии, которые за период с 1658 по 1665 г. переселились к Кузнецку и остались там под русским началом.

Автор исследования показал, что взаимоотношения с русским государством не ограничивались дипломатическими средствами, а сравнительно небольшое количество русских пограничных войск в Сибири, малочисленность и растянутасть коммуникаций делали для него опасным обострение отношений с Джунгарией, в то время являвшейся сильным центрально-азиатским государством. Показывая положительные стороны этого могучего государства, автор показал острую междоусобную борьбу за власть в Джунгарии после смерти Галдан-Церена (1745 г.), что явилось одним из исходных пунктов ее трагического финала. Подробно описаны Цинская война и физическое истребление алтайских племен, занимавших периферийное положение в составе Джунгарии, процесс добровольного вхождения алтайцев в состав России. Показаны причины и значение этого исторического акта, а также положение алтайцев в составе России. Это практически первое исследование процесса добровольного вхождения алтайцев в состав России.

П. Е. Тадыевым написано немало работ на тему гражданской войны в Горном Алтае. В связи с 40-летием Советского Горного Алтая, празднование которого проводилось в 1957 г. в Горно-Алтайской автономной области, П. Е. Тадыевым написана большая статья «Гражданская война в Горном Алтае». В ней он рассказал о временном установлении колчаковской диктатуры в Горном Алтае и деятельности Каракорумской управы. На конкретных примерах автор показал борьбу местного населения во главе с местными большевиками и красногвардейскими отрядами за советскую власть, деятельность партизанских отрядов. В результате активной упорной борьбы «... в конце декабря 1919 и в начале 1920 гг. закончился разгром белогвардейских и каракорумских отрядов, орудовавших на территории Горного Алтая. Так завершилась героическая эпопея борьбы трудящихся масс Горного Алтая за восстановление советской власти», – писал автор [2].

К теме гражданской войны Павел Егорович возвращался не раз. В своей объемной статье «Борьба за советскую власть в Горном Алтае» он писал о том, как в огне гражданской войны трудящиеся Горного Алтая под руководством большевиков боролись за установление советов, как борьба за советскую власть сплачивала дружбу русского и алтайского населения, и что в этой борьбе русский народ оказывал неоценимую помощь малым народам окраины России: «Каждая социальная революция является творчеством народных масс. В грозные годы борьбы за власть советов, в огне гражданской войны развивались и закалялись дружественные, братские отношения трудящихся России, укреплялось ведущее положение великого русского народа, оказывавшего неоценимую помощь малым народам окраины бывшей царской империи в освобождении от национального и колониального рабства, в завоевании свободы

и счастья. Неразрывное единство многонациональной семьи блестяще продемонстрировано затем на лесах гражданского социалистического строительства, в битвах с немецко-фашистскими захватчиками и другими империалистическими полчищами, нападавшими на страну Советов» [3]. Автор статьи опровергает необоснованность утверждений в исторической литературе, что на территории Горного Алтая советской власти в 1918 г., якобы, не было, что установление ее затянулось и Горный Алтай оставался центром контрреволюции. «Это утверждение принципиально неправильно. Своеобразие обстановки в Горном Алтае к началу 1918 г. состоит в том, что здесь наряду с Алтайской Горной Думой, ставшей уже органом контрреволюции, в большинстве крупных сел возникли Советы крестьянских и солдатских депутатов. Советы многое делали для того, чтобы провести в жизнь декреты советской власти», – писал автор [3]. На многих примерах П. Е. Тадыев утверждает, что в 1918 г. Советы в Горном Алтае существовали, и количество их росло.

П. Е. Тадыев как ученый смело высказывал критические мнения в адрес своих коллег, выражая несогласие, ибо всегда защищал чистоту науки. Выступая на научно-практической конференции по обсуждению проблемы развития производительных сил Горного Алтая, он отмечал, что «...к разработке отдельных научных проблем до сих пор очень слабо привлекались практические работники, различные специалисты, особенно высшей квалификации. Этот огромный, практически неисчерпаемый резерв необходимо как можно полнее использовать для ускорения развития производительных сил» [4]. В данном же выступлении ученый говорил о природном богатстве Горного Алтая и необходимости его использования на пользу развития области. «Все эти богатства можно было бы с большой пользой поставить на службу человеку, однако очень слабая изученность, отсутствие необходимого экономического обоснования не позволяет активно продвигать решение этих крупных мероприятий. Серьезным недостатком исследовательской работы наших научных учреждений является отсутствие существенных выводов и конкретных обоснованных предложений, как совершенствовать хозяйство, как организовать культурное строительство и многое другое» [4].

П. Е. Тадыев абсолютно убежден, что невозможно осуществлять планирование и развивать народное хозяйство без глубоких научных исследований. Планирование должно строиться на полной научной основе, на данных экономического исследования, и поэтому экономические исследования должны быть предшествующим этапом планирования. «В этом плане, – говорит автор, – Горный Алтай – это спящий богатырь» [4].

Выступая с докладом при обсуждении научной работы Л. П. Потапова «Очерки по истории алтайцев», отмечая его положительные достижения и необходимость данного научного исследования для алтайцев, П. Е. Тадыев высказал ряд несогласий с Л. П. Потаповым, в частности, по поводу трактовки вопроса о развитии торговли в дореволюционном Горном Алтае. Л. П. Потапов утверждал, что «основная причина быстрого вовлечения Горного Алтая в торговые связи заключались в том, что алтайская экономика была сельскохозяйственной, животноводческой,

русская торговля базировалась, особенно во второй половине XIX в., на быстро развивающейся промышленности» [5], а П. Е. Тадыев оспаривал это и говорил в своем докладе, что «неправильно утверждение Потапова о том, что русская торговля тормозила развитие хозяйства алтайцев и удерживала старые способы производства. Необходимо видеть положительные стороны торговли и ее объективно-прогрессивную роль» [5], т. е. докладчик придерживался мнения, что проникновение торговли в глубь территории Горного Алтая имело положительную роль: главное при этом заключалось в обмене товарами, а кроме того, в среду алтайцев проникал прогрессивный способ торговли.

Как считает докладчик, указание причин добровольного вхождения алтайцев в состав России Л. П. Потаповым тоже имеет ряд изъянов, оно заключается в том, что Потапов не отметил своей работе отрицательное влияние остатков крепостничества, «служивших тормозом в развитии капиталистической промышленности. Надо учесть, – говорил Тадыев, – что алтайцы являлись собственностью царя, он (Алтай – Е. К.) был изолирован от общего промышленного развития России, от проникновения посторонних капиталов, здесь отсутствовали новые методы производства» [5]. Исходя из этого докладчик выдвигал перед специалистами-алтаеведами задачи разработки научной периодизации истории алтайцев, исследования классовой борьбы на Алтае, изучения истории алтайцев в советский период.

Многогранная мысль ученого П. Е. Тадыева позволяла ему выступать в научной литературе по проблемам консолидации алтайцев в условиях социализма, об этническом составе дореволюционных алтайцев и особенностях их административного устройства, о реакционной сущности шаманизма и бурханизма и т. д.

Павел Егорович – не только ученый-теоретик, но и крупный идеолог своего времени, активный общественник. Будучи секретарем Горно-Алтайского горкома и обкома партии, он показал себя как умелый организатор массово-политической и пропагандистской работы. Кроме кадровых лекторов обкома партии к пропагандистской работе привлекался большой круг ученых, преподавателей, студентов, агитаторов. Активно работали областное и районные общества «Знание». В 50-70-е гг. еще не во всех селах и деревнях имелось радио, телевидение только-только стало развиваться, у чабанов дальних стоянок появились транзисторы, но этого было далеко не достаточно, чтобы люди знали о происходящих в области и стране событиях. Поэтому большой актив пропагандистов выезжали в села и деревни рассказывать населению о важнейших событиях: о решениях съездов партии, сессий Верховного Совета, пленумов ЦК КПСС, о выходе новых законов и положений. Длительное время всем этим процессом руководил П. Е. Тадыев.

Надо отдать дань уважения П. Е. Тадыеву в организации празднования 200-летия добровольного вхождения алтайцев в состав России. Обелиск в честь 200-летия на Семинском перевале – это заслуга Павла Егоровича.

То, что обелиск поставлен на Семинском перевале – это исторически правильно, так как, согласно преданиям, именно на Семинском перевале

(Жал Мёнку – Вечная Грива) алтайцы, увидев Алтай разоренным в Цинской войне, сложили песню «Кан-Алтай»:

*...Много крови лилось, много думалось дум,
За Алтай мой – красу на полмира;
Отчего же теперь ты стоишь так угрюм,
Где ж корона твоя и порфира?...*

Народные стихи были переложены на музыку композитором Ильиным, и песня мощным хором исполнялась при праздновании 200-летия добровольного вхождения алтайцев в состав России.

П. Е. Тадыев – не только замечательный ученый, но и педагог. Оставив общественную работу, он вернулся в Горно-Алтайский пединститут и преподавал историю партии. Эрудированный ученый активно притягивал внимание студентов. Он обладал привлекательными человеческими качествами: мог во время лекции бросить какую-нибудь шутку, во время перерыва мог в коридоре на равных беседовать со студентами, в любое время они могли обращаться к нему по возникшим вопросам. Спокойно, содержательно проводил семинарские занятия. Павла Егоровича студенты очень уважали.

Автор этих строк тоже его студентка, я слушала его лекции, вместе с ним работала в обществе «Знание», а затем на кафедре истории КПСС в Горно-Алтайском пединституте. Я запомнила его как человека коммунистического, высокой культуры общения, корректного, интеллигентного.

Я думаю, если бы Павел Егорович работал все время в пединституте, он давно бы защитил докторскую диссертацию и был не только профессором, но и академиком.

В день 80-летия со дня рождения П. Е. Тадыева коллеги, друзья, воспитанники и даже те, кто знает Павла Егоровича понаслышке, собрались в Горно-Алтайском государственном университете и отдали глубокую дань уважения за его труд и за его дела на земле.

Литература

1. Тадыев, П. Е. Поворотный пункт в истории Горного Алтая / П. Е. Тадыев // Великая дружба. – Горно-Алтайск: Кн. изд-во, 1956.
2. Тадыев, П. Е. Гражданская война в Горном Алтае / П. Е. Тадыев // – 40 лет Советскому Горному Алтаю. – Горно-Алтайск: Кн. изд-во, 1957. – С. 66.
3. Тадыев, П. Е. Борьба за советскую власть в Горном Алтае / П. Е. Тадыев // Борьба трудящихся Горного Алтая за установление Советской власти. – Горно-Алтайск, 1957. – С. 7.
4. Тадыев, П. Е. Наш общественный научно-исследовательский институт. / П. Е. Тадыев // Об изучении и развитии производительных сил Горного Алтая. – Горно-Алтайск, 1961.
5. Тадыев, П. Е. Изучение истории Горного Алтая: докл. по обсуждению книги Л. П. Потапова «Очерки по истории алтайцев» / П. Е. Тадыев // Вопросы истории. – Горно-Алтайск, 1954. – №4. – С. 173-175.

УДК 316.7 + 37.0

Б. К. Алушкин

ВРЕМЯ – КАДРЫ – СТИЛЬ

В Книге Памяти «Они сражались за Родину» (том № 4) мною опубликован список первых секретарей обкома партии и председателей облисполкома за все годы существования Республики Алтай. Как в той, так и в данной публикации использованы официальные материалы архивной службы Республики Алтай.

Горно-Алтайская автономная область образована в 1922 г. Буквально за 1991–1992 гг., в условиях российских демократических реформ, она подняла свой статус до республики: с июля 1991 г. – Горно-Алтайская ССР, с февраля 1992 г. – Республика Горный Алтай, с мая 1992 г. – Республика Алтай.

За 70 лет существования нашей автономии первыми секретарями обкома партии были 23 человека. Из них 19 были приезжими из разных районов страны, а 13 человек на этой высокой должности проработали каждый менее 2 лет. С момента существования (середина 1920 г.) первыми секретарями обкома партии работали (по порядку): Иван Михайлович Малков, Михаил Степанович Правда, А. Г. Королев, Леонид Андреевич Папардэ, Петр Яковлевич Гордиенко, Анисим Парфенович Нелюбин, Ф. В. Истомин. Это до середины 1930 г.

Истории, тем более нашему населению, не известно, кто из них где родился и жил, чему и как учился, какой народ представлял. Конечно, никто из них не знал ни Алтай, ни алтайцев!

И вдруг в конце 1932 г. первым секретарем Ойротского обкома ВКП(б) избирают 28-летнего алтайца Павла Семеновича Хабарова (1904–1937). Сегодня приходится только догадываться: 1932 г. – это 15 лет победы Великого Октября, 10 лет со дня образования Ойротской автономной области. Впереди были принятие Конституции СССР, выборы Верховного Совета СССР!

Как только эти исторические события были торжественно отмечены и победоносно проведены, П. С. Хабаров, делегат XVII съезда ВКП(б), 3,5 года проработавший первым секретарем областной партийной организации, молодой человек, который пришелся ко двору и русскому, и алтайскому населению Горного Алтая, был репрессирован.

Тут же, в июне 1936 г., для руководства Ойротской организацией партии был прислан некто Марк Борисович Новаковский, судя по анкете, почти одновременно вступивший в комсомол и ВКП(б). Он девять месяцев «поручивал» автономной областью и был отозван в распоряжение его же приславших.

А для укрепления и руководства партийной организацией Ойротии прислали сына десятника лесоразработки с Западной Украины Самуила Наумовича Юфита, который также, судя по документам, почти одновременно вступил в комсомол и партию. Он в марте 1937 г. избира-

ется первым секретарем Ойротского обкома партии, в декабре того же года – депутатом Совета Национальностей Верховного Совета СССР от нашей автономной области, а в феврале следующего года этот «ценный» кадр был также отозван в центр.

К сожалению, с 1930 по 1937 г. не было стабильного руководства и органами исполнительной власти автономной области. За восемь лет сменилось пять председателей облисполкома.

Такая кадровая политика вышестоящих партийных органов, кроме расширения и усиления репрессивных мер на местах, абсолютно ничего хорошего не дала. В обществе развивалось недоверие людей не только друг к другу, но и к органам партии и власти на местах. Приливы и отливы репрессий в условиях Горного Алтая принимали самые уродливые формы. Наши сородичи массово пострадали не за содеянные антигосударственные или противоправные дела, а за надуманные наветы, клевету и доносы охотников на «врагов» народа и борцов за народное счастье. Об этом немало написано, это предмет исследователей конкретного периода.

Люди старшего поколения, кадры районного уровня, особенно колхозов и совхозов, до сих пор помнят Николая Ивановича Сороку, который в начале 50-х гг. был первым секретарем Горно-Алтайского ОК КПСС. Он родился и вырос в Николаевской области Украины, окончил школу-семилетку, школу пропагандистов при ЦК ВКП(б), затем высшую партийную школу и в 41 год опытным коммунистом возглавил наш обком партии. И стиль его руководящей работы, естественно, соответствовал прошедшему этапу революционного преобразования общества и военного лихолетья. Многие вспоминали: работали, совещались и заседали днями и ночами, выезжали на производственные участки, а институт уполномоченных контролировал выполнение планов-заданий.

Победа в войне с фашизмом, восстановление разрушенного народного хозяйства страны, подъем целинных и залежных земель и увеличение производства зерна, первые искусственные спутники Земли и полет первого космонавта СССР, рост влияния социализма на мировое развитие – все это радовало народ страны и бесило недругов Советского государства.

Сама жизнь, психология коренных жителей требовали стать более раскованными, оглядеться на родную природу, на опыт пройденных дней, сделать соответствующие выводы для организации дальнейшей жизни. Стало рождаться больше детей, образовывались новые семьи, строились новые жилые дома и производственные помещения. Появляется новая техника, товары культурно-бытового назначения. Молодежь стала задумываться об учебе.

Естественно, люди стали замечать качественные изменения самой жизни и начали поговаривать об изменении методов руководства ими. Они видели в своей среде и лидеров, и организаторов.

Это же улавливают и соответствующие партийные органы. В 1955 г. Н. И. Сороку снимают с должности первого секретаря обкома партии и избирают Николая Михайловича Кисилева (15.02.1922 – 25.06.1976) –

русского по национальности, уроженца с. Майма Ойрот-Туринского района области, выросшего среди коренного населения Горного Алтая.

Считаю уместным отметить тщательность работы, вернее, подготовки данной кандидатуры для выдвижения на столь высокую должность.

Н. М. Киселев до войны закончил педучилище и хорошо знал образ жизни и психологию коренного населения. Он человек фронтовой закалки, на штатной основе работал лектором, т. е. овладел мастерством публичной речи. Будучи в 1946 г. заместителем руководителя отдела пропаганды Майминского РК КПСС и в 1948 г. заведующим отделом пропаганды горкома КПСС, он освоил основы организаторской и разъяснительной работы в среде алтайского, казахского и русского населения области. А два года работы заместителем заведующего отделом партийных, профсоюзных и комсомольских органов ОК КПСС дали ему редкую возможность поближе изучить работу с кадрами всех категорий и уровней. Кроме того, три года работы первым секретарем Шебалинского райкома партии позволили Николаю Михайловичу закрепить навыки координации усилий районных хозяйственных, планирующих и финансовых органов, общественных организаций и правоохранительных структур в масштабе крупнейшего района области.

Будучи три года вторым секретарем обкома партии, Н. М. Кисилёв приобретает хорошую практику работы с горкомом и райкомами партии, с органами Советов, профсоюзов, комсомола и областными ведомствами. И только после этого Николая Михайловича весной 1955 г. избирают первым секретарем Горно-Алтайского ОК КПСС.

Большую роль в истории Горного Алтая сыграл Павел Егорович Тадыев. Он родился 6 января 1926 г. в с. Александровка Майминского района, закончил Московский государственный пединститут им. В. И. Ленина, аспирантуру Института этнографии Академии наук СССР и в 1951 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук.

П. Е. Тадыев относится к числу первого отряда научных кадров алтайцев. В те годы один за другим защитились С. С. Суразаков, С. С. Каташ, Т. М. Тащакоева, Н. Н. Суразакова, Н. А. Кучигашева и др.

Двадцать третьего декабря 1956 г. П. Е. Тадыева избирают секретарем Горно-Алтайского горкома КПСС. К этому времени им написаны научные труды «Сущность шаманизма и бурханизма», «Поворотный пункт в истории Горного-Алтая», «Из плена тысячелетий», «О конференции по истории Горного-Алтая», ряд рецензий и научных статей. Его избирают председателем правления областного отделения Общества по распространению политических знаний РСФСР.

А в 1960 г. Павел Егорович избирается секретарем Горно-Алтайского обкома КПСС. Ему пришлось возглавлять идеологический участок в нелегкие времена.

Во-первых, в этот период усилилась идеологическая борьба в мире. А внутри страны продолжал процветать административно-командный метод руководства, который предполагал «закручивание» гаек, преследование творческой интеллигенции, борьбу с проявлениями «буржуазного национализма» повсеместно.

Для нашей автономной области, надо полагать, это были отголоски, вернее, продолжение событий периода «безумной идеи наказания народов», «концепции» ответственности народов за деяния отдельных отщепенцев. В этот же период искусственно стимулировалась борьба с космополитизмом, догматизмом и начетничеством.

Идеолог областной парторганизации П. Е. Тадыев – ученый-историк – не мог сойти с позиций объективности, не мог стать на позиции оголтелой схоластики и догматизма. Как специалист он не мог безоговорочно соглашаться с тезисом «о безусловной решенности национального вопроса». Тогда объективные исследователи видели, что национальная политика как в центре, так и в регионах, оказалась вне зоны критики. Время и последующая история подтвердили ошибочность и некоторых других выводов.

Мне предельно ясно, что при такой линии центра, всей вышестоящей партийно-политической иерархии практически было невозможно самостоятельно работать идеологу региональной парторганизации. Представляется, перед П. Е. Тадыевым в те годы по существу встал вопрос – оставаться на позициях ученого-историка или превращаться в чиновника-бюрократа, в том числе в области теории, практики партийно-политической деятельности в автономной области.

С высоты пройденных лет склоняюсь к выводу, что П. Е. Тадыев около десяти лет потерял для себя как ученый, исследователь.

УДК 39

З. С. Казагачева

ВО ИМЯ НАРОДОВ ГОРНОГО АЛТАЯ

В научной и общественной деятельности П. Е. Тадыева следует выделить два исторически важных для народов Горного Алтая момента.

Во-первых, по его инициативе и с участием в практической реализации впервые проводится 200-летний юбилей со дня добровольного вхождения алтайских этносов со своей исторической территорией проживания (равной в то время территории трех европейских государств) в состав России. Как известно, тюркоязычные племена Алтая до обретения нового подданства находились в составе западно-монгольского государственного объединения, именуемого в научных источниках Джунгарией. Оно занимало обширную область земли между Алтаем, Тянь-Шанем и Балхашем.

Включение алтайских племен в состав русского государства происходило начиная с XVII до середины XVIII в. Но некоторая часть населения (теленгиты) современного приграничного района с Монголией еще на протяжении столетия находились на положении «двоеданцев», их окончательное вхождение в российское подданство завершилось к середине XIX в. Таким образом, северные алтайцы вошли в состав России в нача-

ле XVII в., вследствие чего появились постройки городов Томска (1609), Кузнецка (1618) для дальнейшего распространения русского влияния на Саяно-Алтайском нагорье.

Присоединение южных алтайцев – основной части коренного населения – происходило в иных исторических условиях. В середине XVII в. междоусобные войны джунгарских феодалов крайне ослабили свое некогда сильное государство, чем не замедлила воспользоваться маньчжурская династия Китая. Императорским войскам последней удалось захватить почти всю Джунгарию. Алтайские зайсаны (князья – главы родов), создавая конные отряды в 300-400 человек, вели сражения против китайско-монгольских завоевателей. Тяжелые события этих лет закрепились в народной памяти, в исторических преданиях и песнях. Одно из них повествует об отряде под предводительством Чече. Окруженный врагами Чече оказался на высокой прибрежной сопке, и, чтобы не попасть в руки врага, бросился с нее в речку. С той поры сопка и речка носят название Чече.

Другое предание также повествует о сражении алтайцев с захватчиками: предводитель вражеского войска Чадак, потерпев поражение, на скале Бичикту-кая (правый берег р. Катунь) оставил надпись о своем печальном походе на Алтай. Это сражение увековечено и в исторической песне «Кан-Алтай» (букв. «Высокоchtимый Алтай»). В сражении polegло все вражеское войско. Но и алтайцы понесли урон – из битвы живым вышел только один человек. Он, взойдя на вершину Дьал Мёнку (Вечная Горная Грива), сложил песню о разорении Алтая. До сих пор эта песня существует во множестве вариантов и переводов на русский язык. Один из них опубликован в научных изданиях XIX в.:

*Кан-Алтай, с высоты кочевых облаков
Треугольным ты кажешься взору.
А с боков словно грани их девять углов,
За горой выдвигают там гору.
Разветвился как плеть и извилист хребет
Чудных гор моего Кан-Алтая,
Солнце всходит на нем и свершает заход,
Будто в синих волнах утопая.
Много крови лилось, много думалось дум,
За Алтай мой – красу на полмира;
Отчего же теперь ты стоишь так угрюм,
Где ж корона твоя и порфира?
Словно серым ковром ты окутался весь,
От роскошных лесов оголенный.
Где ж величье твое, где краса твоя днесь
О Алтай мой, Алтай разоренный!*

В 1756 г. 12 алтайских князей, чтобы уберечь свою землю от захвата и свой народ от гибели и пленения, вышли к русским пограничным линиям и обратились с просьбой: сберечь их от «злого времени в нашей земле». Так начался процесс вхождения южных алтайцев в состав России.

Анализируя процесс вхождения алтайцев в состав России, П. Е. Тадыев писал: «Алтайский народ избрал правильный путь неслучайно. Имея еще до вхождения в Россию довольно широкие торговые и культурные связи с русскими людьми, алтайцы убеждались в преимуществе этой национальной культуры и тем более, что это убеждение было основано на личном, непосредственном общении с русским населением. Таким образом, основным стимулом для добровольного перехода в русское подданство алтайцев было их культурно-экономическое тяготение».

В ознаменование 200-летия этого важного акта в истории народов Горного Алтая на Семинском перевале (Дьал Мёнку) поставлено памятное сооружение в окружении кедрового леса. Ни один путник не проезжает, чтобы не остановиться с чувством благодарной памяти подвигу славных сынов этой священной высокочтимой земли. И ныне комплексное сооружение воспринимается как предметная память о П. Е. Тадыеве, который первым заложил традицию увековечивания благородных деяний в исторической памяти народа.

Во-вторых, в 1960 г. по инициативе П. Е. Тадыева была создана совершенно новая в науке форма – общественный научно-исследовательский институт по изучению и развитию производительных сил Горного Алтая. К сожалению, это сторона его деятельности с позиций сегодняшнего дня до сих пор не получила должной оценки. А ведь в этом подвижничестве ученого и партийного работника областного масштаба просматривается его реальный поиск решений, которые могли бы вывести жизнедеятельность региона из стагнации, застоя. В своей краткой и содержательной статье П. Е. Тадыев обосновывает создание института на общественных началах. Он пишет: «В недрах Горного Алтая огромные запасы полезных ископаемых, а на склонах гор сосредоточено более половины всех лесов Алтайского края, среди которых большое количество кедровых насаждений, дикорастущего сырья в виде лекарственных, плодовых и ягодных, а также декоративных растений. Богата область и пушным зверем.

Потенциальные гидроресурсы горных рек исчисляются миллионами киловатт, при этом даже предварительные расчеты показывают, что регулирование реки Катунь и строительство на ней гидроэлектростанций позволило бы сделать ее судоходной на протяжении нескольких сот километров. Более того, эти гидроэнергетические сооружения были бы самыми дешевыми в Сибири.

Область располагает богатейшими альпийскими лугами, плодородными почвами, мощной кормовой базой для развития общественного животноводства, пантового оленеводства, пчеловодства, исключительными условиями для развития крупного промышленного садоводства, хмелеводства, овощеводства.

Наличие целебных источников, горно-климатических факторов, исключительно живописных по своей красоте и гармоничности целых микрорайонов позволяет организовать на территории области мощную курортно-санаторную базу, а также базу горного спорта и туризма.

Все эти богатства можно было бы с большой пользой поставить на службу человеку. Но этому мешает очень слабая их изученность».

В статье Павла Егоровича отмечается, что ежегодно на территории области занимаются исследованиями множество заезжих отрядов, групп, экспедиций. Все они работают разобщенно, не оставляя ни материалов, ни отчетов о своей работе.

Все вышесказанное, по мнению П. Е. Тадыева, подводит к выводу о необходимости коренного пересмотра практики исследований и решения вопроса в новой организационной форме. В изучении природных ресурсов по многим направлениям участвуют и местные кадры – ученые научных центров и учебных заведений Горного Алтая. Но они из-за малочисленности, маломощности финансовых и технических средств не могут охватить всех проблем, требуется привлечение усилий научных центров АН СССР и одновременно создание координационного центра, т. е. научно-исследовательского института хотя бы, на первых порах, на общественных началах. Как известно, пожелали участвовать в работе общественного института и войти в состав его научного совета такие крупные ученые, как академик М. А. Лаврентьев, члены-корреспонденты АН СССР Г. А. Пруденский, В. А. Кузнецов, доктора наук А. И. Черепанов, А. П. Окладников, Г. В. Крылов, Е. Н. Мешалкин и многие другие.

Создание первого в стране общественного научно-исследовательского института в Горном Алтае было тепло встречено широкой общественностью, а также нашло отражение в центральной и сибирской прессе.

В первую очередь была создана экономическая группа, которая по объему и характеру выполненной работы, по своей структуре переросла свои первоначальные рамки. И это послужило основанием на ее базе создать общественный научно-исследовательский институт. Первого – четвертого июля 1961 г. была проведена первая научная конференция ОНИИ. К участию в ней были привлечены не только деятели науки, но и все руководители структур областного, районного, сельского масштаба.

Общественный научно-исследовательский институт просуществовал недолго, но сделал прорыв во многих направлениях науки и практики. Учеными Сибири и П. Е. Тадыевым была заложена добротная основа для создания в Горном Алтае института, на финансовой основе, а не на общественных началах координирующего все направления в изучении региональных проблем. Здесь сказалась главная болезнь той эпохи, когда не продумывался механизм реализации проблем, поставленных усилиями ученых.

Многие из них остаются нереализованными и по сию пору. Научные центры Республики Алтай по-прежнему «кувыркаются» каждый на свой лад, без объединяющего всех координационного центра, того самого, к созданию которого стремился П. Е. Тадыев.

И. Ф. Медведев

ОБ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ НАУЧНОЙ И УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ П. Е. ТАДЫЕВА

Еще не забылись траурные речи на его похоронах, но я хочу сказать несколько слов о живом Павле Егоровиче, отметить те редкие штрихи в его жизни, научной деятельности, практической работе, отношениях со своими сверстниками и сослуживцами, старшими по служебному положению и с молодежью, что отличали его как человека.

Для нашего ненадежного времени, времени всеобщего обнищания и, в первую очередь, обнищания духовного, это очень важно, особенно в деле воспитания подрастающего поколения, в плане «с кого бы пример брать». Кстати сказать, написано самим Павлом Егоровичем совсем немного. Но это тот случай, о котором можно сказать: мал золотник, да дорог. Из этого сам по себе напрашивается вопрос: почему же тогда научная общественность нашей республики, многим из представителей которой он определил путь не только в науке, но и в жизни, до сих пор не озаботилась хотя бы собрать его творческое наследие, опубликовать его, в крайнем случае, научно осмыслить и описать, объединить в нечто единое и удобное для ознакомления с ним. На наш взгляд, этой работой вполне мог бы заняться наш научно-исследовательский институт алтаистики им. С. С. Суразакова, с которым Павел Егорович был связан всю свою творческую жизнь и достаточно длительное время возглавлял его.

Но это, надо надеяться, дело будущего. Задача же этой статьи — обозначить, на мой взгляд, основные сюжеты его творческой, научно-педагогической деятельности.

Во второй половине 50-х — начале 60-х гг. XX в. в нашей Горно-Алтайской автономной области остро стоял вопрос о повышении ее национально-государственного статуса. Одним из его инициаторов и теоретиков этой инициативы был П. Е. Тадыев. Лично ему принадлежала практическая разработка обоснования и доказательства того, что алтайский этнос (для того времени это было очень важно, но небезопасно для инициатора) имеет все основания называться нацией. Чтобы понять смелость подобного заявления, надо вспомнить то, теперь уже далекое, время, когда все измерялось особыми мерками. Например, согласно печально знаменитой сталинской формулировке понятия «нация», этнос, претендующий на это название, должен обязательно иметь четыре (почему четыре, а не три, или пять, Иосиф Виссарионович не уточнял) определенных признака — развитую экономику, территорию, язык и свой психический склад, выраженный в культуре. Сам И. В. Сталин едва ли что-либо определенное об алтайцах (тогда — ойротах) как этносе знал и, конечно, не вникал в тот вопрос, что у алтайцев из его «признаков» есть, а чего нет. Но сталинские клеветы и, в первую очередь местные, «вычислили», что алтайцы на «нацию» не тянут, значит, это «народность», а народнос-

ти полагается не республиканский статус с его довольно большими по конституции правами и возможностями, а только областная автономия с подчинением местным, более крупным территориальным номинациям. Так, с 1922 г. Ойротская, с 1947 г. Горно-Алтайская автономная область была составной частью Алтайского края с вытекающими отсюда политическими, экономическими и т. п. положительными, но, несомненно, и отрицательными для области последствиями. Такое положение дел сохранялось не только при жизни вождя всех народов, корифея всех наук, но и долго после его смерти (1953 г.).

Так, подлежали суровому наказанию попытки нарушить установки Сталина, высказанные им в геростратовски знаменитом для исторической науки письме в журнале «Пролетарская революция» — «О некоторых вопросах истории большевизма». В нем Иосиф Виссарионович выводы классиков марксизма-ленинизма, в первую очередь свои, особенно по вопросам теории наций, межнациональных отношений, назвал аксиоматическими, т. е. не нуждающимися в «дальнейшей разработке» учеными. В письме было сказано даже более определенно: «Клевету (Сталин имел в виду попытки историков что-либо из выводов классиков переосмыслить — И. М.) нужно заклеить, а не превращать в предмет дискуссий».

Согласно этому постулату (отметим, несмотря на критику культа личности Сталина, все еще действовавшему), инициатива горноалтайцев снизу была пресечена и имела печальные результаты. Зачинщиков примерно наказали. Был снят с работы, естественно, под другим предлогом, первый секретарь обкома КПСС Н. М. Киселев. Оказался на новой работе бывший секретарь по идеологии обкома партии П. Е. Тадыев.

Ученый-историк и этнограф П. Е. Тадыев одним из первых алтайских ученых начал разработку проблемы добровольного вхождения алтайцев в состав России. В этом аспекте ему принадлежит открытие ряда исторических имен судьбоносного для алтайского этноса времени. Не обошел он своим вниманием и такой важный период в жизни Горного Алтая, как грозные годы гражданской войны. Он же одним из первых с присущей ему обстоятельностью занимался проблемами бурханизма, вопросами народного образования.

Особым сюжетом в его научной работе следует выделить проблемы психолого-педагогического цикла. До настоящего времени, на мой, понятно, субъективный взгляд, его характеристики, умение проникнуть в существо работы при обобщении опыта деятельности многих и многих преподавателей нашего бывшего пединститута являются непревзойденными.

Сейчас эта работа забыта и заброшена вовсе, а надо было бы к ней вернуться и сделать заглавной во всей учебно-воспитательной работе университета, дать ей название «им. П. Е. Тадыева» или создать для поощрения лучших студенческих работ фонд им. П. Е. Тадыева.

Нельзя не отметить, обращаясь к памяти П. Е. Тадыева, и то, с каким вниманием он, будучи проректором по науке, относился к преподавательской молодежи. Из среды сегодняшнего, теперь уже старшего

поколения преподавателей Горно-Алтайского университета ни один не обошелся без доброго, отеческого наставления Павла Егоровича. Умел он убедить, заинтересовать, а при необходимости конкретно помочь молодому преподавателю выбрать интересную тему исследования, помочь в подготовке реферата, статьи, выступления. Из многих случаев умения Павла Егоровича убедить, а если необходимо для пользы дела, переломить, но, во всяком случае, настоять на своем, в памяти у меня сохранился рассказ Любови Васильевны Кыпчаковой (в годы девичества Чанчибаевой). В студенческие годы она была, что называется, круглой отличницей. У нее были оригинальные курсовые работы, она отлично подготовила и защитила свой диплом, и П. Е. Тадыев, как проректор по науке, не без основания видел в ней в будущем научного работника и преподавателя института. Он обратился к ней с предложением готовиться и поступать в аспирантуру. Однако у самой Любови Васильевны планы были более прозаичными. Она без лишних раздумий, в отличие от многих нынешних выпускников университета, готовилась стать сельским школьным учителем.

Сейчас стало проще с распределением выпускников, практически нет никакой обязательки и «трепета» по поводу заполнения вакантных мест, скажем, в аспирантуре. Тогда было иначе. Если приходило на институт место в аспирантуру (собственной аспирантуры при нашем институте в ту пору не было), не заполнить его считалось таким проступком, по поводу которого грозили большие неприятности.

Пришло место, занять которое П. Е. Тадыев, хорошо зная выпускников исторического факультета, предложил Любе Чанчибаевой. И здесь начались непредвиденные затруднения. Любовь Васильевна никак в аспирантуру ехать не хотела, ссылаясь на свою неподготовленность и неспособность к научной работе. Но и Павел Егорович хорошо знал не только свое дело, но и превосходно разбирался в людях. После двух-трех уговариваний поступил, что называется, неординарно. Он согласился с Любовью Васильевной, но попросил ее написать реферат для конкурса среди претендентов на это место. По словам самой Любови Васильевны, она и не стремилась к тому, чтобы победить. Однако она была талантливым человеком и не умела плохо выполнять предложенную ей работу, на что и рассчитывал Павел Егорович. Написанный ею в два-три дня реферат был лучшим и победил на конкурсе. Отступать было некуда. Впоследствии Любовь Васильевна с блеском защитила свою кандидатскую диссертацию.

В моих личных отношениях с Павлом Егоровичем можно отметить два периода: первый, когда он был проректором, а я молодым рядовым доцентом. И второй, когда я стал заведовать кафедрой, а он был ее рядовым членом. И в том, и в другом случаях, прежде всего, запоминалась какая-то особая хитроватая улыбка Павла Егоровича, постоянно поддерживающая и одобряющая. В первом случае очень важная для начинающего преподавателя и аспиранта, во втором – по документам и должности ученого и руководителя, по знаниям и умениям – молодого специалиста. До настоящего времени помню эту одобряющую, по-азиат-

ски хитрую улыбку и готовность постоянно прийти на помощь.

Нельзя не отметить и еще одну важную черту характера Павла Егоровича — его раскрытую, распахнутую навстречу людям душу. Сегодня, все взвешивая, вижу, что он многое делал как алтаец и для алтайцев, для своего этноса, для Горного Алтая. Это, прежде всего, проявилось в выборе тематики его научной работы (алтайцы — нация!), борьбе за открытие у нас в области сначала учительского, затем педагогического института, образовании алтайского отделения, открытии и укомплектовании учеными кафедры алтайского языка и литературы. Большой вклад внес П. Е. Тадыев в разработку проблем истории Горного Алтая, истории алтайского языка и литературы, работая директором Горно-Алтайского научно-исследовательского института истории, языка и литературы. Однако, подчеркивая все это, надо прежде всего отметить присущее Павлу Егоровичу неприятие противопоставления алтайцев и русских, их культур, их настоящей и будущей судьбы.

Будет неправильным оставить без внимания и хотя бы беглой оценки П. Е. Тадыева как преподавателя. В этом плане, на мой взгляд, говорить надо и об уровне его лекций, которые постоянно заслуживали высоких оценок, готовились на высоком научном уровне, были прямо связаны с жизнью, включали в себя новинки научной и политической литературы, строились с учетом самых передовых педагогических приемов и достижений лучших лекторов, педагогов-новаторов, и о том, как эти лекции воспринимались студентами. В этом плане, а мне часто приходилось подменять Павла Егоровича и впоследствии вести курс лекций на филологическом факультете, в том числе на алтайском отделении, могу сказать, что пришлось изрядно потрудиться, прежде чем студенты перестали сравнивать то, что получали от меня, и то, что имели от Павла Егоровича.

На заседаниях кафедры при обсуждении лекций преподавателей, в том числе самого Павла Егоровича, молодые преподаватели интересовались, как ему удастся при любой теме и, что называется, при любой политической погоде заинтересовать студентов? Обворожив всех своей хитрой улыбкой, он говорил: «А в этом нет ничего сложного, просто надо, чтобы лекция несла в себе новую информацию, была обучающей, и, — он на мгновение замолкал, — э-э, воспитывающей». Нет, он не говорил о том, что для этого надо было проработать 30—40 лет учителем, пропагандистом, агитатором, лектором, информатором, переводчиком, занимать очень высокие руководящие посты и не по своей воле покидать их, затем снова подниматься, но никогда не забывать, что ты человек и живешь в человеческом обществе, состоящем из людей, жизнь которых редко можно было назвать благополучной.

Уже после похорон Павла Егоровича Тадыева я говорил со многими долго знавшими его людьми. Я спрашивал их, какая, по их мнению, самая отличительная черта характера Павла Егоровича. Суждения были разными, но было и нечто общее. Это общее выражалось простым русским словом «доброта» и его синонимом — алтайским «дъымжак дьюректю».

От главного редактора

Исследования этнопедагогических проблем, призванные выявить закономерности возникновения, становления, развития и функционирования традиционной педагогической культуры любого из народов, приобретают особенно актуальное значение.

Это зависит от целого ряда обстоятельств, связанных с отдельными аспектами социальной, этнической и духовной истории народов. Для подтверждения этого достаточно обратиться к «золотому правилу» этнопедагогики (Г. Н. Волков), приобретающему особенный символический смысл именно в острые периоды человеческой истории. Это правило в общем виде формулируется следующим образом: **без исторической памяти – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, а без личности – нет народа как исторической личности.**

Это целостная, взаимосвязанная картина важнейших социальных макроструктур особым образом подчеркивает актуальность исследования традиционной культуры воспитания, народной педагогики, народной педагогической культуры с ее фольклорными, бытовыми, религиозными и другими духовно-этическими традициями, определяющими в конечном счете судьбу каждого и любого народа. При этом нельзя не признать, что решающим, центральным звеном в этом взаимодействии «память – народ» оказывается именно воспитание, относительно которого предыдущие и последующие структурные элементы являются не только симметричными, но и подчиненными: они как бы оказываются стянутыми именно к центру – воспитанию.

В детальном рассмотрении каждого из составляющих формулы, выражающей «золотое правило», нетрудно усмотреть многократное подтверждение чрезвычайной актуальности исследуемой проблемы. Вечность воспитания как наиболее устойчивой социальной категории подтверждается всем ходом исторического развития и человечества, и каждого из народов. С одной стороны, без воспитания невозможно сохранение народом исторической памяти, с другой – исторические события, сведения о которых сохраняются в народной памяти, являются эффективнейшим из факторов воспитательного воздействия на подрастающее поколение, что служит дополнительным подтверждением актуальности настоящего исследования и его научной самоценности – независимо от быстротекущих социальных изменений. Благодаря исторической памяти реализуется универсальная социально-культурологическая и педагогическая идея преемственности как основы связи настоящего, прошлого и будущего в развитии культурного процесса. Суть этого процесса в том, что при переходе от одних этапов развития культуры к последующим происходит сохранение, закрепление и формирование «исторической предопределенности возникновения культурного выбора тех или иных

феноменов, отдельных сторон, характеристик» культурного процесса в целом.

Традиционная педагогическая культура делает основную ставку на формирование духовности, характеризуемой бескорыстием, свободой, эмпатией, взаимной поддержкой, солидарными действиями, добротой, эмоциональностью, т. е. всеми теми качествами личности, которые возвышают ее над собственными индивидуально-эгоистическими, прежде всего, биологическими потребностями. Духовность связывается с традиционной народной этикой, выражающейся, прежде всего, в ненасилии, во внутренней чистоте, умиротворенности, скромности и послушании. Все это наилучшим образом представлено у народов Алтая.

Народом Алтая создана уникальная материальная и духовная культура, ориентированная на конструктивные взаимоотношения с окружающим миром. Практические уроки из опыта жизни этих этносов, которые в течение тысячелетий сохраняли стабильность в экстремальных условиях природного окружения, их знания о природе на фоне мирового экологического кризиса приобретают особую ценность.

Процессы обучения и воспитания подрастающего поколения в современных условиях требуют изучения всех социальных факторов, влияющих на человека. Общественное сознание, взгляды, убеждения людей формируются не только социально-экономическими условиями современной жизни, на них влияют традиции, обычаи, идеи, понятия, идеалы, которые выработаны человечеством в прошлом. Они значимы для крупных этносов, педагогическая мысль которых задавала цели образованию и воспитанию народов, входящих в то или иное государственное целое. Но сегодня особое внимание должно быть уделено традиционной педагогической культуре малочисленных народов, потенциал которой не только не востребован, но и не в полной мере осознан.

Редакционная коллегия представляет в разделе V «Этнопедагогическая культура алтайцев как фактор мировой цивилизации» статьи, в которых анализируются этнокультурные, этнопедагогические процессы в Республике Алтай, что в целом отражает наиболее важные вопросы современного социогуманитарного знания в рассматриваемой области.

РАЗДЕЛ V

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА АЛТАЙЦЕВ КАК ФАКТОР МИРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

УДК 398+4(47)

Л. П. Потанов

МИФЫ АЛТАЕ-САЯНСКИХ НАРОДОВ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

Изучение этногенетических и историко-культурных связей современных тюркоязычных народов Алтая и Саян составляет важную научную проблему, значение которой выходит далеко за пределы истории народов Южной Сибири и корреспондирует с древней и средневековой историей народов Центральной Азии. Особенно показательно и ценно в этом отношении сравнительное изучение тех или иных историко-этнографических или историко-культурных вопросов, результаты которого имеют практическое исследовательское значение как для современных упомянутых народов, так и для древнетюркских племен и народов, особенно обитавших в восточной части Центральной Азии по северную сторону пустыни Гоби. Для решения указанной проблемы, бесспорно, требуется достаточно широкая и надежная источниковедческая база, и советские ученые, основываясь на историко-материалистическом методе изучения, таковую выявили. Она представляет собой комплекс источников, включающих письменные исторические свидетельства и сообщения, археологические и лингвистические данные, в том числе данные топонимики, а также обширные материалы по фольклору и этнографии. Среди последних наибольшей убедительностью и доказательной силой в сравнительном плане обладают героический эпос и религиозные верования, прежде всего шаманские. В предыдущих работах нам неоднократно приходилось привлекать и анализировать перечисленные виды источников [12–16]. В настоящей статье предпринята попытка привлечь внимание исследователей к мифологии алтае-саянских народов как историческому источнику широкого профиля, который может быть использован в сравнительном изучении истории народов Центральной Азии и Южной Сибири, особенно в изучении их этнической истории и этнического состава, в исследовании различных аспектов их исторических контактов между собой и своими соседями на разных исторических этапах своего развития. Немаловажен конкретный мифологический материал и при сравнительном изучении религиозных верований, представлений (как шаманских, так и дошаманских) в их историческом развитии, фольклора, прежде всего героического эпоса.

Итак, что же собой представляют алтае-саянские мифы? Но прежде чем дать ответ на этот вопрос, необходимо сопоставить их с религиозными верованиями и фольклором этих народов. При общности фан-

тастической основы мифологии с фольклором и религиозными верованиями имеются и различия, позволяющие отделить их друг от друга. Фантастические образы сил природы, категории различных божеств и духов, характерные для религиозных верований саяно-алтайских народов, почитались последними в силу того, что они верили в существование упомянутых сил и образов в такой степени, что признавали от них свою полную зависимость в реальной повседневной жизни. Поэтому они стремились непосредственно или через шаманов вступить в контакт с этими силами, чтобы оградить себя от злой их воли, обращаясь для этого к ним с молитвами, задабривая их жертвоприношениями и т. п. Напротив, фольклорно-эпическая фантастика с ее чрезвычайной гиперболизацией воспринималась этими народами не как реальность, а как вымысел, интересный, развлекательный и поучительный. Алтайцы и тувинцы охотно, иногда по несколько ночей подряд, слушали эпические сказания, переживая похождения, приключения и борьбу героя, вникая в поэтические образы природы, в афоризмы и дидактические пассажи сказания и т. д. При этом никто из взрослых слушателей не верил в реальность услышанного, не верил и в свою зависимость от персонажей богатырских сказаний, не поклонялся им.

Фантастика в саяно-алтайской мифологии также не религиозная. Она, по всей вероятности, выражает мироощущение далеких предшественников этих народов, их взгляды на окружающий мир, стремление осознанно познать причинную связь между явлениями. В мифах, в этой своеобразной форме общественного сознания, по существу, фиксировалось их мировоззрение, в котором отражены следы наивных или стихийных материалистических представлений. **Мифологическая фантастика у саяно-алтайских народов, как и у многих других народов и племен, носит преимущественно этиологический характер** и представляет собой интерпретацию окружающего мира, устройства и структуры вселенной, явлений стихийных и закономерных сил природы вообще и особенностей местной природы, с ее животным и растительным миром и т. д., в частности.

Однако у современных саяно-алтайских народов упомянутые ранние формы общественного сознания выступают обычно в тесном переплетении и обнаруживаются раздельно, главным образом, при научном анализе. Мифологические элементы наиболее характерны для героического эпоса (борьба героев с различными чудовищами вроде многоголовой змеи, крылатого быка, людоеда-великана Тельбегеня и т. д.). Есть они и в шаманских верованиях, где, например, царь подземного мира Эрлик фигурирует иногда как бывший человек, в наказание заточенный в подземный мир. В отдельных мифах он преподносится как брат или партнер творца Ульгения, соучастником сотворения человека.

Определив критерии выявления вымышленного и реального, обратимся непосредственно к отдельным категориям мифов, содержащих в себе исторические сведения, обычно фрагментарные и сильно завуалированные элементами разного содержания и различной хронологии [18, 9, 2, 5, 8, 6]. Таковы, например, **мифы о происхождении древних тюрков** (тю-кю)

или племен теле, дошедшие до нас, главным образом, в китайских династических летописях. Так, один из них повествует о происхождении тюрков от сожительства юноши с волчицей, спасшей его от врагов и голода и укрывшей в пещере. Реальным в мифе можно считать последнее, ибо согласно письменным источникам, древние тюрки имели обычай ежегодно устраивать моления и приносить жертву предкам именно в пещере. Другой миф, проливающий свет на происхождение древних тюрков, повествует о приходе из страны Со, или Солу, которую ныне принято локализовывать на территории Восточной Монголии, где в то время жили сяньбийцы, смешанные с северными хуннами. Правитель этих тюрков имел 17 братьев, из которых один был рожден волчицей и стал шаманом. Как видим, и в этом мифе фигурирует волчица как прародительница тюрков [17].

Не чужд этот мотив и некоторым племенам теле, ближайшие и непосредственные предки которых, именуемые гаогюйзами, вели происхождение по женской линии от северных хуннов, точнее, от дочери одного правителя (шань-юя), вступившей, согласно мифу, в брачную связь с волком. В другом мифе, относящемся к одному из главных племен теле сеяньто, снова выступает волк, но уже как божество (обожествленный предок?), определяющее судьбу этого племени. В этом китайского происхождения мифе рассказывается о том, что в одну из юрт зашел нищий. Ему дали поесть, и он ушел. Но хозяйка юрты заметила, что у пришельца была волчья голова. Она сказала об этом мужу, и они пошли вслед за ушедшим. Когда они дошли до горы Отюкен, то увидели своего недавнего гостя, который сказал им: «Я божество. Сеяньто погибнут!» [11]. В мифе отражено действительное, восстановленное по древнетюркским орхонским надписям, историческое событие о разгроме в середине VII в. тюрками тюркю племени теле сеяньто близ горной местности Отюкен.

Приведенные мифы древнетюркского времени не исчезли полностью. В том или ином виде они бытуют у их потомков. Так, у современных алтайцев сюжет происхождения от волка сохранился в модернизированном виде в героическом эпосе. У богатыря Ак-Бобо постоянно умирали дети. Белый волк потребовал отдать ему родившегося очередного сына, он унес младенца в пещеру, воспитал и дал ему богатырское имя Ак-Тайчы, коня и снаряжение. Здесь налицо древнетюркский мифологический мотив воспитания мальчика волком в пещере, но только в фольклорной интерпретации. Это, конечно, реминисценция мифологии древних тюрков и племен теле, отражающая причастность далеких исторических предков алтайцев к данной этнической среде. Однако источниковедческое значение приведенных древних мифов этим не исчерпывается. При более подробном анализе этих мифов в сопоставлении с алтайским материалом выясняется, что оба названия страны Сол, или Солу, являющейся прародиной древних тюрков, сохранились у кумандинцев в качестве названия одного из сеоков и уводят в более глубокую древность, в хунно-сяньбийскую этническую среду, куда уходят своими этногенетическими корнями древние тюркские племена тюркю и теле [17]. Данный вывод может быть подтвержден и телеутско-алтайским мифом. Речь идет

о происхождении сеока мундус, прародительницей которого, якобы, была девушка, родившая сына от того, что она съела три градинки. Новорожденный получил прозвище: Мустанг чыккан Мундус – Мундус, родившийся от градинки. Согласно мифу, он стал основателем данного сеока, еще недавно распространенного среди телеутов и алтайцев и зафиксированного в начале XVII в. русскими историческими документами. Интересно, что этот миф созвучен с версией о рождении знаменитого сян-бийского вождя Таншихая, правившего в середине II в. Видимо, подобная мифологическая версия была широко распространенной, что и позволило ей попасть в ранние китайские летописные источники, на что мы уже обращали внимание, аргументируя древнейшие этногенетические связи алтайцев [17].

Миф о происхождении основателя сеока мундус у алтайцев, кроме древних, содержит и более поздние элементы, свидетельствующие о вхождении части мундусов в этнический состав современных киргизов, которые достаточно изучены и получили освещение в научной литературе [1].

Анализируя миф о происхождении племен теле, в числе прародителей которых называется волк, нельзя не обратить внимание на такую деталь. Волк-прародитель, от которого, якобы, зачала сына младшая дочь хуннского шаньюя, явился посланцем неба, которому как божеству эта девушка и была предопределена отцом. Стало быть, в мифе отражена, во-первых, идея божественного происхождения (как и у тюрков тюкю) одного из предков теле (гаогюйцев), во-вторых, он удостоверяет обычай посвящения небу девушек. В свое время у алтайцев и бельтиров нами была записана легенда о принесении ими в старину в жертву небу молодых девушек (дочерей предводителей или старших в роде). Со временем этот обычай исчез. Причину исчезновения легенда объясняет так. У одного бельтира взяли девятую дочь подряд, и когда ее хотели уже принести в жертву, то появился всадник и сказал: «Погоди, не трогай девку, вместо нее лучше заколите девять ягнят». С тех пор при молении небу стали колоть девять ягнят. Как видим, мотив бельтирской легенды имеет определенное созвучие с гаогюйским мифом, что может служить свидетельством влияния гаогюйского этнического элемента на этногенез современных алтае-саянских народов.

Анализируя аналогии мифов о происхождении человека, небезынтересно проследить их объяснения окружающего мира и природы. Источниковедческая ценность этого заключается в том, что в мифах часто сохраняются элементы весьма древних, явно еще дорелигиозных форм мировоззрения, мироощущения, свойственных в разной степени едва ли не всем народам тех времен. Эти элементы, основанные порой на непосредственном наблюдении за природой, ее растительным и животным миром, за небесными светилами, но фантастически интерпретированные, представляют большой интерес для науки и прежде всего для исследования ранних ступеней мировоззрения древнего человека. В этой связи интерес вызывают мифы, связанные с космогонией, содействующие изучению истории религии и особенно истории ранних религиозных представлений, свойственных многим народам земного шара.

за беркута, а хвост созвездия – за трех маралух. Имеются и другие варианты, где главным персонажем является охотник.

По поводу Плеяд (Улькер, Мечин – у алтае-саянских народов), движение которых по ночному небосклону сопоставляется с их прохождением мимо прибывающей луны (для определения месяца года), мифы довольно разнообразны. Сопоставление движения Плеяд с прибывающей луной указывает на историко-генетическую связь этих народов с древними тюрками, у которых Плеяды играли видную роль в годовом календаре [3]. Мифы о Плеядах основаны на наблюдениях за ночным небом, перемещением созвездия по небосклону в разное время года. У алтайцев и телеутов по положению данного созвездия к прибывающей луне определялся (или вычислялся) тот или иной месяц года. Это, конечно, результат эмпирических наблюдений, а не мифологическая фантастика. Сюжетным ядром мифов о Мечин служит рассказ о некоем существе, насылающем холод и снег, отчего страдали домашние животные. Последние решили погубить Мечин, спавшего в теплой золе, и которого обнаружила корова. Последняя пыталась раздавить его, но Мечин выскользнул из-под ее раздвоенного копыта и поднялся на небо, где превратился в кучку звезд, и насылает холодные зимы.

Мифы о Полярной звезде единодушно утверждают, что это не что иное как «золотой кол», вбитый в небо, отражая тем самым древнее представление народов о материальности небосвода. Название «золотой кол» аргументируется тем, что Полярная звезда не сходит с мушки, если в нее целиться из ружья, как это происходит с любой другой звездой. Следовательно, она неподвижна, т. е. как бы вбита в небо.

Этнографами зафиксированы также мифы про утреннюю и вечернюю звезды, про Млечный путь как «небесную дорогу» или «опояску неба», про гром и молнию, производимые драконом, про затмение солнца и луны, будто бы пожираемых в это время чудовищем, отпугнуть которое шумом, криками, выстрелами старались люди.

Своеобразны мифические толкования о происхождении пятен на луне. Один из них повествует о людоеде Тельбегене, которого решили сообща уничтожить. Первую попытку убить людоеда предприняло солнце. Но при приближении его к земле люди стали умирать от жары. Затем в борьбу вступила луна, но только после того, как она убyla наполовину, чтобы могла уместиться на земле. Когда она опустилась, на земле наступил холод, и люди попрятались в свои жилища. Но они все-таки высовывались из жилья, чтобы посмотреть на луну и этим закалили свое лицо, которое и теперь не закрывают на морозе. Луна схватила людоеда и утащила на небо. Но на этом борьба не прекратилась. Она, согласно преданию, продолжается и по сей день. Когда луну начинает осиливать Тельбегень, она убывает, а когда перевес на стороне луны – она полнеет¹. Так по-своему, рационалистически объясняли алтае-саянские народы, как и другие, смену теплого в этих широтах лета на холодную зиму и цикл ежемесячного движения луны, не прибегая к религиозному объяснению.

¹ Мифы о Тельбегене, как и многие другие, приводимые дальше, записаны нами в разное время (1927–1974 гг.) у алтайцев, шорцев, качинцев, сагайцев, бельтиров и др.

Алтае-саянские мифы, объясняющие происхождение мира и человека, в общем повторяют то, что думали на сей счет древние тюрки. В древнетюркских орхонских надписях говорится: «Когда было сотворено вверху голубое (синее) небо, внизу – бурая земля, между обоими были сотворены люди». По свидетельству Ф. Симокатты, древние тюрки полагали, что небо и землю сотворил бог, за что поклонялись ему. Элементы этой концепции содержатся и в алтайских мифах, но часто в обособленных вариантах. Создание неба, например, особенно в шаманских мистериях, приписывается Ульгеню, но не только как творцу небесного свода, но и как творцу солнца и луны. Приписывается Ульгеню и происхождение человека. В сделанные им тела людей (старых и молодых, мужчин и женщин) он намерился вселить «души», но их надо было взять у высшего божества, к которому Ульгень и послал ворона. Сторожить же тела заставил собаку и кошку. В отсутствие Ульгения Эрлик уговорил собаку допустить его к телам, пообещав ей теплую шкуру, (собака в то время, согласно мифу, была голой и страдала от холода). Кошку он просто заплывал и, пробравшись к телам, вдохнул в них «душу». Этот миф с давних пор начал использоваться шаманами в защиту догмы о том, что при жизни на земле судьба человека полностью зависит от Ульгения, а после смерти от Эрлика. Приведенный миф имеет и отдельные варианты. В одном из них рассказывается о вороне, несшем в клюве души людям и соблазнившимся павшей лошастью, которую вознамерился поклевать, но когда он открыл клюв, то души разлетелись. В другом варианте сообщается, что Ульгень сам оживил тело человека, вдунув ему через правое ухо жизненную силу, а в нос – ум. Результатом влияния последнего варианта, возможно, и является убеждение охотников о том, что ум у зверя находится в носу, так как «он все носом знает». Есть варианты мифов, которые подверглись влиянию ламизма и христианства. В одном из них помощником Ульгения выступает сотворенный им богатырь Майдере, которому было поручено управлять солнечно-лунным миром. В этом имени нельзя не узнать известное божество ламаистского пантеона Майдара. Христианское влияние (под воздействием миссионеров) прослеживается в повествованиях о сотворении женщины из ребра мужчины, о всемирном потопе с ковчегом и др.

Значительную группу составляют **теогонические мифы**, повествующие о происхождении различных богов и духов. Об Ульгене и Эрлике говорится, например, как о родных братьях, которые поссорились между собой до такой степени, что Ульгень свергнул Эрлика с небес в подземный мир, где он стал владыкой. Оба они имели своих слуг и помощников – богатырей, сражавшихся за своих повелителей. Их имена можно обнаружить в шаманском пантеоне, или пандемониуме, уже в качестве сыновей Ульгения и Эрлика (таковы Керей, Караш и др.).

О духе Кочегане, культ которого характеризуется эротическими чертами, говорится, что он вначале был обыкновенным, но распутным человеком, за что и был заброшен одним шаманом с земли на седьмое небо. По другой версии он был блудливым шаманом и забрался на небо, спасаясь от врагов, где и остался. В третьем варианте, Кочеган родился от дочери Ульгения, соблазненной сильным шаманом.

Известный дух Шалыг, покровитель охотников тубаларов и шорцев, по преданию, первоначально также был человеком, причем человеком сильным и отчаянным, не признававшим богов. Его дерзость дошла до того, что он пытался силой проникнуть в жилище Эрлика и сломал у него несколько дверей. Разгневанный Эрлик ранил его стрелой в ногу и язык и превратил в духа, который остался хромым и заикой, стал мучить охотников, насылая на них разные болезни.

Весьма своеобразна интерпретация алтае-саянских мифов о происхождении наиболее многочисленной категории духов «хозяев» (ээзи) местности, отдельных явлений природы и т. д. При свержении Эрлика с небес, сообщает один из них, вслед за ним посыпались на землю и его слуги. Падая в воду, они становились хозяевами воды, на горы – хозяевами гор и т. д. Словом, куда бы они ни попали, всюду становились «хозяевами» этих объектов. Данная категория духов почиталась и древними тюрками, свидетельство этому мы находим в орхонских надписях, где обнаружено название таких духов в форме «*idi*». Народное сознание алтайцев не прошло мимо факта изобилия духов «хозяев» и по-своему пыталось объяснить его.

Особую группу составляют мифы о животных и птицах. О медведе говорится, что он в свое время был человеком. Охотники еще недавно полагали, что он понимает человеческую речь, и на промысле в тайге при разговоре о нем называли его подставными именами, чтобы скрыть свои планы. Немало мифов о сожительстве медведя с женщиной. Бытование медвежьих мифов и культа медведя среди тюрков Алтая и Саян, возможно, указывает на наличие в их этническом составе североазиатских этнических элементов (палеоазиатских, тунгусских и т. д.), в среде которых широко распространены мифы и культ этого зверя.

Из птиц к мифическим персонажам относятся, прежде всего, орел и беркут, которых называют иногда небесными птицами. Шаманы называли эту птицу Суйла-ханом и считали духом, помогающим им доставлять жертву на небо или в подземный мир, причем представляли беркута с конскими глазами, подобными солнцу и луне. Отдельные роды почитали его и поклонялись ему. В частности род јабыр не убивал беркута, мотивируя это тем, что он однажды спас их сородича, попавшего в беду. Последний некоторое время жил в гнезде беркута, питался мясом косуль, приносимым беркутом, а затем был спущен им на землю. У качинцев, как и у якутов, орел характеризуется родоначальником, а его название служит этнонимом одного из родов якутов, качинцев и телеутов.

Видное место в мифах занимает лебедь. У тувинцев и челканцев он выступает этнонимическим предком некоторых родов, что перекликается с генеалогическим мифом о происхождении части древних тюрков. У кумандинцев представления о родстве с лебедем не существует, но сохранился, как и у названных выше народов, запрет убивать лебедя.

Из других мифов о птицах несколько необычно алтайское предание о коростеле, научившем людей добывать огонь путем высекания его из камня.

Во многих мифах о птицах подмечены их внешние особенности или

повадки, что свидетельствовало о тонкой наблюдательности алтайцев. Например, окраска сойки и совы стала темой интересного алтайского повествования. Из него явствует, что сойка получила красивую окраску перьев от усердной работы совы, а сойка раскрасила сову кое-как, широкими тусклыми полосами, за это последняя рассердилась и сунула сойку головой в огонь. С тех пор голова сойки выглядит опаленной. Красные глаза у глухаря также нашли свое объяснение. В давние времена, рассказывают алтайцы, когда все птицы на зиму улетали в теплые края, он опоздал к отлету и, оставшись один в тайге, долго плакал. С тех пор его глаза стали красными, а глухарь навсегда поселился в горных лесах.

Интересны в источниковедческом плане **мифы о народных героях**. Наиболее популярным из них является Сартакпай. В его имени заключен иранский термин «сарт», означающий – строитель, торговец. Как гласит предание, Сартакпай жил в далекие времена в местности Учук, когда здесь еще не было леса, а камни были мягкими. Владения Сартакпая простирались от Кош-Агача до Барнаула и от Кузнецка, Телецкого озера до Иртыша. В этом обширном районе он дал имена горам и рекам, а также названия зверям и птицам.

В более обычном варианте Сартакпай выступает как строитель дорог и оросительных каналов (следы древних дорог и каналов обнаружены на Алтае археологами), а также моста через Катунь, который он не достроил, так как помогавший ему сын нарушил запрет на свидания с женщиной в период строительства. В третьем варианте Сартакпай представлен как создатель крупных рек Алтая. Он проложил указательным пальцем русло Катунь. Когда ему преградила путь гора близ Чемала, он прострелил ее стрелой, и этот кусок ее, отлетевший вниз, по преданию, до сих пор высится посреди реки около с. Аскат. После этого Сартакпай спокойно вывел реку на равнину. Создал он и Бию, но другим приемом. Сначала он преградил путь рекам, стекающим в Чулышманскую долину, поставив поперек нее свою ладонь. Вследствие этого образовалось Телецкое озеро. Далее он одним пальцем вывел из озера Бию на равнину, где она соединилась с Катунью и дала начало р. Оби.

Из **мифов, повествующих о культурных достижениях алтайцев** в прошлом, по-своему интересен миф о существовании у них письменности, которая потом была утрачена. А случилось это так. Буквы были напечатаны на бересте. Однажды она подмокла, и ее понадобилось подсушить на солнце. Сушившуюся бересту съела корова. Вследствие этого алтайцы потеряли грамотность. По другому варианту письменность из Алтая унесли с собой ойраты (западные монголы), ушедшие в низовье Волги, а единственную оставшуюся книгу подмочили и, когда ее сушили, ее съела корова.

Мотив утраты письменности имеет историческое обоснование, ибо часть далеких предков телеутов, именовавших себя тюльберами, оставила рунические надписи на камнях в Северной Туве, датируемые примерно VIII – IX вв. Была в это время тюркская руническая письменность и в Горном Алтае [4]. Позднее она всюду исчезла. В XVII – XVIII вв. на Алтае бытовала западно-монгольская письменность, которая исчезла вместе с ойратскими племенами, переселившимися на Волгу.

Следовательно, некоторые мифы саяно-алтайских народов по-своему прокомментировали подлинные исторические факты. К ним можно добавить мифы о сожжении шаманов и чудесном спасении некоторых из них при казни. Жестокое гонение на шаманов действительно имело место в ламаистской Джунгарии, в которую входило Саяно-Алтайское нагорье, тем не менее шаманы все-таки сохранились и после разгрома Джунгарии, что и послужило сюжетом для мифологической интерпретации этого события. Немало в мифах, посвященных истории алтае-саянских народов, подлинных исторических имен, относящихся к XVII в. В. Вербицкий опубликована группа мифов о создании неба, земли и подземного мира, властителями которых выступают бурканы (бурханы), о существовании 99 отдельных миров со своими небесами, управляемых бурканами и богатырями, в личных именах которых нетрудно узнать ламаистское божество (Майдара и др.). Интересен и сложен по своим различным наслоениям (шаманским, ламаистским и христианским) миф о происхождении шаманства и разделении языков. Вся упомянутая группа мифов четко отражает мифологию западных монголов, или ойратов, ламаистов по религии. Она проникала к алтайцам через контакты с ойратами в период подчинения их Джунгарскому ханству, а главным образом, через включение в этнический состав алтайцев западно-монгольских этнических элементов. Ярким свидетельством такой ассимиляции может служить наличие у современных алтайцев сеоков чорос, дербет, ойрат и др., которые являются остатками крупных этнических единиц западных монголов, выступавших ранее в виде отдельных племен и народов.

В настоящее время мифы сохранились лишь частично и преимущественно в памяти старшего поколения. Потеряв свои первоначальные функции мироощущения, мировоззрения, они воспринимаются ныне как забавные народные рассказы, сказки, как фольклор и при соответствующем анализе могут служить интересным источником для историко-этнографических исследований.

Литература

1. Абрамзон, С. М. Киргизы и их этногенетические и историко-культурные связи / С. М. Абрамзон. – Л., 1971. – С. 52.
2. Антохин, А. В. Материалы по шаманству у алтайцев. – Л., 1924.
3. Базен, Луи. Тюркские календари древности и Средневековья / Л. Базен. – Лилль, 1974 (на фр. яз.).
4. Вербицкий, В. Алтайские инородцы / В. Вербицкий. – М., 1983.
5. Каташ, С. Мифы, легенды Горного Алтая / С. Каташ. – Горно-Алтайск, 1978.
6. Маоцай, Лю. Китайские известия к истории восточных тюрков (тюкю) / Л. Маоцай. – Висбаден, 1958 (на нем. яз.).
7. Маркс, К. Собрание сочинений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1935. – Т 12, ч. 1. – С. 203
8. Мифология всех народов. – Бостон, 1927. – Т. 4 (на англ. яз.).
9. Потанин, Г. Н. Очерки Северо-Западной Монголии / Г. Н. Потанин. – СПб., 1893. – Т. 4.

10. **Потапов, Л. П.** Героический эпос алтайцев / Л. П. Потапов // Советская этнография. – 1949. – № 1.
11. **Потапов, Л. П.** Древнетюркские черты почитания неба у саяно-алтайских народов / Л. П. Потапов // Этнография народов Алтая и Западной Сибири. – Новосибирск, 1978.
12. **Потапов, Л. П.** Иерсуб в орхонских надписях / Л. П. Потапов // Советская тюркология. – 1979. – № 6.
13. **Потапов, Л. П.** К вопросу о древнетюркской основе и датировке алтайского шаманства / Л. П. Потапов // Этнография народов Алтая и Западной Сибири. – Новосибирск, 1978.
14. **Потапов, Л. П.** Применение историко-этнографического метода к изучению памятников древнетюркской культуры / Л. П. Потапов. – М., 1956.
15. **Потапов, Л. П.** Тюльберы енисейских надписей / Л. П. Потапов // Тюркологический сборник. 1971. – М., 1972.
16. **Потапов, Л. П.** Умай – божество древних тюрков в свете этнографических данных / Л. П. Потапов // Тюркологический сборник. 1972. – М., 1973.
17. **Потапов, Л. П.** Этнический состав и происхождение алтайцев. – М., 1978.
18. **Радлов, В. В.** Образы народной литературы тюркских племен. – СПб., 1907. – Ч. 1, 9 (собр. и перевод Н. Ф. Катановым).

УДК 94 (47)

П. Е. Тадыев

ВЫДАЮЩЕЕСЯ СОБЫТИЕ В ИСТОРИИ АЛТАЙСКОГО НАРОДА

Шестнадцатого ноября 1956 г. трудящиеся Алтая будут отмечать день выдающегося исторического события – 200-летие добровольного вхождения алтайцев в состав России. Этот замечательный исторический акт, навечно связывающий алтайцев с великим русским народом и другими народами нашей страны, трудящиеся Алтая отмечают под знаком дальнейшего укрепления и всестороннего развития одного из главных завоеваний социализма – дружбы народов Советского Союза. Дружба алтайцев с русским народом имеет глубокие исторические корни, знание которых необходимо для всех трудящихся Алтая.

Включение южных частей Западной Сибири в состав Русского государства происходило в довольно тяжелой исторической обстановке и в течение длительного периода времени. Значительная часть Западной Сибири после разгрома главных сил Сибирского ханства уже в конце XVI и в начале XVII вв. начинает интенсивно заселяться и осваиваться русским народом. Опорными пунктами этого заселения становятся сооружаемые остроги и крепости, на основе которых вырастают небольшие города. В 1604 г. закладывается Томская крепость, ставшая затем городом, а в 1618 г. был построен Кузнецкий острог, сыгравший впоследствии исклю-

чительно крупную роль в распространении русского влияния на Алтае. С возникновением поселков, форпостов и крепостей русских казаков начинаются культурные и торговые связи с коренным населением этих мест. Это обстоятельство во многом предопределило мирное присоединение к России некоторой части южно-сибирских племен. Но это не исключало применения силы оружия, особенно когда русские отряды встречали вооруженное сопротивление местных князьков.

Алтайские племена в рассматриваемое время обитали на огромной территории, охватывающей, кроме Горного Алтая, значительную часть Алтайского края и Новосибирской области, а также горную часть Восточно-Казахстанской области, от Семипалатинска до Усть-Каменогорска. Алтайцы находились в составе крупного центрально-азиатского государства, именовавшегося Джунгарией. Джунгария объединяла территорию и народы Северо-Западного Китая, Тянь-Шаня и Алтая. Данниками ее были многие племена Средней Азии и даже барабинские татары.

Слабость Джунгарии состояла в том, что народы, входившие в ее состав, не были связаны прочными экономическими отношениями, они вели большей частью кочевой и полукочевой образ жизни и обитали крайне распыленными группами. Относительная неопределенность занимаемой Джунгарией территории приводила к тому, что государственных границ с приграничными знаками, тем более охраняемых регулярными войсками, не существовало. Охрана джунгарских владений и племен, обитавших на данной территории, являлась делом самих племен, возглавляемых князьками (зайсанами) и старшинами. Это своеобразие в известной степени объясняет первоначальную сравнительную легкость подчинения Россией некоторой части южно-сибирских племен, в частности алтайских. Так были присоединены телеуты в 1605 г., проживавшие в бассейне реки Иня (правый приток Оби, Новосибирская область). Подданство их было оформлено в 1609 г. Этот путь характерен и для шорцев, обитавших в острогах Саянских гор и присоединенных в 1627 г. Телесы (район Телецкого озера) были обложены ясаком в 1633 г., однако твердое закрепление за Россией произошло лишь в 1650-х гг. Попытка подчинить телеутов (горных телеутов) в 1633 г. не удалась. Отряд томских казаков под командой Федора Пушина, пытавшийся пройти вверх по Оби до слияния рек Бии и Катунь, чтобы построить там острог и обложить население ясаком, после боя с телеуцким князем Обакком вынужден был вернуться. Телеуты этих мест были обложены ясаком и стали считаться поданными России только в первой четверти XVIII в., образовав особую Телеутскую волость.

Таким образом, северные племена Алтая (тубалары, кумандинцы, челканцы), а из южных – телесы и часть телеутов были присоединены к России еще в XVII в. Из алтайцев наиболее крупным племенем были телеуты, составляющие в Джунгарии особый оток (подразделение) в 4 тысячи кибиток. Через телеутов велась дипломатическая связь джунгарского хана с сибирским губернским начальством и правительством России, а также, как утверждали джунгары, первоначальное определе-

ние границ между Джунгарией и Россией было совершено телеутами.

Крупное стратегическое значение для упрочения русских владений на Алтае имело основание Бикатунской, Усть-Каменогорской и Семипалатинской крепостей и значительное количество редутов, форпостов и станцев, обеспечивающих защиту населения и строящегося горного завода. В 20 – 30-х гг. XVIII века возникают Колывано-Воскресенские заводы, закрепившие за Россией эту часть Алтая.

Возникновение горных заводов на Алтае, постепенно увеличивавшийся приток населения имели большое значение в развитии культурных и экономических связей с алтайскими племенами. Несмотря на то, что алтайское хозяйство было по своему характеру натуральным, однако наличие довольно широких торговых связей с русским населением этого периода отрицать нельзя. Имеется огромное количество фактов, свидетельствующих о развитом торговом обмене между русскими людьми и алтайцами. Основными пунктами торговых операций были Усть-Каменогорская крепость, Семипалатинск, Гольцовский и Чакырский рудники, Бикатунская крепость. В сентябре 1750 г. алтайцы просили открыть свободный доступ в Бикатунскую крепость или в другие ближние места для торговли, мотивируя просьбу тем, что на ярмарки в Семипалатинск ездить далеко. Кроме того, они просили учредить постоянный торжок при «горах Кеспы и Тутджедебы в 30 верстах от крепости Бикатунской». Два или три раза в год алтайцы приезжали для торговли в Бийск, привозя туда, как и в другие места, пушнину, скот, маральи шкуры, войлок и т. д. Известно также, что русские купцы и другие торговые люди ездили в горы Алтая. Томские купцы были частыми посетителями так называемой Каракольской волости еще задолго до вхождения алтайцев в Россию. Особенно широко практиковали торговый обмен южные алтайцы с северными, независимо от того, что одни были подданными России, а другие – Джунгарии.

В обмен на пушнину и скот алтайцы получали предметы промышленного изделия. Поэтому не случайно, что инициатива в установлении связей с Россией исходила от Горного Алтая, ибо он больше нуждался в этой связи, как страна скотоводческая.

Но эти постепенно развивавшиеся связи между алтайцами и русскими людьми были на некоторое время нарушены надвигающимися грозными, ставшими чуть ли не роковыми для алтайцев событиями. Острая междоусобная борьба за ханский престол, начавшаяся в Джунгарии после смерти Галдан Череня, явилась одним из исходных пунктов ее трагического финала. В борьбе за власть, длившейся около 8 лет, прежде всего страдал народ, именно его кровь лилась за удачи или неудачи того или иного претендента на престол. Результатом междоусобных войн, приведших к внутреннему ослаблению Джунгарии, и антиманьчжурских восстаний народа во главе с изменником Китая Амыр-Саной, явилась опустошительная война 1755 – 1758 гг. Маньчжурская династия Китая, стремившаяся расширить свои территориальные владения за счет захвата земель соседних народов, бросила против Джунгарии огромную вооруженную силу. Почти 150-летняя борьба за покорение Монголии и Джунгарии на

последнем этапе закончилась беспощадным, почти поголовным истреблением джунгар и других племен, входивших в нее. Это было бедствие, какого не знала еще история Центральной Азии.

Нашествие и массовый разбой маньчжурских завоевателей имели место и на Алтае. В январе 1755 г. в долину Чуи прибыло около 70 тысяч человек войска для взятия алтайцев в китайское подданство. За отказ жителей Чолышмана от подданства отряд взял в плен около 400 человек со всем багажом и скотом. Горный Алтай был буквально наводнен войсками завоевателей, громивших и разорявших алтайцев. Известно, что «за Катуней рекой на реке Семе» находилось 10 тысяч 100 человек войска, в Канские волости прибыло до двух тысяч человек, а на территории современного Онгудайского района находилось несколько отрядов, менее значительных по своему количеству. В Канской волости эти войска «с сильною де оружейною рукою напали и великий у них, зенгорцев, урон причинили». Алтайские зайсаны, не желавшие входить в китайское подданство, создавали конные отряды по несколько сот человек и вели бои с завоевателями. Особенно известны своими активными действиями зайсан Гулуагай и его помощник Бобой. Они мобилизовали в свой отряд весь мужской состав дочин (волостей), способных владеть оружием, а «в кибитках, – указывалось в одном документе, – осталось мужеска полу только больные да женска». Телеутский зайсан Бок в письме на имя императрицы сообщал, что когда он с другими телеутскими зайсанами шел к русским крепостям со всем народом, по пути их дважды жестоко разбивали китайские и монгольские войска. Далее он писал, что «мунгалское войско, которое через Алтайские горы следовало и находящихся в оных зенгорцев без остатку ж порубали, а малолетних в реку бросали и вдаль отвозя оставляли, видно если каковые ухотцы явятся тоб никого исыскать не могли».

Память людей старшего поколения до сих пор сохраняет многочисленные предания и легенды, повествующие о суровой участи народа, подвергшегося варварскому нашествию завоевателей.

Оказавшись в обстановке жесточайшей истребительной войны с многочисленными и хорошо по тому времени вооруженными завоевателями и не желая принимать их подданство, но и не имея достаточных сил, чтобы защититься от них, алтайские зайсаны под давлением трудящихся масс уже с осени 1755 г. начали усиленно ходатайствовать перед сибирским пограничным начальством и русским правительством о приеме их со всем народом в подданство России. Командующий Кузнецкой и Колыванской военными линиями полковник де Гаррига доносил, что 15 алтайских зайсанов «имеют прилежное желание быть в подданстве нашем, обещаясь и ясак наперед хотя за три года отдать». Осенью того же года просили принять в подданство России со всем народом 19 алтайских зайсанов. Эти просьбы были переданы императрице Елизавете, которая в указе от 27 января 1756 г., в принципе не возражая против их приема, высказала опасность больших осложнений с маньчжурским правительством. Если китайские войска, разгромив Джунгарию, захотят силой вернуть принятых в подданство России алтайцев и джунгар, то из-за

малочисленности русских войск в этих местах будет невозможно защитить не только новых подданных, но и удержать свои владения. Поэтому в этом указе еще не содержится положительный ответ на прием алтайцев в русское подданство.

А между тем события разворачивались крайне неблагоприятно для алтайцев. Разгромленные и разоренные, они настаивали на скорейшем решении вопроса, что «за долговременным невзятием их в Россию многие уже из них и в мунгалы взяты». Они писали полковнику де Гарриге: «Дай нам людей на обережение, обереги от злого времени в нашей земле: где вам поглянется строите город. Ныне у нас царь – белый государь». В феврале 1756 г. в Бикатунскую крепость приезжали 13 зайсанов с просьбой ускорить их принятие. В марте 1756 г. 12 алтайских зайсанов послали письмо следующего содержания: «Напред сего мы бывшие владения Галдан Череня двенадцать зайсангов перед сим посылали к вам с известным нашим письмом зайсангу Намки також и ныне мы двенадцать зайсангов со всеми нашими улусными людьми желаем быть в подданстве белого царя и с подвластных нам улусных наших людей будем платить ясак, какой по соизволению белого царя определен будет, и ежели белой царь, когда в потребном случае нам двенадцати зайсангам соизволит повелеть... нарядить войско, то мы оногo войска в зимнее время по тысяче, а в летнее время по две тысячи человек немедленно будем отправлять...»

Учитывая создавшуюся обстановку, при которой алтайские племена, не найдя защиты у России, вынуждены будут просить помощи у среднеазиатских ханов, которые и так уже извлекли большую выгоду из маньчжурско-джунгарской войны и становятся опасными соседями Сибири, а с приемом алтайцев начнут территориальные претензии на их территорию, царское правительство решило изменить свое первоначальное решение и указом от 2 мая 1756 г., посланным на имя сибирского губернатора генерал-лейтенанта Мятлова, санкционировало принятие алтайского народа в состав России. И уже с января 1756 г. почти на всем протяжении русско-джунгарской границы начался массовый переход алтайцев. Вхождение в русское подданство продолжалось различными по количеству группами в течение почти трех лет. Принимаемые в подданство зайсаны, демичи и старшины на верность России давали присягу. Тексты присяг гласили: «... на себя клятву кладем мы всемогущим богом небо и земли сотворившаго. Я пришел в подданстве быть к белому царю всем своим улусом, желаем мы верно зла и лиха не думать, на русских людей стрелы не накладывать, лука не натягивать, саблей не замахиваться, из ружья не стрелять, этим себя заключаем мы, сабли конец целуем мы...». Присяга давалась в присутствии офицера перед выстроившимся отрядом драгунской команды. Подданство оформлялось в Кузнецке и в Кузедеевском форпосте, в Бийске, в Усть-Каменогорской крепости, в Колывани и во многих других местах, куда выходили алтайцы, решившие войти в состав России. К ноябрю 1756 г. у российских границ проживали алтайцы, вошедшие в подданство, уже в количестве 13 тысяч кибиток. Значительное количество из них, особенно телеуты, изъявило

желание переехать на Волгу к торгоутским калмыкам. Около 7 тысяч человек были поселены в Красноярском уезде и Кузнецком округе, но большая часть отказалась от переезда и осталась кочевать по рекам Убе, Чемровке, Бии, Катунь, Чарышу, Аную, Песчаной и др.

Следует отметить, что такие серьезные вопросы, как вхождение в состав России и переезд на Волгу и в другие места, решался не одними зайсанами. Эти вопросы выносились на широкое обсуждение всего коша (схода), в результате которого принималось окончательное решение. Если указ от 2 мая санкционировал прием алтайцев в подданство, то второй указ от 16 ноября 1756 г. уже констатировал добровольное вхождение значительного числа алтайцев как совершившийся факт и давал инструктивные указания о их содержании. Это было уже юридическим оформлением вхождения алтайцев и утверждением правительством России.

Так завершился этот выдающийся исторический поворот алтайского народа, при указанных выше обстоятельствах навечно соединилась судьба алтайцев с русским и другими народами нашей страны.

Вступление алтайцев в подданство России было глубоко прогрессивным явлением. Оно вывело алтайский народ из чрезвычайно трудного внешнеполитического положения, опасного не только тем, что алтайцы попадали под более тяжелый и более жестокий гнет иноземных завоевателей, но и тем, что нависала реальная угроза их полного физического истребления. Другого перспективного для них пути не существовало, а путь самостоятельного исторического развития был исключен по той причине, что алтайские племена были все-таки малочисленны для создания собственного государства, к тому же политически и экономически отсталыми. Если бы алтайский народ вошел в состав Китая и находился под господством маньчжурской династии, то его историческое развитие оказалось бы в значительно более законсервированном положении. Нахождение в составе Китая практически привело бы к тому, что алтайский народ был бы лишен непосредственного участия в культурно-экономическом общении с китайским народом, имевшим большие культурные достижения. Алтайцы имели бы дело лишь с китайскими и монгольскими сборщиками дани (албана), систематически приезжавшими и грабившими народ. Монголы в то время находились почти на том же уровне общественно-экономического развития, что и алтайские племена. Алтайский народ избрал правильный путь. И это неслучайно. Имея еще до вхождения в Россию довольно широкие торговые и культурные связи с русскими людьми, алтайцы убеждались в преимуществе русской народной культуры, и это убеждение было основано на личном, непосредственном общении с русским населением. История последующих десятилетий подтвердила правильность избранного ими пути. Вхождение в состав русского государства, общение с русской народной культурой, помощь трудового народа, несмотря на колониальную политику царизма, – все это открывало алтайскому народу большую перспективу для развития его экономики и культуры.

Хотя алтайцы были уже в составе России, маньчжурские феодалы

в течение почти сорока лет вели упорную борьбу за них и за овладение территорией, на которой они проживали. Пускали в ход все средства, начиная с уговоров зайсанов через своих посланников, которые обещали алтайцам «отдать» их же территорию, т. е. Горный Алтай, установить различные привилегии, кончая разбойничьими нападениями и уводами в плен захваченных. Когда в 1790 г. китайские войска с двумя аманями снова прибыли в долины рек Семы и Песчаной с намерением взять алтайцев в китайское подданство, Государственный совет приказал пограничному начальству, если не удастся уладить дело дипломатическим путем, тогда «защищать сих последних воинскою командою». И только с начала XIX в. попытки маньчжурского правительства завладеть Горным Алтаем прекратились. Измученный тяжелыми невзгодами, разоренный нашествиями завоевателей и разграбленный набегами киргизских и казахских феодалов, алтайский народ наконец-то обрел мирную жизнь.

Однако не все алтайские племена вошли в состав России в 1756 г. Теленгиты (район Кош-Агачского и часть Улаганского аймаков), находившиеся почти за 600 километров от русских крепостей и оккупированные войсками завоевателей, не смогли соединить свою судьбу с другими алтайскими племенами и оставались на положении двоеданцев в течение более ста лет. Только в 1865 г. по их просьбе русское правительство договорилось с Китаем, и они были оформлены как подданные России.

Наряду с тем, что добровольное вступление алтайцев в состав России было глубоко прогрессивным явлением, оно не только не освобождало алтайских тружеников от эксплуатации, но теперь они снова оказывались под двойным угнетателем: со стороны царизма, зайсанов и баев. Приняв Горный Алтай, царское правительство не стремилось разрушить ни способа производства алтайцев, ни систему управления, приспособив их к интересам самодержавия. Но вопреки колониальной системе царизма, создавшей неблагоприятные условия для культурно-экономического развития алтайцев, как и других народов России, росло и укреплялось трудовое содружество простых людей – русских и алтайцев, шел процесс приобщения алтайцев к более высокой русской народной культуре. И этот процесс составлял одну из самых значительных положительных сторон жизни алтайцев в составе России, активно способствовавших поднятию их духовной и материальной культуры. Уже в первые годы после вхождения алтайцев в официальных отчетах указывалось, что от принятых в подданство «никаких худых предприятий не происходит», что с российскими людьми они «обходятся ласкательно».

Важнейшую роль в распространении русской народной культуры на алтайцев и в оказании глубокого положительного влияния на все стороны их жизни имело возникновение сел со смешанным составом населения. К 1825 г. возникло уже свыше 20 сел с русским и алтайским населением. Совместное жительство в одних селах приводило к смешанным бракам, ставшим с тех пор массовым явлением в Горном Алтае.

О взаимоотношениях русских и алтайских тружеников, о трудовой помощи, которую оказывали простые русские люди алтайцам, имеется огромное количество фактов. Приведем некоторые из них.

В 1811 г. часть русских крестьян, поселившись в нижнем течении реки Иша, основала село Карагуж. Поблизости от него проживало несколько семей алтайцев. Весной этого года один алтаец купил у карагужского крестьянина соху и борону и попросил научить, как пользоваться ими. Крестьянин охотно научил его приемам обработки земли и после этого алтайский труженик вспахал полторы десятины земли под посевы. В 1817 г. сообщалось, что алтайцы, живущие по соседству с крестьянами, «применяясь к обыкновениям русских, принимаются за хлебопашество не капарулями... а таким же образом, как производят то и заводские крестьяне, не жалуясь при этом нимало на какое-либо стеснение от них». Несколько десятков тысяч алтайцев, проживавших в такой обширной стране, как Горный Алтай, не в состоянии были одни экономически освоить ее прекрасные природные богатства. По сведениям Главной Барнаульской чертежной конторы, площадь от бывшей Колыванской линии до китайских границ составляла 8 миллионов 626 тысяч десятин земли. Освоение такого колоссального количества земель было просто не под силу одним алтайцам, учитывая их кочевой образ жизни и формы хозяйства. И здесь мы должны особо отметить, что увеличение удельного веса русского крестьянства, проникавшего во все места расселения алтайцев, сыграло большую положительную роль.

Безусловно, нельзя не отметить и тот факт, что эти положительные стороны омрачались колониальным положением алтайцев. Колониальная система царизма, дополняющаяся гнетом торгово-ростовщического капитала, душила развитие алтайского народа, тормозила подъем экономики и развитие производительных сил. Достаточно сказать, что за период свыше 150 лет нахождения алтайцев в царской России было построено всего лишь два десятка школ с охватом совершенно незначительного количества детей. Вместо школ царское правительство стремилось строить как можно больше церквей, молитвенных домов и монастырей, чтобы посредством их еще крепче закабалить народ и духовно держать его в порабощении. Но эксплуататором алтайцев были не только русские богачи и представители царской власти, а также собственные зайсаны, бай и камы (шаманы). Об их жестокой эксплуатации до сих пор помнит старшее поколение алтайцев. Приведем такой пример, как история возникновения 7-й алтайской дючины (волости). До 1823 г. у собственно алтайцев (алтайкижи) было 6 дючин. Наглый обман, жестокое избиение зайсанами подчиненных часто приводили к подаче многочисленных жалоб рядовых тружеников, наивно полагавших, что у царских чиновников они найдут защиту. Так было и в 5-й дючине. Зайсан этой дючины Кучугеш Тотухин особенно отличался зверской расправой и грабежом своих подчиненных, калечил людей и несколькими алтайцам он выбил глаза. Терпению народа наступил конец. Стали поступать жалобы томскому губернатору и бийскому начальству, но, разумеется, мер никаких не было принято. Тогда около половины населения этой дючины выделилось из ведомства зайсана Кучугеша и образовало 7-ю дючину. Томскому губернатору ничего не оставалось делать, как утвердить образование этой дючины. Подобных фактов можно было бы привести сколько угодно. Но не эти отрицатель-

ные явления составляют главное содержание исторического значения пребывания алтайцев в составе России. Прогрессивность вступления выражается в таких существенных фактах, как повышение общего культурного уровня алтайского народа, усовершенствование орудий труда и новые более высокие приемы хозяйствования. Будучи скотоводами, стойловое содержание скота алтайцы заимствовали от русского крестьянства. Особо важным является возникновение плужного земледелия и огородничества. Там, где алтайцы находились более изолированно от русского населения, земледелие и огородничество распространялось очень слабо. Посев и огороды имело всего до 10 процентов, несмотря на то, что природные условия для этого были вполне благоприятные. В местах же совместного жительства с русским крестьянством до 85 процентов алтайцев занималось земледелием.

В улучшении бытовой обстановки неоценимую помощь женщинам-алтайкам оказала простая русская женщина. Своим незаметным, но постоянным влиянием, дружеским примером и доброжелательным отношением русская женщина совершала огромное дело перестройки примитивного быта алтайцев. Но это культурное воздействие не было односторонним. Долголетняя связь, тем более жизнь в одних селах, приводила к тому, что не только алтайцы перенимали многие элементы русской народной культуры, но и русское население перенимало многие элементы алтайской материальной культуры. Алтайские лыжи, меховая обувь, одежда и шапки стали широко бытовать среди русского крестьянства. Как наиболее приспособленных к местным условиям, крестьянство стало разводить лошадей алтайской породы, охотники усвоили алтайские приемы охоты на зверей. Многие русские люди овладевали алтайским языком и т. д.

Царизм угнетал алтайцев, но царизм держал также в порабощении русский народ и другие народы России. Он являлся врагом для всех народов. Это обстоятельство было почвой, на которой шло политическое объединение русских и алтайских трудящихся в их борьбе против общего врага. Об этом свидетельствуют такие факты, как стачка 14 февраля 1894 г. на Быстрианском золотом прииске Бийского уезда, в организации которой участвовал и 23-летний рабочий-алтаец Алексей Карпов; совместное выступление русских и алтайцев 20 декабря 1905 г. на Змеиногородской ярмарке, когда в ответ на полицейские провокации вызвать межнациональную стычку русские и алтайцы устроили погром в полицейском управлении; революционное волнение в Улале (ныне Горно-Алтайск), Черном Ануе и в других селах Горного Алтая в годы первой русской революции. Наконец, славной страницей в истории Алтая является совместная упорная борьба русских и алтайских трудящихся под руководством Коммунистической партии за установление и упрочение советской власти на Алтае.

Ростки дружбы и классовой солидарности привели к тому, что в великие дни освобождения от эксплуатации русские посланцы шли в горы громить белогвардейские банды и помогать освобождаться алтайскому народу с тем же героизмом, с каким они освобождали свои степные про-

сторы. Не корыстная цель, а благородная помощь своему брату двигала этими людьми. Десятки и сотни известных и неизвестных героев из русских и алтайцев родились в годы гражданской войны на Алтае. Славой покрыла себя Первая Горно-Алтайская партизанская дивизия, сформированная большевиками из разрозненных отрядов русских и алтайских тружеников.

Никакие попытки врагов посеять национальную вражду и разъединить русских и алтайцев в борьбе за советскую власть не смогли задержать исторически уже подготовленного объединения. В этом отношении весьма ценным документом является протокол одного из заседаний Горно-Онгудайского совдепа от 29 мая 1918 г., существовавшего в период господства в Горном Алтае такого контрреволюционного органа, как Каракорум-Алтайская областная управа. Протокол подписали 64 человека, из которых половина алтайцев. По вопросу о создавшемся положении онгудайцы единогласно решили выразить «полное доверие Всероссийской Федеративной Советской Республике».

Алтайский народ гордится тем, что, добровольно войдя в состав России, он с помощью русского и других народов нашей страны добился крупных достижений в социально-экономическом и культурном развитии.

УДК 398 + 82:398

С. С. Суразаков

АЛТАЙСКИЙ ГЕРОИЧЕСКИЙ ЭПОС И СКАЗАНИЕ «МААДАЙ-КАРА»

Алтайцы – один из самых, так сказать, фольклорных народов Сибири. В их устном поэтическом творчестве, слагавшемся с древнейших времен, представлены почти все фольклорные жанры, в том числе героический эпос, исполнявшийся «горловым пением» под струны топшура – щипкового музыкального инструмента.

Собирателями алтайского фольклора в XIX в. были преподаватель языков в Горном училище в Барнауле В. В. Радлов, уроженец Ямышевской станицы на Алтае Г. Н. Потанин, улалинец В. И. Вербицкий, позднее ставшие учеными с мировыми именами.

В богатейшем наследии алтайского героического эпоса выделяются три группы сказаний, возникновение которых соответствует трем этапам исторического развития племен Алтая: 1) периоду патриархально-родового строя; 2) периоду «военной демократии»; 3) периоду развития патриархально-феодалных отношений. Внешние различия между сказаниями трех групп проявляются прежде всего в их объеме.

Архаические сказания, сохранившиеся до наших дней в более или менее устойчивой сюжетной форме, не превышают 1–2 тыс. стихотворных строк. В них обычно повествуется об одном событии из жизни героя: о его

борьбе с чудовищем или властелином подземного мира, о его женитьбе с совершением героических подвигов; о каком-либо одном конфликте между членами семьи и рода (между деспотом-отцом и младшим сыном, между мужем и женой, между старшими и младшими братьями, между побратимами и т. д.), при котором пострадавший в конце концов одерживает героическую победу; о борьбе героя с похитителем жены, сестры, матери, убийцей отца и угонщиком скота. В этих сказаниях основными действующими лицами выступают герой и его противник, остальные играют второстепенную роль: являются или объектами, из-за которых ведется борьба, или помощниками противоборствующих богатырей.

По своей структуре сюжеты древних сказаний несложны, но их нельзя сводить к формуле «конфликт, борьба и победа». Если в понятие «борьбы» вкладывать «единоборство», «поединок» противников, то их нет в ряде сказаний, например в «Алып-Манаше», «Тектебей-Мергене» и др. И вообще, не имеет научной основы попытка строить отвлеченные схемы структур сюжетов. Сюжеты древних сказаний богаче и разнообразнее их. Но нельзя отрицать того, что некоторые древние сюжеты стали настолько «ходовыми», что встречаются во многих произведениях в почти неизменном виде.

В дошедших до нас сказаниях нередки случаи контаминации 2–3 древних сюжетов, прежде являвшихся основой самостоятельных произведений, а также наличия в одном произведении нескольких героев, следующих по генеалогической линии: отец – сын – внук. Однако последнее следует считать явлением более позднего происхождения. В этом нас убеждает сопоставительное изучение вариантов, например, героического сказания «Алтай-Буучай», в большинстве которых повествование ведется лишь об Алтай-Буучае (конфликт между мужем и женой), но поскольку в нем есть упоминание о сыне-младенце, то впоследствии возникли варианты, в которых рассказывается и о сыне (обычно о его женитьбе – второй сюжет, а в некоторых – о совместной борьбе отца и сына с противником, совершившим набег, – третий сюжет).

В подобного рода сказаниях главным и, следовательно, весьма устойчивым является первый сюжет, а второй и третий могут изменяться. Сказания с контамированными сюжетами являются менее интересными. Древнее эпическое творчество, по всей вероятности, получило расцвет именно в виде односюжетных, целостных сказаний. Причем сюжеты были весьма разнообразными. Некоторые из них оказались настолько увлекательными и стройными, что сохранились в устойчивой форме по сей день (сказания «Алактар», «Алтай-Буучай», «Тектебей-Мерген», «Алып-Манаш», «Кан-Кюлер», «Келер-Куш» и др.).

Сюжеты древнего «охотничьего» эпоса отражают борьбу охотников со злыми силами природы (борьба с разными чудовищами), но в основе большинства из них лежат многообразные противоречия и конфликты в обществе в период смены матриархата патриархатом и развития патриархально-родовых отношений. С этой стороны сюжеты древнего эпоса совершенно отличны от сюжетов мифа. Сюжеты даже древнего эпоса историчны в своей основе: это – черта, свойственная ему с самого начала

его возникновения как жанра. Историчность его, разумеется, следует понимать не в смысле отражения в нем конкретных исторических событий и фактов, а в смысле воспроизведения в поэтической форме исторических процессов развития общества в целом.

В рассматриваемых сказаниях еще нет точного географического описания места жительства героя, его народа, стойбища. Внимание сказителя особенно не сосредоточивается на таких общих сценах, как седлание коня, богатырская езда, преодоление различных препятствий и т. д. В них мало ретардации. Если в этих сказаниях и встречаются подробные описания, общие места, устойчивые поэтические формулы, то они, конечно, возникли под влиянием позднего эпоса. Героем архаического эпоса, если отбросить поздние интерпретации, является какой-то человек, носящий имя вроде Ак-Бөккө (Белый Силач), Кара-Бөккө (Черный Силач), живущий у подножия горы (белой, черной, коричневой), на берегу реки (белой, черной, синей). Он не хан и не бедняк, чаще всего – просто охотник и воин (мерген, баатыр, алып). Лишь изредка герой именуется сыном каана (родового вождя, предводителя), что, безусловно, привнесено позднее.

Если мы утверждаем, что эпос не возник из мифа и весьма от него отличается, в то же время не можем не признать того, что на создание образов богатырей древнего эпоса, а потом и богатырей эпоса последующих периодов мифы о космогонических героях-великанах, о героях-оборотнях, о божествах-небожителях оказали существенное влияние. У алтайцев сохранилось много древних мифов о героях-великанах: о Сартакпае, пальцем прочертившем русла рек Бии и Катунь и попросившем солнце и месяц утащить на небо семиголового людоеда Дельбегена; о метком охотнике Когюльдэ, который истреблял на земле все живое, а затем, улетев на небо в погоне за тремя маралами, превратился вместе с ними в созвездие; о семи братьях-великанах, впоследствии также ставших семью звездами (Большая Медведица), о героях, которые в наказание за какие-либо проступки были превращены в медведей, волков, хищных птиц. Некоторые из подобных персонажей мифа прямо переключивались в эпос. Таковы, например, могучий небесный великан Тенек-Бөккө (Глупый Силач) из сказания «Ай-Каан» (запись от Н. У. Улагашева), вооруженный чугуном посохом в семь обхватов, которым он убивает чудовищ; семь богатырей-великанов из сказания «Маадай-Кара» (вариант А. Калкина), передвигающие горы, выпивающие целые озера, прыгающие с одной вершины горы на другие, и т. д. От таких образов великанов не отличаются по внешнему виду образы богатырей архаического эпоса. Богатыри древнего эпоса также являются гороподобными великанами: «между глаз могут пастись тридцать отар овец, между лопаток – шестьдесят табунов лошадей», «щеки подобны большим холмам, нос – крутому хребту, брови – густому лесу на северном склоне горы». Богатыри свободно поднимаются на небо, путешествуют между аниматизированными небесными телами – солнцем и месяцем, общаются и даже вступают в конфликты, как с равными, с могучими небожителями. На земле они могут оборачиваться каким угодно животным или зверем, или хищной птицей, рыбой уходить на дно моря.

Единоборство героя с противником, составляющее кульминацию сказаний, также изображается необычно: от шума и грохота рушатся горы, реки и моря выходят из берегов, на месте холмов образуются болота, на месте равнин – горы, от пыли и пара закрываются лики солнца и месяца, крики и рев их доносятся до неба и подземного мира. Борьба богатырей длится несколько лет. В конце концов, герой поднимает противника до синего неба и ударяет им об островерхую скалу. Тело врага превращается в гору, а кровь вытекает рекой.

Прием гиперболизации идет по традиции от образов мифа. Однако образы эпоса принципиально отличны от образов мифа. Это отличие заключается, прежде всего, в глубокой реально-человеческой сути образов эпических богатырей, в воплощении в них героических черт древних людей, отражении жизненных исторических конфликтов и столкновений в обществе в процессе его перехода от матриархата к патриархату и развития патриархально-родовых отношений.

В дальнейшем своем «внутреннем» развитии мифологизированные образы архаического эпоса все более приближаются к реальности, переосмыслиются, герои становятся защитниками трудового народа от феодалов-захватчиков и грабителей, жестоких и злых ханов («Алтай-Буучай», «Алып-Манаш» и др.).

Героические сказания, благодаря сохранению в них множества архаических сюжетов, образов и мотивов, дают нам представление о богатом и многообразном эпосе периода родового строя, который в значительной мере предопределил характер эпического творчества последующих эпох.

Вторую группу алтайских героических сказаний составляют те, которые по своему содержанию и форме более всего соответствуют периоду «военной демократии» в историческом развитии родоплеменных объединений древних тюрков Алтая (VI–VIII вв.). Этот период ярко отражен в орхонских памятниках, являющихся в какой-то степени и литературными.

Сопоставление стиля орхонских памятников и алтайского героического эпоса [5] приводит к выводу, что ко времени создания этих памятников существовал богатый эпос со сложившимся эпическим стилем, который, безусловно, оказал влияние на стиль памятников.

Очень важно сопоставление орхонских памятников и алтайского эпоса и в плане отражения в них общих исторических процессов.

Как видно из памятников, период становления и развития раннефеодальных отношений на Алтае и смежных с ним территориях характеризовался сплошными войнами, которые пришли на смену прежним набегам и велись родоплеменной аристократией в своекорыстных целях и интересах. Войны отличаются тем, что в них сталкиваются не представители (отряды) отдельных родов и племен, а крупные племенные союзы, и они были весьма длительными.

Из памятников видно, что древние тюрки Алтая прежде всего воевали со своими же тюрками-соседями. В то же время тюркские каганы стремились покорить и подчинить все «народы» (иноплеменников), живущие «в четырех углах» света.

Разумеется, мы не можем утверждать, что эпические произведения племен Алтая имеют своей исторической основой именно те события, которые отражены в орхонских памятниках. На эпос могли влиять факты и события, происходившие как до образования Тюркского каганата, так и после его падения, вплоть до покорения Алтая Чингисханом (XIII в.). Но, не имея других исторических документов, относящихся к рассматриваемому периоду, кроме археологических, мы должны признать, что орхонские памятники являются ценнейшим источником для изучения характера эпохи, породившей новый эпос.

В исторической науке постоянно отмечалось, что в орхонских памятниках выражена политика родоплеменной знати и, прежде всего, – каганов. А эпос, как известно, отражает собственно народное отношение к историческим фактам и событиям. В этом их большая разница. Поэтому отождествление исторических памятников, тем более – орхонских, с эпосом привело бы к серьезным ошибкам.

Сказания второй группы в образах новых врагов героя почти реально отражают черты и стремления каанов – завоевателей, стремившихся к покорению и подчинению родов и племен. Однако эпос противопоставляет им другой тип каана, заботящегося о мирной и спокойной жизни народа. Разумеется, последний тип каана является не историческим, а эпическим.

Образы положительных каанов эпоса являются дальнейшим развитием образа богатыря в новых условиях. Эпические герои только наделены титулом каана, который (т. е. титул), в сущности, никакой роли не играет. Титул каана дан герою, во-первых, для того, чтобы противопоставить его каанам-завоевателям, во-вторых, чтобы его «могучей десницей» жестоко наказывать каанов-завоевателей и захватчиков. На самом деле, эпические кааны являются богатырями, активно выступающими в защиту народа, борющимися со всеми пороками и жестокостями новой исторической эпохи. Они воплощают в себе не черты правителей, а черты воинов, защитников родной земли и народа.

Эпические герои сами не затевают войн, на них нападают враги, чтобы покорить и подчинить их. Враги до основания разоряют землю героя, уводят в плен племя или налагают на него дань.

Борьба против покорения и подчинения родов и племен и наложения дани, а также за освобождение и возвращение на родину племенного народа имела и социальный характер. Она порождала воинскую героику, которая стала довлеть над другими темами.

Эпические сюжеты сказаний, сложенных в этот период, почти однотипны, но различия между ними все-таки имеются. На основе этих различий можно установить определенные вариативные циклы.

В сказании «Эр-Самыр» Н. У. Улагашева и его вариантах герой выступает карателем каанов-завоевателей, он не щадит даже родного брата за кровопролитие. В «Кан-Капчикае» А. Б. Чунижекова к отцу героя – Кара-Бёкё – прибывает вестник от могущественных каанов-братьев Чотпо-Кюрен и Батпа-Кюрен – с требованием, чтобы он добровольно покорился им. Братья в письме пишут: «На земле Дер-Булун живут семьдесят ка-

анов – мы походом ходили к ним и покорили; на земле Тёрт-Булун живут сорок каанов – мы походом к ним ходили и покорили; на земле Орто-лык живут тридцать каанов – мы их подчинили. Мы взяли не покорившегося нам Ак-Бёкё, едущего на белом коне, и держим его в каменной ограде, мы взяли кезеров Дети-Дееков, не подчинившихся нам, и держим их на цепи; мы взяли силой Юч Шулмусов и посадили в яму». Это повествование очень напоминает перечень походов тюркских каганов в орхонских памятниках. Сын Кара-Бёкё – Кан-Капчикай – едет в стан врагов, уничтожает их и освобождает все покоренные и полоненные племена. Иначе говоря, значение подвига героя в данном сказании выходит далеко за пределы интересов лишь его рода или племени.

В рассматриваемом цикле сказаний уже появляется понятие «войско» (черю), отсутствовавшее в архаическом эпосе родового строя, в котором каждый воин именовался батыром или алыпом, а на данном этапе батыры и алыпы хотя и бьются сами, но уже выступают в роли военачальников. С бесчисленным вражеским войском богатыри бьются одни или на помощь им приходят другие богатыри. В сказаниях уже даны, в качестве центральных, батальные картины.

На этом этапе развития алтайского героического эпоса слагаются крупные эпические произведения, достигающие 10 и более тысяч стихотворных строк. Героями выступают не только отец – сын – внук, что характерно для родового эпоса, но и побочные персонажи, о подвигах их также повествуется подробно. Композиционная структура произведения значительно усложняется. В сказаниях этого периода мы видим новый способ восприятия и отражения действительности, характерной особенностью которого является сближение повествования с исторической действительностью. Эта тенденция приводит к созданию реальных образов, наделенных качествами борцов за общенародные интересы.

Третья группа алтайских сказаний, отличающаяся в своем содержании и форме от первых двух, отражает период развития патриархально-феодалных отношений у племен Алтая.

Из историко-литературного памятника монголов: в 1204 г. Чингисхан разбил найманов (Таян-хана), которым до этого подчинялись тюркоязычные племена Алтая, а на курултае 1206 г. Чингис назначил нойоном-темником над телесами и теленгутами (южно-алтайскими племенами) своего сподвижника Хорчи. В 1207 г. сын Чингиса – Джучи снова покорил так называемые «лесные народы» Западной Монголии, в том числе алтайские племена тоелесов (тёёлёс) и тубасов (туба) [4, с.175]. С тех пор племена Алтая оказались в составе Джучиева улуса. Чингис еще при наделении Хорчи землей Алтая повелел: «Без разрешения Хорчи лесные народы не должны иметь права свободных передвижений. По поводу самовольных передвижений – нечего задумываться» [4, с.103].

Таким образом, племена Алтая на многие столетия стали албаты, т. е. данниками монгольских, а затем ойратских ханов. Профессор Л. П. Потапов пишет: «Они (дань, налоги – С. С.) вжимались в казну хана и отдельно в пользу улусного князя и областного начальника» [2]. Взимание дани носило грабительский характер.

Особенно заметные следы в истории племен Алтая оставил период господства над ними западно-монгольских, т. е. джунгарских (ойратских), ханов (XV – XVIII вв.). Взимание дани джунгарскими чиновниками, которых сопровождали военные отряды, также носило характер набегов. Они разоряли жилища, угоняли скот, полоненных людей обращали в рабов. Алтайские зайсаны (князьки) являлись вассалами джунгарского хана, принимали активное участие в его войнах, в то же время нападали друг на друга, занимались грабежом скота и имущества.

В исторической литературе указывается, что у восточных монголов уже в XIII в. сложился кочевой феодализм, а у западных, т. е. ойратов, – позднее. Безусловно, кочевой феодализм монголов и ойратов ускорила процесс развития феодальных отношений и у племен Алтая. Хотя у последних вплоть до Октябрьской революции сохранялись родовые пережитки, но это было лишь внешней оболочкой (С. А. Токарев), а на самом деле уже давно дифференцировались господствующие и эксплуатируемые слои: с одной стороны – баи и зайсаны, с другой – закабаленные скотоводы, слуги (дьялчи) и рабы (кулы). Трудовые массы Алтая оказались под двойным гнетом – ойратских и собственных феодалов.

«В подлинно народном эпосе, – пишет Л. П. Потапов, – гнет ...феодалов, естественно, не мог не отразиться» [1]. В эпосе тесно переплелись мотивы борьбы народных масс за свободу и независимость от джунгарских ханов и князей и против собственных феодалов.

Угнетателями и притеснителями народа в эпосе выступают кааны. Слово, выражающее это понятие, в феодальную эпоху уже становится термином, обозначающим феодального хана, а в эпосе – вообще собирательным названием всех феодалов. Совершенно прав В. Я. Пропп, когда пишет об эволюции власти хана в классовом обществе: «...с развитием феодальных отношений и классовой борьбы характер ханской власти меняется: хан становится главой не своего народа, а своего класса» [3].

Существенную эволюцию претерпевают и положительные герои. Они, как и прежде, являются богатырями, вернее, становятся ими; но они уже выходцы из простого народа – пастухи и охотники. В сказаниях начинает отражаться антифеодальная борьба народных масс.

Идеи социальной борьбы, пронизывающие сказания, не привнесены позднее, особенно в советский период, как иногда принято считать, а суть отражение и орудие действительной борьбы алтайского народа со своими эксплуататорами и угнетателями.

Тема социальной борьбы в историческом развитии алтайского эпоса «вызревала» постепенно. Еще в эпосе периода разложения родового строя мы видим начало социального расслоения общества. Это относится не только к появлению сословия рабов, но и к социальной дифференциации родовой аристократии и рядовых скотоводов и охотников. В период возникновения раннефеодальных отношений богатыри эпоса борются со злыми каанами и каанами-завоевателями. Но на ранних этапах эта тема не была еще четкой, она едва намечалась. В эпосе третьего периода она также возникла не сразу. Только в условиях нещадного угнетения и эксплуатации народных масс феодалами возникает социальная борьба

в действительности и в эпосе как отражение этой действительности.

На последнем этапе развития алтайского эпоса прежде всего наблюдается процесс глубокого переосмысления многих сказаний традиционного эпоса. Например, острое социальное звучание приобретают сказания о героическом сватовстве.

В феодальной действительности личные качества жениха уже не принимаются в расчет, главное достоинство жениха – его положение в обществе и богатство. Поэтому в сказаниях герой уже вступает в борьбу не с сильными, а с богатыми претендентами на руку невесты, а также с ее отцом, желающим иметь богатого и знатного зятя («Козын-Эркеш», «Кёзюйке», «Кёзил» и др.).

Социальное расслоение и борьба наиболее ярко отражаются в новых эпических произведениях, в которых героями выступают зависимые и закабаленные феодалами бедняки, пастухи и рабы. Это уже совершенно новые герои эпоса. Их выступления направлены против собственных хозяев – каанов, зайсанов, баев и прямо отражают социальное настроение народных масс.

В сказании «Темир-Санаа» ханы Эки Дееки приказывают бедному старику, платившему им подать, привести в наложницы свою красавицу дочь. В «Сай-Солоне» хан наказывает бедного охотника за то, что он без разрешения охотился в тайге, принадлежащей ему (отражена уже не родовая, а феодальная собственность на охотничьи угодья). В «Келер-Куше» хан заставляет привести лучшего силача из народа – Алтын-Эргека – и привязать на цепь у дверей, чтоб он нес охрану входа во дворец. В «Алтын-Тууди» хан приказывает своему пастуху Ёлёнчи немедленно явиться в ставку, чтобы принять участие в походе против другого хана, т. е. для несения феодальной воинской повинности, и т. д. Но дети этих бедняков становятся богатырями и побеждают ханов. В «Алтын-Тууди» вместо отца в ставку хана едет его младшая дочь, которая позорит, а затем и уничтожает хана и его приближенных.

В сказании «Ёлештёй» хан не внимает мольбам своего табунщика женить его хотя бы на женщине-калеке. Тогда табунщик убегает с ханской дочерью в горы, живет в пещере. У них рождается сын, впоследствии расправившийся с дедом. Есть сказания о сироте, который чудесным образом женится на красавице. Каан или бай – его хозяин – хочет отнять красавицу, но сирота, благодаря мудрости своей жены, побеждает врагов («Ёскюс-Уул»). Сказания «Катан-Коо» и «Токумаш» направлены против зайсанского судопроизводства. Слагаются также эпические произведения на антирелигиозные темы (мотивы богоборчества и борьбы с шаманами).

Сказания о социальной борьбе бедняков с каанами, зайсанами и баями зачастую приобретают новые жанровые оттенки, становясь произведениями сказочно-героического характера (чудесное превращение бедняка в богатыря, удивительные способности самих героев и их помощников, мудрая жена и т. д.). Но на этом основании мы не можем выключать их из жанра героического эпоса, ибо героями в них являются богатыри, а содержание их – героические подвиги во имя народа.

В XVIII–XIX вв. слагаются героические сказания на исторические темы, что свидетельствует о тенденции эпоса к овладению историей. Однако в них история отражается не непосредственно, а на основе переработки исторического предания. Так, например, на Алтае широко известно предание о богатыре Шуну, или Шуны. Л. П. Потапов пишет, что Шуну – это действительное историческое лицо, которое упоминается в русских письменных документах [1]. В предании рассказывается, что Шуну поссорился со своим отцом Калданом и с частью народа (телеутов) ушел на север и принял русское подданство. Рассказывается о его пребывании в Москве и оказании им помощи Бала-каану (Царице-Девнице, т. е. Елизавете Петровне) в уничтожении заморских врагов, прибывших на кораблях.

Предание уже само по себе обросло фантастикой, а в героическом сказании, возникшем на его основе, историческое содержание еще более затемнено. Таково сказание «Шуну» в записи от сказителя М. Куртова, «Шулмус-Шуны» сказителя И. Какпакова. К числу эпических произведений на исторические темы относится и «Амыр-Санаа» сказителя Н. К. Ялатова об известном историческом лице второй половины XVIII в.

Изучение сказаний на исторические темы показывает, что эпос отражает историю согласно своим традиционным законам и приемам, в рамках своей системы образности и структуры, т. е. эпос откликается и овладевает историей по-своему.

В последние века наблюдается сближение не только эпоса и истории, но эпоса и народного быта. Это очень заметно в сказаниях, записанных от таких сказителей-импровизаторов, как Ш. Марков, И. Какпаков, Н. Черноева, Н. Ялатов, Р. Илаков и др. В их произведениях мы видим процесс все большего проникновения в традиционный эпос реалистических бытовых черт.

Создаются новые сказания на бытовые темы, в которых отражены те или иные стороны народной жизни и быта («Кан-Декпей», «Катанур», «Кара-Кёс»). Появляются комические пародии на эпос. В основе этих произведений лежат обычные житейские конфликты, а в образах героев определяются нормы общественного и семейного поведения людей.

На основе изучения богатейшего материала мы приходим к выводу, что алтайский героический эпос как жанр возник еще в период становления патриархальной семьи и рода и в течение своего длительного развития, вплоть до XVIII–XIX вв., пополнялся все новыми произведениями. В нем происходила весьма сложная эволюция, касающаяся тем, идей и образов, сюжетов и композиции. Образы богатырей постоянно воплощали реальные исторические силы, но специфика и масштабы этого воплощения на разных этапах являются различными: мерген в основном борется с чудовищами и «хозяевами», батыр создает и защищает семью и род, а впоследствии – общественно-политические интересы родоплеменных объединений и их союзов, богатырь – выходец из народа – интересы своего класса. Это обуславливает эволюцию образов и приемов их создания. В наиболее раннем эпосе герои и их противники наделялись какими-либо атрибутивными признаками и сверхъестественными качествами

(оборотни, маги, семиголовые чудовища, огромные глоталы, одноглазые или трехглазые великаны, четырехухие кони и т. д.), но впоследствии появляются подробные описания и характеристики персонажей в их реальном, т. е. человеческом, облике, разрабатываются «общие места» (портреты, поступки и действия, диалоги, обвинительные речи), постепенно складывается тот тип жанра эпоса, который становится классическим, с его устойчивой композицией и поэтикой.

Общей закономерностью развития эпического творчества является движение от фантастики и мифологии к изображению исторических процессов, реальной жизни, к историческому и социальному осмыслению богатырских деяний.

Как уже говорилось выше, алтайский героический эпос с древнейших времен прошел три этапа развития в соответствии с тремя этапами исторического развития самих тюркоязычных племен Алтая. Древнейший эпос периода патриархально-родового строя был основой для дальнейшего эпического творчества в эпоху «военной демократии» и в эпоху патриархального феодализма и оказал на него значительное влияние.

* * *

«Маадай-Кара» – типичное сказание второго этапа развития алтайского эпоса – относится к крупным эпическим произведениям, отражающим период возникновения раннефеодальных отношений и «военной демократии» на Алтае (VI–VIII вв.), хорошо представленным в широко известных орхонских историко-литературных памятниках (найжены на р. Орхон в Монголии в конце XIX в.). В орхонских памятниках повествуется о войнах каганов (каанов) древних тюрков Алтая друг против друга и против нетюркских народов с целью покорения, подчинения и наложения дани. Естественно, что эти войны приносили разорение и гибель трудовым массам. Эпические произведения дополняют исторические картины, изображенные в памятниках. Кааны-завоеватели не только покоряли роды и племена, но насильно уводили их с родных насиженных мест и земель на далекую чужбину, жестоко угнетали, превратив их в своих рабов. Такие события бывали сплошь и рядом. Содержание героического эпоса, сложенного в указанный период, направлено против «деяний» завоевателей: эпос действиями и подвигами героев-богатырей сурово осуждает и наказывает их.

«Маадай-Кара» как раз относится к такому типу эпических произведений. Он состоит из трех основных частей. В первой части, посвященной теме борьбы с кааном-завоевателем, сначала дается величественная картина мирной и счастливой жизни народа, которым правит Маадай-Кара, описание его благодатной земли и благоденствующего многочисленного народа, разномастного скота, пасущегося по склонам гор:

*И семьдесят счастливых лет
Земли Алтая мирный свет
Хранит алып Маадай-Кара,
Неколебимый, как гора.*

Это, конечно, поэтическая идеализация страны. В исторической действительности древнего Алтая, отраженной в орхонских памятниках, едва ли могли быть такие идеальные правители и такая безмятежная, мирная жизнь народа. Образ Маадай-Кара создан певцами – слагателями эпоса в своем поэтическом воображении, а вся картина благодатной страны и благоденствующего народа – это лишь выражение мечты народа.

Но вот Маадай-Кара стал уже стар. Он не может править народом. Этим воспользовался каан-завоеватель Кара-Кула. Кара-Кула – не тот враг-чужеродец эпоса родового строя, который в отсутствие богатыря внезапно совершает набег на его пастбища, уводит его жену, людей и скот. Кара-Кула еще до нападения на землю Маадай-Кара:

*Алтайских шестьдесят племен
Заставил горько плакать он.
Свободных семьдесят племен
Поставил на колени он.*

А теперь, вторгшись в землю Маадай-Кара, он кричит ему:

*С ордой вошел в твою страну,
В богатый край принес войну.*

В эпосе образ Кара-Кулы отражает действительных исторических каанов орхонского и последующих периодов и их «деяния» (конечно, в поэтическом обобщении), отношение к ним и оценку их трудовым народом. В сказании дается типичная картина разорения и разграбления страны завоевателем:

*Шесть дней стонал родной Алтай,
Убитым пал и стар, и мал.
Семь дней стонал привольный край,
Гранит от крови алым стал.
Былинки малой, корешка,
Таившегося под землей,
Сухого старого пенька,
Видневшегося над землей, –
Не пропустил Кара-Кула.
Где жил народ – лежит зола.
Его несметные войска
Везут богатства старика.
И гонит белые стада
Каана черная орда.*

Как раз перед нашествием Кара-Кулы жена Маадай-Кара, Алтын-Тарга, родила мальчика – единственного ребенка. Маадай-Кара прячет его на вершине горы. В исторических преданиях алтайцев, относящихся даже к сравнительно недавним столетиям, часто встречаются подобные места: насильно угоняемые врагами на чужбину люди вешали люльку с ребенком на сук дерева: авось, кто-нибудь наткнется, возьмет и воспитает его; а если он умрет, то пусть умрет на своей земле, чем терпеть или быть убитым на чужбине. В «Маадай-Кара» ребенка находит и воспитывает старуха: дух-хозяйка Алтая (это, конечно, очень древний мотив). Мысль здесь проста: людей можно уничтожить, угнать на чужбину, но землю,

родину никогда не уничтожишь. Жизнь на ней всегда восстановится, возродится, будет вечной.

Мальчик вырастает сильным богатырем по имени Когюдей-Мерген. Он проходит физическую и моральную закалку, вырабатывает в себе необходимые качества богатыря-воина. Все это благодаря наставлениям старухи. Она остерегает его от необдуманных и опрометчивых слов и поступков, учит быть скромным и вежливым, не бояться трудности и всегда находиться в пути, не отступать от задуманного, не хвастаться силой, не затевать понапрасну драк, не стремиться к захвату чужого добра, покровительствовать младшим и уважать старших, быть осторожным и хитроумным среди врагов и т. д.

В эпосе периода родового строя сын, став богатырем, всегда осуществляет месть за погибшего отца или освобождает его из рабства. Но в «Маадай-Кара», главным героем которого является Когюдей-Мерген, герой выполняет иную миссию – народную. В своем поучении герою хозяйка Алтая наставляет:

*Будь терпелив, родной сынок,
Пойми одно: всему свой срок.
Не норови каана скот
Набегом-силой захватить,
А думай – как родной народ
В края Алтая возвратить.*

В период непрерывных войн за господство одних каанов над другими, в период постоянных насильных уводов родов и племен на чужбину мысль об освобождении и возвращении их на родину породила поэтические образы богатырей-освободителей. Когюдей-Мерген в «Маадай-Кара» в первой части сказания выполняет именно эту миссию.

В сказаниях о борьбе против каанов-завоевателей кульминационным моментом обычно являются батальные эпизоды, а единоборство богатырей, характерное для эпоса периода родового строя, в данном случае отодвигается на второй план, является эпизодом, завершающим битву. В самом крупном героическом сказании в репертуаре знаменитого сказителя из племени туба Кабак Тадыжекова (XIX в.) – «Кан-Капчикае» – герой вступает в битву со многими помощниками-богатырями против многотуменного войска врага. Перед нами явная баталия. Тучи стрел закрыли лики солнца и месяца; пики, словно лес, качаются; лезвия мечей, как скалы, сверкают; дыханье коней туманом стелется; лица алыпов, как пожар, горят; Кан-Капчикай и его помощники, скача туда и сюда, колют пикой и рубят мечом врагов по «шестьдесят» и «семьдесят» тысяч. Иногда герой один, без богатырей-помощников, выступает против многочисленного войска врага. Конечно, это является гиперболическим приемом изображения героического подвига богатыря.

Сюжетная линия «Маадай-Кара» исключает баталию, ибо у Когюдей-Мергена нет войска, он один остался на опустошенной земле Маадай-Кара. Отсюда понятно, почему он ищет «душу» Кара-Кулы, которая была спрятана его создателем внутри небесной маралухи, находит и уничтожает ее и тем самым побеждает врага.

Кара-Кула – злой и жестокий каан – был связан со всеми нечистыми силами земли и подземелья. Его жена Кара-Таади – дочь Эрлика. Поскольку Когюдей-Мерген убил ее мужа, она требует, чтобы он взял ее в жены. Когюдей-Мерген плюнул ей в лицо и прогнал в подземелье. Она поклялась отомстить ему.

В самой исторической действительности было именно так: если побежден каан, то считается побежденным и все его войско, и народ. Но Когюдей-Мерген – не завоеватель. Он отказывается от народа и скота как самого Кара-Кулы, так и тех, которые завоеваны Кара-Кулой и пригнаны в его землю. Когюдей-Мерген прежде всего освобождает и возвращает на родину свой народ.

*Могучий Когюдей-Мерген
Выводит из железных стен,
Где жили, бедствуя, рабы,
Свой настрадавшийся народ,
Из-за железной городьбы
Он выпускает белый скот.*

Далее Когюдей-Мерген наказывает отцу:

*В пределы родины своей
Нам кочевать пришла пора,
В сереброкаменный Алтай,
Где травы летние густы,
В благословенный мирный край,
Где горы вечно золоты,
Теперь синей и чище бег
Родных семидесяти рек.
Обильней прежнего – трава,
Яснее неба – синева.
Туда гоните белый скот,
Где самый пышный травостой.
И расселяйте там народ,
Где есть в достатке сухостой...
Кочуйте в мирные края.*

Но он заботится не только о своем народе, он – освободитель всех покоренных Кара-Кулой родов и племен.

*Батыров семьдесят к нему
Сошлись со всех концов земли.
Кезеров шестьдесят сквозь тьму
К алыпу славному пришли.*

Это те, которых когда-то завоевали и пригнал к себе Кара-Кула. Они спрашивают, как распорядится их судьбой победитель. Победитель отвечает:

*Неволи кончились года,
Кочуйте, вольные, туда,
Откуда вас пригнал каан,
В страну – прекраснее всех стран,
В страну, которая одна,
Поскольку родина она.*

Такова основная сущность образа Когюдей-Мергена – образа богатыря-освободителя – в первой части сказания, составляющей основу произведения.

Эпические произведения более поздних периодов нередко «вбирают» в себя сюжеты, мотивы и образы эпоса предыдущих эпох. Это видно и на примере «Маадай-Кара».

Вторую часть сказания составляет повествование о женитьбе героя. Сюжет этой части не новый, идет от эпоса периода родового строя, но он значительно переосмыслен и осложнен введением дополнительных наложенных эпизодов.

Основа сюжета: узнавание имени невесты заранее, дальняя поездка жениха к невесте, победа жениха в различных состязаниях, выполнение женихом трудных заданий Ай-Каана, попытка соперника отнять невесту у победителя и т. д.

Этот сюжет широко известен. Но в отличие от древнего сюжета, отражающего родовой обычай женитьбы жениха на суженой, в данном случае герой спрашивает у отца совета: на дочери какого каана ему жениться? Отец предлагает жениться на сестре Семи Сабаров, живущих поблизости. Но Когюдей-Мерген едет сватать дочь Ай-Каана, «живущего на грани неба и земли», т. е. выбирает путь «стократ опасней и длинней». Таков характер богатырей.

В сюжет дальней поездки героя к невесте вставляется древний миф о семи великанах, превратившихся в звезды.

Вопрос о взаимосвязи мифа и эпоса, вызывающий споры в фольклористике, в какой-то мере решает данное сказание. Эпос не зарождается из мифа, а миф проникает в эпос. Древний миф о семи великанах, обладающих семью разными чудесными способностями, которых хотел хитроумно уничтожить, по мифу, Караты-Каан, у алтайцев бытовал как самостоятельное произведение (записи хранятся в архиве ГАНИИЯЛ). В данном случае он «проник» и оказался в составе «Маадай-Кара» (ср. с казахским и киргизским «Ер-Төштүк»).

Герой во время поездки поочередно встречает шесть великанов-двойников. Они едут вместе с ним. В стойбище Ай-Каана, пытающегося убить Когюдей-Мергена, каждый из великанов совершает свой подвиг. Герой с их помощью одерживает победу над основным соперником – сыном Эрлика – Кувакайчи, которому помогает сестра Кара-Таади. После этого великаны улетели на небо, впрочем, как впоследствии и сам герой (они составляют созвездие Большая Медведица). В этой части Кара-Таади также угрожает герою отомстить.

Третья часть сказания тоже основана на традиционном для всего алтайского эпоса сюжете – о поездке героя в подземный мир и борьбе с Эрликом – подземным властелином. Однако этот сюжет, если судить по имени властелина Эрлика, так же, как и Юч-Курбус-тана – небесного бога (появившиеся в алтайском эпосе примерно в IX–X вв., в период господства на Алтае древних уйгуров, в религиозном пантеоне которых они имелись), то можно сказать, что данный сюжет в эпосе «Маадай-Кара» не существовал изначально, он внесен позднее. Тем не менее сюжет о

поездке Когюдей-Мергена в подземный мир органически входит в сказание. Он связан с предыдущими частями не только единством героя, но и персонажем Кара-Таади – дочери Эрлика, которая наконец-то решила отомстить герою. Она, выйдя на землю, пустила стрелу смерти в спящих Маадай-Кара и Алтын-Тарга. Этого не удалось ей сделать с самим Когюдей-Мергеном, который успел ее поймать и исхлестать плетью до смерти. Когюдей-Мерген отправляется в подземный мир – к самому Эрлику. Наиболее интересным в этой части является видение героем по пути к Эрлику мук людей и животных, живших прежде «на лунно-солнечном Алтае», а теперь оказавшихся в подземном мире. Думается, что неверно было бы объяснять появление этого сюжета в алтайском эпосе влиянием христианских легенд и апокрифов на «Маадай-Кара». Миссионерство в Горном Алтае началось лишь в XVIII в., и крещению подверглась только незначительная часть алтайцев, тогда как данный сюжет встречается и в ряде других сказаний, записанных в разных районах (преимущественно у язычников). К тому же муки людей и животных в подземном мире и их изображение совершенно не такие, как в апокрифах. По сути, в этом эпизоде сказания порочные стороны реальной земной жизни людей, отрицательные черты их характеров, нравов и поведения, причем именно алтайцев, перенесены в подземный мир и показаны однопланово, выпукло, гротескно. Изображение мук в каждом случае является весьма комическим.

Традиционным в алтайских сказаниях о нисхождении героя в подземный мир является борьба с Эрликом, победа над ним и наказание его. В «Маадай-Кара» герой поступает иначе – он уничтожает Эрлика и весь его подземный мир, выводит из подземного в солнечный мир «много горя изведавший», «замученный, бессчетный, словно стая ласточек, народ», т. е. он здесь выполняет миссию освободителя насильно уведенного и страдающего народа (а не только сородичей!) от властелина-угнетателя Эрлика, несущего, по сути, такие же черты каана-феодала, завоевателя, как и Кара-Кула. Сказание «Маадай-Кара» имеет много вариантов (близких и более или менее отдаленных): «Кан-Пюдей», «Кан-Тутай», «Ескюс-Оол», «Темир-бий», «Кан-Сару» и др. [6], которые свидетельствуют, что оно является одним из типичных произведений алтайского героического эпоса, а по своему содержанию и поэтическому совершенству – одним из лучших.

Литература

1. Потапов, Л. П. Героический эпос алтайцев / Л. П. Потапов // Сов. этнография. – 1949. – № 1. – С. 120–121.
2. Потапов, Л. П. Очерки по истории алтайцев / Л. П. Потапов. – М.; Л., 1951.
3. Пропп, В. Я. Русский героический эпос / В. Я. Пропп. – М., 1958. – С. 52.
4. Сокровенное сказание / пер. акад. С. А. Козина. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941. – С. 103, 175.

5. Суразаков, С. С. Сходные черты стиля в орхонских надписях и эпосе тюркоязычных народов (на примере алтайского эпоса) / С. С. Суразаков // Типология народного эпоса. – М.: Наука, 1975.

6. Суразаков, С. С. Этапы развития алтайского героического эпоса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1973. – С. 33.

УДК 39 + 82:398

С. С. Каташ

**ЭТНОПЕДАГОГИКА В АЛТАЙСКОЙ
АФОРИСТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ
(Кеп сѳс и укаа сѳс – пословицы и поговорки
как источник обогащения языка)**

Одним из древнейших жанров алтайской устной народной поэзии являются пословицы и поговорки. Как и у всех народов, афористическая поэзия алтайцев составляет элемент языковой и духовной культуры, ибо в ней обобщен многовековой трудовой опыт народа, воплощены представления об этических и дидактических нормах, добре и зле, правде и лжи. **В пословицах и поговорках находит отражение миропонимание людей на различных этапах исторического развития, мудрость народа.** Они несут в себе следы различных жизненных укладов, в них дается оценка ряда бытовых, семейных и социальных явлений. Многие пословицы и поговорки не утратили своей идейно-художественной значимости и в наше время, потому что сохранили лучшие морально-этические заповеди, соответствующие нашим морально-этическим и дидактическим принципам и нормам, выполняя художественно-эстетические функции в литературе и как важный источник обогащения языковой культуры народа. В этом их неувядаемая ценность.

Время возникновения пословиц и поговорок определить трудно, и тем не менее отдельные исторические периоды и исторические события, имевшие место в жизни народа, находят в них свое отражение. Истоки возникновения жанра уходят в глубь веков. Наиболее архаичные из них отражают период первобытно-общинного строя. Некоторые малые формы фольклора первоначально возникли как обобщения в мифах, легендах и преданиях, улигерах и сказках, а другие – как следствие долгих наблюдений над явлениями природы... Возникнув как обобщение длительных наблюдений, они шлифуются не одним поколением, а многими, дают варианты, изменяют содержание и форму в связи с развитием общественной жизни и познания [2]. Таким образом, они обретают своеобразное выражение самосознания рода, племени, народа.

Встречаются пословицы и поговорки, вызванные к жизни стремлением укрепить патриархально-родовые отношения, т. е. идеологию родового строя. Это цикл пословиц и поговорок о кровно-родственных связях,

поддержке единокровного родства. Например: «Дъан'ыс соокту – карын – даштар. – Люди одного сеока (рода) – братья (единоутробные. – С.К.)». Среди них выделяются и явно косные, выражающие негативное, враждебное отношение к представителям других родов. Таковыми являются «согуш состор» – дразнилки.

Народная мудрость, оформленная в виде кратких изречений, афоризмов, вызвана стремлением людей закрепить в памяти народа накопленный жизненный опыт и свои наблюдения за окружающей действительностью. Видимо, с этими потребностями человека нужно связывать генезис и пословиц, и поговорок, и афористической поэзии. Архаичность жанра подтверждают письменные источники – орхоно-енисейские рунические памятники, исполненные в стиле дидактической и афористической поэзии [1], и последующие письменные памятники тюрков, такие как «Кодекс куманикус» Махмуда Кашгарского.

Поговорки и пословицы объединяются в единый малый жанр устного народного творчества. Они во многом дополняют друг друга. Об этом образно сказано в русской поговорке: «Поговорка – цветочек, а пословица – ягодка».

В пословицах дается назидание, поучение, вывод, как говорится, без обиняков, прямолинейно. Например: «Кижки кижиле бай. – Человек человеком богат». Поговорки же выражают мысль намеком, обиняком, с помощью метафоры: «Мактанчактын' таманы дьукачак. – У хвастливого ступня (подошва) тонкая.»

Вне контекста поговорки не раскрывают полностью своего содержания. Чаще всего смысл поговорок раскрывается сполна, когда мы их употребляем параллельно с пословицей или же дополняем авторскими комментариями. Как правило, содержание поговорки – это точно подмеченный конкретный реальный факт, ассоциативно, по аналогии переносимый в нравственную, этическую сферу. Например, когда хотят показать неблагодарного человека, который на добро отвечает злом, то обычно прибегают к поговорке: «Ийтке тепши саларда, ыркыранды. – Собаке подавали еду, она зарычала».

В фольклорном процессе и пословицы, и поговорки хотя и взаимосвязаны, но не заменяют друг друга, так как у каждой из них своя функция. Например: «Айткан ссц – аткан ок. – Сказанное слово – выстрелянная пуля». «Атпастын' огы алты кулаш. – У нестреляющего пуля в шесть сажен».

Пословицы и поговорки применяются как в прямом, так и в переносном значениях. В них обобщен огромный трудовой и жизненный опыт коллектива, накопленный им с древнейших времен. Одной из существенных специфических черт пословиц и поговорок, как и других жанров народного творчества, является коллективность их создания. Правда, роль мастеров-острословов в их создании отнюдь не умаляется, но все же в них, в первую очередь, проявился коллективный ум и опыт.

О специфике афористической поэзии алтайский народ высказался языком самих пословиц и поговорок так:

Кен тон дьыртылбас,
Кеп сое бузулбас. —
Просторная шуба не порвется,
Пословица не умрет.
Укаа сѳстѳ учур бар, кеп сѳстѳ келиш бар. —
В поговорке есть смысл, в пословице есть толк.

Укаалу сѳсти угарга макалу. —
Речь с поговоркой приятно слушать¹.

В каждой пословице и поговорке своя мораль, своя мудрость. Все, что было накоплено народом в процессе трудового опыта, синтезировано в его афористической, дидактической поэзии. Мудрые изречения, несущие в себе элементы дидактики и этики, припасены у народа на все случаи жизни. Культ мудрого слова, преклонение перед силой слова проявляются в самих народных изречениях:

Дьортсон' дьол аларын'
Дьолугышсан' сѳс угарын'. —
Двигаясь, дорогу найдешь,
Встретившись, услышишь меткое слово.

Или:
Ат киштешсе, таныжар,
Кижѳ эрмектешсе, билижер. —
Кони узнают друг друга ржаньем,
Человек сближается (познается) словом.

С древнейших времен алтайцы высоко чтят силу слова, умение выразить мысль емко и кратко, осуждают в пословицах пустословие и многословие:

Коп сѳстѳ чын дьок,
Кеп сѳстѳ тогун дьок. —
В многословии нет правды,
В пословицах нет лжи.

Употребляя пословицы и поговорки, народ стремился сделать свою речь меткой, образной, наполнить ее житейской мудростью. Каждая новая эпоха усиливает уже существующие меткие изречения путем углубления их содержания или переосмысления применительно к новым условиям жизни. Если же изречения не соответствуют требованиям времени, то они перестают бытовать, народ предаёт их забвению. Поэтому трудно обнаружить в этих кратких изречениях архаический пласт.

Из приведенного выше мы видим, что пословицы по своей сути глубоко народны. В них отражена народная жизнь, народная мудрость. Однако следует подчеркнуть, что не все пословицы и поговорки выражают народную идеологию, в жанре афористической поэзии, как и в других жанрах фольклора, встречаются и такие, которые создавались баями, шаманами, феодалами. Для того, чтобы держать народ в повиновении, страхе, власть имущие создавали пословицы и поговорки, выражающие

¹ Материалы рукописного фонда Горно-Алтайского института гуманитарных исследований.

идеологию господствующего класса. Таковы, например, следующие пословицы и поговорки: «Байын' кундүлеген бай болор, бийин кундүлеген бий болор. – Почитающий бая станет баем, почитающий бия станет бием». «Дьибезе де, дьуу тату, бербезе де, бай дьакшы. – Хотя и не ешь, все равно сало вкусно. Хотя и не дает, все равно бай хорош». «Кем бай, ол бий. – Кто богат, тот господин.»

Пословицы и поговорки нравственно-дидактического характера воспитывают любовь к Родине, своему народу, уважение к сложившимся обычаям и традициям. Они проникнуты идеями дружбы и коллективизма, воспитывают мужество, честность, правдивость, оптимизм, формируют благородные черты характера, помогают избавиться от некоторых пороков, бичуют зло, корыстолюбие, ложь, лень, хитрость и другие человеческие пороки. Большое количество пословиц, как и у других народов, посвящено Родине, родной земле:

Дьоонду от өчпös,
Дьон улус дьоксырабас. –
Огонь не угаснет на Родине,
Народ дружный не обеднеет.

Много пословиц и поговорок, в которых выражается любовь к труду. В них восхваляется трудолюбие и осуждается безделье, лень:

«Иштенкейдин' ижи коп, иштебестин' эрмеги коп. – У трудолюбивого работы много, у лентяя разговоров много». «Цишчи кижинин' оозы үстү, Дьалку кижинин' ичи куру. – У работающего рот в сале, у ленивого живот пуст». «Кыймыктаган кизи кыр ажар. – Движущийся человек преодолевает гору».

В пословицах и поговорках о труде много назидательного и поучительного. Например:

Эрте тур, түрген дьүр. –
Вставай рано, двигайся быстро.

В афористической поэзии отражен нравственный идеал народа. Пословицы учат, каким должен быть человек, какими качествами он должен обладать. В пословицах и поговорках даются полезные для человека советы:

Кун эчизен', кулагын' дьылыыр,
Мал азыразан', курсагын' тойор. –
Следуя солнцу, уши нагреешь.
Держа (плодя) скот, сытым будешь.

Как видим, в данной пословице находит выражение трудовая деятельность народа, его быт, общественные отношения. Она призывает к добру, трудолюбию:

Калбакла дьууза, кап толор,
Чаракла дьууза, кош болор. –
Собирая по ложке, суму наполнишь,
Собирая по зернышку, с провиантом будешь.

В пословицах этого цикла не только замечен дидактический характер, но в них проявляется и народная философия:

Көп болуп чөп болгончо,

Ас болун чон' болзын...

Чем много и сорно.

Лучше меньше, но ощутимо (густо)...

В подобных пословицах только в речевом контексте раскрывается их емкий смысл. Речевой комментарий позволяет конкретизировать пословицу.

Пословицы учат не только трудолюбию, но и показывают, какое нравственное воздействие на человека оказывает труд, как облагораживает его.

Көп этсен', билгир болорын'. –

Трудясь, много узнаешь.

В алтайских пословицах и поговорках большое место отводится воспитанию моральных качеств человека, они учат великодушию, скромности, честности:

Ат дьакшызы мактулу,

Кижидьакшызы кундулу. –

В цене хорошая лошадь,

В почете хороший человек.

Куру чапчактын' табыжы дьаан,

Куру кижинин' эрмеги дьаан. –

У пустого сосуда шума много.

У пустого человека слов много.

У этой пословицы есть аналоги в пословичном фонде других народов, близка к ней русская пословица о «пустой бочке», широко известная по басне И.А. Крылова «Две бочки».

Много алтайских народных пословиц и поговорок направлено против общечеловеческих пороков: эгоизма, глупости, хвастовства, они же одновременно призывают к постижению добра, знаний, мудрости. В них как бы сконцентрировано мнение народа, поэтому они стали каноническими и общечеловеческими. Они становятся таковыми потому, что вбирают в себя общечеловеческие идеалы, которые делают пословицу всеобщей и дают право любому народу признать ее своей:

Билер кижиге бир сөс,

Билбес кижиге мун' сөс. –

Понимающему одного слова достаточно,

Глупцу тысячу слов мало.

Есть пословицы, клеймящие трусов, призывающие к мужеству и самообладанию:

Коркынчак таппай калган дьерден'

Коркыбас таап алар. –

Там, где трусливый не найдет,

Найдет (находит) храбрый.

Некоторые пословицы и поговорки посвящены воспитанию детей, почитанию старших:

Дьаш ёлон'гё дьааш керек, дьаш балага

Эрке керек. –

Молодому растению нужна влага,

Младенцу нужна ласка.

Карыганнын сөзин каптыргага сал,
Дьяаннын' сөзин дьянчыкка сал. —
Слово старца положи в сумину,
Слово старшего положи за пазуху.

В пословичном фонде алтайского народа преобладают пословицы и поговорки с дидактическим, нравоучительным содержанием. Таковые, по нашим подсчетам, составляют более половины общего фонда. Они учат высоким моральным качествам, выражают лучшие человеческие идеалы:

Ат дьякшызы мактулу.
Кижидьякшызы кўндўлў. —
Хороший конь ценится.
Хороший человек в почете.
Дьякшы кижинин' надьырлары кўп,
Копчы кижинин' ўштўлери коп. —
У хорошего человека друзей много,
У склочника врагов много.

Своим острием нравственно-дидактические пословицы направлены против болтунов, пустословов, лгунов, хвастунов, высокомерных, нескромных людей:

Дьялбак агаши отко дьут.
Дьяман кижидьуртка дьут. —
Плоское дерево мешает огню.
Плохой человек — помеха людям.

Многие пословицы бичуют человеческие пороки и восхваляют мужество, отвагу, смелость, дают оценочные определения.

Эдер кижинин' колы ус,
Этпес кижинин', тили ус. —
У делового человека руки работают,
У болтуна язык работает.

Многие алтайские пословицы и поговорки имеют сходства, параллели с аналогичным жанром других народов. Это объясняется общностью их духовной культуры, идентичными условиями жизни быта, хозяйства, историческими условиями. Много общего в афористической поэзии родственных по языку тюркоязычных народов, особенно узбеков, казахов, киргизов, хакасов, тувинцев. Например, русская пословица «Не плюй в колодец, пригодится воды напиться» имеется у алтайцев: «Аржаан сууга тўкўрбе — суу ичерге келижер». Она также бытует у казахов, хакасов, тувинцев и др. Пословица «Ворон ворону глаз не выклюет» у алтайцев и киргизов звучит одинаково: «Кускун кускуннын' кўзин чокубас» (алт.), «Карга карганын' кўзун чокубайт» (кирг.). Разница лишь в названии птицы. У одних это ворон, у других — ястреб или коршун.

Широко известная пословица «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» ныне бытует почти у всех народов. Она легко прижилась и стала выражать взгляды тех народов, в среду которых попала и прочно внедрилась. Это результат духовных контактов разных народов. Пословица

«Гора с горой не сходится, человек с человеком встретится (сойдется)» тоже стала общенациональной и даже общечеловеческой, и бытует почти у всех тюркоязычных народов: узбеков, татаров, башкир, алтайцев, киргизов, хакасов и т. д. У киргизов она звучит так «Эки төө кошулбайт, эки киши корунит»; у алтайцев «Кыр кырла дьуукташпас, кижки кижиле дьууктажар». Алтайская пословица с социальным звучанием «Когда скот болеет – собака жиреет, когда люди болеют – шаман жиреет» бытует у казахов, киргизов, тувинцев, хакасов. Можно привести множество других примеров общности пословиц и поговорок.

Адекватность некоторых пословиц и поговорок разных народов, как мы отметили, не есть прямое заимствование, а результат самостоятельного творчества народа, вызванный одинаковыми условиями жизни, одинаковыми стадиями общественного развития, общностью исторического опыта и идеологии. Иначе говоря, эта общность объясняется историко-генетическим родством народов, а также духовными связями, взаимопроникновением, взаимовлиянием поэтической культуры.

Таким образом, афористическая поэзия алтайцев несет в себе большой заряд нравственно-этических и дидактических идей и имеет большое воспитательное значение.

Литература

1. Малов, С. Е. Памятники древнетюркской письменности / С. Е. Малов. – М.; Л., 1951.
2. Уланов, А. И. Древний фольклор бурят / А. И. Уланов. – Улан-Удэ, 1974. – С. 18–19.

УДК 398 + 82:398

Б. М. Шульгин

ОБ АЛТАЙСКОМ КАЕ

Изучение собственно алтайской музыкальной культуры началось почти через сто лет после первой академической экспедиции в Сибирь. Первым описанием музыкальных инструментов алтайцев и их манеры пения мы обязаны В. И. Вербицкому: «Алтайцы очень склонны к пению и музыке... Песни часто поются у северных инородцев под звуки балалайки, а у южных – двухструнной скрипки, которая по форме не что иное, как длинный деревянный уполовник или поваренка. Внутренность этого инструмента закрыта бараньей кожей, имеющей на середине кружок и шесть малых отверстий, между которыми укреплены подставочки под струны. Дискантовая струна сделана из трех конских волос, а бас – из шести. Смычок тоже из волос. Под эту же скрипку алтайские импровизаторы обыкновенно сказывают сказки дребезжащей октавой, растягивая каждое слово» [3, с. 167].

Наиболее полное освещение музыкальное творчество алтайцев полу-

чило в трудах А. В. Анохина (1874– 1931) [5]. Более 20 лет (с 1907 по 1931 г.) посвятил он собиранию различного этнографического и фольклорного материала об алтайцах. А. В. Анохин дает описание ряда алтайских народных музыкальных инструментов: «Музыкальных инструментов у алтайцев четыре: струнный, язычковый, ударный и один смычковый. Струнный инструмент называется “топшур” и имеет форму балалайки, но далеко не звучный, так как струны на нем употребляются из конского волоса, свитого в тоненькую веревочку. Само собой разумеется, “топшур” не может дать полный звук, как обычная балалайка. Играют на нем так же, как и на балалайке. Пользуются этим инструментом больше, чем обыкновенной балалайкой. На топшуре аккомпанируют “кайчи” – рассказчики сказок...» [2].

К сожалению, А. В. Анохин описал не все алтайские народные музыкальные инструменты, а некоторые описал неверно, в частности топшур, который не похож на балалайку. Общие у них только принципы звукоизвлечения, квартовый строй. Далее А. В. Анохин указывает, что «икили» [6, с. 86] – это тот же «топшур», но на котором играют смычком. Действительно, в музыкальной практике алтайцы играют смычком и на топшуре (как на икили), но это не исключает существования специального смычкового инструмента икили, похожего на топшур, но имеющего существенное отличие от последнего, которое выражается в более тонком и удлиненном грифе и в более высокой подставке.

Топшур – это щипковый музыкальный инструмент. Имеет деревянный долбленный кузов овальной формы, закрытый сверху кожей или деревянной декой, длинную шейку без ладов, две волосяные струны, настроенные в кварту. Общая длина около 75–77 см. О настройке топшура А. В. Анохин пишет следующее: «Топшур всегда настраивается квартой, как и русские балалайки, но кварта эта не урегулирована: она звучит немного выше чистой и ниже увеличенной. Ее, скорее, нужно отнести к особому разряду интервалов, называемых “острыми”. У азиатов они принимаются как консонанс, потому что ею (квартой – Б. Ш.) начинают и заканчивают пение, как благозвучным аккордом. Она встречается чаще других интервалов, ее вполне можно причислить к разряду господствующих интервалов. Кроме кварты, топшур в аккомпанементе дает чистую квинту, большую или малую сексту. Вот все интервалы, какие мы слышали на топшуре в виде одновременных созвучий» [1, с. 94].

А. В. Анохин описывает также и сам процесс передачи богатырского эпоса. «В былинной музыке, – пишет он, – непосредственно после настройки топшура играется вступление (своеобразная прелюдия). Иногда она играется довольно долго» [1, с. 93]. Во время исполнения прелюдии сказитель «настраивает голос», подпевая топшуре на выдержанной ноте (это делается преимущественно на слоги «ой», «уй» или «эй»).

Описание, данное Анохиным, нужно дополнить: иногда во вступлении к сказанию кайчи обращается к своему инструменту:

«Из корня могучего кедра не зря

Тебя сделали, громкий топшур!» [4, с. 3] и т. д.

В процессе исполнения самого сказания речитативное исполнение текста перемежается с выдержанными звуками на вышеуказанные слоги: «ой», «уй», и «эй» [5, т. 3, с. 585–587].

Аkkомпанемент топшура чаще всего представляет собой несложные вариации на мотив, который звучит в мелодии сказителя или представляет собой самостоятельный наигрыш, зачастую оstinатного характера.

А. В. Анохин отмечает, что аккомпанемент топшура характеризует каждое положение героя хотя и не сложными, но различными мелодико-ритмическими вариациями. Патетические места сказитель выделяет еще и голосом, мимикой, легкими движениями своего тела.

В передаче богатырского эпоса, указывает А. В. Анохин, основных напевов три, при их помощи сказитель сплетает мелодическую канву повествования [1, с. 93]:

1) самый простой напев сводится к звучанию одной ноты. На фоне этого бурдона звучит аккомпанемент;

2) далее следует напев из двух звуков в секундном соотношении друг к другу или представляющий собой «бесконечный» квартовый скачок вверх и вниз;

3) самый сложный былинный напев состоит из трех звуков, занимающих диапазон кварты.

Вся передача героического эпоса, как указывает А. В. Анохин, строится в довольно определившейся трехчастной форме: прелюдия, собственно сказание и заключение.

Далее А. В. Анохин касается самой манеры пения кайчи, которые в отличие от кожончи, исполняющих исторические, бытовые, лирические песни под аккомпанемент икили обычным тембром голоса, пели свои сказания «низким голосом».

А. В. Анохин пишет: «Сказки (т. е. сказания – Б. Ш.) действительно поются низкой дребезжащей октавой, которая своим тембром напоминает летящего жука» [2, с. 24]. Здесь имеется в виду горловое пение.

Горловое пение – это не гамма хрипов, а пение, правда, своеобразное: звуки при таком пении производятся не свободным, открытым горлом, а несколько сжатым. Это пение подчиняется всем законам музыки. Когда горловое пение приходится слышать в первый раз, оно производит неблагоприятное впечатление, но с течением времени ухо настолько свыкается с ним, что оно начинает нравиться и действовать на нервы успокоительным образом. «Для азиатского уха такое пение является, без сомнения, приятным» [2, с. 24].

Несомненно, очень трудно представить себе героическое сказание, которое продолжается в течение семи ночей, музыкально оформленным в нашем современном понимании. Произношение слов нараспев низким горловым тембром, «остинатность» мелодических фраз топшура, звучание «на органной педали» то голоса, то самого топшура, плагальность напева и т. п. – все это вводит слушателя в своеобразный «психологический транс», который помогает отключиться от окружающей обстановки

и дает полную свободу фантазии слушателя. И последний, слушая живую, полную образных сравнений певучую речь кайчи, переживает все перипетии, которые испытывает герой повествования.

Что касается манеры пения сказаний А. Г. Калкиным, то нужно отметить, что он следует всем установившимся традициям кайчи, которые были изложены выше.

Из особенностей, присущих этому кайчи, обращает на себя внимание сам факт «сквозного» развития аккомпанемента и манеры кая. Если в самом начале сказания А. Г. Калкин пользуется простейшей формой кая – своеобразной «органной педалью», то далее мы наблюдаем постепенную динамизацию за счет усложнения рисунка аккомпанемента топшура и самого напева, мало-помалу начинающего представлять собой трихордную попевку, которая занимает диапазон кварты.

Литература

1. Анохин, А. Музыкальная этнография. Фрагменты кая: рукопись / А. Анохин // Архив Горно-Алт. обл. музея. – С. 94.
2. Анохин, А. Народное песенное музыкальное творчество алтайцев, монголов, шорцев / А. Анохин // Архив Горно-Алт. НИИЯЛ, фольклор. материалы. – Папка № 115. – С. 37.
3. Вербицкий, В. И. Алтайские инородцы / В. И. Вербицкий. – М., 1893. – С. 167.
4. Песни над Катунью: сборник. – Горно-Алтайск, 1962. – С. 3.
5. Сибирская советская энциклопедия. – Новосибирск, 1929. – Т. 1. – С. 120; Т. 3. – С. 585–587.
6. Энциклопедический музыкальный словарь. – М., 1959. – С. 86.

УДК 398

Л. В. Кыпчакова

К ВОПРОСУ О КУЛЬТЕ ДЕРЕВЬЕВ У АЛТАЙЦЕВ

В историко-этнографической литературе об алтайцах имеется немало интересных исследований, посвященных различным аспектам культа природы. Но при всем многообразии весьма интересного материала почти не освещена такая область этого культа, как почитание деревьев. В данной работе предпринята попытка проследить данное явление в системе религиозных представлений алтайцев. На основе имеющихся источников – как литературных [1, 9, 10], так и наших полевых мы можем предполагать существование в прошлом у алтайцев культа деревьев. Это несомненно еще и потому, что в древних религиозных верованиях алтайцев культ природы всегда играл значительную роль. Трудно предположить, что культ деревь-

ев являл исключение из общей системы. К тому же расселение алтайцев было связано с лесной и горно-таежной зоной, что, естественно, не могло не наложить отпечатка на хозяйственно-бытовой уклад и древние представления.

Анализ имеющегося материала свидетельствует, что **в основе культа деревьев лежали анимистические представления**. На Алтае этот древнейший пласт народных верований всегда играл видную роль, особенно в повседневной жизни кочевников, одухотворявших все силы и явления природы. Мир деревьев представлялся по образу живых людей. Сами деревья были такими же живыми существами, как и люди. Они рождались, росли и умирали. Дерево могло испытывать боль, болеть и даже плакать, когда человек надрезал на нем кору или срубал его. Деревья могли понимать язык людей. Подобно человеческому сообществу, среди деревьев были могучие и слабые, молодые и старые. Только исходя из этих представлений алтайцев можно объяснить известные предписания и запреты по отношению к растущим деревьям. Приведем любопытный пример из жизни современных алтайцев, отражающий их древнее представление о деревьях. Обычное кнутовище – камчы состоит из деревянной рукояти и ременной части. Деревянную рукоять – сабы и в наше время изготавливают из таволожника – табылгы. Это кнутовище обладает достаточной упругостью, гибкостью и легкостью. Помимо своей основной функции оно применялось алтайцами еще и для отпугивания злых духов. Для закрепления ремня отверстие в кнутовище никогда не прожигают, а непременно просверливают. Наши информаторы сообщали, что прожигание умерщвляет живую силу кнутовища, а посему оно уже не сможет противодействовать козням злых духов¹.

Почитаемые деревья, исходя из внешних признаков, можно подразделить на две основные категории: светлый лес – береза, лиственница, тополь, осина; темный лес – кедр, сосна, ель, пихта. Особую категорию составляли кустарниковые растения: жимолость, шиповник, можжевельник, вереск, таволожник и различного рода колючки. Функционально они выступали в роли оберегов, охранителей от действий злых духов.

Среди деревьев всеобщим почитанием пользовалась береза (кайын). Ее почитали как священное дерево – «бай кайын». Обычно этот термин на русский язык переводят как «богатая береза». Нам представляется, что Л. П. Потаповым дан более точный перевод – «священная береза». Только исходя из этого можно объяснить ту большую популярность, какую она занимала в шаманизме, а также в эпосе и фольклоре алтайцев. Березу изображали на шаманских бубнах, упоминали в шаманских мистериях. С березовой ветвью в руках шаманы (иногда и просто старики) обращались к божествам и духам при жертвоприношениях. В системе религиозных представлений существовало представление и о небесной Бай-кайын. От нее, по представлению шаманистов, они получают зародыши «сус» на детей, скот и зверей. В этой связи устраивалось специальное камлание с целью испрашивания «сус» [2].

Под березой умерщвляли жертвенное животное, в этом случае ее называли «чаал кайын» [5]. Из березы сооружали различные жертвенни-

¹ Записано от информатора В. Тантаева, 77 лет, сеок ирkit, Усть-Канский район.

ки, вырезали рукояти для шаманских бубнов, идольчиков и т. д. Между молодыми березами натягивали и вывешивали «*јайык*», который стоял в передней части юрты. Некоторые информаторы сообщали, что береза принадлежит Ульгению – верхнему небесному божеству (или Кудая), поэтому ее и гром будто бы не разбивает. Алтайцы верили, что веточка березы, положенная на таган – «*очок*», якобы, предохраняет жилище от удара молнии².

С особой значительностью вера в сакральные свойства и чистоту березы проявлялась в повседневной бытовой жизни алтайцев. Например, при проведении алтайской свадьбы в юрте занавесь «*кожного*» для молодоженов натягивали между срубленными молодыми березками. При этом выбирали стройные красивые деревца, росшие вдали от жилища на восточной стороне горы. Кроме того, ветки березы, связанные вместе лентой из белой материи, помещались снаружи, рядом с дымовым отверстием в юрте. Этот символ позволял легко определить юрту, где не так давно проходил той. Кстати, веточки никогда не убирали. Они находились там до тех пор, пока полностью не приходили в ветхость. В данном обряде береза символизировала священность, чистоту, пожелание счастья и благополучия молодым супругам. В старину березу старались не срубить без крайней необходимости.

К почитаемым деревьям алтайцы относили и кедр – «*мёш*». Из него изготавливали обечайку бубна. Существовал специальный обряд оживления шаманского бубна. Цель этого обряда – воссоздать картину жизни дерева, из которого был изготовлен бубен и его деревянные детали. Кам образно и ярко описывал жизнь этого дерева: где и как росло, в какой местности и почему именно из него изготавливали бубен и т. д. [10].

Существовали формы и нетотемного типа, ибо почитались некоторые деревья за их «*странную форму*», за то, что в них обитает какая-то сила, какой-то дух. В этой связи весьма интересны представления алтайцев о лиственнице – «*тыт*». В народе почитание этого дерева связывали с деятельностью шаманов. Согласно шаманским представлениям, это дерево у Кудая будто бы некогда выпросил для себя кам. Даже в речи современного алтайца часто можно услышать «*кам-тыт*», т. е. лиственница кама, а точнее шаман-лиственница. Не все лиственницы относились к этой категории, а конкретное дерево с определенными признаками. Это дерево выделялось особенно пышной переплетенной кроной. Своеобразный шарообразный нарост находился на верхушке или середине лиственницы. Считая, что это дерево принадлежит шаману, алтайцы не подходили к «*кам-тыт*». В этой связи информаторы сообщали нам следующее: дух-хозяин этого дерева покровительствует шаману, а посему может отрицательно подействовать на простого человека. Поэтому обходили стороной шаман-лиственницу. Следует также обратить внимание и на тот факт, что часто встречаются такие названия как «*кам-кайын*» – шаманская береза; «*кам-карагай*» – шаманская сосна [8] и т. д. Данные топонимы свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что, видимо, некогда духами-покровителями, духами-помощниками шамана среди деревьев были и береза, и сосна, но позднее они утратили свое значе-

² Сообщение информатора К. Боронова, 74 года, сеок тайман, Онгудайский район.

ние. В конечном итоге функция духа-покровителя и помощника шамана из мира деревьев была сконцентрирована на шаман-лиственнице, что и дошло до нашего времени.

Согласно алтайскому эпосу, некогда священным деревом у алтайцев был тополь – «бай терек» [7]. В эпосе «Маадай-Кара» описывается тополь в виде мифического дерева, корни которого уходят глубоко в землю, ствол находится на земле, а вершина – в небесах. Образ мирового дерева весьма рельефно выступает в фольклоре алтайцев. Хотя и в религиозной практике имеют место представления о мировом дереве. Например, шаманская лиственница – «тек-пиш», которая является неперенной частью жертвенника Ульгена и его сыновей. Она используется тогда, когда кам с хребтов Алтая должен перейти в небесную сферу вместе с жертвенным животным [3]. На наш взгляд, в данном случае шаманская лиственница является символической параллелью мирового дерева.

Среди кустарниковых растений алтайцы глубоко почитали и ценили можжевельник – «арчын», или «артыш». Они верили, что он обладает особой чистотой и священностью. Небольшой кустарник с красивой зеленой окраской, игольчатыми листьями произрастает высоко в горах. Весьма интересны запреты и предписания, касающиеся этого растения. Прежде всего, не каждый мог при желании набрать веточек можжевельника. Человек должен быть чистым перед духом-хозяином тайги, что означало: не было покойников среди членов его семьи и родственников в течение года; если женщина, то у нее не должно быть в это время месячных, т. е. она чистая – «ару». Вначале повязывали на кустарник жертвенные ленты «далама» или «кыйра» из белой материи, просили у духа-хозяина тайги разрешения и только после этой церемонии набирали можжевельник. Там где рос этот кустарник, нельзя было кричать, браниться и вообще непристойно себя вести, ибо, осквернив это место, человек нес тяжкое наказание. Чаще всего оно насылалось в виде болезни и даже смерти. Арчын обладал значительной, с точки зрения алтайцев, функцией очистительной и целебной. Он применялся для изгнания злых духов. Зажженной веточкой арчына обмахивали больного человека, тем самым изгоняя из него поселившегося в нем злого духа, или духов «көрмөстөр». Настои из арчына применяли как целебное лекарство. Сжигая арчын, очищали очаг, юрту, колыбель, загон для скота и т. д. от козней злых духов. Очищали себя и юрту арчыном и после похорон. Почти в каждой семье алтайца в любое время года хранятся пучки арчына.

Своеобразным оберегом для алтайцев служили колючие кустарники – шиповник, верблюжья колючка [4] и т. д. Они верили, что злые духи бессильны в своих действиях против колючих кустарников «тегенек». Веточки этих кустарников использовали для изгнания и отпугивания нечистой силы «јаман неме». Пучки колючек укрепляли с обеих сторон входной двери или дома, а также над кроватью. Часто это применяли после похорон, дабы не беспокоил и не пугал домочадцев дух умершего – «узут көрмөс». Один информатор Б. из с. Келей Усть-Канского района рассказал нам следующий случай из своей жизни. Как-то летом он

поздно возвращался из леса. За ним увязались злые духи – «кормостор». Как ни пытался он избавиться от них, ничто не помогло. И вдруг он увидел неподалеку кусты шиповника. Добежав, он скрылся в самой гуще кустарника. Злые духи кружили вокруг, но до него добраться так и не смогли. Просидев до утра в кустах шиповника, он благополучно добрался до дома. «Вот так и спасся в колючках», – заключил он свой рассказ.

Анализ имеющегося материала свидетельствует о существовании в прошлом представлений о деревьях-тотемах. Подтверждение этому мы находим и в материалах, собранных нами в Майминском, Шебалинском, Онгудайском и Усть-Канском районах. Согласно сообщениям информаторов, **существовала генетическая связь между определенным алтайским родом и определенной породой деревьев**. Свое происхождение, жизненные явления род связывал с деревом-тотемом. Этот момент как-то не был освещен в этнографической литературе об алтайцах.

Однако имеется весьма интересная запись в очерках Г. Н. Потанина. В ней сообщается о том, что каждый из алтайских родов ведет свою генеалогию от определенных пород деревьев. Это было зафиксировано Г. Н. Потаниным во второй половине XIX в. следующим образом: «Ир-кит происходит от дерева “ргай – ыргай”. Другие говорят: у ирkitов отец – “ргай”, мать – береза... Ир-кит и Сойон два брата (отец – “ргай”, мать – береза)» [9]. «Ыргай» – жимолость, кустарниковое растение. Оно имеет очень твердую древесину. Овцы любят листья этого кустарника. Плоды ядовиты для человека. Благодаря твердости и упругости из него изготавливали шомпола, кнутовища, выбивалки для взбития шерсти и т. д.

И в наши дни еще не исчезла память о родовом характере почитания деревьев. Согласно сообщениям информаторов, каждый род – сеок считал определенную породу деревьев священной, родовой. Так, например, род јус считал своим родовым деревом ель – «чиби», а род кузен – сосну – «карагай». Род комдош почитал березу – «кайын», тубалары родовым священным деревом считали осину – «аспак»³. Род тодошей свое происхождение связывал также с «ыргай агаш», т. е. жимолостью⁴. Представители рода с большим почтением и уважением относились к своему тотему, особенно старшее поколение. Согласно сообщениям информаторов, они почти никогда не срезали жимолость. Бездетных женщин рода тодошей лечили жимолостью. С этой целью из ветвей растения готовили горячие ванны и настои, которые принимала женщина. Затем ее слегка стегали ветвями жимолости. Вся эта лечебная процедура принималась с той целью, чтобы дом не был пуст, т. е. чтобы в доме были дети. Здесь очень хорошо прослеживается представление об оплодотворяющей силе растения.

В течение длительного периода была выработана определенная этика по отношению к священным родовым деревьям. Старики-информаторы подчеркивали, что человек не должен был рубить дерево своего рода, а для всех хозяйственных нужд использовал другие породы деревьев.

³ Записано от М. Акпашева, 75 лет, род јус, с. Кемчик Элекмонарского района.

⁴ Записано от А. К. Калкина, 55 лет, род сагал, с. Ябоган, Усть-Канский район.

В случае крайней необходимости просил представителя иного рода срубить дерево, почитавшееся его родом. Как правило, рубка сопровождалась извинительными и умиловительными речами. Срубали только необходимое количество деревьев, причем запрещалось рубить молодые деревья. Старики говорили, что они, как и дети людей, должны вырасти и возмужать. Они должны жить. Существовали самые различные запреты и приметы, требовавшие от человека благопристойного поведения в лесу или тайге. Например, существовало поверье, что есть невидимая жизненная связь между деревом и родом (человеком), почитавшим его. Если погибало почитаемое дерево, то умирал человек данного рода. Примечали, что падение старого дерева предвещало смерть старого человека, а гибель молодого дерева связывали со смертью молодых людей. В лесу запрещалось шуметь, кричать, браниться. От человека требовалось самое почтительное отношение к миру деревьев и вообще ко всей окружающей среде.

Родовое почитание деревьев нашло отражение и в алтайском эпосе. Так, не только славные народные богатыри имеют свое родовое священное дерево в виде березы и тополя – «бай кайын», «бай терек», но и отрицательные герои – в виде железного тополя без коры – «темир терек».

Таким образом, анализ материалов по культу деревьев у алтайцев свидетельствует о том, что в его основе лежали древние анимистические представления. Отношение алтайцев к священным деревьям базировалось на аниматизме. Мир деревьев не был для них однородным. Наряду с обычными простыми деревьями существовали особые, шаманские, и священные родовые деревья. Это свидетельствует о том, что культ деревьев имел место еще в эпоху родового строя. Растительный тотемизм и его пережитки, естественно, не дошли до нас в «старом виде». Однако анализ имеющегося материала позволяет судить о том, что отношение к бывшим тотемным деревьям сохранилось, по существу, до наших дней. Рассмотрение материала по культу деревьев позволяет в какой-то степени восстановить более полную картину природы, а также религиозных представлений у алтайцев.

Литература

1. Алексеев, А. Н. Ранние формы религии тюркоязычных народов Сибири // А. Н. Алексеев. – Новосибирск, 1980.
2. Архив ЛО ИЭ АН СССР, – Ф. 11, оп. 1, № 28, л. 14.
3. Архив ЛО ИЭ АН СССР – Ф. 11, оп. 1, № 28, л. 4.
4. Басаева, К. Д. Традиционные обычаи и обряды западных бурят, связанные с рождением и первыми годами жизни ребенка / К. Д. Басаева // Этнограф. сб. – Улан-Удэ, 1974. – Вып. 6. – С. 4.
5. Вербицкий, В. И. Словарь алтайских и аладагских наречий тюркского языка / В. И. Вербицкий. – Казань, 1884. – С. 420.
6. Коноев, А. Открывая красочный мир / А. Коноев // Звезда Алтая. – 1981. – 15 янв.
7. Маадай-Кара: алтайский героический эпос. – М.: Наука, 1973.
8. Молчанова, О. Т. Топонимический словарь Горного Алтая / О. Т. Молчанова // Горно-Алтайск: отд-ние Алт. кн. изд-ва, 1979. – С. 201.

9. Потанин, Г. Н. Очерки Северо-Западной Монголии / Г. Н. Потанин // СПб., 1883. – Вып. 4. – С. 7.

10. Потапов, Л. П. Обряд оживления шаманского бубуна у тюркоязычных племен Алтая / Л. П. Потапов // Тр. ИЭ. Нов. сер. – 1947. – Т. 1.

УДК 398

Н. И. Шатинова

МИР «НЕВИДИМЫХ» ПО ТРАДИЦИОННЫМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМ АЛТАЙЦЕВ

Вопросы, затрагивающие религиозные воззрения народов, связаны с решением ряда историко-этнографических проблем и поэтому имеют большое значение.

Многие дореволюционные и советские исследователи уделяли определенное внимание народным представлениям алтайцев [1–3, 6, 7]. Богатый материал, собранный в XIX в. миссионером В. Вербицким, представляет научную ценность и в настоящее время. «По общему верованию алтайцев, – писал он, – два начала управляют миром: доброе – Ульгень и злое – Эрлик. Обоим им подчинено множество духов, первому – чистых (ару неме), последнему – нечистых (кара неме). Ульгень столь добр и милостлив, что не способен сделать что-нибудь неприятное для человека. Он добр до слабости. Эрлик, напротив, столь зол, что не может не злодействовать, а только отлагает иногда на время враждебные свои действия на человека» [3, с. 43]. Алтайцы говорили, что «Эрликбиле Ульгень яныс эжикту» – «Эрлик с Ульгением имеют одни двери» [3, с. 44].

Сам Эрлик, по одной версии, был творением Ульгения, по другой – его братом. За неблагоприятные поступки Эрлик и люди, народившиеся от женщины, которую оживил Эрлик, были прогнаны в «землю, находящуюся между двумя морями, где не светит ни солнце, ни луна» [3, с. 95, 97, 99]. Борьба между Ульгением и Эрликом велась за души людей. В образах доброго Ульгения и злого Эрлика, видимо, отразились традиционные дуалистические представления человека о мире.

Древнейшим по своему происхождению был культ природы. По сообщению информатора Е. Д. Тойбоновой (1905 г. р., из рода тодош), ранней весной, когда только начинала распускать листочки береза, или осенью, когда листья березы желтели, алтайцы совершали моления Жердин Ээзи (Хозяину Земли). Моление совершалось на перевале, а не на вершине горы. На выбранной площадке втыкали две тонкие березовые жердинки. На них привязывали шерстяную нитку. На середине этой нитки вешали кусок белой ткани прямоугольной формы размером 25х50 см, который называли «башчы» (букв. – ведущий, главный, вождь). Этот кусок ткани

надрезали в двух местах сверху и снизу так, чтобы получилась фигура зайца. По обе стороны от «башчы» вешали белые ленты («јалама») из той же ткани числом до девяти. Все это сооружение ориентировалось лицевой частью на восток.

Неподалеку разжигали костер. В маленьком казане в горячую воду насыпали немного талкана¹ и кипятили. Эта жидкая похлебка называлась «ботко», ею наполняли большую деревянную чашку («тепши»). Сверху насыпали сантиметровый слой талкана, чтобы не было видно воды. Каждый на моление приходил со своим мешочком талкана и немного отсыпал от него в тепши.

Затем шаман ставил «тепши» на приготовленные колья-подставки и начинал произносить заклинание, в котором перечислялись большие горы и реки. Например, на молениях в окрестности с. Камлак Шебалинского района упоминались горы: Себи Бажы, Чемал Бажы и т. д. Одновременно шаман ложкой кропил из тепши сначала на восход, потом в другие стороны и на огонь. На молении присутствовали мужчины и дети (мальчики и девочки). Женщинам присутствовать на молениях не разрешалось. Присутствующие стояли около шамана лицом на восток, и каждый из них бросал щепотку талкана в огонь.

Затем кам совершал кропление аракой и благословлял Алтай, просил у Хозяина Земли благодати в размножении скота и людей, всяческого благополучия в году. После кама кропление и благословление совершал старейший из присутствующих мужчин.

Потом присутствующие ели ботко. По возвращении домой люди бросали в огонь своего аила² щепотку талкана, который они носили в мешочках на моление.

По сообщению информатора С. П. Чендековой (1907 г. р., из рода тонжоон), в окрестностях с. Камлак (Шебалинский район) Жердин Ээзи находился: в местности Большой Камлак – на горе Кедровая, в местности Малый Камлак – на горах Кара-Таш и Солокту-Айры. Эти горы в верховье смыкаются воедино.

В 1926 – 1927 гг. жители вышеуказанных мест совершали моление Хозяину Земли. Шаманила «кам каат» – женщина-кам. Однако она не нашла его на обычном месте. Тогда кам (естественно, мысленно) обошла местность Одус-Тёбё, но и там Хозяина Земли не оказалось. С трудом кам нашла его в урочище Туйук-Таш. Когда кам налила в чашку Жердин Ээзи сабы³, она не наполнилась. Жердин Ээзи проявил недовольство: «Экелген немен айагыма толбогон». – «Принесенное тобой не наполнило мою чашку». По народным представлениям, такие факты, как смена Жердин Ээзи места своего пребывания, недовольство подношением, должны были явиться предзнаменованием плохого. Именно так объяснила мне информатор то обстоятельство, что теперь ни в Большом, ни в Малом Камлаке человеческого поселения нет.

¹ Талкан – мука из поджаренных зерен ячменя.

² Аил – традиционное жилище алтайцев.

³ Саба – ячменная брага.

Это же моление у алтайцев-бурханистов до революции совершалось следующим образом. Как сообщил Михаил Япышев (житель с. Яконур Усть-Канского района), в сентябре мужчины и дети шли на Алтын-Туу (Золотая гора), эту гору камы называли Ыйык-Туу (Священная гора). Моление возглавлял «жарлыкчи» – служитель бурханистского культа. Он держал в левой руке кылыш (саблю), арчын (можжевельник), в правой – четки.

На стоявшие рядом два пня клали доску, а на нее курут (сушеный кислый сыр), быштак (пресный сыр), бараньи бабки. На толстом куске быштака ножом вырезали силуэты гор, извилистые линии обозначали реки. Из него же вырезали фигурки домашних животных, птиц, зверей. Около доски с двух сторон ставили восемь березовых жердей (по четыре с каждой стороны, могло быть и больше). На них привязывали жалама из тканей белого, голубого, красного, желтого цветов.

К одной из березовых жердей привязывали посвященную Алтаю необъезженную лошадь серой или буланой масти. На гриву лошади тоже привязывали жалама. Жарлыкчи благословлял Алтайдын Ээзи (Хозяина Алтая), просил его милости, чтобы не было урона среди людей и скота. («Албатыда, мал-ашта чыгым жок болзын деп Алтайдын Ээзи алкап, кодурип жат»). Жарлыкчи совершал кропление молоком кобылицы, талканом.

В отличие от алтайцев-шаманистов, алтайцы-бурханисты не приносили на моление араку, не признавали кровавых жертв. На молениях не присутствовал кам.

Посвященная лошадь не подлежала продаже, на ней не ездили. Когда лошадь старилась, хозяин ее колол. Ноги и голову лошади относили на место моления и вешали на дерево.

Видимо, такие моления практиковались на Алтае с древнейших времен: «Южные алтайцы еще в первой половине XVIII века, – отмечал известный сибиревед Л. П. Потапов, – совершали моления на священных горах» [7, с. 146].

Вероятно, Жердин Ээзи – дух, олицетворяющий благодатный Алтай. Л. П. Потапов писал: «Собственное имя Алтай понимается туземцами не как географическое наименование местности, а оно является в их представлениях – существом, могущим чувствовать, желать и благодетельствовать... Горы и воды, леса и скалы, ущелья и долины, неразрывно связанные и объединенные между собой одним оживляющим их духом, и есть – существо Алтая» [6, с. 132].

По представлению алтайцев, каждая гора имела своего особого «хозяина» – духа. Известно, что, если человек взошел на гору, он не должен громко кричать, ругаться с кем-нибудь. Обычно на перевале люди набрасывали кучу камней («обоо»), «охотник бросает туда еще одну пулю» [6, с. 132]. На избранное дерево, соседствующее с обоо, вешали ленты. Под такие деревья и на обоо бросали монеты, совершали кропление аракой или чаем. На некоторых горах существовал запрет не стрелять определенных зверей. Например, в окрестностях сел Кулада, Боочы, Каракол современного Онгудайского района запрещалось убивать маралов. На Кара-Туу в окрестностях с. Паспарты современного Улаганского района

запрещалось рвать дикий лук. Нарушение существовавших локально-территориальных запретов влекло за собой возмездие (смерть нарушившему запрет, стихийное бедствие, болезни, неудачу на охоте).

Образ Алтайдын Ээзи у алтайцев сливается с образом хозяина тайги: «Алтайдын или тайганын эзи чугулдап Јат» [6, с. 125]. – «Хозяин тайги или Алтая сердится». Вероятно, Алтайдын Ээзи или Јердин Ээзи (Хозяин Алтая или Хозяин Земли) – это трансформация божества, почитавшегося древними тюрками Йер-Су.

А. В. Анохин писал, что «Внешнего образа духов алтайцы не представляют себе ясно; они не знают, кто сам по себе горный дух: человек ли, птица ли, зверь ли. Он им только внушается» [2, с. 15]. Л. П. Потапов писал, что, по рассказам северных алтайцев, «хозяева гор выступают в образе мужчин и женщин, старых и молодых» [7, с. 159]. Об Алтайдын Ээзи Л. П. Потапов писал, что этот дух не наделялся алтайцами какими-либо признаками, «закрывающими его в определенные человекоподобные или другие формы живого организма» [6, с. 132].

Однако по сообщениям многих информаторов, Јердин или Алтайдын Ээзи являлся людям, ночующим в лесу, в облике женщины. У алтайцев была примета: «увидеть во сне светловолосую женщину – к добру, так как в таком виде к человеку приходила Алтайдын Ээзи.

Почитанием Јердин Ээзи следует считать обычай вешать на ветви дерева ленты из ткани, бросать под дерево монеты. Можно было бросить кусочек любого продукта. В крайнем случае, если у человека в руках ничего не было, вырывали волос из гривы коня и привязывали на ветвь дерева.

Таким же образом почитались реки и аржаны – целебные источники. На кустарниках или ветвях дерева, росшего рядом, привязывали ленты, в аржан бросали монеты. Пребывание на аржане требовало соблюдения запретов: около него нельзя было копать землю, ломать кустарники, ветки деревьев, рубить деревья, кричать, выражать недовольство водой. Если в семье кто-нибудь умер, то членам этой семьи, как нечистым, в течение года посещать аржан не разрешалось. Нарушение этих запретов навлекло на человека болезнь. От степени виновности человека зависели продолжительность недуга и возможность исцеления.

Одним из древнейших культов является культ огня. Почитание его выражалось по-разному. Молодые в день свадьбы выливали в огонь своего нового аила жир. Первую щепотку от нового кирпичного чая бросали в огонь. Первые капли выкуриваемой араки посвящались огню. При забое домашних животных в огонь перед началом еды бросали кусочки кровяной колбасы и мяса. Огонь считался священным, его нельзя было перешагивать. В сумерки, ночью, при рождении ребенка по истечении сорока дней из аила выносить огонь не разрешалось.

В случае болезни человек окуривал себя зажженным можжевельником, водя дымящейся веточкой вокруг лица. Оскверненную, например, прикосновением собаки посуду очищали многократной обводкой горячей головней, со словами: «Алас! Алас!». Участники похоронной процессии при возвращении с места погребения окуривали себя дымящейся веточкой арчына.

К огню алтайцы обращались: От-Эне – Мать-Огонь, Кыс-Эне – Девушка-Мать, От-Ээзи – Хозяин Огня.

Огонь служил посредником между человеком и божествами, передавал жертву различным духам. В огонь запрещалось бросать грязные вещи. Информатор А. Д. Кыдатова сообщила нам следующее. После смерти ее матери невестка бросила в огонь старую одежду умершей. Ее предупреждали, что так делать нельзя, но невестка не послушалась. Хорошо, что гнев Огня не коснулся людей, пало лишь два ягненка.

Если в аиле были маленькие дети, то здесь незримо присутствовала Май-Эне – добрый дух-покровительница детей [4, 5, 8]. Телеуты представляли Май-Эне в виде красивой молодой женщины с волнистыми серебряными волосами. В телеутском свадебном обряде ей совершали кропление во время сватовства и после сговора. Изображение Май-Эне в виде белой тряпочки и лук со стрелой висели над колыбелью ребенка. Если ребенок благополучно вырос, тряпочка переходила к следующему. Если ребенок умирал, тряпочку сжигали и вешали новую. Л. П. Потапов пишет, что «Почитание Умай, видимо, очень древний культ, сложившийся у кочевников задолго до того времени, каким он датируется руническими надписями. Об этом говорит и его тесная связь с культом огня, т. е. одним из древнейших культов первобытности, также хорошо сохранившимся у многих современных тюркских народов Сибири и Средней Азии...» [8, с. 279, 280].

Древнейшим культом является и культ предков у алтайцев. В. И. Вербицкий писал: «Каждый род (сеок) имеет еще своего собственного, фамильного баштут-хана и каждая семья – пената юрты» [3, с. 43].

В аиле южных алтайцев имеются жайыки. В аиле их два. Один, «эжик жайык», или «эпши жайык», расположен у входа с правой стороны, другой – «төрдөги жайык» – напротив входа в почетной части аила чуть слева. Жайыки представляют собой шерстяную нить с наброшенным на нее куском материала или висящими на них разными изображениями. Так выражается почитание умерших предков, прежде всего шаманов рода, трансформировавшихся после своей смерти в «ару неме». Исследуя этот вопрос, А. В. Анохин пришел к выводу, что «родословные ясно показывают, что духи – “ару неме” – по отношению к известному семейству являются братьями, дядями, тетками, свояками и дедами». [2, с. 23] Л. П. Потапов об этом писал: «Все эти предки – умершие шаманы» [6, с. 140].

Как происходило превращение умершего шамана в духа? Все умершие шаманы – суть чистые духи – «ару неме». Дух шамана на третий или седьмой день после смерти является к своим родственникам и о своем таинственном присутствии дает знать глухими ударами бубна, раздающимися в ночной тишине за юртой или в лесу. После этого, как рассказывает шаман Сапыр, дух порывает всякую связь с царством Эрлика и вводится покойными родственниками в разряд духов «ару неме». После смерти шамана изготавливают его изображение «чалу»; приглашенный хозяином аила шаман кропит новое изображение чистым вином – аракой, произнося при этом особую молитву. С этого момента изображение подвешивается в аиле на почетном месте и делается религиозной прина-

длежностью, а дух умершего шамана становится «ару неме».

Количество «көрмөсов»⁴ исчисляется с мужской и женской стороны. Дело в том, что муж и жена при бракосочетании каждый в отдельности приносит с собой из дома родителей изображения своих родовых духов. Изображения духов мужа подвешиваются в аиле на жерди с мужской стороны, а духов жены – на той же жерди с женской стороны. Тут происходит первое объединение духов двух семейств.

В дальнейшем дети, приобщившись к «көрмөсам отца и матери, при своем бракосочетании в свою очередь к общим көрмөсам своих родителей присоединяют новых и т. д.» [2, с. 23].

На реке Чичке-Чаргы демичи (староста) Астын не знал даже имен «көрмөсов» своей жены и назвал их по-русски «приданое жены», имея в виду то, что эти изображения всегда привозятся в аил мужа вместе с другим ее имуществом [2, с. 24].

Информатор Е. Д. Тойбонова сообщила нам, что женщина берет из родительского аила только двух «инје көрмөстөр» – чертей в приданое.

Главное место в культе предков принадлежит «жайыку» – главному предку. Он считался чистым духом. Жайыку из белой материи делали ленточное изображение: из ленты вырезали голову, уши, руки, ноги и хвост. Ноги обвивали красной ленточкой. Изображение это вместе с другими ленточками в количестве двух-трех десятков прикрепляли к волосяному белому шнуру, который натягивался между двумя березками и ставился на задней части аила [26 с. 13].

Главная роль жайыка заключается в посредничестве между человеком и Ульгеном [2, с. 24]. Для шаманов духи-предки имеют особенно важное значение. Шаман призывает жайыка, чтобы он свел его на небо вместе с жертвенным животным. Без участия жайыка шаман восходить на небо не может [2, с. 13]. Во время путешествия духи-предки являются живой силой и охраняют шамана от опасностей, ведут борьбу со злыми духами, встречающимися в пути. «Ару көрмөсы» невидимо облачают собой шамана: сидят на его плечах, на голове, на руках, на ногах, в различных направлениях опоясывают его стан, и в призываниях именуются за это броней или обручем («курчу») [2, с. 29].

Изображают умерших предков-шаманов по-разному. О таких изображениях подробно писал А. В. Анохин. Рассмотрим изображение шамана-предка из рода Ылүп. «В алкышах [5] шаманских Ылүп называется трехногим: үч путту бай Ылүп. Изображение делается из белой материи в квадратную четверть величины. Внизу – прорези для ног. Иногда ноги делают мешочками, в которые насыпают золу. Вверху, в центре, пришивают три обрезка беличьего хвоста, изображающих бороду» [2, с. 120].

У телеутов вместе с приданым везли куколок-«эмегендер» («женщины»), которые шьются самой старшей родственницей дома. В крайнем же случае их доставляют перед рождением первого ребенка, так как без «эмегендер» во время первых родов, по мнению телеутов, женщина может сама умереть или ребенок родится слепым [5, с. 25].

⁴ Көрмөс – дух, черт.

В этнографической литературе упоминается домашний дух – «дверник», как его называет В. И. Вербицкий: «Кам спрашивает у “дверника” – (эжик-течи), скромно и тихо, с подобострастием, как у начальника, присев и держа бубен на колене ребром» [3, с. 61].

Л. П. Потапов также упоминает о наличии этого духа у шорцев: «Охотники рода челей каждую осень устраивают камлание “хозяйину двери” – (эжик ээзи), который является сыном Ульгения и хранителем жилища...» [6, с. 146].

Информатор О. Ч. Тепшиков (1887 г. р., из рода тодош, живший в г. Горно-Алтайске) сообщил, что дух «эжиктин ээзи» или «эжиктин каруулчыгы» (хозяин двери, или страж двери) находился у дверей на мужской половине айла. Он старался впускать в аил хорошее и не впускать плохое. Страж двери мог иногда шуметь, подавать звуковые сигналы о себе, глазами его было невозможно увидеть.

В айле мог находиться злой дух – «эмееен» (женщина). Сведения о ней нам сообщил О. Ч. Тепшиков Эта женщина была шаманкой и жила в давние времена в с. Кырлык (ныне Усть-Канского района). Когда она заболела заразной болезнью, ее унесли в пещеру и оставили одну. Женщина была очень обижена таким отношением к себе. Умерла она в одиночестве. После смерти эта женщина стала духом и стала причинять людям только зло. Эта «эмееен» вездесуща, обладает способностью летать. Стоило только плохо или пренебрежительно подумать о ней, как она вселяла в человека болезнь.

Среди алтайцев Шебалинского района бытовало представление о «чуй көрмөсө» (чуйском черте). Некогда житель северного Алтая прибыл на Чую и остановился в айле у одного шамана. Свое удилище гость оставил на улице, прислонив к айлу. Единственный сын шамана стал играть удилищем гостя и поломал крючок. Гость, увидев сломанный крючок, стал громко сетовать, что испорчена нужная вещь, которая кормила его. Шаман, чтобы не навлечь гнева гостя на своего единственного сына, сказал гостю, что он может взять из имущества шамана то, что ему понравится. Гость потребовал такое количество имущества, которое бы могло скрыть его в стоячем положении с четырех сторон. Шаман стал обкладывать своим имуществом гостя до тех пор, пока того не стало видно. Только с одной стороны до закрытия верхушки головы гостя немного недоставало.

Шаман снял черное шелковое покрывало с бубна, сложил его и восполнил это место. Гость был удовлетворен.

Шаман попросил вернуть только черное шелковое покрывало с бубна, но гостя охватила жадность, и он отказал в просьбе.

Гость нанял лошадей, нагрузил их добром и поехал домой. Рассердившийся кам стал шаманить и послал вдогонку жадному гостю своих «көрмөсов». Хозяин крючка по дороге заболел и умер. Привезенное имущество родственники умершего разделили между собой. Однако с этого времени они стали болеть и умирать. Родственники позвали своего шамана. Тот после камлания сказал, что прогнать чуйского «көрмөсө» не мог. Так водворился этот «чуй көрмөс» в среде алтайцев.

Таким образом, в своем айле алтаец был окружен целым сонмом духов, должен был поклоняться Огню, покровительнице детей Умай, почитать

умерших предков, духа-стража двери, «эмеен көрмөсә», «чуй көрмөсә», так как непочтительное отношение к ним могло вызвать неприятности, болезни членов семьи.

Однако за пределами аила көрмөсов было еще больше, чем в аиле. А. В. Анохин писал, что «их особенно много около аилов. При всяком удобном случае они протискиваются незаметно в жилище и прячутся от “ару көрмөсов” за сумы, кровать и другие предметы обстановки аила» [2, с. 27].

Откуда они появлялись? По представлениям алтайцев, после смерти душа всякого человека делается көрмөсом. Духи охотятся за душами людей. Как только душа человека – јула отделится от человека, духи схватывают ее.

Чтобы узнать, к какому көрмөсу попала душа человека, следовало обратиться к каму. Кам через духа – стража двери узнавал, какой дух схватил душу, и возвращал ее физическому носителю. В. И. Вербицкий об этом писал, что «человек долгое время может оставаться живым без души, унесенная душа может быть возвращена выкупом через камлание, и тогда человек выздоровеет» [3, с. 77].

Информаторы сообщили, что человек может без «сүне» (души) жить шесть лет. Человек, от которого отделилась душа, чувствовал себя больным. Если по истечении этого времени человек не обращался к каму, то он умирал. При обращении больного к каму последний «вбивал» отделившуюся душу в тело больного. Некоторые алтайцы и в наши дни обращаются к знахарям, которые видят причину их недомогания в отделении души от тела.

В народных поверьях встречается так называемый «Јердиу көрмөзи» (букв – черт земли). Его относили к злым духам. Он встречался людям в образе мужчины на сером коне. Встретившись с человеком, он разговаривал с ним, но человек через определенное время терял сознание.

Почти в каждой местности, где жили алтайцы, были так называемые «тургакту Јер» – места, на которых нечистая сила останавливала лошадь. Как только всадник приближался к такому месту, конь останавливался, и его невозможно сдвинуть с места ударом плети в течение определенного времени. В таких случаях всадник сходил с лошади, поднимал ногу лошади, высекал огнем под копытом огонь. Так проделывалось с каждой ногой.

Место жительства умерших камов становилось местопребыванием көрмөсә, в которого трансформировалась душа покойного. Когда мимо такого места проходил человек и слышал неприятные звуки: мяуканье кошки, крик совы, утробный голос, это считалось дурным предзнаменованием.

Көрмөсы особенно активны «кызыл энирде» – во время заката солнца. В этот период, как говорят алтайцы, «көрмөстөр кайнап јат» (кормоси кишмя кишат). Поэтому во время заката солнца не разрешалось спать, чтобы душу человека, которая могла во время сна отделиться от тела, не схватил көрмөс. Детям не разрешали плакать, чтобы не привлечь внимания злого духа. Не разрешалось в это время выносить из аила молоко или огонь.

В пантеоне духов алтайцев видное место занимал дух Тыналгыш Алдачи или Ысмекчи (Душезабиратель или Прерыватель жизней). Этот «слуга Эрлика извлекает души из умирающих» [3, с. 300]. Хозяин аила, где находился умерший, приглашал кама. Кам шаманил и выгонял из аила Алдачи [2, с. 20].

Средством для выражения почтения добрым и злым духам являлась жертва. Жертвы разделяются на кровавые и простые. К первым принадлежат заклание и съедение мяса жертвенных животных. К бескровным жертвам относятся: арака, коровье и кобылье молоко от первого удоя, щепотка нового чая, саба, ботко, пучки ячменя, пшеницы.

Каждому духу преподносилась особая жертва. Ульгеню приносили кровавую жертву – трехлетнюю кобылицу светлой масти, Алтайдын Ээзи – кропление талканом, аракой, молоком, Эрлик принимал всякую жертву. Эмеен көрмөсү совершали кропление черным чаем, при камлании ей приносили кровавую жертву – козу.

При жертвоприношении предкам-шаманам учитывались их индивидуальные особенности. Например, шаман Сёөгөш из рода тонжоон при жизни ездил с запасом мяса жеребенка и аракой. После его смерти в жертву ему приносили лошадь. Представители рода тонжоон приносили в жертву своим умершим предкам в зависимости от индивидуальных особенностей: одному – только овцу, другому – лошадь, третьему – козу, четвертому – торбока.

Весьма скудны сведения в этнографической литературе о подземном мире Эрлика. Некоторые сведения о мире умерших можно почерпнуть из сказок. Так, например, в сказке об Ыскүс Ууле Караты-Каан послал его за «жаракы» – чугуном кувшином к Эрлику. По дороге к Эрлику Ыскүс Уул увидел супругов, которые ругались и перетягивали друг у друга одеяло из семи шкур. Ыскүс Уулу объяснили, что это те супруги, которые плохо жили в лунно-солнечном Алтае. Дальше Ыскүс Уул увидел супругов, которые укрывались шкурой одной овцы и заботились друг о друге: «Ложись поближе, здесь теплей». Это были супруги, которые хорошо жили в лунно-солнечном Алтае.

Ыскүс Уулу встретился человек на кляче, который усердно хлестал ее плетью, но она не двигалась. Это был человек, заездивший несколько коней при жизни. Затем Ыскүс Уулу встретились женщины: у одной ухо было зажато дверьми, она при жизни любила подслушивать; у другой губы зажаты дверьми, она была сплетницей; у третьей женщины дверьми были зажаты глаза, она любила подсматривать.

Таким образом, мир невидимых духов у алтайцев был населен гораздо плотнее, чем реальный мир. По народным представлениям, духи окружали человека в аиле, на улице, в горах, у реки, в лесу. Для того чтобы не навлечь на себя их гнев, нужно было относиться к ним почтительно. Особенности духов: их обидчивость, любовь к сказкам, реакция на уважительное отношение – все это очень приближает их к психологии носителей этого мировоззрения. И вполне прав Л. П. Потапов, указывавший, что фантастический мир духов у алтайцев «создан по их собственному типу и образу жизни» [7, с. 148].

Литература

1. Анохин, А. В. Душа и ее свойства по представлению телеутов / А. В. Анохин // Сб. МАЭ. – Л., 1928. – Т. 8.
2. Анохин, А. В. Материалы по шаманству у алтайцев / А. В. Анохин. – Л., 1924.
3. Вербицкий, В. И. Алтайские инородцы / В. И. Вербицкий. – М., 1983.
4. Дыренкова, Н. П. Умай в культуре турецких племен / Н. Г. Дыренкова // Культура и письменность Востока. – Баку, 1928. – Кн. 3.
5. Каруновская, Л. Э. Из алтайских верований и обрядов, связанных с ребенком / Л. Э. Каруновская // Сб. МАЭ. – Л., 1927. – Т. 6.
6. Потапов, Л. П. Охотничьи поверья и обряды у алтайских тюрков / Л. П. Потапов // Культура и письменность Востока. – Баку, 1929. – Кн. 5.
7. Потапов, Л. П. Культ гор на Алтае / Л. П. Потапов // СЭ. – 1946. – № 2.
8. Потапов, Л. П. Умай – божество древних тюрков в свете этнографических данных / Л. П. Потапов // Тюркологический сборник. 1972. – М., 1973.

УДК 39

С. П. Беловолова, В. А. Беловолов

ЭТНИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ АЛТАЙЦЕВ

Определение понятия «традиционная педагогическая культура народа» впервые дано Г. Н. Волковым. По его мнению, *традиционная педагогическая культура – это та сфера материальной и духовной культуры, которая непосредственно связана с воспитанием детей*. Она проявляется в колыбельных и игровых песнях, игрушках и детской одежде, в подвижных играх, детских орудиях труда, в детском питании и правилах кормления детей, в детском фольклоре, традиционных детских праздниках и во многих других элементах народной жизни [1].

Определение «традиционность» несколько сужает понятие педагогической культуры. Она ограничивает педагогическую культуру, включающую, как известно, систему народного образования, состояние педагогической науки, уровень подготовки учителей, педагогическую просвещенность масс, а также индивидуальную педагогическую культуру граждан, отражающую конкретный уровень общественного прогресса, рамками отдельного этноса, народа.

В традиционной педагогической культуре получила отражение эволюция педагогических представлений народа с древнейших времен до настоящего времени. Она неоднородна, поскольку наряду с величайшими достижениями педагогики в ней сохранились предубеждения, предвзятости, предрассудки и суеверия, уходящие корнями в седую патриархально-родовую древность. Такая неоднородность объясняется также историческими условиями жизни народов, неравномерностью их культурного развития.

Любовь к детям – важнейший компонент педагогической культуры человечества и одновременно элемент педагогической культуры человека. Педагогическая культура отдельной личности в цивилизованном мире не может измеряться любовью только к собственным детям. Эгоистическая любовь исключительно к своим детям как порождение семейного эгоизма была чужда народному воспитанию. Эволюция общественной жизни расширяет общественный кругозор людей, что влечет за собой повышение уровня и педагогической культуры. Высокий уровень педагогической культуры непременно связан с общественными интересами, предполагает беспокойство за судьбы всего человечества, за его будущее. Поэтому разумная любовь к детям при высокой педагогической культуре всегда деятельная, требующая участия каждого и всех в воспитании и перевоспитании подрастающего поколения, а также самовоспитания.

В сфере педагогической культуры народа нет взаимно однозначного соответствия между знаниями, с одной стороны, умениями и навыками – с другой. В народной педагогике не единичны случаи, когда люди приобретают умения, минуя знания.

Важнейшей особенностью традиционной педагогической культуры воспитания является ее естественность. Народная педагогика исходит из принципа естественности воспитания, рассматривая ребенка и подростка как способных к саморазвитию, обладающих чувством ответственности за свои поступки. Воспитателями являются семья и взрослые, сверстники и даже младшие, но исходящее от них влияние носит не запретительный (несмотря на систему табу), а свободный характер с целью реализации возможностей ребенка. При этом проявляется непреложность дисциплины естественных последствий, когда наказание или поощрение содержится в самих действиях ребенка. В народной педагогике всегда ценился ребенок, который естественным образом, а не через принуждение, самостоятельно учился думать и принимать решения.

Многосоставной характеристикой стороной традиционного воспитания является преемственность педагогической культуры, которая предполагает, как указывал Гегель, не только отмену, но и сохранение, удержание и развитие того рационального, что уже достигнуто на предыдущей ступени развития.

В традиционной педагогической культуре преемственность, по мысли Г. Н. Волкова, предполагает необходимую связь между воспитателями и воспитуемыми, педагогический контакт и поиск действенного единого образа в подходе к воспитанию детей среди самих воспитателей, согласованность между домашним и общественным воспитанием, опору на достигнутые результаты воспитания для преодоления отрицательных черт поведения, обеспечение правильного соотношения между целями воспитания, учет предыдущего опыта в возрастном развитии. Таким образом, в постоянной преемственной связи оказываются, с одной стороны, методы воспитания и его процесс, уровень воспитанности индивида и народа, а с другой – воспитатели, воспитанники, домашнее воспитание как часть народного, все компоненты воспитания. При таком подходе преемственность не исключает и взаимного проникновения явлений,

связанных друг с другом; такое проникновение делает преемственную связь более прочной и устойчивой.

Преемственность осуществляется во времени и пространстве, она обеспечивается природными факторами – наследственностью, гено-типом; морально-экономическими – правом наследования, обучением рабочей силы; духовным – воспитанием и самовоспитанием. Природа, социальные условия, педагогические воздействия взаимно усиливают друг друга, препятствуя или содействуя преемственности. Воспитание усиливает преемственность там, где она может существовать и без него. Порою даже стихийный воспитательный процесс, ничем не подкрепленный и функционирующий лишь в сфере подражания, оказывает воздействие на преемственность. Это касается жестов, мимики, походки, манер родителей, воспроизводимых потомками и без воспитательного воздействия; они служат определенными ориентирами в поведении последних. Преемственность в области трудовых интересов иногда может вырасти из простого любопытства и порождаемого им подражания. То же самое возможно и в сфере народного искусства.

Преемственность, в первую очередь, характеризуется таким параметром, как перманентность педагогического процесса в рамках этнической общности, которая заключается в непрерывном характере педагогического воздействия со стороны не только семейного окружения, но и всех членов общности. Однако в процессе исторического развития общества традиционная педагогическая культура тех или иных народов может подвергаться уничтожению, забвению или застою, а преемственность может быть как непрерывной, так иметь и прерывный характер.

Отличительной особенностью традиционной педагогической культуры является ее синкретичность, поскольку она включает такие элементы духовной и материальной культуры, которые способствуют духовному обогащению новых поколений. В ней соединены важнейшие достижения человеческой культуры – наука, философия, искусство.

Традиционная педагогическая культура не имеет строгой системы педагогических воззрений. Они представлены в традициях, в разных жанрах народного творчества, в хозяйственных занятиях, в различных сферах общественной жизни и деятельности. Народная педагогика не всегда раскрывает причинно-следственные связи, а часто поднимается лишь до уровня эмпирических обобщений, которые мало связаны друг с другом. Эмпирические обобщения в народной педагогике лишь констатируют некоторую повторяемость явления и в то же время свидетельствуют о его отрывочности и фрагментарности. Однако это не исключает возможности использования этих наблюдений и обобщений как материала для всестороннего анализа, систематизации и теоретического обобщения.

Народная педагогика – это совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, сведений, умений и навыков, передаваемых из поколения в поколение преимущественно в устной форме, как продукт исторического и социального опыта народных масс, сохранившийся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх, игрушках

и т. п. [2, с. 11,12]. К этому можно было бы еще добавить, что народная педагогика стоит у колыбели научной педагогики.

Термином «научная педагогика» можно обозначить как отрасль науки, изучающую педагогические знания и воспитательный опыт народа, так и обширную объектную сферу исследования научного и педагогического поиска. В то же время представляется целесообразным терминологически разделить предмет исследования и саму науку. Если строго подойти к использованию термина «народная педагогика», то можно отметить следующее: нередко значение термина сужает, географически и исторически, исследование опыта воспитания рамками самых крупных и позднейших этнических образований, чем допускается игнорирование изучения более мелких и ранних этнических общностей (рода, племени, а иногда даже народности). Поэтому представляется вполне правомерным научно обоснованное строгое разграничение Г. Н. Волковым и Т. Н. Петровой понятий «народная педагогика» и «этнопедагогика». Термин «этнопедагогика» полнее и точнее передает содержание и сущность науки, предметом которой является педагогическая культура народа, которая сложилась и продолжает развиваться в той или иной этнической группе [4].

Одним из главных механизмов существования традиционной педагогической культуры является ориентация на образ идеального, совершенного человека. В народном воспитании представления об идеальных героях, их характеристики по сути расшифровывают сущность личностей-символов. Формулы народных идеалов у разных народов различны, но по смыслу они очень близки и чаще всего проявляются в доминантных чертах личности, опираясь на которые, следует подготавливать человека к жизни.

В этнической картине мира, или мировосприятии, мировоззрении каждого народа заложены истоки всех проявлений человеческой жизни: это комплекс основных представлений о природном и социальном универсуме, участвующих в общественном сознании данной эпохи и, следовательно, в сознании каждого члена общества, которые наследуются от предшествующего времени, непременно изменяясь, и фиксируются в языке, во всех вообще знаковых системах, воплощаются в верованиях и привычках сознания. Среди компонентов этнической картины мира можно выделить пространство и время, историю, справедливость, право, отношение мира земного к миру сверхъестественному, восприятие смерти, трактовку личности, детства, семьи, секса, оценку богатства, бедности, другие подобные характеристики. При этом «...картина мира сохраняется на протяжении многих исторических периодов большой длительности; ментальные установки людей меняются чрезвычайно медленно» [3].

Чрезвычайно актуально аналитическое представление этнической картины мира алтайского народа, его ценностных ориентаций, норм поведения с точки зрения их значения для традиционной педагогической культуры, так как именно они определяют и картину воспитательных воздействий в целом.

У каждого народа своя «модель мира», поэтому полное представ-

ление всех систем ценностей, бытовавших у народов, невозможно. Целесообразно ограничиться лишь наиболее важными, на наш взгляд, базовыми ценностями, «культурными инвариантами», т. е. общими для всех народов характеристиками.

При этом, поскольку человек пребывает одновременно в трех ипостасях – как существо природное, разумное и социальное, целесообразно распределить материал по трем разделам: природа, человек и общество.

Остановимся на некоторых специфических чертах духовной культуры алтайцев.

Поскольку сама природа мировоззренческого знания ориентирована на изучение проблемы взаимоотношения человека и окружающей его природы, устанавливается, что объективное содержание картины мира было заключено, прежде всего, в природном содержании. Картина мира представлялась в течение многих веков картиной природы. В этой картине человек не противопоставлен миру, скорее, они находятся в отношениях тождества. Идея тождества проявляется во многих ритуалах, обычаях, мифологических текстах. Чтобы сделать любое явление мира умопостигаемым, его надо было, прежде всего, уподобить человеку. Например, человек уподоблялся горе, реке и другим природным объектам.

Доминирующее влияние природы на жизнь человека отражалось и в традиционной народной медицине алтайцев. Неслучайно поездка на целебный источник требовала целой системы запретов, нормоустановлений. Выздоровление больного зависело от множества природных факторов. Таким образом, взаимоотношения человека с природой, его поведенческие нормы в окружающей среде были обусловлены однородностью микро- и макрокосма.

Идея «биологической совместимости» всего сущего и идея «родства с природой» также характерны для мировоззрения алтайцев. Лишь родственные узы могли быть значимыми для общества, в котором иные связи еще не обрели характера доминанты. Например, по представлениям алтайцев, родословная человека связана с миром природных форм, со сферой космических стихий. Генеалогические предания родов свидетельствуют о происхождении разных родов от природных объектов – от гор, деревьев, птиц, зверей.

Одним из древних и распространенных ритуалов у алтайцев является почитание гор. У алтайцев ритуал почитания гор был насыщен отражением охотничьего образа жизни. Большое место занимают горные духи, «хозяева гор», сами горы, которые выступают в представлении алтайцев живыми, способными ходить на лыжах, петь песни, воевать и т. д. Фантастический мир духов гор, или горных хозяев у алтайцев создан по типу и образу жизни их самих. Ритуалы почитания гор совершались шаманами, стариками, охотниками. Кроме собственных имен, родовые горы носили и особые названия. К родовой почитаемой горе относились с большим почтением, устраивая ей моления. Гора нередко выступала покровителем человека, кровным старшим родственником.

Алтайцы очень тесно связаны с природой. Они почитают природу как

живого человека и представляют, что в природе каждый объект имеет своего хозяина-духа. Хозяина Алтая называли Алтайдын Ээзи. А горы и большие реки тоже имеют своих хозяев Эля-суу, Эля-туу, или тös-туу, тös-суу, öөн-суу. В представлении алтайцев мир имеет трехчленное деление: верхний слой – бог, средний – поверхность земли, подземный – Эрлик.

Неразрывная связь человека и природы, бережное к ней отношение дает человеку возможность выжить в тех суровых климатических условиях, в которых он оказывается.

Вся живая природа Алтая, в представлении его обитателей, так же, как и человек, растет, живет, умирает. Птицы и звери, как и люди, имеют семьи, воспитывают детей, обучают их уму-разуму и выпускают в самостоятельную жизнь. Они способны мыслить, радоваться и гневаться, петь и плясать, любить и ненавидеть. Поэтому алтайцы считали, что к природе нужно относиться очень бережно. Они не позволяли без надобности срезать или ломать ветви, считали, что это дереву больно, цветы должны украшать природу, доставлять радость человеку, в красивой природе человек становится мягче, нежнее, веселее, радостнее. Охотники, пребывая в тайге, никогда ее не засоряли. Они выбирали хорошую, ветвистую ель или кедр и располагались под кронами этих деревьев. В зимнее время делали шалаш. Уходя, они собирали угли и головни, аккуратно их закапывали, а сухие дрова оставляли под деревом. В реку никогда не сливали грязную воду и мусор.

Обращение к вопросу о культе гор и деревьев позволяет представить реальную картину природы, религиозное представление алтайцев о ней и некоторые особенности экологического воспитания алтайских детей. Л. П. Потапов, изучив быт и обычаи алтайского народа, подчеркивал, что общение и связь с природой отражены в верованиях и представлениях, где видимое место занимают обожествления, направленные на охрану растительного и животного мира [5]. Утрата народом представлений о связи людей с окружающей средой негативно отражается на самом человеке. Экологическая культура алтайского народа, в том числе подрастающего поколения, формировалась на протяжении многих веков и сегодня является одной из важнейших ценностей в традиционной педагогической культуре алтайцев.

В культе алтайцев особенно ярко выражено благоговейное отношение к огню. Пламя огня, которое освещает юрты, согревает их, рисуется в представлении алтайцев как живое, покровительствующее им существо. Огонь для алтайцев – самый чистый и почитаемый дух.

Понимание алтайцами мира окружающей природы было основано в целом на мифологических представлениях. Представление о Вселенной и человеке выступает в ряде алтайских мифов о сотворении земли из водного мирового пространства и создании человека из глины. В мифе о сотворении человека отразилось реалистическое мировоззрение, в соответствии с которым творцом тела было высшее светлое божество Ульгень. У алтайцев господствовало представление о подчинении судьбы человека при его жизни Ульгению, а после смерти – Эрлику.

Главными источниками существования алтайцев были скотоводство и охота, поэтому и по мифологическим представлениям земля была населена различными духами, от которых зависело поголовье скота и удача на охоте. Помимо духа – хозяина земли важным был хозяин озера Кер-Балык. Связь с духами у алтайцев осуществляли шаманы, которые во время камланий «действовали» на земле и в мире духов – хозяев мест. Пантеон земных духов на земле у алтайцев был более значительным, чем это известно по камланиям шаманов. Представления алтайцев о верхних «небесных» и нижних «подземных» мирах с их верховными обитателями нашли свое отражение в путях или дорогах шаманов в эти миры во время различных камланий.

По представлению алтайцев, на реальной земле с ее горами, лесами, водами, с реальными людьми, животными, растениями обитают еще и различные духи – доброжелательные и враждебные по отношению к человеку. Самое видное место среди существ этих категорий принадлежит олицетворенным объектам земной природы – хозяевам (ээзи) гор, лесов, вод и различных местностей (урочищ, ущелий, источников и т. д.). У алтайцев зафиксирован миф о создании первых людей из глины, точнее, при помощи воды из глины.

Обозначенные космогонические представления алтайцев указывают на этнокультурные связи народов с их далекими историческими предками и этническими предшественниками.

В традиционной культуре алтайцев видное место занимает религия древних тюрков, исповедовавших шаманизм. Служителями религии были камы – шаманы. В пантеон входили такие божества: Тэнгри (небо), Умай (богиня плодородия), Иерсу (главное божество природы, рек, гор). Почитание этих божеств сохранилось до наших дней, как и древнетюркские культы: культ огня, гор, рек, деревьев, пещер и т. д.

Для народа Алтая шаманы являлись ведущими фигурами, организующими духовную, а во многом и общественную жизнь, обеспечивающими преемственность между поколениями.

В современной культурной традиции термин “познание” (имеющий непосредственное отношение к образованию, обучению, педагогике в целом) обозначает совокупность всех процессов, посредством которых информация извлекается, перекодируется, усиливается и используется опять-таки для получения новой информации. Фактически в рамках современной культуры наблюдается бесконечный процесс приращения информации, сопровождающийся периодической «переоценкой ценностей», изменяющей только способы извлечения и перекодирования информации, но не затрагивающий саму сущность предмета познания. Объяснение факта само становится фактом, требующим объяснения – это близко к тому случаю, о котором К. Д. Ушинский писал как о фактах, порождающих мысль. Процесс познания осуществляется благодаря существованию строго определенной методологией науки «дистанции» между предметом и субъектом познания.

Вместе с тем имеются культурные традиции, в рамках которых познание не сводится лишь к информированности, но существует так же, как

способность к уподоблению, как способность каждое мгновение жизни строить себя самого по некоторому эталону, модели, образцу.

Анализ глубинных основ традиционной педагогики народа Алтая по казывает, что именно в такой форме и осуществляется познание в их традиционных культурах. Обучение строится здесь не как ретрансляция знаний и информации, не как интерпретация данных чувственного восприятия, а как приобщение к чистому, нерелексируемому исполнению. Очевидно, что здесь имеет смысл говорить уже не о данных чувственного восприятия, а о формообразующих факторах, неизбежным образом определяющих само существование человека. Наблюдаемое явление встраивается, «впитывается» в систему представлений и таким образом интегрируется в картину мира, дополняя ее и в то же время не нарушая ее целостности. Последнее обстоятельство особенно важно с точки зрения экологической «насыщенности» традиционных культур, гармонизировавших отношение этноса и ландшафта (Л. Н. Гумилев). Таким образом, решающее значение в описании педагогических функций шамана приобретает понимание того, что мы встречаемся здесь с совокупностью взаимопроникающих и интенсивно взаимодействующих целостностей: ландшафт, этнос, культура, образ мира, индивидуальная судьба. Обеспечение слитности перечисленных целостностей, снятие их разнородности и разноприродности и выступает как бы в качестве одной из важнейших педагогических функций в деятельности шамана.

В многовековой традиционной культуре народа Алтая познание в его когнитивистском аспекте выступает как приращение информации как таковой. Многочисленные этнографические и археологические исследования показывают практическую неизменность информационного содержания культуры народа Алтая на протяжении как минимум одного–двух последних тысячелетий.

Основой воспроизводства культуры, в чем собственно и заключается функция традиционной педагогики, выступает в таких культурных традициях восприятие. Восприятие здесь – посредник между образом и действием, и более того, оно неотделимо от образа, и соответственно, действие является как бы продолжением образа. Выражение рождает ответное выражение, в то время как в современной культуре знак рождает его интерпретацию, выражение – оценку и отношение, т. е. фактически перекопировку. Взаимная функциональная связность образа и субъекта, его фиксирующего, порождает их взаимную обратимость. Все виды и связи между ними оказываются взаимообратимыми, а восприятие как таковое отсутствует, уступая место спонтанному отклику, выражающему всеобщую выраженность вещей. По существу, отклик вторичен, как вторичен и образ, однако взаимообратимость вещей стирает различия между первичным и вторичным. Повторение превращается в уникальный акт творения. Поведение – в произведение. Взаимная обратимость вещей и событий нарушает границы между ними. Знание человека, погруженного в такую культурную традицию, будучи по своей природе неопишуемым, не излагается, а предписывается. В современных терминах можно было бы сказать, что подобное знание задается не в виде описания,

а при помощи алгоритма-ритуала.

Традиционная педагогика народа Алтая – это педагогика, основанная прежде всего на «действии», или, если быть совершенно точным, на нерасчлененном единстве «слова» и «действия», единстве, в котором слова и вещи образуют изоморфный континуум.

Таким образом, становится очевидным, что воспроизводство традиционной культуры народа Алтая, из поколения в поколение обеспечивавшееся функционированием традиционной педагогики, есть не что иное как воспроизводство целостности ландшафта, этноса, а также способа существования этноса, другими словами – воспроизводство целостного мира, а не отдельного его аспекта.

В традиционной культуре воспитания у алтайского народа содержится огромный созидательный духовно-нравственный заряд.

Литература

1. Алтайская литература: хрестоматия / сост. В. И. Чичинов. – Горно-Алтайск, 1973. – 256 с.
2. Волков, Г. Н. Чувашская народная педагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары, 1958. – 264 с.
3. Гуревич, А. Я. Предисловие к книге Дж. К. Райта «Географические представления в эпоху крестовых походов. Исследование средневековой науки и традиций в Западной Европе» / А. Я. Гуревич. – М., 1988.
4. Петрова, Т. Н. Чувашская педагогика как факт мировой цивилизации / Т. Н. Петрова. – Чебоксары, 1996. – 197 с.
5. Потапов, Л. П. Очерки по истории алтайцев / Л. П. Потапов – М; Л., 1953. – 444 с.

УДК 371

М. Ю. Ключникова, Е. В. Ключникова

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ ДЛЯ МИССИОНЕРСКИХ ШКОЛ ГОРНОГО АЛТАЯ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX В.)

Одной из острейших проблем при открытии в Горном Алтае первых школ было отсутствие учительских кадров и какой-либо базы для их подготовки. Проблема состояла еще и в том, что нужен был учитель – представитель коренной национальности. Приверженцы системы Н. И. Ильминского были убеждены, что «только единоплеменный учитель может установить с детьми те отношения, какие необходимы для успешного хода просвещения».

Теория Н. И. Ильминского, на основе которой было построено школьное образование в Горном Алтае в XIX в., предполагала подготовку и русских учителей с обязательным знанием языка обучаемых. Но преимущество, конечно же, отдавалось учителю одной с учениками наци

ональности, ибо «... русский человек не может вполне приноровиться к инородцам, хотя бы и говорил на их родном языке. Его речь ... своею русской постановкой излагаемых мыслей всегда должна более или менее оставлять недоразумение, темноту, отсюда – неубедительность, бездейственность» [2]. К единоплеменному учителю предъявлялись определенные требования: хорошее владение русской речью и удовлетворительная методическая подготовленность для выполнения педагогических обязанностей.

Должность учителя миссионерской школы требовала не только глубоких научных познаний, но и преданности делу народного просвещения. Подготовка учительства и забота о нем была задачей первостепенной важности. Основы отношения к учительскому делу, очевидно, заложены в самой православной религиозно-философской и педагогической традиции. «В кругу служебных занятий миссии есть такая, которая требует неотлучного пребывания на месте, по важности своей почти равняется проповеди, по труду и однообразию требует такого же терпения, как и поездки, сопряженные с неудобствами и опасностью. ... К таковому служению можно отнести учебные занятия и вообще дело воспитания и подготовки будущих деятелей миссии».

Подготовка учителя, который мог опираться на родной язык учащихся, особенно в первоначальном обучении, – одно из центральных положений миссионерской педагогической системы. Конечно, готовились к педагогической работе и этнические русские, проходившие необходимую подготовку в освоении алтайского языка. Но преимущество при выборе претендентов на учительскую должность сознательно отдавалось единоплеменному кандидату, близко и непосредственно знакомому с языком и этнопсихологическими особенностями обучаемых.

Такое требование к педагогу было вполне обоснованно, так как первоначальная практика обучения детей, практически не понимающих язык учителя, не оправдала себя в начале XIX в. Ущербность, неэффективность сложившейся практики преподавания в инородческой школе на государственном языке осознавалась уже не только большинством педагогов, но и широкими кругами светской и церковной администрации, общественностью.

Сложная этноконфессиональная и геополитическая ситуация в регионе потребовала от педагога-миссионера особой, отличной от общероссийской, учительской подготовки. В то же время и Министерство народного просвещения, по-своему заинтересованное в индоктринации православно-христианских идей в менталитет народов Восточной России, исходило из убеждения, что подготовить таких деятелей могут только специально предназначенные для этого учебные заведения.

Первоначальные основы педагогического образования учителей для двуязычных школ Горного Алтая были заложены в Центральном миссионерском училище, которое было открыто 26 марта 1866 г. в резиденции начальника Алтайской миссии архимандрита Владимира, в с. Улала. Основной целью данного заведения была подготовка учителей, переводчиков и церковнослужителей.

Здание первого училища по подготовке деятелей миссии первоначально располагалось в доме толмача миссии М. В. Чевалкова. В первый год работы состав учащихся насчитывал всего 8 человек. Невелик был и учительский коллектив. Преподавали в нем бывшие студенты Петербургской духовной академии И. В. Солодчин, ставший впоследствии игуменом Иннокентием и помощником начальника миссии, и П. И. Макушин, занявшийся затем книгоиздательством [4].

Необходимо отметить, что преподаватели, работающие в этом заведении, являлись истинными патриотами своего дела. Так, например, Иван Солодчин и П.И. Макушин добровольно приехали на Алтай и «самоотверженно трудились почти без всякого денежного вознаграждения» [4].

Образовательная программа в училище целиком соответствовала главной задаче, решаемой миссией. Воспитанники изучали священную историю Ветхого и Нового Завета, арифметику, краткий катехизис, письмо, чтение и пение. Отсутствие учебников, литературы и материалов светского характера на алтайском языке осложняло обучение. Понимая это, учителя, руководство миссии стали активно заниматься переводческой деятельностью, привлекая к ней учащихся. Так, например, в 1870 г. переводы различной литературы на алтайский язык делают сам начальник миссии архимандрит Владимир, толмач М. Чевалков, учитель И. Солодчин и воспитанники училища С. Ильтеев, Т. Петров, В. Тозыяков. В основном это была духовно-нравственная, церковная литература.

По окончании учебы выпускники разъезжались по местам своего назначения. Так, в 1871 г. вышеозначенные учащиеся стали учителями и священнослужителями: С. Ильтеев – в Чеповской школе, Т. Петров – в Черно-Ануйской, В. Тозыяков – в Чулышманской. Однако некоторые из бывших воспитанников выбирают другой путь, занимаясь просветительской деятельностью (П. Кучуков), коммерцией (А. Пыжанкин) и т. д. Поэтому миссия предписывает строже подходить к подбору кандидатов для обучения в училище.

Начало разрешения задачи по подготовке квалифицированных кадров для миссионерских школ столкнулось с проблемой нехватки учительских кадров в училище. С целью ее устранения архимандрит Владимир обращается с просьбой к руководству Казанской учительской семинарии принимать ежегодно два человека из числа алтайских инородцев, которых по окончании семинарского курса можно было бы использовать в качестве учителей Улалинского миссионерского училища.

Казанская учительская семинария неслучайно была избрана местом подготовки кадров. Она в те годы по праву зарекомендовала себя настоящей кузницей национальных кадров. Наряду с предметами церковного направления в ее стенах преподавали педагогику, русский и церковнославянский языки, арифметику, геометрию, русскую историю, географию, естествознание, чистописание и черчение. Внимание отводилось также трудовому и физическому воспитанию, для чего в учебные планы семинарии были введены такие предметы, как гимнастика и «деревенские ремесла» по выбору учащегося.

Ходатайство по подготовке кадров для Улалинского училища было с пониманием встречено руководством Казанской учительской семи-

нарии, возглавлял которое единомышленник алтайских миссионеров Н. И. Ильминский. С ведома синода он дал согласие, благодаря чему, начиная с 1879 г., алтайская миссия ежегодно направляет на учебу в Казань двух - трех кандидатов. Среди первых выпускников этого учебного заведения были Степан Тодогошев, Штыгашев, Кузьма Укунаков, Моисей Орочинов и др.

Данные действия позволили миссии значительно расширить контингент учащихся в Улалинском училище и ежегодно получать квалифицированные кадры для работы в нем.

Постепенно училище превращалось в центр по подготовке своеобразной алтайской интеллигенции: учителей, священников, переводчиков, псаломщиков, и с каждым годом росло количество желающих получить образование в нем, «опыт показал, что инородцы способны заниматься наукой и понимать ее пользу ничуть не меньше русских. Теперь прошли те времена, когда инородец не понимал ценности своего обучения». Однако база, которой располагало училище, не могла удовлетворить всех жаждущих, а главное, не удовлетворяла и потребности самой миссии.

В 1883 г. центральный филиал училища переводится в г. Бийск, однако в с. Улала остается учебное заведение, которое имеет своей целью первоначальную подготовку учащихся для второй ступени. Второй ступенью подготовки кадров для миссии и миссионерских школ теперь становится Бийское катехизаторское училище.

Первоначально училище занимает полуподвальное помещение первого этажа в одном из архиерейских домов г. Бийска, однако в 1886 г. охваченное пожаром здание полностью сгорает, и перед руководством встает вопрос о его закрытии. Большими усилиями удается найти временные помещения и не прерывать занятия, а взамен старого здания возвести «при пособии с разных сторон, новый дом с большими приспособлениями для катехизаторского училища».

Потребность в получении образования притягивала все большее количество желающих обучаться в Бийском училище. В 1887 г. оно насчитывало 56 воспитанников, из них алтайцев – 15, телеутов – 9, черневых татар – 4, инородцев Кузнецкого округа – 10, абаканских инородцев – 4, сойонцев – 1, киргизов – 6, русских – 7 человек. Обучение проводилось по трехлетнему курсу. Учебная программа, составленная с учетом дальнейшего приобщения учащихся к христианству, содержала в себе такие предметы, как «объяснительное чтение Святого писания Нового Завета», «психология», «дидактика», «теоретическое изучение местных инородческих наречий», «импровизированные беседы духовного содержания», «оспопрививание», «черный труд», который «вводился как практически полезное, смиряющее, воспитательное средство».

Как видим, учебная программа содержала довольно узкий круг предметов. Это объяснялось тем, что система Н. И. Ильминского, на которую опирались в Бийском училище при составлении учебных планов и программ, основывалась, прежде всего, на общедидактическом принципе посильности в обучении. Н. И. Ильминский и его последователи считали, что учащиеся с довольно узким кругозором и низкой базой предварительной подготовки могли освоить только учебные предметы, знания

по которым смогут применить в будущей профессиональной практике. «Вследствие необширности курса наук обучение, во-первых, является вполне посильным для инородца при его настоящей умственной подготовке. Затем, будучи ограничено в своих задачах пределами действительных потребностей, дает учащимся только то, чему он тотчас же находит применение по выходу из училища и поступлении на службу».

В конце 1887 г. администрацией училища начато ходатайство о даровании ему, как частному учреждению, правительственного утверждения, с определенным уставом. Мотивировалось это следующими соображениями: во-первых, это повысило бы статус данного частного учреждения до уровня учебного заведения, утвержденного правительством; во-вторых, продвижение по службе, выплата пенсии и другие гарантированные уставом права необходимы и для привлечения сюда высококвалифицированных лиц из высших и средних духовно-учебных заведений. Данное прошение было удовлетворено, и в 1890 г. заведующий катехизаторским училищем иеромонах Мефодий запишет в своем отчете: «... этот год особенно знаменателен. По ходатайству высоких Покровителей миссии, повелением Государя Императора, нам дарованы права духовного училища».

Преподавательским составом в этом же году предпринимаются попытки составления устава и правил приема в училище, в которых было записано, что в училище принимаются подростки 15-16 лет из среды алтайцев, владеющих русским языком, и из среды русских при условии свободного знания алтайского языка. «Этот элемент в учении полезен и желателен. Он способствует быстрейшему усвоению инородцами русского языка, сближению их по духу с русским народом, такие учащиеся – наиболее подходящие деятели распространения между инородцами русской гражданственности».

Практика показала, что поступающие в училище подростки-алтайцы были, как правило, на несколько лет старше своих сокурсников. Порой их возраст достигал двадцати и более лет. Данное обстоятельство обуславливалось, прежде всего, недостаточным знанием русского языка, что было серьезным препятствием к поступлению и учебе многих талантливых юношей. «Поступающие недостаточно знакомы с русским языком и особенно затрудняются пониманию книжной речи... и наконец, вообще обнаруживают, особенно на первых порах, некоторую неразвитость, проистекающую из скудости среды, в которой им приходилось первоначально жить, и бедности речи, которую им приходилось слышать», – писал в своем отчете заведующий училищем иеромонах Мефодий.

В первые годы существования училища, в результате отсева по неуспеваемости, инородцы составляли нередко ничтожно малый процент оканчивающих это учебное заведение. С целью минимизации языкового барьера внутри разноплеменного контингента учащихся в 1893 г. был учрежден особый подготовительный класс, а само училище, как и все родственные ему учебные заведения России, имело устав закрытого заведения интернатского типа. Данное обстоятельство объясняется тем, что воспитанники, которые здесь обучались, приезжали из отдаленных селений. Другая причина крылась, по мнению устроителей данного учеб-

ного заведения, в преимуществах полумонастырского режима в воспитательном воздействии на учащихся. Администрация стремилась придать взаимоотношениям наставников и воспитанников семейный характер.

Особое значение при этом придавалось осознанности и добровольности исполнения учебных и религиозных обязанностей, норм поведения и правил общежития.

В 1890 г. был утвержден первый устав училища и переработаны учебный план и учебные программы, основу которых составляли документы Казанской учительской семинарии Н. И. Ильминского.

Новые программы существенно отличались от предыдущих. Их создатели позаботились о том, чтобы они открывали более широкий простор жизненному управлению, внесению в предметы нового содержания. В перечень предметов, обязательных для изучения, входили уже не шесть, а тринадцать дисциплин, среди которых на первом месте, конечно же, были предметы церковно-христианского направления, такие как «пространный катехизис», «священная история Ветхого Завета», «церковный устав», «церковная история», «церковное пение», «церковно-приходская практика».

Теоретическое изучение данных предметов сопровождалось практическими письменными упражнениями, «... имеющими целью ознакомить учащихся с самым обычным слогом... Для учеников инородцев, в частности, этот навык важен был в том отношении, что давал им обильный запас готовых понятий и мыслей для суждений о предметах веры». Письменные упражнения состояли из переложения своими словами библейских рассказов, которые в учебниках излагались кратко или отсутствовали совсем; записи «общедоступных» проповедей; письменного и устного раскрытия ветхозаветных прообразов и пророчеств.

Серьезная постановка религиозного образования была общей особенностью миссионерских учебных заведений, предполагавшей возможность последующего посвящения в сан и соответствовавшей требованиям Св. Синода к претендующим на должность священника. Миссионеры были уверены, что учителя, посвященные в сан, шире и влиятельнее могут содействовать христианскому просвещению инородцев.

Однако в духовные семинарии редко принимались юноши нерусской национальности. Проблема состояла еще и в том, что они не имели должной образовательной подготовки, которая была необходима для поступления в такое учебное заведение, в частности, знание «древних языков» (латыни, греческого и т. д.). Проблема была решена в 1893 г., когда необходимость иметь священников инородческого происхождения встала особенно остро. Во-первых, было облегчено право поступления после катехизаторского училища в духовную семинарию для инородцев. Во-вторых, было произведено переустройство учебной части училища: из двух классов двухклассной школы, существующей при училище, и специального класса катехизаторского училища образовано четыре класса, из которых первые три готовили для поступления в семинарию, последний – к миссионерским целям. В течение первых трех лет проходила программа духовных училищ, за исключением «древних языков». Это обстоятельство объяснялось практической невозможностью их изучения,

так как инородцы испытывают огромные трудности при овладении ими.

Клерикальная подготовка в Бийском училище велась в двух основных направлениях: собственно религиозно-богословское и подготовка к миссионерской учительской деятельности. Чисто церковное образование, как правило, не давало должной педагогической подготовки, поэтому новая программа обучения расширена содержанием предметов педагогики и психологии. В содержание предмета психологии входили такие немаловажные для будущего учителя темы, как внутреннее самосознание и внешние чувства; воображение и память; фантазия; мышление; разум и идея; вера; воля; страсти; характер и т. д.

Программа по педагогике подразделялась на две основные части, первая из которых отражала воспитательный процесс, вторая – дидактический. Данный предмет рассматривал следующие темы: церковно-приходская школа и ее религиозно-воспитательное и образовательное значение; христианское воспитание и его задачи; внешняя дисциплина воспитания; общие фактические требования; звуковой метод обучения грамоте; объяснительное чтение; практические приемы ознакомления с правописанием; наглядное обучение и т. д.

Программой предусматривалась и педагогическая практика, которая включала в себя как наблюдение за работой учителя и анализ уроков товарищей, так и проведение собственных уроков.

Немаловажное значение в содержании педагогического образования отводилось самым разнообразным воспитательным формам работы с учащимися. Этому способствовал интернатский режим, позволяющий использовать вечернее время для воспитательных мероприятий, бесед религиозно- нравственного и светского характера.

Кроме предметов церковно-религиозного и психолого-педагогического направления, учебный план 1890 г. включал в себя изучение русского языка, арифметики, русской истории с дополнениями из всеобщей истории, географии. Данные предметы изучались в объеме двух классов церковно-приходских школ. Как видим, спектр общеразвивающих предметов был не особенно широк, однако это обстоятельство оправдывалось тем, что хотя такая постановка дела в обучении и не развивала широкого умственного кругозора и интереса к вопросам науки, но зато заставляла сосредоточивать мысли на одном важнейшем направлении, а именно, на углублении интереса в вопросах «христианского ведения».

Конечно же, особое внимание уделялось такому предмету, как алтайский язык. В учебной практике Бийского катехизаторского училища сложилась традиция регулярных разговорных упражнений на инородческих наречиях, что являлось обязательной формой работы для всех учащихся. К этому обязывало и правительственное постановление от 24 февраля 1872 г. «О необходимости удовлетворительного знания родного языка учащегося всеми учителями инородческих школ» [1]. Впоследствии, на работе в школе, эти усилия оправдывались, так как, став учителем и зная в совершенстве язык, он быстро обретал доверие и уважение как детей, так и местных жителей.

В подготовке педагогов для двуязычных школ имелись в виду, прежде всего, интересы церковной миссии. Тем не менее, считалось, что одним из

первейших условий назначения на учительскую должность должно быть знание языка обучаемых, а не принадлежность к клиру.

Особая роль в обучающем процессе отводилась поездкам в родные селения, по поручению преподавателей будущие учителя выполняли задания по сбору этнографического, лингвистического, религиоведческого, фольклорного материала.

Приоритетным направлением в училище являлось экономическое просвещение, в результате чего трудовое обучение и воспитание здесь были поставлены на должную высоту. Такое внимание обосновывалось тем, что одной из основных причин хозяйственной отсталости Горного Алтая в рассматриваемый период была низкая производительная культура сельского населения, как правило, не имевшего доступа к передовым по тем временам ремесленным и агрономическим знаниям.

Придавалось большое значение как личному примеру учителя-миссионера, который, являясь частью сельского социума, должен быть хорошим работником, так и его посреднической функции в распространении культуры сельскохозяйственного производства – основного занятия крестьянства.

В учебном плане и учебных программах 1890 г., как и в первоначальном варианте, особое внимание уделялось предмету «черный труд», основной задачей которого было обучение основам ремесел и земледелия с дальнейшим распространением их среди инородцев. Необходимость этого мотивировалась общей тенденцией того времени. По всей России прочное место занимало обязательное учреждение ремесленно-сельскохозяйственных классов при начальных народных училищах.

Должность сельского учителя в России никогда не считалась престижной, поэтому возложить на себя миссию просвещения крестьянства, а тем более инородческих детей в труднейших условиях могли лишь люди, связанные тесными узами с сельским бытом и образом жизни, готовые к подвижничеству, материальным лишениям и неудобствам. Н. И. Ильминский ожидал от инородческого учительства сближения с «темным необразованным людом деревни, стремления оказать посильную помощь в области медицины и гигиены, технико-агрономических знаний» [3]. Учительская должность не сулила материальных выгод: жалование учителя сельской школы состояло в конце XIX в. из 70 рублей. Все это приводило к выводу, что учитель в сельской местности по своему происхождению должен быть близким к деревне и хорошо знакомым с сельскохозяйственным трудом. Заботясь о готовности выпускников к условиям, в которые они попадут после окончания училища, учебный план предусматривал работу, способствующую быстрой адаптации в новых условиях жизни. Прежде всего, это выражалось в круглогодичном трудовом воспитании учащихся. На основе училища миссионерами была предпринята попытка возрождения трудовой школы, идею которой разрабатывал швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746 – 1828). Основной идеей его концепции была идея образования в труде и через труд, становящийся в силу этого призванием человека.

Признавая труд важнейшим средством воспитания и развития че-

ловека, преподавательский состав училища считал, что он развивает не только физические силы и ум, но и формирует нравственность, создает убеждение огромной значимости труда в жизни общества. Трудовое воспитание строилось с тем учетом, чтобы любой труд, выполняемый учащимися, оценивался ими «как свободный, производительный, а не принуждающий и поработаживающий», в чем, несомненно, чувствовалось влияние идей К. Д. Ушинского. Попытка соединения обучения с производительным трудом была одним из важнейших положений в педагогической практике катехизаторского училища. Такая трудовая практика, как полное самообслуживание в форме «уборки постелей и спален, метения полов, помощи в столовой и пр.» была неизменным, каждодневным явлением в жизни воспитанников.

Пытаясь сделать утилитарное, жизненное, практическое исходным пунктом образования, в учебную программу включают обучение ремеслам. В специальных мастерских учащиеся знакомились и овладевали теми занятиями, которые им придется встретить в будущей жизненной практике или же передать свой опыт будущим односельчанам. «Приучение питомцев катехизаторского училища к земледельческому и ремесленному труду важно и в том отношении, что при поступлении на место, они, умея заниматься сами этим трудом, могли учить заниматься им своих соплеменников».

Основным же звеном в трудовом воспитании были весенне-летние сельскохозяйственные работы. Они заключались в том, что на специально отведенных земельных участках будущие миссионеры-учителя овладевали приемами огородных и полевых работ. Начиная с первой половины мая учебные дни чередовались с рабочими днями. Весь процесс вспашки, посадки, уборки и переработки выращенных продуктов производился ими под руководством «распорядителя работ из опытных и толковых крестьян». Во второй половине июня, после окончания учебных занятий и промежутка отдыха «... начинались полевые работы: сенокос, уборка хлеба, летняя запашка земли и посев озимого хлеба».

Важно, что выращенная продукция уходила не только в фонд самого училища, но и сами производители в конце летнего сезона «получали вознаграждение» результатами своего труда, которое они могли увезти домой, помогая тем самым своим близким. В результате практическая деятельность приобретала для учащихся всеобъемлющее значение, понималась как органическая часть их жизни, становилась источником общего развития личности.

С 1889 г. обучение ремеслам стало обязательным и систематическим: учебный план отводил на это в среднем по шесть часов в неделю. Необходимость такого обучения мотивировалась еще и общей тенденцией обязательного учреждения ремесленных классов при всех начальных народных училищах. Подспорьем для него была значительная благотворительная помощь. Так, в 1894 г. бийские купцы А. О. Морозов и А. В. Соколов выделили училищу 12 000 рублей, на которые в 1895 – 1896 гг. было построено новое двухэтажное здание с мезонином и ремесленными мастерскими. Так училище стало обладателем хорошо оборудованных мастерских, одних из лучших в округе.

Обучение предметам с производительным трудом учащихся придавало совершенно своеобразный характер внутреннему строю учебного заведения.

Трудовое обучение являлось составной частью так называемого «телесного воспитания», куда органически вплеталось и физическое развитие. Заботясь об «укреплении телесных сил и здоровья питомца, рекомендуется организовывать преимущественно такие игры, которые связаны с телодвижениями. Особое внимание обращено на гимнастические упражнения».

Целью физического воспитания было развитие и укрепление физических сил и возможностей воспитанника, укрепление и закалка организма, что было так необходимо в суровых природно-климатических условиях будущей профессиональной деятельности.

Физическое развитие рекомендовалось начинать с первых учебных дней путем выполнения первоначально простейших движений, которые человек может производить в повседневной жизни, когда он ходит, ест, пьет, поднимает что-либо. Постепенно эти занятия должны были усложняться до гимнастических упражнений и подвижных игр. Такая последовательная система не только развивала юношей в физическом отношении, но и готовила их к труду, формируя трудовые умения.

Понимая, что физическое развитие напрямую связано с проблемами гигиены и здоровья, которые будущему учителю придется порой решать в одиночку, педагогический коллектив училища предусматривал занятия по привитию навыков гигиены, а также по обучению «основам врачевания». Учитель сельской школы зачастую являлся единственным грамотным человеком на обширных алтайских территориях, поэтому ему приходилось выполнять кроме учительской роли еще и роль врача. **Поэтому воспитанники училища получали теоретические знания и практические навыки медицинского направления,** а также умели делать прививки населению от различных болезней. Важной задачей учителя являлось и «привнесение в народ простейших навыков гигиены», о которых население в подавляющей своей части не имело никакого представления. В программу предмета «медицина и гигиена» включались такие темы, как строение человеческого тела; основные функции органов дыхания, пищеварения и т. д.; первая помощь больному; заразные болезни и др. Продолжительный период этот предмет вел квалифицированный специалист, заведующий училищной больницей П. А. Чехов.

И все же главным, детерминирующим фактором воспитания у учащихся училища интереса к учебе, религиозного благонравия, педагогической направленности их профессиональной ориентации были не внешние условия, а личностные качества их преподавателей. Всю организаторскую работу возглавлял училищный совет, учрежденный впервые в 1891 г., он состоял из председателя, заведующего учебной работой, делопроизводителя. В ведение совета была отдана и учебно-воспитательная часть всех школ миссии. В первый состав этого управляющего органа были назначены: игумен Иннокентий, иеромонах Мефодий и учитель А. Правдин.

Понимая, что работа учебного заведения зависит прежде всего от гра-

мотного, слаженного коллектива, совет с первых же дней своей деятельности вел работу по приглашению в училище квалифицированных педагогов, делая запросы в наиболее престижные учебные заведения страны. Так, в разные годы здесь работают учителя, окончившие Томский университет: А. Правдин, Л. Ржаницин, А. Нечаев, И. Борецкий, И. Кулаков, из Московской духовной семинарии П. Дабров, кандидат Санкт-Петербургской духовной академии иеромонах Амвросий Гутко, а также С. М. Любимцев, П. В. Берсенов, Т. Каншин, А. В. Анохин, П. А. Чехов, А. Пояркин, В. Кирсанов, М. Тащаков, Г. Ананьев, Н. Шарков, И. Каташев и др., приехавшие после окончания высших учебных заведений.

Приобретая с каждым годом известность, училище притягивает к себе сторонников педагогического просвещения. Большую помощь оно имеет от благотворительных взносов, которые ежегодно пополняются как мелкими, так и крупными суммами. Так, известный бийский купец Яков Алексеевич Сахаров в течение многих лет ежегодно отчислял училищу по 500 рублей и по завещанию была оставлена сумма в 10 000 рублей, книгопродавец П. И. Макушин в 1891 г. внес вклад в 75 рублей на постройку библиотеки, а затем организовал концерт и вырученные с него 114 рублей вложил на питание учеников.

Были и такие, как бывший военный врач Николай Евгеньевич Лузгин, который вносил вклад своим умом и профессионализмом, долгие годы безвозмездно лечив учащихся и служащих в больнице училища.

В 90-е гг. XIX в. училище становится заметным явлением в системе педагогического образования инородческих учителей в крае, обеспечивая педагогическую практику будущим учителям и выпуская из своих стен образованных людей. Именно они становятся зачинателями религиозного и светского просвещения своих соплеменников.

«В настоящее время на Алтае не осталось почти ни одного уголка, куда бы не проник слух о Бийском училище. Оно получило известность даже за пределами миссии среди инородцев Красноярской епархии, из которой в настоящее время обучается в нем 6 человек».

В среде первой алтайской интеллигенции, выращенной миссией в Бийске, были известный алтайский писатель, переводчик М. В. Чевалков, учитель и инспектор-наблюдатель за деятельностью миссионерских школ Стефан Борисов Тодогошев, священник Мыготинского стана Лука Яковлевич Кумандин, Прокопий Тыдыков, Алексей Тельгеров, Стефан Чевалков, Михаил Блинов, Александр Косвинцев, Чопош Тюмаков, Сергей Никифоров и др.

М. В. Чевалков был высоко оценен еще его современниками, как человек, обладающий высокими духовными дарованиями. Епископ Мефодий так пишет о талантах, скрывающихся в «инородческой среде»: «Бывший священник Михаил Чевалков это пример тому, какие таланты могут крыться в среде инородцев, погруженных пока в спячку невежества. ... силой природного ума и эстетического вкуса он постиг грамматические и стилистические законы своей речи и дал на ней произведения, могущие стать наравне с лучшими произведениями литературных языков».

«Катехизаторское училище в Бийске воспитывало своих питомцев как “истинно русских людей”, это означало, что ученики его воспитывались

в духе строгого христианства и монархизма и по окончании училища могли жениться только на русских женщинах. Кадры, выпавшие из стен этого училища, вполне отвечали задачам миссии, и они-то составляли первую алтайскую интеллигенцию» [5].

Работа по подготовке учительских кадров для Горного Алтая практически угасла на рубеже революции 1917 г. и гражданской войны. Лишь в 1919 г. приват-доцентом Московского университета Б. Ф. Добрыниным предпринималась попытка открыть в Чемале учительскую семинарию, но в условиях разрухи реальные результаты были невелики.

Таким образом, подготовка учителя, который мог опираться на родной язык учащихся, знающего и непосредственно знакомого с их культурными и психологическими особенностями, была для Алтайской духовной миссии задачей первостепенной важности. Сложная этноконфессиональная и геополитическая ситуация в регионе требовала от педагога-миссионера особой, отличной от общероссийской, учительской подготовки.

Основы педагогического образования, закладываемые в Бийском катехизаторском училище, целиком соответствовали главной задаче, решаемой миссией в Горном Алтае – приобщение нерусских народов к российской государственности, утверждение в регионе православия и русской церковной школы. Приоритетная постановка религиозного образования в училище способствовала ее достижению.

Наряду с этим немаловажное значение в содержании педагогического образования отводилось предметам психолого-педагогического направления, педагогической практике, разнообразным воспитательным формам работы с учащимися.

Учителя-миссионеры являлись не только проповедниками христианской веры, но и в меру своих сил и возможностей занимались народно-просветительской и хозяйственной деятельностью. Заботясь о готовности выпускников к условиям, в которые они попадут после окончания училища, учебный план предусматривал занятия, способствующие быстрой адаптации в новых условиях жизни. Прежде всего это выражалось в получении воспитанниками училища навыков медицинского и гигиенического направления, а также в круглогодичном трудовом воспитании учащихся: обучение ремеслам, сельскохозяйственная практика и т. д.

К началу XX в. Бийское катехизаторское училище становится заметным явлением в системе педагогического образования инородческих учителей в крае, обеспечивая педагогическую практику будущим учителям и выпуская из своих стен образованных людей. Данное училище являлось центром по подготовке своеобразной алтайской интеллигенции: учителей, священников, переводчиков, псаломщиков.

Литература

1. Бобровников, Н. А. Что такое хороший урок: из бесед с учителями / Н. А. Бобровников. – Казань: Кн. изд-во Маркелова и Шаронова, 1914. – 98 с.
2. Ильминский, Н. И. О способах обучения инородцев / Н. И. Ильминский // Современные известия. – 1862. – № 121. – С. 21–25.

3. **Корнетов, Г. Б.** Цивилизованный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М.: РАО, 1994. – 265 с.

4. **Модоров, Н. С.** Алтайская духовная миссия и ее место в системе официальной политики / Н. С. Модоров // История Горного Алтая. Горный Алтай в досоветский период. – Горно-Алтайск, 1995. – Ч. 1. – С. 62 – 89.

5. **Потапов, Л. П.** Очерки по истории алтайцев / Л. П. Потапов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1953. – 444 с.

УДК 39

Э. В. Екеева

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОНИМИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАНИЯ АЛТАЙЦЕВ

Великим творением народов является культура воспитания, имеющая разные формы и состоящая из множества компонентов и элементов. **Уникальным элементом народной культуры воспитания, на наш взгляд, является антропонимия – совокупность личных имен, прозвищ, фамилий.** У каждого народа существует своя система имен. Выбор имени происходит в разное время и по-разному. Чаще всего имена давались в первые дни после рождения ребенка. Обычно они были связаны с физическими особенностями и первыми признаками поведения новорожденного: Карабаш – черноголовый, Сарыбаш – белокурый, Сары-Уул – светлый мальчик, Борозок – сероватый, Арык – тощий, худой, Кичинек – маленький, Майлу – жирный, Каракыс – смуглая девочка, Эртечи – ранний, Уйкучы – сонливый, Ыйлак – плаксивый.

Имени ребенка придавалось большое символическое значение. Так, одни народы посредством имени прививали детям качества прочных металлов: Темир, Махул – железный (алт., авар.), Болот, Болд, Чарон – стальной (алт., монг., авар.), Тыпган – камень (кет.). Другие хотели, чтобы мальчики стали величественными, как горы (Дагьлар – лезг.), быстрыми и сильными как лев (Арслан и Каплан – кум.) и рысь (Шюлюзин – алт.). Мальчику (мужчине) желали, чтобы он вырос:

– бесстрашным, смелым: Дьалтанбас – храбрый (алт.), Такэ – мужество (япон.), Зоригт – отважный (монг.), Кезер – воин (алт.), Айабас – небо-зливый (алт.);

– сильным, выносливым и волевым: Баадай – крепыш (алт.), Батор – богатырь (монг.), Балбан – силач, Бат – крепкий (алт.), Ийделю – выносливый (алт.);

– ловким, искусным: Бушулдай – быстрый, проворный, Эпчил – искусный, Сюмелю – ловкий (алт.), Асим – большой мастер (иран.);

– справедливым и честным: Ак-Санаа – честный, Чындык – справедливый (алт.), Масаси – честный (япон.);

– добрым и щедрым: Дьымжай – добрый, Арбын – щедрый; друг (алт.), Чайболсан – добрый (монг.);

– человеколюбивым и гуманным: Дылакай – гуманный (алт.);

– совершенным и чистоплотным: Ару, Арунай, Чекчил – чистый (алт.), Тоси – талантливый (япон.);

– уважаемым и почтенным: Кюндюлей – уважаемый, Быйанду – благодетельный (алт.), Цеденбал – величие слова (монг.);

– великим, славным и известным: Дьарлу – известный, Улужай – великий (алт.), Чингис – великий (монг.);

– умным и мудрым: Тюжюмет – разумный, Сагыш – ум, Иши – мудрый (монг.), Ануш – ум (кет.);

– достойным своего народа, родины: Алтай, Эрдыне – драгоценный, Баркы – наследие (алт.).

Так народы создавали образ совершенного мужчины.

Образу совершенной женщины соответствовали такие характеристики, как:

– она умна: Епистемия – ум (лат.); – яркая как звезда: Дьылдыс (алт.), Зухра (башк.), Шолпан (каз.), Чулпан (тат.);

– красивая как цветок: Чечек, Чейне (алт.), Айгуль (казах.);

– нежная как шелк: Торко Чачак – шелковая кисточка (алт.), Солдаан – шелковая трава (кет.);

– стройна как береза, газель: Кайынаш (алт.), Газель (перс.);

– певучая как соловей: Тоорчык (алт.) и т. д.

Имени ребенка придавалось большое значение. Получить право наречь ребенка означало удостоиться высокой чести. Например, у калмыков к новорожденному подходили бабушка и дедушка, которые говорили ему в правое ухо следующие слова: «По божьей милости с этого дня ты именуешься так-то». Это повторялось три раза. С рождением ребенка и его наречением связана обрядовая культура народов. Например, монголы совершают обряд хухэд угалх найир, когда малыша обмывают бульоном, приготовленным из баранины, и старейшина рода произносит йорол – благопожелание:

*Расти, о, младенец,
в учении – глубокомысленным,
во сне – чутким,
в деле – мастером,
в речах – мудрым,
в жизни – справедливым,
на празднествах – заводилой,
в бою – богатырем.*

После йорола ребенку давали имя.

В алтайской семье рождение ребенка – радостное событие, Высокой чести наречь ребенка удостоивается, например, у кош-агачских теленгитов женщина, принявшая роды (кин эне). У других этнотерриториальных групп алтайцев имя ребенку давали родители, родственники (тай эдье, тай ака), соседи.

Если в дом, где родился ребенок-хакас, заходил пожилой человек, то младенца называли его именем. Мудрый старец вырывал из своей бороды три волоса. Клал их под мышку новорожденного и говорил: «Оставляю тебе свое имя! Живи так же, как я, до старости, будь с такой же большой бородой!».

Обязательным был акт одаривания новорожденного. Например, алтайцы дарили мальчику плетъ, нож, пули, ружье, коня, а девочке – сережки, кольца, пуговицы, бисер, посуду, раковины каури. В подарки вкладывался особый смысл. Ложку дарили, чтобы аппетит у ребенка был всегда хорошим, чтобы любил поесть, чтобы в доме была еда, пулю – чтобы был метким охотником. При дарении ложки девочке высказывались такие благопожелания:

*Пусть твой дом будет полон богатства,
Пусть твоя чашка всегда будет полна кече,
Пусть в твой дом люди приходят,
Пусть тебя конь носит,
Пусть народ тебе продуктами помогает.*

При дарении мальчику пули желали:

*Когда возмужаешь, пусть тебе к лицу будет шелк.
Пусть попадет скатанное железо в марала,
Которого ты встретишь.*

*Когда у тебя будет много одежды,
Пусть тебе к лицу будет красивый легкий шелк.
Пусть попадает рубленое железо в марала,
Которого ты подкараулишь.*

Хакасы, как писал В.Я. Бутанаев, обычно месяца через три проводили именины – пала тойы. До этого ребенка называли младенцем, краснотелым, безгрешным. На именины приглашали повитуху, которая угощала всех чашкой араки, а гости в ответ бросали в казан монету, кольцо, перстень или перламутровые пуговицы. «Это были подарки на зубок, чтобы у малыша зубы быстрее прорезались. Затем, после осушения казана, их привязывали к колыбели или делали браслетик на руку младенца» [1]. На именинах родственники дарили любую домашнюю живность.

Акт одаривания ребенка имел и другой смысл: ребенок должен уважать женщину, принявшую роды у матери (кин эне) и обращаться к ней в вежливой форме – на Вы. Вежливое обращение к старшим является обязательным элементом народного этикета. Вместо имени употребляются слова, обозначающие родственные отношения. Например, в алтайской семье младшие к старшим братьям и сестрам обращаются ака, эдье; к родственникам матери: дьяана, наана – бабушка по матери; тааи эдье – старшая сестра матери, тетушка; таай – дядя по матери; таада, тайбаш, тайдак – дедушка по матери. Аакы, эже, улда – дедушка по отцу, дьяан эдье – сестра отца; аба, акы – старший брат отца, дядя по отцу – так обращаются дети к родственникам отца.

Вместо имен пожилых людей употребляются следующие слова почтительного обращения: акабыс – наш старший брат по роду деда, адайым – мой старший предок по отцу, адый – старшая тетушка по отцу и др. Эти примеры говорят о сохранении культа старших и предков, который направлен на сохранение в памяти поколений правил этикета и связан с традицией единства человека с семьей, родом.

В жизни человека имя выступает как его основная характеристика,

его идентифицирующий признак. Идентификация человека с именем была ярко выражена в сознании людей в прошлом, когда имя являлось неким вечным знаком, оно соединяло его носителя с предками и потомками, т. е. становилось знаком бессмертия человека, рода. Поэтому человек стремился быть достойным как своего имени, так и родового.

Обычно имена были связаны с названиями предметов, которые отражают материальную культуру народа. Известно, что алтайцы – скотоводы и охотники, поэтому мужчин нарекали: Адыс – загон, Койчы – чабан, Айруш – вилы, Анчы – стрелок, Койончы – охотник за зайцами. Сведения о предметах быта и о женском труде отражают такие имена, как Инекчи – коровница, Еленчи – собирательница трав, Талканчы – делающая толокно – талкан, Кумаш – кумач, Чиме – резьба, украшение, насечка. Именами становились, например, названия небесных тел (Чолмон – звезда, Айсур – лунный свет, Айдын – лунный, Айсуну – лунолика, Толунай – полная луна), растений (Чечек – цветок, кандык), животных и птиц (Койон – заяц, Карлагаш – ласточка, Шонкор – сокол).

В именах отражается племенная, родовая и национальная принадлежность, например, в таких мужских именах – Казак-уул, Ойрот, Тебет, Очы, Тодош, Кыдат, Сойон.

Имя (как личное, так и фамильное) выступает и как социальный знак. В дореволюционной России выбор имени зависел от социально-экономического положения его носителя. Например, З. Б. Мухамедова констатировала: «По нашим материалам, намечается социальная граница между именами представителей простого народа и ханов. Последние чаще всего носят имена хищных зверей и птиц, бывшие в свое время то-темами; крайне редкими являются имена, восходящие к таким мирным явлениям природы, как дождь или пустынный кустарник» [2]. Подобное явление было характерно и для алтайского социума.

В дореволюционной России наблюдалась строгая градация вельможных и крепостных имен. Дети знатных родителей именовались Екатериной, Елизаветой, Александром, Петром, а дети крестьян – Феклой, Матреной, Ванькой, Гришкой. Унизительная форма имени (клички) оставалась до XIX в. Следует отметить, что переход в иной социальный статус сопровождался сменой имени. Так, девица Мария Хлопова, взятая на царский двор в качестве невесты для Михаила Федоровича, была переименована в Анастасию; когда же брак не состоялся, она снова стала Марией. Девичьим именем Софьи Палеолог-жены Иоанна III – было Зоя; Софьей же она стала называться, лишь выйдя замуж за Иоанна [3].

Таким образом, имена являются уникальным памятником истории и культуры народа. Они отражают его представления, знания и опыт. Народ посредством имен стремился реализовать свои желания физического, нравственного, умственного, эстетического, религиозного воспитания детей. Следовательно, имена обладают огромным воспитательным потенциалом, оказывающим влияние на формирование у молодого поколения потребности в усвоении этнокультурных традиций и приобщении к духовному миру своего народа.

Литература

1. Бутанаев, В. Я. Традиционная культура и быт хакасов: пособие для учителей / В. Я. Бутанаев. – Абакан, 1996. – С. 139.
2. Ономастика Востока. – М., 1980. – С. 17.
3. Успенский, Б. А. Избранные труды. Язык и культура / Б. А. Успенский. – М., 1994. – Т. 2. – С. 151.

УДК 39

О. А. Гончарова

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЧЕЛОВЕКЕ И ЗДОРОВЬЕ
В СИСТЕМЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ АЛТАЙЦЕВ**

Современные этносоциальные проблемы во многом связаны с потерей традиций и отказом от векового опыта, в частности, опыта по сохранению здоровья этноса. Известно, что отношение к здоровью человека в традиционной культуре напрямую зависело от комплекса религиозных верований и обрядов – от воли духов и божеств. В современной литературе довольно подробно описаны представления алтайцев о главных составляющих понятия здоровья – о человеке, жизни, душе, рождении и смерти. По мнению авторов монографии «Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири», в мировоззрении тюрков человек отражен неполно, противоречиво: с одной стороны, он представлен как член общества, существо рядовое, с другой – признается тождество человека и мира во всех проявлениях последнего [14, с. 3–8].

В мифологической традиции человек, сотворенный в изначальные времена, был «сделан» из «природных материалов». Алтайский миф так раскрывает идею появления человека: «Кроме Эрлика и Мангды-шире Ульгень сотворил множество других слуг себе, поселенных в других мирах. В нашем мире, на нашей планете, он сотворил вдруг 7 человек мужского пола и столько же деревьев. Кости человека сделаны из камыша, а тело из глины. Устроив остов человека, Ульгень дунул в уши и нос, и тогда человек стал живым и разумным. Когда он дунул в уши, тогда душа вошла, когда дунул в нос – ум вошел» [14, с. 15–29].

По мнению А. М. Сагалаева, который реконструировал на основе этнографических, фольклорных и археологических материалов картину мира у урало-алтайских народов, трактовка «жизни» у них отличается двойственностью: жизнь как процесс движения во времени и пространстве, и жизнь человека как движение, имеющее протяженность. Но это не есть движение равномерное, по прямой линии. Жизнь осознается как последовательная смена человеком очевидного ряда социальных ролей: младенец, ребенок, юноша, взрослый, старик. Первая и последняя позиции сближаются как наиболее близкие к «входу» и «выходу». Мировоззрение стремится «замкнуть» круг бытия, а ребенок и старик оказываются пугающе близко: их разделяет только смерть [10, с. 97–139].

Наряду с этим жизнь выступает как качество, прилагаемое к человеку и отчуждаемое от него. В этом, по мнению А. М. Сагалаева, состоит отправная линия традиционной концепции так называемой «души», покидающей человека и возвращающейся к нему. Понятия о жизни как процессе и одновременно качестве, считает А. М. Сагалаев, не противоречат друг другу: они являют попытки общественного сознания обнаружить причины преобразования количества в качество, осмыслить разную качественную наполняемость человеческой жизни и соотнести ее с природными процессами. В итоге архаичное мировоззрение рисует человека как сложную композицию признаков – душ, сочетающих как биологические, так и социальные характеристики [10, с. 100].

С любым изменением в состоянии человека – от физиологического до социального – меняется композиция души. Так маркируются сон, болезнь, старость, рождение.

В литературе о верованиях народов Сибири, в том числе и алтайцев, имеется немало сведений о существовании у них представлений о так называемой «душе». Вслед за В. П. Дьяконовой Н. А. Алексеев отмечал, что, взятый из высших религий, этот термин весьма неудачен и способствует лишь дезориентации при характеристике сущности таких представлений у шаманистов [8, с. 3; 1, с. 26–127]. Конечно, с этим можно согласиться, но следует иметь в виду, что термин «душа», несмотря на различия в понимании его сущности применительно к различным народам и эпохам, содержит в себе некую определенность, которая в достаточной степени осознается исследователями. Поэтому с учетом специфики его применения термин «душа» может считаться приемлемым.

Основываясь на материалах В. И. Вербицкого, исследователи отмечают, что у алтайцев существовало понятие «кут», как некой таинственной силы, благодаря которой живут и растут не только люди, но и растения, и животные. Н. А. Алексеев приводит объяснение «кут» алтайкой Койон Мадеевой: «Вот ты видишь цветы, деревья, когда-то они были совсем маленькие, а семечко, из которого они выросли, было когда-то такое маленькое, что и не было видно его, сила же в теле такая была положена, что стало оно расти и расти; силу эту в семечко положили “юктар”, семечко мы видим, а силу эту не видим» [1, с. 130–133]. А. В. Анохин, изучая религиозные воззрения телеутов, отмечал, что по их представлениям душа человеческая душа имеет семь свойств, которые проявляются в различные периоды жизни: до рождения, при земном существовании и в период посмертного существования [3]. Кут, по верованиям алтайцев, могли дать человеку различные духи. Кут, данный при рождении, обеспечивал бытие человека. Им очень дорожили, сравнивая с золотом и серебром [3, с. 253–257]. Помимо кут существовала вера в сюр – образ, или облик, присущий людям и животным. Отделение сюр от человека приводило к продолжительной болезни или смерти [3, с. 261].

По алтайским верованиям, рождение и здоровье зависели от благосклонности духов – покровителей рода и племени.

Принимая человека как целое, традиционная культура тюрков Сибири осмысливала значение отдельных частей тела. В целостной

структуре, обозначавшей себя самое как «Я», телесно-психические, социальные, моральные свойства были неразрывно связаны друг с другом и выражались одно через другое. Ущербность духовная мыслилась изъяном физическим. О взаимосвязи анатомии и физических характеристик говорит и алтайская лексика. По данным русско-ойротского словаря, слово «ич» одновременно означает:

- внутренность, внутреннюю часть, нутро;
- живот, брюхо;
- изнанку, подкладку [6, с. 276].

В традиционном сознании все проявления жизнедеятельности человека считались равнозначными жизни. Вместилищем «души» были глаза, волосы, кровь. Она находилась в пальцах рук и костях. **Среди совокупности элементов, составляющих жизненную силу, особое место отводилось костяку** [6, с. 60]. Это нашло отражение в алтайском фольклоре. Хозяйка Алтая при наречении имени говорит [9, с. 100]:

*Стой, подожди, мой сыночек,
Все, что будешь делать, делай с умом.
Зрелости ты еще не достиг,
Хрящи твои не окрепли.*

Несформировавшийся, неокрепший костяк ребенка был предметом особых забот алтайцев-родителей. Магическим средством укрепления костяка служила связка бараньих бабок, которую вместе с пуповиной ребенка привязывали к его колыбели. И в старости ненадежность костяка – тоже проблема. В алтайском сказании Хан сожалеет [13, с. 45]:

*Годы мои на убыль пошли,
Кости крепкие ослабели,
Смерть с каждым днем все ближе.*

Большое значение традиционное сознание придавало костям пальцев рук. Согласно фольклорной традиции, с их силой и крепостью соотносена продолжительность жизни. В алтайском эпосе палец часто выступает как квинтэссенция жизни. В сказаниях большие пальцы богатыря заключают в себе его жизнь, или «душу». Лишь отчленив их, враги добиваются его окончательной смерти [14, с. 70, 71]. Шаманская традиция алтайцев фактически превращает большой палец в объект, тождественный человеку в целом. Известна легенда о шамане, которого враги убивали трижды, но он оживал. Когда же его расчленили, то увидели у него второе сердце в большом пальце – там, где образуются кожные завитки.

Такое отношение к позвоночнику (костяку) и рукам объясняется и современной медицинской наукой. Целые лечебные системы строятся через «выправление костяка». Сегодня это не что иное, как возвращение в русло традиционной (народной) медицинской традиции. Таким образом, традиционное сознание вполне резонно воспринимало костяк основой телесной целостности человека. При этом, пытаясь осмыслить физиологию, механизм развития и роста, оно выходило за рамки сугубо рациональных знаний. Часто происходила абсолютизация какого-либо органа, наделение его максимумом свойств и качеств. Такой орган получал статус центра. Обычно одним из таких центров считалась печень. Печень

воспринималась как центр организма благодаря ряду своих естественных качеств. Печень, как и сердце, является непарным органом среди внутренних, имеющих жизненно важное значение. Уже это обстоятельство определяет ее статус. К тому же хорошо знакомые с практической анатомией тюркские народы не могли не заметить и особой уязвимости печени. Не осталась без внимания ее кроветворная функция и расположение в теле: принадлежность к анатомическому низу, связанному в традиционном мировоззрении с плодородием и воспроизводством. В алтайских сказаниях фигурирует нерасчлененное понятие «живот – печень». Герой одного из них, Алтай-Бугыю восклицает: «Так-то я напился горького яда – внутренность моя и печень горят от горького яда» [14, с. 70, 71].

Сказанное позволяет определить, что в алтайской культуре функции многих органов, например печени, определялись достаточно четко. Но человеческие органы наделялись и несвойственными им качествами (родящая печень).

В традиционном обществе внимание всегда было приковано к тайне плодородия и рождения. Воспроизводство жизни на всех его уровнях – основная тема ежегодных праздников и шаманских камланий. Так, у кумандинцев существовало осеннее празднество Коча-кан. Осенью, после уборки урожая, из свежеемолоченных зерен ячменя готовили брагу (позо) для кропления хозяину двери Караш-бию и эротическому божеству Коча-кану с просьбой дать благополучия и здоровья семье, приплод скоту и т. п. [11, с. 161, 162]. Празднество начиналось с хождения по ближайшим селам лица, игравшего роль Коча-кана, олицетворяющего собой символ плодородия. Последнего сопровождали три-четыре человека мужчин и толпа детей. Игравший роль Коча-кана пел перед окнами каждого дома песни эротического содержания, а его спутники собирали пожертвования от жителей села, состоявшие из хлеба, табака и т. п. На мужчине, игравшем роль Коча-кана, была надета раскрашенная маска из бересты и остроконечная берестяная шапка. В руках он держал деревянный фаллос и посох. Вечером все участники обряда пили чай с продуктами, собранными «Коча-каном» и его спутниками, курили табак, после чего устраивали своеобразные игры с пением обрядовой песни тамыр-томыр и распивали оставшуюся от кропления позо, а часть ее перегоняли на самогон. Празднество продолжалось в течение двух-трех дней. По мнению исследователя, этот обряд символизировал передачу мужчинам мужской силы самого духа Коча-кана. Действия, производимые во время обряда, в частности коллективное пение, – некий символ брака, эротическое просвещение через ролевые игры [12, с. 130–141].

Анализируя подобные обряды, исследователи отмечали, что во всех случаях источник жизни традиционным сознанием помещается вне общества, и осуществление чуда нового рождения становилось возможным лишь в результате апелляции к природным силам. Вопросы взаимоотношения полов трактуются весьма откровенно и не составляют секрета ни для кого, приобретая некую социальную значимость. Не сводимые к сугубо плотским, телесным, они формируют эотику социума [14, с. 71].

Испрашивание здоровья и плодородия сопровождалось множеством

обрядов, и сами роды, рождения были сопряжены с большим количеством традиций и ритуалов.

Родильные обряды должны были, согласно традиционным представлениям, содействовать здоровью ребенка и его матери, благополучию новорожденного в предстоящей жизни. Можно выделить следующие узловые моменты в этих обрядах: обращение с пуповиной, последом, вещами, которыми роженица пользовалась при родах, наречение, родины, обязательные подарки новорожденному и отрезание первых волос. В этих обрядах отражались общие мировоззренческие элементы, представления о жизненном цикле человека, его половозрастной специфике.

Наиболее подробно родильные обряды, связанные со здоровьем, исследованы Л. Э. Каруновской, Е. М. Тощакowej, В. П. Дьяконовой, Н. И. Шатиновой [7, с. 118].

Анализ обрядов и традиций, связанных с родами, позволяет сделать вывод о том, что сложившиеся веками установки носили как магический, так и рациональный характер. Положение женщины при родах, окуливание можжевельником, сохранение плаценты и пуповины, диета роженицы, гигиена ребенка и т. п. во многом соответствуют сегодняшним правилам нетрадиционной медицины. В рамках своей культурной традиции алтайский народ делал все максимально возможное. Хотя европейцев, живущих в другом цивилизационном измерении, многие традиции и правила шокировали.

Одним из жизненно важных процессов после рождения является дыхание, соотносимое с горлом и носом. Нарушение дыхания было явным признаком неблагополучия. Алтайцы говорили о смерти так: «Дыхание его прервалось» или «Его душа (дыхание) вышла» и совершенно справедливо полагали, что жизненная сила покидала человека вместе с последним вздохом, движением. На довольно точное знание жизнедеятельности организма опирались представления о взаимоотношении функций дыхания и кровообращения. При этом в качестве наиболее важных органов выделялись сердце и легкие, дающие начало новой жизни, поддерживающие жизненный ритм.

Существенное влияние на отношение к здоровью оказывали понятия о смерти. По данным А. В. Анохина, алтайцы считали, что смерть – это переселение в иной мир, в котором они будут жить со своими родственниками [4, с. 5]. Литературный образ жизненного ритма алтайцев дан Б. Я. Бедюровым [5, с. 18]: в 10 – собака, в 20 – белка, в 30 – волк, в 40 – мышь, в 50 – задаток, в 60 – костыль, в 70 – пригоршня, в 80 – мешалка, в 90 – ступа, в 100 – яйцо.

Обобщая материалы А. В. Анохина, Н. А. Алексеев отмечает, что у южных алтайцев существовала вера в сюне – дух человека, который выходил из тела в момент смерти. Этот дух, по мнению телеутов, обладал способностью слышать и понимать все, что творится вокруг покойника, и оставался в мире живых до погребения умершего. Помимо сюне телеуты верили в юэют-дух, в который превращается умерший. Он, якобы, 40 дней жил на кладбище. Он мог входить в дом и захватывать с собой дух какого-нибудь родственника. Это приносило смерть или болезнь. Бо-

язнь таких посещений заставляла телеутов отпугивать духов лязгом железа, плетью или ножом [2, с. 71–100].

Так понятия о человеке, жизни, душе, рождении и смерти составляли основу, на которой веками формировались народные представления о лечении болезней.

Анализируя понятия алтайцев о мире, практически невозможно выделить какие-либо специфические понятия, связанные только со здоровьем, с медициной. Это еще раз подтверждает, что все здоровьесберегающие приемы, средства и традиции являлись неотъемлемой частью культуры народа, считавшего себя единым с миром, природой. Вся система веры, культура складывалась с учетом здоровья, сохранения и воспроизводства этноса в целом.

Приемы народной медицины алтайцы, пусть и с некоторыми модернизациями, сохранили до наших дней. Древние традиции должны были обеспечить и во многом обеспечивали сносное существование в условиях Сибири. Многие традиции способствовали сохранению алтайского этноса и в условиях бурных перемен второй половины 80-90-х гг. XX в.

Литература

1. Алексеев, Н. А. Ранние формы религии тюркоязычных народов Сибири / Н. А. Алексеев. – Новосибирск, 1980.
2. Алексеев, Н. А. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Пространство и время. Вещный мир / Н. А. Алексеев. – Новосибирск, 1988.
3. Анохин, А. В. Душа и ее свойства по представлению телеутов / А. В. Анохин // Сборник МАЭ АН СССР. – Л., 1929. – Т. 8.
4. Анохин, А. В. Материалы по шаманству у алтайцев / А. В. Анохин. – Л., 1924.
5. Бедюров, Б. Я. Алтайдын Алкыштары / Б. Я. Бедюров. – Горно-Алтайск, 1985.
6. Вербицкий, В. И. Словарь алтайского и аладагского наречий тюркского языка / В. И. Вербицкий. – Казань, 1884.
7. Голан, А. Мифисимвол / А. Голан. – Иерусалим; Гарбут; М., 1994.
8. Дьяконова, В. П. Погребальный обряд тувинцев как историко-этнографический источник / В. П. Дьяконова. – Л., 1975.
9. Ойротские народные сказки. – Новосибирск, 1990.
10. Сагалаев, А. М. Урало-алтайская мифология: символ и архетип / А. М. Сагалаев. – Новосибирск, 1991.
11. Сатлаев, Ф. Кумандинцы: историко-этнографический очерк / Ф. Сатлаев. – Горно-Алтайск, 1974.
12. Сатлаев, Ф. А. Коча-кан – старинный обряд испрашивания плодородия у кумандинцев / Ф. А. Сатлаев // Религиозные представления и обряды народов Сибири в XIX – начале XX века: сб. музея антропологии и этнографии. – Л., 1971. – Т. 27.
13. Суразаков, С. С. Алтайский героический эпос / С. С. Суразаков. – М., 1985.
14. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. – Новосибирск, 1989.

Н. А. Содонок, Р. В. Опарин

ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ВОСПИТАНИЯ В МИРОВОЗЗРЕНИИ АЛТАЙЦЕВ

Демократизация современного общества дала возможность возрождения и развития традиционной культуры, определения национального самосознания народов, что согласуется с закономерностями развития цивилизации. «Самосознание являет собой форму культурной саморефлексии, выражающей духовный комплекс традиционных компонентов, включающих представления о происхождении, прошлом, настоящем и будущем народа, принципах его консолидации, чертах самобытности, национальном достоинстве, исторической миссии» [4, с. 47].

Традиционная культура – часть общего понятия культуры, совокупность форм и явлений (орудий, бытовых предметов, норм поведения, обиходных понятий, мировоззренческого комплекса), сложившихся в доиндустриальную эпоху и несущих на себе отчетливую печать локальной и этнической специфики. Традиционная культура основана на бесписьменных, т. е. устных и невербальных формах коммуникации, она создается коллективно, ее нормы стабильны и отражают опыт многих предшествующих поколений [3, с. 3]. Традиции способствовали формированию такого типа личности, который хорошо приспособлен к жизни и деятельности в определенных природных и социально-экономических условиях. Поэтому в данной статье мы рассмотрим мировоззрение алтайцев в качестве одного из наиболее устойчивых элементов традиционной культуры, средства нравственного и экологического воспитания подрастающего поколения.

Мировоззрение алтайцев характеризуется архаичностью, преобладанием доиндустриальных форм картины мира. Основная черта их мировоззрения – **экологичность**, проявляющаяся в глубинной связи с этнической средой обитания, животворением и одухотворением природы Алтая, продолжает существовать в действительности, оказывая опосредованное воздействие на педагогическую современность.

Как и любая другая система, мировоззрение структурировано и обобщено, заполняющее пространство подразделяется на три уровня: природный, социальный и мировоззренческий.

Природный уровень обозначает пространство, организованное естественным путем, т. е. без участия людей, но вмещающее в себя человечество. **Социальный уровень** – это пространство, организованное целенаправленной деятельностью людей и включающее как собственно человеческую самоорганизацию, или социумы разных иерархических уровней, так и искусственно синтезированную среду обитания.

Мировоззренческий уровень предполагает осмысленно организованное пространство или осмысленную модель мира, дающую человеку ориентиры в его жизнедеятельности. Опираясь на третий уровень, мы

рассмотрим мировоззренческие взгляды человека на окружающий мир и место человека в нем.

По мнению Л. Гумилева, «мировоззрение – это продукт разума и проявляется через две полярные формы мыслительного процесса – образную и вербальную. Обе гармонично использовались древними пращурами, закреплявшими свои представления о мире в изобразительных схемах и имевших смысл их “материализованных” образов и в вербальной форме передававших его своим соплеменникам» [2]. Важно отметить, что мировоззрение, являясь основой для формирования эмпирических знаний, взглядов и установок, содержит в себе глубинные истоки народной педагогики. Как сказал Ч. Айтматов, «человек без прошлого, поставленный перед необходимостью заново определить свое место в мире, человек, лишенный исторического опыта своего народа и других народов, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем». Веками и тысячелетиями решалась задача осмысления, сохранения и передачи следующим поколениям того всеобщего, на чем зиждется все человечество, и того частного, что составляет неповторимое лицо данного народа. В народной педагогике как системе принятых в данной местности, данным народом приемов и методов основой воспитания была нравственность.

Мировоззренческо-педагогическая тематика воспитания всегда была актуальна, поскольку она обращена на человека, его будущее, она вынуждает думать, взглянуть на себя со стороны, чтобы наши собственные ошибки и несовершенство не обернулись ошибками и несовершенством детей. В народной педагогике нормы поведения устанавливались как в общественной жизни, так и в природной среде. Взгляды на жизнь человека в традиционном мировоззрении алтайцев складывались на протяжении многих веков, но изменения в социально-экономической структуре общества вызывали изменения и в мировоззрении, в котором происходил сложный синтез архаики и новообразования. Мир же природы оставался неизменным, но на протяжении веков менялась степень его познания.

С миром природы человека связывают неисчислимые реальные и иллюзорные нити, и именно на пересечении этих связей отчетливее всего вырисовывается феномен человека. «Природа является главным фактором формирования совершенной личности. Так как человек есть часть природы, то гармония имеет особенный смысл. Первоначальным толчком к пробуждению в человеке мысли о совершенстве, впоследствии развивающейся в сознательное стремление к самосовершенствованию, послужило представление о гармоническом совершенстве природы» [1, с. 243]. Природа содействует формированию личности, укреплению здоровья, развитию ума, нравственности, пониманию чувства прекрасного. Гармония природы перерастает, при условии сознательной педагогической деятельности взрослых, в совершенство личности, способной не только созерцать и объяснять природу, но и активно преобразовывать ее. Именно в этом преобразовании окружающей действительности – природы и общества – состоит высший смысл гармонического совершенства личности.

В представлениях алтайцев-кочевников целая система запретов, ограничений, нормативных установок по отношению к поведению в природной среде обусловлена единством культуры и природы, которое способствовало формированию человека.

Алтайцы, как и другие этносы, тесно связаны с природой и почитают ее как живого человека. Такая неразрывная связь человека и природы, бережное отношение к ней дают возможность человеку выжить в суровых климатических условиях, так как природа служила неиссякаемым источником и гарантом жизни, и человек всех объектов природы призывал для поддержки, обеспечения своего благополучия и произносил благословения в различных ситуациях. Например: «О, бог мой всевышний! Небо с луной и солнцем! Алтай мой с лесами и горами! Сохрани мою душу!»

В данном благословении природа и Вселенная представляются едиными, поэтому образ Алтая предстает как «дерево-камень», т. е. «леса-горы», «луна-солнце» и каждая часть обладает такими признаками, как «почитаемый», «имеющий хозяина», «одушевленный». И человек как дитя природы просит помощи для сохранения жизни и тем самым продолжения рода, племени, народа.

Целостное восприятие человека в связи с природой, идея глубинного тождества сущего, тождества, понимаемого как родство, обуславливало то, что и сам человек понимался как природный объект среди других природных объектов. Он, как существо родовое, теснейшим образом связан с иными формами жизни. Бесконечность и непрерывность жизни в мире предполагает изоморфность ее проявлений, обнаруживает черты сущностного единства в горе, растении, звере и человеке. Мировоззрение ориентировано в первую очередь на выявление черт тождества и сходства. Человек самого себя осознает в связях с живой природой.

В представлениях алтайцев мир как целое состоит из нескольких слоев (верхний, средний, нижний, и каждый имеет своего хозяина), а между ними находится человек и его место. Вера в реальное существование сверхъестественных сил – богов, духов – составляет основу мировоззрения. Без веры в сверхъестественные силы нет и не может быть, на наш взгляд, мировоззрения. Мировоззренческие представления, комбинируя различные элементы, создают такие образы, картины, которых нет в реальной действительности.

Человек, не отделяя себя от природы, сравнивает себя с явлениями и силами природы. Отсюда, наблюдая ряд явлений, он приписывает себе возможность вызывать или производить те же явления природы, с другой стороны, приписывает силам природы и неодушевленным предметам способности и возможности, присущие только человеку, вообще наделяет природу такой же жизнью, какой живет сам, одухотворяет ее, т. е. происходит «очеловечивание» природы.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что в представлении народа все окружающие явления природы и предметы имеют души и духов, которые населяли все три сферы (слои) и независимо от места обитания разделялись на чистые и нечистые категории.

Таким образом, мировоззрение является одной из важных составных

частей традиционной культуры, а под мировоззрением мы можем понимать духовное освоение мироздания с точки зрения взаимоотношения таких основных частей мироздания, как природа и человек, а также место человека в нем и зависимость человека от природных явлений.

У алтайцев в древности не было целенаправленного экологического воспитания, писаных законов и правил поведения и взаимоотношения людей и природы, тем не менее, существовал кодекс морально-этических указаний, поучений, как любить родную землю и жить в согласии с окружающей природой, соблюдать вековые традиции бережного и уважительного отношения к природному миру. Поэтому они свято соблюдали обычаи, где многое связывалось с соблюдением множества запретов, магических средств, касающихся экологии.

Вся живая природа, как и человек, растет, живет и умирает, поэтому алтайцы считали, что к природе нужно относиться очень бережно и никогда без надобности не позволяли ломать веток, срывать цветы и т. д. Говорили, что деревья подобны людям, и когда их ударят топором или пилят, то они плачут и стонут. Особенно запрещалось срубить молодые деревья, так как они подобны маленьким детям и губить их было грешно. Каждый род имеет свое священное дерево, почитает и никогда не должен рубить его. При рубке дерева поклоняются Алтаю, хозяину Алтая, повязывают священную ленту, произносят слова-благопожелания.

Для формирования ответственного экологического отношения учащихся к природе применяются различные подходы (беседы, встречи, походы, экологические рейды, диспуты и др.), но важную роль в данном случае играют этнопедагогические аспекты, которые при целесообразном использовании обогатят не только экологическое образование и культуру, но и воспитанность. Такой подход приведет учащихся к умению глубоко осмысливать характер взаимосвязи общества и природы, взаимозависимость человека и окружающей среды, чувство любви к природе, способность наслаждаться ее гармонией и красотой, навыки соблюдения правил и сознательное отношение к природе; дает возможность раскрыть противоречие между природой и обществом, которое породило экологическую проблему; опереться на теоретические концепции, являющиеся научной основой решения экологических проблем.

Литература

1. Волков, Г. И. Этнопедагогика / Г. И. Волков. – Чебоксары, 1974.
2. Гумилев, Л. Этногенез и биосфера Земли. – М., 1994.
3. Жуковская, Н. Л. Категория и символика традиционной культуры монголов / Н. Л. Жуковская. – М., 1988.
4. Фомин, В. Е. Национальный дух: метафизическое основание русской религиозной философии / В. Е. Фомин. – Барнаул, 2002.

В. А. Клешев

СВЯТЫЛИЩЕ АДЫР-ТЫТ: ОБРЯД ЗАЩИТЫ ЖИЗНИ И КУЛЬТ ПРЕДКОВ У АЛТАЙЦЕВ-БУРХАНИСТОВ (КОНЕЦ XIX – XX в.)

Культовое сооружение на горе Адыр-Тыт находится в 30-35 км восточнее с. Кырлык Усть-Канского района Республики Алтай. От с. Кырлык начинается известная в истории алтайского народа долина Теренг (алт. Төрөм, т. е. почетное место, современное название – Яан-Озок). С этой долины берет начало путь через перевал и долину Тулайты (Заячья) в урочище Адыр-Тыт (Ветвистое Дерево). Об этом святилище вспомнили в начале 1990-х гг., когда возрос интерес алтайцев к своей истории. В советское время мало кто из местных жителей знал о святилище Адыр-Тыт, разве что табунщики и охотники, осторожно обходившие это место стороной.

Табунщики Артем Кузин и Валерий Клешев, охотившиеся в конце 1980-х на этом месте на косуль, рассказывали, что лошадей они оставили на противоположном склоне горы, а сами сели на пути прохождения косуль. К вечеру во время облавы застрелили двух косуль и не успели разделить туши животных, как на противоположном склоне, где стояли лошади, начался камнепад. Лошади оказались на пути движения камней. Когда охотники немного спустились вниз, то заметили на площадке, заросшей молодыми деревцами, святилище. Потеря двух лошадей и страшная картина навсегда остались в памяти охотников-табунщиков. После этого случая здесь никто не охотится. По мнению старого табунщика Арпа Трыхманова, «на этом месте нельзя охотиться, потому что место святое, восточная сторона ложбины называется Сандык-Кобы, место названо по имени охотника Сандыка, который на расстоянии в один метр двумя выстрелами не мог попасть ни в одну из выскочивших косуль».

Святылище находится на горе высотой 1700 м над уровнем моря, над поймой реки Ак-Сугаш и устьем реки Адыр-Тыт на высоте 400 м, с восточной стороны хребта. На верхнем уступе горы есть ровная площадка размером 20 x 30 м, где может собраться небольшое количество людей. С левой (западной) стороны – крутой скальный обрыв, с правой – лесистый уступ. Место, заросшее молодыми лиственницами, очень темное, и найти святилище очень сложно.

В святилище заходят с юга. Первым встречается куре – каменный алтарь высотой 1 м, шириной 1 м и длиной 2 м. В трех метрах от куре в юго-западном направлении расположен тагыл – каменный цилиндрический очаг диаметром 2 м; толщина стен очага – 30 см, а высота – 20-25 см. В 20 м от алтаря на север расположен еще один комплекс сооружений, состоящий из трех обоо-таш (груда камней). Все три обоо расположены в ряд с юга на север на расстоянии 1 м друг от друга. Высота центрального обоо – 60 см, диаметр – 1 м 10 см, остальные обоо высотой 40 см и диаметром 80 см.

В четырех метрах к западу от центрального «обоо» находится тагыл таких же размеров, что и предыдущий у куре.

С восточной стороны обоо-суме полуокружностью установлены четыре чакы – столбы-коновязи. По свидетельству охотников-табунщиков А. Трыхманова и И. Токова, общее количество больших коновязей должно быть восемь и составлять правильную окружность вокруг святилища. Внутри окружности больших чакы установлены были 12 маленьких высотой до голенищ сапога (40 – 45 см). Возможно, общее число маленьких столбов-чакы соответствовало числу двенадцатилетнего животного цикла в календаре.

Примечательно, что оставшиеся четыре большие коновязи отличаются по своим высеченным ступенькам:

- высота первого чакы 1 м 60 см, диаметр – 15 см; общее количество высеченных ступеней 5, ступени начинаются на 10 см выше середины столба. На вершине высечен маленький наконечник;

- высота второго чакы также 1 м 60 см, диаметр – 15 см; ступени начинаются с нижнего конца от земли, 6 ступеней с продолговатым в 20 см конусом, а две ступени маленькие; прогнутый верх сломан;

- высота третьего чакы 1 м 40 см, диаметр – 16 см; 8 ступеней начинаются прямо от земли до 1 м и 6 маленьких ступеней до вершины; вершина сломана;

- высота четвертого чакы 1 м 40 см, диаметр – 15 см; 12 ступеней высечены выше середины на 10 см. На вершине чакы высечен маленький наконечник.

Направленность центрального алтаря-тагыла и всего комплекса – на север.

Потерю больших столбов – чакы с левой стороны можно объяснить тем, что по этой части проходит тропа диких животных, а также скота животноводов с находящихся рядом стойбищ. Маленькие чакы, возможно, подверглись гниению из-за снега и дождя, а потом были затоптаны животными.

Датирование памятника по оставшимся деревянным коновязям – чакы близко к событиям в конце XIX – начале XX в., когда на Алтае вспыхнуло движение бурханистов-беловерцев, носившее как национально-освободительный, так и религиозный характер. Бурханизм (поклонение бурханам) как термин закрепился в научной литературе позднее, в 20-30-е гг.

Именно эти места описывает А. Г. Данилин в «Бурханизме». Моления в долине (Теренг) продолжались с апреля до середины июня. Приезжающие к Чету с подарками и на моления терпеливо ожидали появления знамения на солнце – знака близкого прихода Ойрота.

Вскоре установился и культ вождя: вместе с прославлением Ойрота стали слагать гимны уже самим Чету и Чугул. Приведем некоторые из них (в них Чета именуют Абай, а Чугул – Акы Кеге, (т. е. белый лама):

Верховьях Катунь несколько ложбин

Несколько раз объехал конь,

Калдан наш царь придет,

Узнал это наш Абай!

В вершине золотой горы

*С лукоподобными сучьями дерево есть!
Среди народа – знающий Абай есть!
На вершине серебряной горы
С солнцеподобными сучьями дерево есть!
Среди группы народа
Солнце познавший Абай есть!
Серебряную уздечку чтобы надевать,
Коня Бурхан создал,
На свете солнца нам жить
Нас Бурхан создал,
Золотую уздечку чтобы надевать,
Коня Бурхан создал,
На лунном свете нам жить –
Народ наш Бурхан создал.
С белыми кистями шапку
Старейший должен первым поехать.
С синими кистями шапку
Кеге первой должна надеть.
На Кок-Чечек Алтай
Кеге первой поедет!*

«Из всего приносимого почитателями мяса Чет приказал отбирать лучшие куски, освящать их перед яком и доставлять ему. Чет со своей свитой брал это мясо и увозил за Тулайту, на священные горы, названные именами ойротских богатырей – Серденкой и Табаачы.

Возвращаясь через несколько дней, Чет объявлял: “Ездил к Ойротхану, видел его; он сказал, чтобы его ждал через десять дней”. Спустя некоторое время Чет говорит: “Если царь не приходит, наверное мы чего-нибудь не сделали, что нужно... Соберите восемь молочно-белых лошадей, мы опять поедem”. Лошадей нашли, и Чет с женою и дочерью в сопровождении баев (Маадая, Суме, Сапога, Анчибая) уехали в горы, а вместо Чета возглавлял моления Кыргыз и Чапыяк» [3, с. 98].

По всем имеющимся описаниям, это и есть то место, где в начале прошлого столетия происходили на Алтае известные события.

В частности, на горе Адыр-Тыт совершали обряд поклонения культу предков, в основу которого положена идея социального единства, базирующаяся на общности «ойротхановского предкового» происхождения. Возможно, главным заказчиком ритуала был князь Кыйтык Елбадин¹ из рода ирkit, который являлся братом хойтского ойротского хана

¹ **Кыйтык Елбадин** – близкий родственник Амыр-Саны из рода ирkit, вместе с другими северными родами ойротов составившего ранее хойтское племя. В 1885 и 1887 гг. князь Кыйтык вместе с другими зайсанами был принят Кабинетом его величества в Петербурге, после чего Кабинет приостанавливает отводы свободных земель под переселенческие участки. Кыйтык – организатор бурханистского движения на Алтае. Содержал небольшую школу для обучения ойротской письменности и чтению сутр в Верх-Черге. Непосредственную помощь в восстановлении «белой веры» К. Елбадину оказывали чергинские ламы Оруска и Кундий Шабураковы, прошедшие обучение в монастырях Тибета.

Амыр-Саны². Ламаистская церковь целенаправленно девальвировала социальные культы родового общества, прежде всего, надстроечную роль культа царских предков, религиозный авторитет прежней политической и духовной власти добуддийского Тибета [2, с. 59].

Расшифровка всего комплекса дает представление о некоторых сходствах совершаемого обряда и поклонения духам гор. Но в данном случае культ гор синтезирован с культом предков. Алтайцы с давних времен совершали этот обряд, что подтверждается наличием культовых сооружений и кладбищ на вершинах сопок или в сакральной части вершины горы.

Алтарь-куре из каменных плит в форме прямоугольного куба в буддистской мифологии представляет собой символ главного элемента космоса, мировую гору Шумеру (алт. Сумер). Куре направлен на север, так как в буддизме север является почетной стороной, и гора Сумер находится где-то на севере. Эта гора обычно представлялась в форме огромной пирамиды, окруженной семью цепями гор, между которыми находятся моря; каждая сторона пирамиды имеет определенную цветовую характеристику: южная – синий цвет, западная – красный, северная – желтый, восточная – белый [1, с. 47].

Особый интерес представляет обоо, вокруг которого выстроены 8 больших и 12 маленьких коновязей. У алтайцев обоо сооружалась на месте оправления религиозного обряда в честь Хозяина Алтая или для успокоения духов местности. Обычно алтайцы сооружают обоо в местах так называемых тургакту, т. е. местах с препятствиями, опасных для жизни. Поэтому обоо ставят там, где наблюдалось больше трагических случаев. Между ущельями Чакрынского перевала, где происходили большие битвы алтайцев с цинской армией (1756-1763) есть старинный обооташ, сооруженный в честь воинов, погибших в те далекие годы. Поэтому культ обоо восходит к самым ранним этапам, связанным с похоронным и поминальным обрядом, посвященным умершим предкам.

С этими же представлениями был связан культ родовых деревьев как хранителей жизни и душ членов рода, его покровителей, дарителей плодородия и т. д. Два маленьких обоо, выстроенные по оси север-юг, предназначались для установления дерева. Обычно устанавливалась береза-суме, так как у больших родов алтайцев (тодошей, иркитов, кыпчаков и т. д.) береза считается священным деревом, так называемым *жайачы*, создателем – символом жизни, плодородия, хранителем душ всего живого. Северный обоо-суме считается верхним миром, покровителем духов предков, а южный – покровителем духов нижнего мира.

Вокруг обоо кругом выстроены 12 столбов – чакы высотой не более чем до колен человека, за ними находятся 8 больших чакы – коновязей.

² Амыр-Сана – хойтский князь, крупный политический деятель XVIII в. Используя в своих интересах межплеменные усобицы и распри, Цинская империя предприняла вооруженную агрессию против Ойротского государства. При полном уничтожении ойротов Амыр-Сана вел вооруженную борьбу за восстановление ойрот-монгольского единого государства. Истребление и узурпация власти ойротского союза чоросскими князьями приводят хойтов с новым ханом к борьбе за сохранение государства. Имя Амыр-Сана овеяно многими легендами и преданиями.

В проводимых до настоящего времени весенних и осенних молениях «Алтай такыганы» или «Алтай кодургени» (Поднятие Алтая) – обрядах, посвященных Хозяину Алтая, устраивают подношения, сан, на алтарь из «шатра» в виде символических фигурок домашней утвари и животных 12-летнего годового цикла из белого алтайского сыра быштак.

В описанном А. М. Позднеевым обряде «Чжилийн оролгон» в годовщину того циклического года, в который каждый родился, монголы-буддисты «...в землю втыкают палку, гладко выточенную и высотой несколько больше маховой сажени; посередине ее привязывают шелковую нитку красного цвета, а на верхушку надевают шапку, нарочно сшиваемую к обряду, из заячьей кожи... Засим на особом клочке бумаги пишут имя человека, над которым совершается обряд, а равно название его рода и кости; бумажку эту зашивают в белый шерстяной мешочек и привязывают к палке. Впереди палки расстилают белый полотняный платок, на котором тушью очерчивается круг, а в этом кругу – наименования животных двенадцатилетнего цикла в следующем порядке: на северной стороне – года свиньи и мыши; на северо-восточной – коровы; на восточной – барса и зайца; на юго-восточной – дракона; на южной – змеи и лошади; на юго-западной – овцы; на западной – обезьяны и курицы; на северо-западной – собаки. Потом готовят из теста фигурные изображения этих двенадцати циклических животных и каждую фигурку ставят на ее надписи; при этом наблюдают еще, чтобы привязанный к палке мешочек с именем человека, за которого совершается обряд, был обращен к фигуре того животного, которое знаменует год его рождения» [4, с. 432, 433]. По южную сторону ставят лампы (алт. жула).

Восемь коновязей – чакы, выстроенных кругом, являются символами сторон света: юг, юго-запад, запад, северо-запад, север, северо-восток, восток, юго-восток. «В китайской астрологической традиции 8 пространственных направлений связаны с понятием «8 барха» (тиб. Sparkha), которые обозначены знаками двух видов: линейными триграммами и словесными символами 8 созидательных и разрушительных стихий, сочетание которых определяет изменчивость всех явлений бытия. В обрядовых текстах барха связаны также с локализацией различных духов» [2, с. 72].

Судя по всему, именно к этим 8 чакы подводили «восемь молочно-белых лошадей», вплетали в гриву белые ленточки-калама, окропляли молоком, освящали дымом арчына (вереска) и после всех благопожеланий («пусть исполнится все желаемое», «пусть умножится благополучие», «пусть прекратятся невзгоды») лошадей отпускали на волю. Таких лошадей почитали, не использовали в хозяйстве.

В алтайской обрядовой системе существует такой обряд, как барха. Когда ребенку исполняется год или больше года, родители устраивают койу кеочо (густой пшеничный суп), на которое приглашаются родственники, соседи и знакомые. Большой праздник койу кеочо устраивали и тогда, когда «вошли в свой год» старшие родители (дед или прадед, иногда прабабушка). В честь этого устраивались игры, состязания и скачки. Кульминацией праздника является барха, когда приглашают таайы – дядю по линии матери и он с благопожеланиями отрезает прядь

волос у племянника в области висков. Дядя будет хранить волосы до тех пор, пока племянник в возрасте самостоятельного управления конем с родителями и с подарками не приедет за волосами. Племянник должен спеть или сказать стихами «Бажыма тук берген тос таайым...» («К голове волос подаривший, почтенный дядя...»). Заранее оповещенный дядя, обычно на трехлетие своего племянника, дарит барха – коня со всеми принадлежностями (уздой, седлом и т.д.).

Возможно, обряд барха имеет очень древние корни. В алтайском героическом эпосе богатыри при рождении не имели своего коня, в большинстве случаев где-то рядом такого коня со всеми принадлежностями готовят.

В «Ицзин» («Книга перемен»), в древнем китайском учении о глубокой взаимосвязи природы и человека, о непрерывных изменениях в соотношении «трех великих потенций» – неба, человека и земли – бархы предстает как одна из составных частей древней гадательной системы. Возможно, кочевники Алтая заимствовали древние китайские гадательные системы, которые синтезировались с такими кочевыми гадательными системами, как «шатра». Но проблема близости традиций китайской, индийской астрологии с традициями кочевых народов Центральной Азии исследована мало. Содержание астрологических трактатов не ограничивается космологией, космографией, хронологией на основе астрономических наблюдений и вычислений, в них представлены и астральные сверхъестественные силы – божества и демоны планет, созвездий, звезд, божества времени – года, сезонов года, месяцев, дней. Влияние этих космических сил определяет соотношение благоприятных и негативных ситуаций в жизни и деятельности человека [2, с. 79].

Нерасшифрованным в культовом сооружении Адыр-Тыт остается наличие числа высеченных ступеней на чакы. Возможно, ступени означали «гексаграммы – символы по количеству черт», как в «Ицзин». Можно было бы сопоставить число ступеней на коновязи – чакы с гексаграммами, но четыре чакы не сохранились, что усложняет исследовательскую работу.

Возможно, установление столбов – чакы связано с китайской или тибетской защитной магией. Так, тибетоязычный текст защитной магии Шасаны (1639–1746) посвящен обряду лунда газог, установлению столба, к которому прикрепляются напечатанные на ткани изображения хий-морин – семейные флажки для благополучия и счастья заказчиков и участников обряда. В этом обрядовом тексте излагается миф о «Золотой черепахе», которая в китайской и индийской мифологии символизирует Вселенную (алт. Орчилан): панцирь спины черепахи – небосвод, панцирь живота – земля. «В безначальной пустоте существовала Великая золотая черепаха, в ее теле появились пять первоэлементов... Во время формирования мира началось учение о магии. На восточной стороне на горе Утайшань обитали перерожденец Манчжушри (алт. Майдере – бурхан ума) Концзе и его перерожденец святой Е-Кхьен-чжалпо. Они учредили 360 гадательных схем, систематизировали руководства о способах выявления связи причины и следствия. Когда появились магические обряды,

целью гаданий было желание бездетного главы семьи иметь сына, бедного – стать богатым. В эти времена, когда стали прятать пищу, совершать супружеские акты в помещении, не стало потомства, мужчины и женщины не стали подходить друг к другу. Если у некоторых появлялось потомство, то у людей рождались дети только женского пола, у животных – только мужского. Появились вражда, воровство, ссоры, любые дела не получались. Выбранный в это время правитель Ранкар спросил у Е-Кхьен-чжалпо о магических средствах защиты. Е-Кхьен-чжалпо ответил: “Когда в год рождения дела не получаются, это происходит потому, что счастье дня рождения стало ущербным. Это несоответствие предотвращается магически установкой столба для поддержания благополучия”. Правитель Ранкар собрал пять видов драгоценностей, пять видов зерна, пять видов шелка, козла, овцу, чистое мясо, мясо правой ноги, вино и вручил все это Е-Кхьен-чжалпо. Тот днем в течение трех дней совершал chos su bsags (?), три ночи читал молитвы нараспев, затем водрузил столб для восстановления благополучия и умирения всех враждебных духов. Тем самым создал для счастья правителя множество людей между небом и землей. Так в древние времена возникла магия» [2, с. 76].

Алтайские параллели с тибетским текстом обряда защиты жизни Шасаны встречаются и в свадебном обряде. Одним из важнейших условий для новобрачных перед свадьбой является у алтайцев строительство юрты-аила на новом месте. На первых порах необходимо установить символическую основу жилища – три главных столба в виде конуса и коновязь – чакы. Для алтайцев установление священо, выкапывать ее и переносить на другое место запрещается.

Из частично воспроизведенной картины по культовому памятнику на горе Адыр-Тыт усматриваются многие древние обрядовые традиции, трансформированные алтайскими ламами, обряд защиты жизни и культа предков.

При совершении религиозного обряда буддийские ритуалисты использовали все методы ритуальной практики умирения и успокоения хозяев гор и божеств этнических территорий своих предков вплоть до духов царских предков [3, с. 95]:

*...Раз Ойрот-царь пришел.
Голос будет литься весело,
Раз прежний царь пришел!
Вырезанную - украшенную обувь
Наденемте, наденем,
На Булун-Токой Алтай
Поедемте, поедем!*

(Булун-Токой Алтай для алтайцев-ойротов считается Большим Алтаем. Это озеро находится в северной части Джунгарской впадины на территории КНР. До настоящего времени у старшего поколения алтайцев чувство родины связано с Большим Алтаем – Эрчиш Бажы, Бухтарма, Булун-Токой, Алтай-Ханга, Кунгер (Джунгария), Тибет и т.д.)

До настоящего времени мало известно, кто организовывал и кто про-

водил обряд отправления культа предков на этом месте. Чет Челпанов и его приемная дочь Чугул были лишь исполнителями воли неизвестных лам. Был ли это лама-бадарчы Лапас, живший недалеко от этого места, определить сложно. Сам Лапас в известных молениях в долине Теренга участия не принимал. В начале века алтайцы тесно контактировали со своими родственниками, оставшимися в пределах Китайского и Монгольского Алтая. Многие алтайцы-ойроты учились со своими заграничными соплеменниками в буддийских монастырях Монголии, Китая и Тибета. Известные ламы Сюльтын, ламы братья Мандаевы, Тырый Яшитов, Курдан, Кундий и Оруска Шабураковы, Кокул, Учар-Ака и другие активно участвовали в возрождении алтайского буддизма – «бурханизма». Кроме алтайских лам на Алтае находились ламы ойрот-алтайского происхождения из урянхайцев, дербетов, сойотов и т. д.; известные кеге-ламы Аксак Йочи и Юракайчи ездили по приглашению Тырыя. Для многих алтайцев скотоводов и охотников не существовало преград в ведении торговли и обмена с монгольскими и китайскими соплеменниками вплоть до 1940-х годов. Многие ламы алтайцы остались в местах своей учебы после сталинских репрессий.

«...В 1930-е годы живущих рядом с этой горой (Адыр-Тыт) алтайцев должны были “айдаар” (т. е. гонять, репрессировать), но конвоиры не нашли там даже следов от недавних жилищ, остались лишь одни коновязи. Где они теперь живут – в Монголии или еще где, никто не знает. Об этом святилище не знали и не говорили, нельзя было ...» (J. Кабарчин, 1923–1999 гг., с. Кырлык).

«...В начале XX века не угасавшие никогда в массе алтайцев чаяния на возвращение Ойрота возродились с особой силой и вылились в грандиозное движение. 23 мая 1904 года помощник алтайской духовной миссии архимандрит Иннокентий доносит о “брожении”, а 30 мая пишет епископу Макарию следующее письмо: “...Дело началось с появления в вершине реки Ябогана 3 личностей неизвестной национальности, говорящих по-алтайски, из которых один назвал себя Ойрот-Ханом – освободителем алтайского народа от русского подданства. Зайсаны поставили им несколько юрт, окружили небывалым почетом, и тут началась действительная пропаганда, явно направленная к возмущению инородцев против своего правительства и алтайской миссии. Я, – говорит старший из агитаторов, – с одной стороны, радуюсь, видя вас в таком цветущем состоянии, какого не ожидал. За это, конечно, спасибо русскому царю, которому вы до сих пор служили. С другой стороны – вами очень недоволен: когда 200 лет назад я уходил от вас, то заповедовал вам почитать единого бога, а вы стали поклоняться многим богам и бесам; худо и то, что многие из вас окрестились”. Далее следовали приказания того же агитатора: Бога отнюдь не называйте “Кудай”, а “Бурханом”.... Ждать сниспадения с неба огня, как явного признака скорого воцарения его, Ойрот-Хана, на Алтае. Последствия сей пропаганды выразились в следующем: бубны и идолы сожжены, камлание запрещено...» [3, с. 85].

Возрождением и отправлением буддийского культа предков в местечке Адыр-Тыт могли заниматься ламы, проходившие обучение на тантристов в монастырях Монголии, Китая и Тибета. Князя Кыйтыка

в 1904 г. несли по долине Теренга на «шире» – ханской «носилке» с сиденьем. Возможно, потомка Амыр-Саны, возглавившего до известных событий две депутации к царю в Петербург, решили ставить в 1904 г. на ханский трон. Вот что вспоминает внучка князя Кыйтыка, жительница села Кырлык Вера Даниловна Иркитова: «...зимой 1930 г. всю нашу семью девять человек во главе с дедом Кыйтыком 70-летним, отцом Иркитом Тоодот 37 лет, матерью Ижен 40 лет, дочь известного бая Аргымая и моих двух братьев, сноху и троих сестер под конвоем в пешем порядке привели в Бийск. А дальше до Красноярска с остановками в разных тюрьмах... Я родилась в 1937 г. в Красноярском крае, в с. Мунтуль Богучанского района. Из всей семьи мы вернулись четверо – отец, мать, сестра и я. По словам матери известно, что дед Кыйтык был князем, много раз ездил в Петербург к царю по земельным и другим вопросам. У него имелись дома много сутр, которые он читал вместе с ламами. В молениях 1904 г. в Теренге он был главным, за что и посадили его в тюрьму Томска, но он был оправдан...».

Но важная магическая ритуальная часть проходила в тайне от населения. Магическая часть любой религии носит тайный характер.

Исследовательские работы по бурханизму в советское время затрагивали лишь внешние стороны процесса, с учетом идеологии того времени. Многие показания информаторов и самих участников возрождения бурханизма позднее были переориентированы на идеологию «большинства» в государстве, а значит, культурно-исторические, религиозно-философские и сакральные аспекты остались за рамками исследований.

Литература

1. Абаева, Л. Л. Культ гор и буддизм в Бурятии / Л. Л. Абаева – М., 1992.
2. Герасимова, К. М. Обряд защиты жизни в буддизме Центральной Азии / К. М. Герасимова – Улан-Удэ, 1999.
3. Данилин, А. Г. Бурханизм / А. Г. Данилин. – Горно-Алтайск, 1993.
4. Позднеев, А. М. Очерки быта буддийских монастырей и буддийского духовенства в Монголии в связи с отношениями сего последнего к народу: изд. репринтное / А. М. Позднеев. – Элиста, 1993.

УДК 39:7

Е. Э. Ямаева

«А В СОЕДИНЕНИЕ С ТОРГОУЦКИМ НАРОДОМ КОЧЕВАТЬ ЖЕЛАНИЯ НЕ ИМЕЕМ»

Переход алтайских племен в состав России в 1756 г. был осложнен тем, что они не хотели переселяться на Волгу к калмыцкому хану. В числе прочих аргументов (отдаленность от родной земли, непривычные условия кочевания, разорение войной и слабость и т.д.) алтайцы называли и другую причину – нежелание жить рядом с торгоуцким народом.

Вместе с тем известны противоположные факты, когда предки алтайцев – белые телеуты – по собственному выбору покинули родной Алтай и уехали жить в «чужую землю» – на Тянь-Шань, в Киргизию. Переезд начинался в 1708 г., вслед за «великим кочевьем» енисейских кыргызов в 1703 г. Правда, часть из них вернулась на родину к 1715 г., но часть народа осталась в Киргизии и до сих такие алтайские роды, как мундус, теелес, найман, «считаются» частью киргизского этноса. Таким образом, очевидно, считалось, что с каким-то народом можно кочевать рядом, а с каким-то – «желания не имеется».

Мы попытались углубиться в историю алтайско-калмыцких отношений и понять причину столь резко отрицательного отношения алтайцев к торгоутам, которое дорого стоило алтайцам.

Как известно, большинство алтайских племен, в частности, такие крупные, как тодош, теелес, кыпчак, были исторически ориентированы на крупнейшую этническую группу ойратов – дербетов. В их историческом сознании дербеты представляются чуть ли не как «предки» (тёс). В архиве Института алтаистики им С. С. Суразакова имеются сведения, собранные от информаторов У. Сарикова, Т. Можоевой, А. Анатова, согласно которым устанавливается связь этих алтайских племен именно с дербетами.

Дербеты – западно-монгольские племена, участвовавшие в создании Джунгарского (или ойратского) государства. Первоначально дербеты, хошоуты, торгоуты, джунгары (чоросы) называли себя дурбен-ойратами, т.е. четыре ойрата. Не вдаваясь в детали (племенной состав, имена предводителей племен, местожительство и т. д.), перечислим лишь эпикальные события, который сыграли впоследствии свою роль.

Начиная с середины XV в. в борьбу монгольских племен, которые притязали на «великоханский престол», включились представители правящего ойратского рода Чорос, родственники Чингисхана по женской линии. Ойратский Эсен-тайша (середина XV в.) убил законных наследников – чингизидов, узурпировал власть и объявил себя монгольским ханом. Остался один наследный принц Баян-Мунке-джинонг. Его мать была дочерью Эсен-хана. Когда у нее родился сын, Эсен-хан приказал убить принца. Но мать укрылась со своим ребенком в стойбище своего родственника – урянхайского нойона. Мальчик вырос, женился на дочери своего покровителя. У них родился сын Бату-Мунке. В это время в Халхе правил Мандугул-хан (1463–1467). К нему и переехала жить семья Бату-Мунке. Когда хан умер, его жена, происходящая из рода Чорос, по имени Мандухай-Сайн-хатун, «взяла себе в мужа» в 1470 г. малолетнего Бату-Мунке. Через 3 года, в 1473 г. Бату-Мунке был возведен на ханский престол и получил ханское имя Даян-хан.

Следует отметить, что в свое время к Мандухай-хатун сватался Унэболод, глава племени хорчин, к группировке которого примыкали ойраты, олегеты, хойты и тайджиуты. Однако Мандухай отклонила его предложение. Она не только отказала человеку, стоявшему во главе ойратов, но и в последующем возглавила поход на ойратов, имевший для последних губительные последствия. Исследователи расходятся в датировке похо-

да (1469, 1470, 1479, 1480 гг.). Важно лишь то, начиная с этого времени у ойратов начинается «черная полоса в истории». После этого они ни разу не выигрывали значительные сражения с восточными монголами (1479, 1562, 1572 гг.). В конце XVI в. ойраты предприняли попытку закрепиться в Средней Азии, но в 1595 г. потерпели поражение от казахов, после чего направление их продвижения было преимущественно северным. Констатация событий, происходивших в ойратской истории в течение всего XVII в., свидетельствует о двух главных направлениях во внутренней и внешней деятельности ойратских ханов. Во внешней политике – стремление вернуть былое господство над восточными монголами (кратковременное правление Эсен-тайши) и возродить великую монгольскую империю, во внутренней политике – стремление преодолеть раскол и междоусобицу, укрепить государственность. Ойратам не суждено было править всеми монголами. Прежде всего, их притязания на монгольский трон не были легитимными – они были всего лишь «племянниками Чингисхана». Во-вторых, им это не удавалось, потому что на стороне западных монголов всегда стоял Китай. Китайские императоры пресекали все попытки ойратов как вернуть монгольский трон (поход Галдан-Бошпекту-хана в Западную Монголию в конце 80-х – начале 90-х гг. XVII в.), так и контролировать торговлю с Китаем и Средней Азией на юге (туркестанский поход Цеван-Рабдана в начале XVIII в.).

Территория Западной Монголии была не только исконными владениями ойратов. Здесь, в местности Хан-Хухей (в районе Упса-нура) был погребен Эсен-хан. Один из его сыновей, Хоэрхуда, поселился с ойратами на р. Ганьгань (т. е. в верховьях Енисея). Некоторые последователи отождествляют Хоэрхуда с Араган-тайша, возглавившим переселение ойратов на север [10, с. 26].

Часть западно-монгольских племен – торгоуты, возглавляемые Сант Тебене, вынужденные продвигаться на север, вскоре столкнулись с племенами урянхайцев (1587 г.) [10, с. 26]. Потерпев поражение от объединенных войск урянхайцев (возглавляемых Сайн Маджиком) и восточных монголов (возглавляемых Алтын-ханом), торгоуты ушли к озеру Зайсан [2, с. 43]. В целом ойраты воевали в Алтын-ханом и урянхайцами в 1587 [2, с. 72], 1616, 1623 [4, с. 134], 1628–1629 гг. [2, с. 61].

В начале XVII в. во главе ойратских племен стояли дербетский Далай и торгоутский Дзорикту. Они кочевали вверх по Иртышу. В 1604 г. брат Дзорикту, Хо-Орлюк, отделился от них и кочевал отдельно в верховьях Иртыша. В 1608 г. Хо-Орлюк подвергся нападению урянхайцев и отрядов Алтын-хана. Он прибыл в район Тары и кочевал поблизости русских границ. Эта же участь постигла Далая, и он также прикочевал к русской границе и кочевал по реке Оми [2, с. 79].

Другая часть торгоутов, возглавляемая Сан Серденге, кочевали, как упоминалось выше, в районе озера Зайсан (близ озера Алаколь, между Зайсаном и Тарбагатаем) [10, с. 26].

Истоки Иртыша занимали племена хойтов. Некоторое время хойтский Сайн-Хя оказался в районе Богдо-Ула [10, с. 26].

В верховьях же Иртыша в 1606–1608 г. кочевал хошоутский Байбугас.

Постоянным владением его была территория у рек Бачи и Ганжил, Цинхай [2, с. 82].

В Западной Монголии, по рекам Уту и Нарин-Гол кочевал чоросский Кара-Кула. Упоминается что некоторое время рядом с ним обитал и торгоутский Сайн-Тебене, перекочевавший вскоре на север, но затем ему пришлось уйти на территории западнее озера Зайсан [2, с. 61].

Можно предположить, что в наихудшем положении в начале XVII в. оказались торгоуты крыла Сан Тебене. Ушел вплотную к русским пределам и Хо-Орлюк. За неимением источников мы не можем судить о характере их взаимоотношений с алтайскими племенами.

Очень сложным было положение внутри ойратского государства. В течение XVII в. постоянно происходили столкновения между ойратскими племенами. При этом можно заметить определенную стабильность союзов между отдельными племенами и группировками. Так, наиболее близкими по целям и духу оказывались дербеты и хошоуты. Их связывало не только общее стремление занять господствующее положение в государстве, но и историческое родство, уходящее в еще во времена Чингисхана. Аналогично были связаны чоросы и торгоуты. Их связывали многократные династийные браки: в 1640 г. сын торгоутского князя Дайчина женился на дочери Батур-хана, от брака которых родился будущий хан калмыцкого народа – Аюке, который жил в чоросском дворе до 1654 г.; второй женой Цеван-Рабтана была дочь Аюке-хана – Сетержаб, мать Шуну-батыра (первой женой его была дочь хошоутского князя Кюнгү – мать Галдан-Церена, правившего джунгарским тронem в 1727–1745 гг.).

Наиболее крупный конфликт между группировками произошел в 1625–1628 гг. Конфликт (формально «борьба на наследство Чина», одного из бездетных сыновей Кара-Кула-хана), развернувшийся между двумя другими сыновьями, закончился тем, что дербеты во главе с Далаем потерпели поражение от чоросов, к которым примкнули торгоуты [2, с. 93; 4, с. 134]. В 1625 г. Хо-Орлюк покинул своего сюзерена Далая, «увел свой народ на Волгу» и очень скоро занял там господствующее положение [3, с. 57]. С тех пор появилось мнение о предателях торгоутах. В результате междоусобной войны хошоуты ушли на юг, торгоуты – на запад [8, с. 65]. Дербеты и джунгары (чоросы) остались на Алтае. Выиграли от конфликта чоросы во главе с Кара-Кула-ханом [2, с. 96]. На чуулгане (на съезде) ойратских тайшей в 1634 г. один из его сыновей стал ханом всей Джунгарии и взял титул Батур-хунтайджи (1634–1653 гг.).

Очередное столкновение между дербетами и торгоутами состоялось в 1642 г. Причиной конфликта послужила жена Дайчина, сына Далая. Дайчин был женат на дочери Хо-Орлюка. Случилось так, что она взяла с собой 7-летнего сына и вместе со своими людьми бежала к своему отцу. Преследуя их, Дайчин встретился с войском торгоугов. Состоялось сражение, в котором дербеты потерпели поражение. Весь улус Дайчина численностью в 7000 человек достался торгоутам [3, с. 79].

Другой крупный конфликт, в котором участвовали дербеты, состоялся в 1646 г. Хошоутский Кундулен Убаши выступил против джунгарс-

кого Батур-хунтайджи и хошоутского Очирту Цецен-хана. Состоялось Ухарликское сражение, в котором принимали участие, с одной стороны, дербеты и хошоуты, с другой – джунгары и часть хошоутов [11, с.180]. Сражение состоялась на реке Хуху-Усун в районе Каратала. Считается, что поводом для сражения послужил отказ Кундулен Убаши участвовать в военном походе против казахов, предпринятом Батур-хунтайчы. Джунгарский хан разгромил казахское войско. Но затем решил наказать Кундулен Убаши [2, с. 132]. Это сражение известно тем, что в нем участвовали алтайские племена.

Если речь зашла об участии алтайских племен в конфликтах в Джунгарском государстве, следует отметить следующие факты. Исследователь Н. С. Модоров сообщает, что к телеутскому хану Абаку (ум. 1634 г.) неоднократно прибывали послы от джунгарского Кара-Кула-хана с просьбой оказать помощь в борьбе различного рода врагами. Но Абак всегда отказывал ему. Аналогичные эпизоды происходили и при Батур-хунтайджи. По этой причине джунгары таили обиду на телеутов. Между ними происходили и столкновения (1657–1659 гг.) [4, с. 136].

Сказанное выше интересует нас, как и было обозначено в цели статьи, с точки зрения взаимоотношений джунгаров и алтайцев (или теленгитов, как они чаще всего назывались в XVIII в.).

В XVIII в., как выясняется, алтайские племена не хотели ехать на Волгу не только по вполне естественной причине не покидать родину, но и по той, что не хотели «кочевать рядом с торгоутами». При этом они опасались за свою жизнь из-за давней вражды между ними и торгоутами. Уже почти забытая вражда, на наш взгляд, обусловлена тем, что, во-первых, торгоутам, в отличие от других ойратских племен, приходилось погранично соприкасаться с урянхайскими и алтайскими племенами и иметь земельные споры; во-вторых, остались воспоминания о предателях торгоутах (покинувших дербетского Далая) и дербетско-торгоутовском сражении, когда улус Дайчина оказался в плачевном положении. Часть алтайских племен не забывали свои родственные корни с дербетами. Алтайские племена (не телеутские, а таутеленгитские), находившиеся в номинальной зависимости от джунгарских ханов, подчинявшиеся им через наместников [7, с. 74], в междоусобной войне могли занимать ту или другую сторону. (В принципе, в какой-то степени был прав алтайский зайсан Омбо, отказавшийся участвовать в сборе теленгитского войска, объяснив это тем, что не следует алтайцам участвовать в междоусобице джунгарских ханов).

Наша статья ни в коем случае не претендует на полноту анализа всех событий и сведений. За неимением мы ограничивались небольшим кругом источников, и попытались в общих чертах представить те события, которые так или иначе обусловили картину политической и исторической борьбы на территории Джунгарии и Горного Алтая к 1756 г.

Литература

1. Батмаев, М. М. Калмыки в XVII – XVIII вв. / М. М. Батмаев. – Элиста, 1993. – 381 с.

2. **Златкин, И. Я.** История джунгарского ханства. 1635 – 1756 / И. Я. Златкин. – М., 1964. – 481 с.
3. **Кичиков, М.** Исторические корни дружбы русского и калмыцкого народов / М. Кичиков. – Элиста, 1966.
4. **Модоров, Н. С.** Хаара-хула и его роль в консолидации ойратских племен в начале XVII в. / Н. С. Модоров // Алтай и Центральная Азия: историческая преемственность. – Горно-Алтайск, 1999. – С. 13 – 136.
5. **Моисеев, В. А.** Цинская империя и народы Саяно-Алтая в XVIII в. – М., 1983. – 147 с.
6. **Монгольские источники** о Даян-хане. – М., 1986. – 133 с.
7. **Самаев, Г. П.** Горный Алтай в XVII – середине XIX в.: проблемы политической истории и присоединения к России / Г. П. Самаев. – Горно-Алтайск, 1991. – 254 с.
8. **Санчилов, В. П.** «Илэтхэл Шастир» как источник по истории ойратов / В. П. Санчилов. – М., 1990. – 135 с.
9. **Тадыев, П. Е.** Поворотный пункт в истории Горного Алтая / П. Е. Тадыев // Великая дружба. – Горно-Алтайск, 1956. – С. 5–43
10. **Чернышев, А. И.** Общественное и государственное развитие ойратов в XVIII в. / А. И. Чернышев. – М., 1990. – 135 с.
11. **Чимитдоржиев, Ш. Б.** Взаимоотношения Монголии и России XVII-XVIII вв./ Ш. Б. Чимитдоржиев. – М., 1978. – 214 с.

РАЗДЕЛ VI ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.0

С. С. Кошлев

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Разработка технологии развития субъектности педагога является одной из стратегических задач реформирования системы профессионального образования. Педагогическая технология есть совокупность способов (методов, приемов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия для развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития.

Методология процесса развития субъектности педагога в профессиональном образовании, принципы организации этого процесса, межсубъектная природа профессиональной педагогической деятельности определяются механизмом реализации технологии развития субъектности педагога как продуктивное интерактивное педагогическое взаимодействие.

Интерактивное педагогическое взаимодействие – это непосредственная целенаправленная межличностная коммуникация участников педагогического процесса. Важнейшей особенностью этой коммуникации является способность педагога и учащихся «принимать роль другого», представлять, как их воспринимает партнер по общению и соответственно интерпретировать педагогическую ситуацию, конструировать собственные действия. Интерактивное взаимодействие – это взаимовлияние участников педагогического процесса, в основе которого лежит личный опыт жизнедеятельности каждого.

Интерактивное взаимодействие предполагает систему взаимодействий: со стороны педагога – планируемых, со стороны учащихся – ситуативных и неожиданных, в процессе которых создаются условия оптимального развития их субъектности.

Интерактивное взаимодействие представляет собой процесс обмена деятельностью между педагогом и учащимися, обусловленности деятельности учащихся деятельностью педагога и наоборот. Это процесс совместной деятельности педагога и учащихся, атрибутами которого являются пространственное и временное сопричастие участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками;

возникновение межличностных отношений. Интерактивное взаимодействие – это интенсивная коммуникативная деятельность участников педагогического процесса, разнообразие и смена видов, форм и способов деятельности.

Назначение интерактивного взаимодействия состоит в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса. Среди ведущих признаков и инструментов, выявленных благодаря анализу практики интерактивного взаимодействия, выделяются полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия и др.

Полилог – «многоголосие», в котором можно услышать голос каждого участника педагогического взаимодействия; право каждого участника педагогического процесса на свою, индивидуальную точку зрения, свой голос, свой смысл по обсуждаемой проблеме; возможность существования любой точки зрения, любого смысла; отказ от абсолютных истин.

Диалог – восприятие участниками педагогического взаимодействия друг друга как равных партнеров; умение слушать и слышать друг друга; утверждение чужого «я» независимо от взглядов, характера; помощь педагога воспитаннику в формировании своего образа мыслей, своего видения проблемы, своего пути решения задачи; право каждого участника педагогического взаимодействия быть самим собой, выразить себя, реализовать свой потенциал по своей модели, своему плану; сотрудничество педагога и учащегося; восприятие партнера по педагогическому взаимодействию субъектом деятельности; потребность и способность к рефлексии своей деятельности, взаимодействия.

Мыследеятельность – организация мыслительной деятельности участников педагогического процесса; не усвоение учащимися готовых истин, а самостоятельное решение проблем через осуществление системы мыслительных операций; проблемное обучение; самостоятельное выполнение учащимися различных мыслительных операций – анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и т. д.; сочетание различных форм организации мыслительной деятельности учащихся (в частности, индивидуальной, парной, групповой); процесс обмена мыслями между участниками педагогического процесса.

Смыслотворчество – процесс осознанного создания субъектами педагогического взаимодействия нового содержания, значения предметов и явлений окружающей действительности; выражение своего индивидуального отношения к явлениям действительности; рефлексия с позиций своей индивидуальности; каждый участник педагогического процесса создает (творит) сам свой смысл об изучаемом, рассматриваемом явлении, событии, ситуации, предмете; обмен индивидуальными смыслами между участниками педагогического взаимодействия; обогащение индивидуального смысла за счет обмена, соотношения с другими смыслами. Содержание педагогического процесса становится продуктом, результатом смыслотворчества его участников.

При **межсубъектных отношениях** участники педагогического взаимо-

действия (педагог и учащийся) являются субъектами педагогического процесса, т. е. его полноправными участниками, самостоятельными, творческими, активными, ответственными; субъектность учащегося во многом определяется субъектной позицией педагога; каждый участник педагогического процесса прежде всего сам создает для себя условия своего развития.

Свобода выбора – возможность сознательного регулирования и активизации поведения, педагогического взаимодействия, которые способствуют оптимальному развитию, саморазвитию участников педагогического процесса; возможность проявления субъектами педагогического взаимодействия своей воли; способность человека к сознательному регулированию и активизации своего поведения; потребность в преодолении препятствий, трудностей; возможность действовать самостоятельно; взаимодействовать; осознанная ответственность за осуществляемый выбор.

Ситуация успеха – целенаправленное создание комплекса внешних условий, способствующих удовлетворению, радости, проявлению спектра положительных эмоций участниками педагогического процесса; позитивность и оптимистичность оценивания; разнообразие педагогических средств, способствующих успеху в деятельности учащихся и педагога; успех как мотив к саморазвитию, самосовершенствованию; организация деятельности учащихся на принципах полилога, мыследеятельности, смыслов творчества.

Позитивность, оптимистичность оценивания – отсутствие в педагогическом взаимодействии отрицательных и полярных оценок; стремление педагога при оценке деятельности учащихся, педагогического взаимодействия подчеркнуть ценность, неповторимость, значимость результата, достижения личности; тенденция подчеркнуть позитивное изменение состояния (развития) учащегося; право учащегося на самооценку, оценку деятельности педагога, педагогического взаимодействия; стремление педагога возвысить (но никак не унизить) достоинство учащегося; опора в оценке деятельности на положительное; создание ситуации успеха в деятельности через оценку; преобладание положительных эмоций у педагога в процессе оценивания; недопустимость сравнения достижений одного учащегося с достижениями другого.

Рефлексия – самоанализ, самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия; потребность и готовность учащихся и педагога зафиксировать изменения своего состояния и определить причины этого изменения; процедура фиксации субъектом педагогического взаимодействия своего развития, саморазвития в педагогическом процессе.

Все названные признаки интерактивного взаимодействия детерминируют друг друга, интегрируются в единый комплекс атрибутов, составляющих содержательную и технологическую основу процесса развития субъектности педагога в профессиональном образовании, любого компонента этого процесса.

Интерактивное педагогическое взаимодействие является альтерна-

тивной традиционному педагогическому воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного, личностно-отчужденного педагогического процесса. Приоритетами интерактивного педагогического взаимодействия являются такие характеристики, как процессуальность, деятельность, общение, диалог, возможность самовыражения, смысло-творчество, рефлексия и др. Традиционное же педагогическое воздействие направлено на выполнение обязательной программы, трансляцию знаний, формирование умений и навыков обучаемых.

Интерактивное педагогическое взаимодействие результирующим признаком имеет межсубъектные отношения участников педагогического процесса, что определяет восприятие ими друг друга как полноправных участников этого процесса, как неповторимых индивидуальностей, осознающих свою собственную типологию.

Выявленные признаки интерактивного педагогического взаимодействия, структура профессиональной педагогической деятельности, признаки субъектности педагога обуславливают **стратегическую технологию интерактивного педагогического взаимодействия в профессиональном образовании, принципиальными положениями которой являются:**

- *во-первых*, признание необходимости определения педагогом собственной педагогической типологии, осуществления самоидентификации с разными моделями профессиональной педагогической деятельности как необходимое условие построения модели своей педагогической деятельности, педагогического процесса; одним из средств достижения указанной цели является процедура педагогической рефлексии, помогающая педагогу осознать себя субъектом педагогического взаимодействия;

- *во-вторых*, на основе проведенной самоидентификации с конкретной педагогической типологией, с разными моделями педагогической деятельности происходят выбор, моделирование, конструирование своей профессиональной деятельности, что, по существу, является формированием собственной, индивидуальной педагогической технологии, определением своего педагогического кредо;

- *в-третьих*, осознание педагогом учащегося как самостоятельного субъекта педагогического процесса, педагогического взаимодействия со своей типологией и возможной стратегией развития;

- *в-четвертых*, на основе собственной педагогической типологии и типологии учащегося происходит конструирование педагогом возможных способов деятельности – как своих, так и учащегося, моделирование педагогического взаимодействия в педагогическом процессе.

Ведущими инструментами реализации технологии процесса развития субъектности педагога в профессиональном образовании являются организация смыслотворчества и осуществление рефлексивной деятельности участников педагогического процесса.

Постоянное стремление педагога понять и осмыслить свое место и функцию своей деятельности в окружающем мире, постичь педагогический смысл происходящих в нем явлений основывается на богатом «смыслообразовательном фонде» [2, с. 69] педагога, его опыте многообразного духовного восприятия мира. Организация смыслотворчества является условием формирования этого фонда.

Типичная структура процесса усвоения знаний и способов деятельности включает следующие компоненты: восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение [1, с. 357–359]. В этой связи в структуре смыслов творчества можно выделить следующие компоненты:

1) смысловосприятие, смыслоактуализация – отражение субъектом в своем сознании отдельных свойств предметов и явлений, действующих в этот момент на органы чувств; узнавание предметов и явлений; актуализация имеющихся в опыте деятельности знаний;

2) смысловопонимание – осознание участниками педагогического взаимодействия сути предмета или явления через организацию их мыслительной деятельности; осмысление изучаемой информации через призму своей индивидуальности, своего прежнего опыта, своих ценностных ориентаций;

3) формулировка индивидуального смысла – происходит через составление письменного или устного текста, в котором будет отражено индивидуальное представление субъекта о сути предмета или явления;

4) представление (презентация) индивидуальных смыслов через вербальное их воспроизведение участниками педагогического взаимодействия;

5) обмен индивидуальными смыслами в процессе представления индивидуальных смыслов участниками педагогического взаимодействия, предполагающий сравнение, соотнесение каждым участником представляемых смыслов со своим;

6) обобщение и систематизация информации, значений выделением общих существенных черт предметов и явлений через анализ, синтез, сравнение (другие мыслительные операции) представленных индивидуальных смыслов;

7) рефлексия субъектами своего индивидуального смысла и изменения его состояния в процессе педагогического взаимодействия;

8) закрепление, применение нового (измененного) смысла через выполнение участниками педагогического взаимодействия различных творческих заданий, рассмотрение педагогических ситуаций, использование в педагогическом процессе разнообразных педагогических методов и технологий.

Очевидно, что конечным результатом, целью смыслов творчества является обогащение, появление нового индивидуального смысла, расширяющего границы индивидуального сознания. В процессе профессионального образования создание нового индивидуального смысла обогащает индивидуальное педагогическое сознание педагога.

Таким образом, смыслов творчество в педагогическом процессе, в том числе и в процессе подготовки и повышения квалификации педагога, предполагает творческую интеллектуальную деятельность субъектов педагогического взаимодействия по созданию нового смысла через представление ими своих индивидуальных смыслов и обмен этими смыслами в целях их обогащения.

Структура смыслов творчества определяла и технологию его организации на занятиях по педагогическим дисциплинам со студентами пед-

вуза, со слушателями курсов повышения квалификации, с участниками семинаров. Опыт практической деятельности автора показывает, что важными условиями реализации технологии организации смысловорчества являются полилог, диалогичность общения, мыследеятельность, позитивность и оптимистичность оценивания, положительная мотивация субъектов взаимодействия в познавательной деятельности, саморазвитии.

В процессе смысловорчества организовывалось постижение учащимися (студентами, педагогами – участниками семинаров, курсов повышения квалификации) смысла педагогической деятельности, который, по мнению В. В. Серикова, имеет двойственную природу: с одной стороны, он постигается как сущность педагогических явлений и выступает в качестве следствия научно-педагогического познания, с другой – это результат смысловорческой активности педагога, самостоятельно определяющего свое социальное назначение (и это особенно важно в развитии субъектности педагога в профессиональной деятельности). В гносеологическом плане источником смысла выступают, таким образом, две сферы: научно-педагогическое знание, взятое из предметной области педагогики как науки, и функционально-педагогическое, каковым может быть знание, выполняющее в данной ситуации профессионально-ориентирующую функцию. При детерминации педагогической деятельности они сложным образом взаимодействуют, не подменяя друг друга. В сфере человекоориентированной практики нельзя выявить все ресурсы развития человека лишь посредством науки. Здесь велика роль и вненаучного опыта, занимающего немалое место в педагогическом сознании [3, с. 142].

Организация рефлексивной деятельности является важнейшим условием развития педагога как субъекта своей профессиональной деятельности, развития готовности к этой деятельности, ведущим фактором саморазвития личности педагога.

Обоснование этого тезиса требует, прежде всего, уточнения понятий «рефлексия», «педагогическая рефлексия», «рефлексивная деятельность».

Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями и т. д. Суть педагогической ситуации состоит во взаимодействии педагога и учащегося, в котором деятельность одного детерминирует определенную деятельность другого.

Сущность педагогической рефлексии расширяет рассмотрение ее структуры. Опираясь на представления о структуре педагогического процесса, педагогического взаимодействия, определим структуру рефлексии в педагогическом процессе.

Так как педагогический процесс предполагает обмен деятельностью, совместную деятельность педагога и учащихся, то рефлексия в педагоги-

ческом процессе включает следующие компоненты анализа:

- педагогом: деятельности учащихся; своей педагогической деятельности; педагогического взаимодействия;
- учащимся: своей деятельности; деятельности педагога; педагогического взаимодействия.

Структурообразующим компонентом рефлексии в педагогическом процессе является анализ учащимся своей деятельности, своего развития.

Поскольку педагогический процесс организуется и осуществляется педагогом в целях создания условий для развития учащихся, то и все компоненты рефлексии в педагогическом процессе обусловлены анализом учащимся своей деятельности в педагогическом процессе. Именно этот компонент делает целесообразным анализ деятельности педагога, анализ взаимодействия.

Организация и осуществление рефлексивной деятельности учащихся вызывает необходимость определить (создать) процедуру (порядок действий), иными словами, технологию рефлексии в педагогическом процессе.

Отметим, что процедура рефлексии осуществляется по ходу деятельности (взаимодействия) либо после деятельности (взаимодействия).

Учитывая выявленные сущность и структуру рефлексии в педагогическом процессе, можно предположить, что ее процедура складывается из трех ведущих компонентов:

- 1) фиксирования состояния развития;
- 2) определения причин этого;
- 3) оценки продуктивности развития от состоявшегося педагогического взаимодействия.

Сначала субъект педагогического взаимодействия вербально фиксирует свое состояние развития, прежде всего, в следующих сферах:

- эмоционально-чувственной (происходило ли нарастание эмоциональной возбудимости; испытывались ли положительные или отрицательные эмоции: радость, огорчение, удовлетворение, разочарование, недоумение, восторг, благодарность, успех и т. д.; виды эмоций и др.);
- потребностей (пассивное или активное состояние; появилось ли стремление, влечение, желание к деятельности, к саморазвитию);
- мотивационной (какие переживания вызвали деятельность и взаимодействие в ней; насколько деятельность и взаимодействие оказались лично значимыми для субъекта; внешние и внутренние мотивы и др.);
- интересов (какие интересы появились; на что они направлены; уровень развития интереса; познавательные интересы и др.);
- ценностных ориентации (что явилось личностной ценностью; как обогатился спектр ценностей; в чем проявилась ценность и т. д.);
- деятельностной (к какой деятельности это взаимодействие провоцирует; какую деятельность корректирует; от какой деятельности заставляет отказаться; насколько обогащает опыт деятельности и т. д.);
- гностической (что произошло со знаниями; произошло ли наращивание, углубление знаний; систематизировались ли знания; что нового узнал и т. д.);

– сознания (произошло ли осознание своей деятельности; произошло ли соотнесение своего смысла о чем-либо с другими смыслами; осознает ли себя субъектом деятельности и взаимодействия; как изменилась «Я-концепция», самооценка своей деятельности);

– умений (какие умения приобрел или нет) и т. п.

Вторым шагом в осуществлении процедуры рефлексии в педагогическом процессе является определение субъектом причин зафиксированного состояния развития. Среди причин можно назвать: успешность деятельности (взаимодействия); смену видов деятельности; интересное содержание; благоприятную атмосферу общения; возможность творчества; полилог; диалог; личностную ценность, значимость обсуждаемых проблем, осуществляемой деятельности; использование инновационных педагогических технологий и др.

На этом этапе важно точнее определить причинно-следственные связи зафиксированного состояния развития и состоявшегося педагогического взаимодействия, его компонентов.

Заканчивается процедура рефлексии в педагогическом процессе оценкой его участниками продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Под оценкой мы понимаем мнение самого субъекта педагогического взаимодействия о степени, уровне своего развития и влиянии на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия (содержания, деятельности, педагогических технологий, общения и др.); установление самим субъектом степени качества, уровня развития, качества реализованного взаимодействия.

Достижение высокого уровня рефлексивной культуры педагога – одна из ведущих задач профессионального образования.

Создание комплекса педагогических условий, реализация технологии развития субъектности педагога повышает эффективность системы профессионального образования.

Литература

1. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Ракитнов, А. М. Диалектика процесса понимания / А. М. Ракитнов // Вопросы философии. – 1985. – № 12. – С. 62–71.
3. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37.0 + 355/359

Э. В. Онищенко, С. М. Михайлин

ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX в.)

Кардинальная перестройка военной профессиональной школы в контексте реализации национальной доктрины образования, Концепции реформирования системы военного образования в РФ (на период до 2010 г.) и Концепции национальной безопасности РФ (1997 г.) акцентирует внимание на необходимости подготовки высококвалифицированных командных кадров для армии и иных силовых структур, высокообразованных специалистов, способных к самообразованию, профессиональному росту и личностной мобильности.

Высокие требования к профессиональной подготовке офицерского состава служат основным гарантом успешного функционирования всей системы Вооруженных Сил, главной составляющей которой являются специалисты с высшим военно-специальным образованием. Благодаря этому система профессиональной подготовки специалистов для Вооруженных сил становится более восприимчивой к расширяющемуся разнообразию потребностей и запросов общества и экономики.

Накопленный в истории образования и педагогической мысли солидный арсенал научных исследований, посвященных проблеме подготовки офицерского состава в различных военно-учебных заведениях (С. В. Александров, Н. И. Алпатов, В. Р. Басаев, А. Л. Белотелов, С. В. Бордунов, А. М. Каменев, В. В. Колпачев, С. И. Курбатов, В. И. Лутовинов, С. Н. Малютин, А. А. Михайлов, Г. А. Самарец, О. А. Хазин, Л. Н. Ховрина, А. Г. Цветков и др.) позволяет говорить об имеющихся наработках по выявлению своеобразия организации отечественного военного образования. В частности, существует целый ряд работ, в которых:

- дана оценка особенностям совершенствования системы военной подготовки в России в целом (Ю. А. Галушко, Ф. В. Греков, А. И. Каменев, А. А. Колесников, Л. Н. Ховрина);
- выявлены ведущие социокультурные доминанты реформирования системы отечественного военного образования (П. А. Зайончковский, В. В. Колпачев, С. И. Курбатов);
- представлена характеристика процесса создания разнообразных типов средних и высших военно-учебных заведений (Н. И. Алпатов, Н. Н. Аурова, С. В. Волков, Т. П. Жесткова, А. Замостьянов, В. Лобицын и др.);

– рассмотрены теоретические основы подготовки офицерского состава в военной школе в дореволюционный период (С. В. Бордунов, В. В. Колпачев);

– проанализированы особенности организации образовательного процесса в соответствующих учебных учреждениях в исторической ретроспективе и на современном этапе (А. В. Барабанщиков);

– выделена специфика формирования особой ментальности российского офицерства, оформления системы этико-профессиональных традиций военного образования (Г. А. Самарец, В. А. Раздубов, Н. Ф. Феденко).

С начала 90-х гг. XX столетия в нашей стране наступил новый этап в изучении деятельности военных образовательных учреждений Российской империи, не ориентированный на классовый подход и идеологию и позволяющий достаточно адекватно оценить имеющийся опыт их организации и деятельности. Для нашего исследования особую значимость имеют работы, посвященные изучению своеобразия организации учебно-воспитательной деятельности в различных типах военно-учебных заведений (Н. А. Аурова, С. В. Бордунов, С. В. Волков, Ю. Л. Галушко, А. А. Каменев, А. А. Колесников, В. В. Колпачев, Н. С. Ткачук, Л. Н. Ховрина, А. Т. Цветков и др.).

При оценке деятельности образовательных учреждений, в том числе и военных, важную роль играет анализ содержания организованного в них процесса обучения и воспитания. Сегодня подчеркивается, что в условиях реформирования отечественной системы военного (среднего и высшего) образования значительно повышены общие требования к уровню подготовки офицерского состава, в том числе и посредством изменения содержания учебного процесса. При этом содержание образования можно рассматривать в качестве одного из важнейших факторов, который обуславливает формирование профессиональных и личностных качеств учащихся в целом (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. А. Сластенин).

Выбор хронологических рамок исследования: вторая половина XIX – начало XX вв. – обусловлен тем фактом, что именно в этот период в России были проведены две крупнейшие военные реформы (начало 60-х и начало 80-х гг. XIX в.), напрямую затронувшие образовательный процесс в военно-учебных заведениях различных типов. Кроме этого, подтверждением целесообразности выбора данного исторического периода служат научные выводы, зафиксированные в исследовании В. В. Колпачева и свидетельствующие о том, что именно время со второй половины XIX вплоть до начала XX в. (временным критерием служит 1914 г., который стал переломным в истории российской армии) представляет собой «этап становления и развития теоретических основ военно-педагогической науки».

В современных историко-педагогических исследованиях особо подчеркивается, что заявленный исторический период стал эпохой кардинальных реформ в военной сфере в целом, что было вызвано крупными поражениями русской армии в ходе различных военных действий, которые вело Российское правительство. Одновременно подобные требования продиктованы общими тенденциями реформирования образователь-

ной системы в России и были особенно характерны для рассматриваемого исторического периода. С этих позиций представляется необходимым осуществить детальный анализ тех изменений, которые произошли в оформлении образовательных программ различных типов военно-учебных заведений в России, выявить и зафиксировать особенности общей динамики модернизации в них содержания образовательного процесса. Это позволяет сделать адекватные выводы об общих целях и задачах военных образовательных учебных учреждений по выработке определенных знаний, умений и навыков, необходимых для социальной жизни и профессиональной деятельности будущих офицеров.

Проблема становления и развития военно-учебных заведений в России являлась предметом научных исследований целого ряда авторов (И. А. Алешинцев, Н. И. Алпатов, С. В. Бордунов, И. В. Волынцов, П. А. Гагаев, П. А. Галенковский, Н. Н. Головин, Ф. В. Греков, П. А. Зайончковский, А. М. Каменев, В. В. Колпачев, А. Н. Макаров, А. Л. Марков, И. Ю. Синельников, Л. Н. Ховрина и т. д.) как дореволюционного, так и постреволюционного периодов. При этом современные историки подчеркивают, что система военной подготовки в России стала значимым компонентом отечественного образования, так как «питомцами российских военно-учебных заведений были государственные деятели и известные ученые, полководцы и мастера культуры. Славные победы русского оружия, достижения отечественной военной науки – все это плоды национальной системы военного образования» (В. В. Колпачев).

Проведенный анализ культурологической и историко-педагогической литературы показал, что становление и развитие системы отечественного военного образования (как относительно автономного педагогического феномена) происходило в несколько этапов.

«Стихийный» этап (начало XVIII – 50-е гг. XVIII в.) характеризуется оформлением отечественного военного образования в государственном масштабе на основе удовлетворения практических запросов армии и флота и был связан с мощными преобразованиями в отечественном образовании, которые происходили в начале XVIII в. и рассматривались как часть общих политических и экономических реформ «вестернизированного» характера в эпоху правления Петра I. При этом наблюдалась ярко выраженная особенность организации военно-образовательных заведений, которая заключалась в том, что обучение в них (школа математических и « навигацких » наук, бомбардирская, артиллерийско-инженерная (пушкарская) и др.) носило чисто утилитарный характер и имело целью подготовить морских и артиллерийских офицеров, сообщив им лишь технические знания, необходимые для выполнения профессиональных обязанностей. Для данного исторического периода было характерно также оперативное реагирование на все возрастающие требования интенсификации подготовки личного состава русской армии и флота.

«Государственно-контролируемый этап» (60-е гг. XVIII в. – первая четверть XIX в.) отмечен расширением системы разнородных типов военно-учебных учреждений для организации целенаправленной государственной подготовки российского офицерства. В связи с этим стали появляться новые военно-учебные заведения (закрытые кадетские, пажеские

корпуса), в качестве наиболее типичного можно назвать Шляхетский сухопутный корпус. В его задачи входили профессиональное обучение кадетов, их общеобразовательная подготовка, а также соответствующее воспитание с целью подготовки не только офицера-профессионала, но и «просвещенного» молодого человека в целом. Это позволяет констатировать факт значительного изменения собственно структурной схемы военного образования за счет ее количественного (расширение типологии учебных заведений) и качественного (трансформация собственно особенностей организации учебно-воспитательного процесса подготовки военнослужащих) приращения.

«Стагнационный этап» (20-е – 50-е гг. XIX в.) связан с развитием военно-учебных заведений за счет упорядочивания их внутренней структуры, когда число различных типов военно-учебных заведений увеличивалось, однако основная часть офицеров-дворян подобных образовательных учреждений не заканчивала, а производилась в офицеры после продолжавшейся несколько лет службы-стажировки в войсках в звании так называемых полковых юнкеров.

«Реформационный этап» (60-е гг. XIX в. – 1914 г.) – период реформирования военной школы и оформления целостной, преемственной, двухуровневой системы отечественного военного образования. Его отличают следующие признаки: деструктивный характер процесса организации военного образования; значительное отставание системы профессиональной подготовки военнослужащих от реальных потребностей армии и флота; несоответствие учебных общеобразовательных и специальных программ требованиям развивающихся гуманитарных, естественных и технических наук, а также уровню развития военного оборудования. Как показал анализ массива историко-педагогической документации, по этой и ряду других причин в 60-е гг. XIX в. в России была проведена радикальная реформа армии и военно-морского флота.

Представленный краткий экскурс в генезис системы отечественного образования позволяет говорить о том, что в целом оформление системы военного образования в России было поступательным и характеризовалось постепенным ее наполнением за счет создания различных типов учебно-воспитательных учреждений в соответствии с изменяющимися требованиями социального заказа и приоритетными направлениями военной образовательной политики Российского государства. При этом были выделены следующие специфические закономерности каждого рассматриваемого периода:

- признание или непризнание обществом и государством ценности и значимости профессиональной подготовки будущих офицеров (аксиологическая характеристика);
- устройство военной школы в форме различных типов военных учебно-воспитательных учреждений (организационная характеристика);
- закрепление различных форм контроля за военно-учебными заведениями (управленческая характеристика);
- использование разнообразных способов организации учебно-воспитательной деятельности (образовательная характеристика).

Приоритетность влияния перечисленных характеристик, в свою очередь, была детерминирована особенностями развития военной педагогической теории и практики в государственном масштабе.

Анализ документации заявленного исторического периода позволяет говорить, что в ходе реформирования отечественной армии и системы военного образования во второй половине XIX в. были поставлены и реализованы следующие основные задачи:

- заметное повышение уровня подготовки будущих офицеров;
- систематизация типологии военно-учебных заведений с целью приведения их в полное соответствие друг с другом на основе реализации организационного принципа преемственности и дополнительности;
- оформление системы военного образования под единым управлением и общей структурной наполняемостью.

На этом основании сделан обобщающий вывод о том, что одним из наиболее значимых для кардинального реформирования системы военного образования был период второй половины XIX – начала XX в., когда происходило упорядочивание перспектив ее дальнейшего совершенствования; оформление организационной, управленческой, содержательной и методической преемственности и целостности, в том числе и посредством модернизации всех структурных компонентов учебной деятельности различных типов образовательных учреждений. Собственно процесс реформирования системы отечественного военного образования происходил в соответствующих социокультурных условиях, которые и определяли специфику ее организации.

При этом в ходе компаративистского анализа нами был выделен комплекс подобных условий (детерминант), состоящий из двух групп: общие (связанные с состоянием государства и социума в целом, носившие внешний характер) и специальные (обусловленные особенностями профессиональной подготовки офицеров в закрытых военных образовательных структурах, имевшие внутренний характер). Данный комплекс одновременно составляли факторы, приоритетность и степень взаимодействия которых зависела от социокультурной ситуации изучаемого исторического периода.

Группа специальных факторов определялась спецификой механизма организации учебно-воспитательной деятельности в различных типах военных образовательных учреждений и сущностными характеристиками собственно педагогического процесса или его подсистем. Их суммарное взаимодействие в конечном счете и определило особенности динамики педагогического процесса и его содержательной характеристики в российской военной школе.

В работе предложено деление внутренних (специальных) факторов в контексте развития наиболее значимых подсистем: управления, обучения, воспитания и обеспечения. К **подсистеме управления** были отнесены:

- наличие общей концепции развития соответствующего феномена или направленность существующей военно-образовательной политики, т. е. создание нормативной государственной документации, обеспечивающей ее существование и перспективы развития;

- формулировка государственного социального заказа на подготовку офицерского состава с определенным набором морально-нравственных качеств и соответствующими профессиональными навыками;
- готовность и профессиональная пригодность всех звеньев управления.

Подсистема обучения включала в себя:

- высокую профессиональную готовность и компетентность преподавательского состава на основе требований обязательности высшего профессионального образования и стажа практической деятельности для командно-педагогических кадров, продуцирования идеи готовности к активной воспитательной работе с курсантами, приглашение известных русских педагогов (Н. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев, В. В. Зеньковский и др.) и т. д.;
- качество и своевременность организации учебной работы с учетом двух ведущих направлений – целенаправленной общеобразовательной и профессиональной подготовки курсантов.

Подсистема воспитания представляла собой корреляцию таких факторов, как:

- установление атмосферы сотрудничества в коллективе педагогов и воспитанников посредством формирования гражданского долга как постоянной внутренней потребности личности в высоконравственном отношении к воинским и иным социально значимым требованиям своего государства; профессионализма как степени овладения личностью своими служебными обязанностями и умения успешно выполнять задачи военной службы в мирное время, а также в период ведения боевых действий;
- создание благоприятной образовательной среды, которая включала внутренний порядок, определяемый распорядком дня, состоянием воинской дисциплины и жизнью по уставу, несением внутренней службы; плановым учебным процессом и внеучебными занятиями, бытом и досугом личного состава;
- качество социальной работы, индивидуального и группового психологического сопровождения участников педагогического процесса посредством личного воздействия офицера на военнослужащих.

К подсистеме обеспечения относились:

- финансирование учебных заведений;
- учебно-материальная обеспеченность образовательной деятельности посредством издания собственных учебных программ и планов, учебно-методических пособий, сопровождающих учебно-воспитательную деятельность преподавателей и ротных офицеров (педагогические сборники, календари и др.);
- состояние информационной среды внутри самих учебных заведений, использование различных средств оптимизации учебного процесса, в том числе и посредством учреждения особых экзаменационных кабинетов и т. д.

Именно модернизация данных подсистем обеспечила изменения в организации воспитательно-образовательной работы в военной школе

в целом и ее содержании в частности. При этом, как показал проведенный анализ, наиболее консервативными и статичными среди них были подсистемы управления и обучения, а динамично и мобильно развивающимися – воспитания и обеспечения. Собственно педагогический процесс военно-учебных заведений значительным образом отличался от соответствующих параметров (цели, задачи, содержание и общие педагогические требования к его организации) в гражданских учреждениях.

На этом основании нами была выделена специфическая классификация используемых педагогических средств, которая строилась на основе их стратификации по особенностям воздействия на личность: внешние педагогические средства (личное воздействие и личный пример командира, воздействие внешней среды); педагогические средства, предусмотренные законами и воинскими уставами (награды и наказания, суды офицерской чести, дуэли, офицерские собрания); внутренние педагогические средства (самовоспитание и самообразование).

В целом, в качестве основных характеристик, непосредственно проявляющихся в виде общих тенденций организации педагогического процесса в различных типах военно-учебных заведений, можно выделить:

- преимущественное подчинение планов подготовки будущего офицерского состава требованиям боевой практики и реформирования армии;

- учет в системе военного образования культурных, религиозных, боевых традиций российской армии при переносе позитивного новационного зарубежного опыта;

- дифференциацию решаемых воспитательно-образовательных задач в зависимости от расположения в двухступенчатой системе военной подготовки;

- унификацию форм организации учебно-воспитательной работы и преимущественно прикладных методов педагогического взаимодействия педагогов и воспитанников.

Для конкретизации и уточнения имеющихся теоретических предпосылок модернизации содержания образования в военно-учебных заведениях в рассматриваемый исторический период был проведен анализ имеющегося военно-педагогического наследия. При этом мы посчитали возможным выделить оформление военной педагогической теории и ее частичное обособление от общей дидактики в контексте дискуссии двух научных школ: «академической» и «русской». Их деятельность нашла свое отражение в соответствующих научных работах, нормативной документации и учебно-методической литературе, отличавшихся по отношению к необходимости модернизации российских армии и флота, отечественному менталитету и национальному как военному, так и военно-педагогическому опыту, по ориентации на наследие европейской культуры, в том числе и в военной научной области, и признанию или отрицанию научного потенциала отечественной военной педагогики.

В исследуемый исторический период особую значимость для обновления учебных планов и программ военно-учебных заведений имела реформаторская деятельность известных военных общественных деятелей

(М. И. Драгомиров, Н. В. Исаков и др.). Так, например, реформы (60-е и 80-е гг. XIX в.) под руководством М. И. Драгомирова и Д. А. Милютин позволили сконструировать продуктивную модель организации целостной структуры учебного процесса, согласно которой в структурном плане обучение в военно-учебных заведениях в России должно было состоять из трех основных частей (общеобразовательной подготовки, специальной подготовки, строевого образования).

Обращение к руководящим документам по вопросам обучения в военной школе России и современным исследованиям (С. В. Бордунов, Л. Н. Ховрина) позволило выделить целый ряд общих дидактических требований, комплекс которых определял направленность, содержание, организацию и методику процесса обучения в военно-учебных заведениях, но имел место не во всех программах, инструкциях или руководящих указаниях, так как степень их использования в ходе развития военной школы была различной и зависела от особенностей различных типов военно-учебных заведений.

Оформление военно-педагогической теории (в единстве аксиологических и дидактических категорий) и активная общественно-педагогическая деятельность сотрудников ГУВУЗ (главное управление военно-учебными заведениями) послужили хорошим катализатором обновления существовавших в различных типах образовательных заведений учебных планов и отвечающих их специфике образовательных программ.

Полученные выводы послужили основанием для характеристики основных тенденций динамических преобразований образовательных программ военно-учебных заведений (как проявление возможности их адаптации к изменяющимся внешним и внутренним условиям своего существования) и оценки результативности их исполнения в различных военно-учебных заведениях во второй половине XIX – начале XX в.

Нами определено поле значений понятия динамики содержания образовательного процесса, под которым понимается последовательное выделение и оформление наиболее значимых характеристик, отражающих необходимость его упорядоченного и контролируемого обновления. Данный процесс происходил посредством кумуляции наиболее прогрессивных и целесообразных достижений педагогической науки, которые приобретали устойчивый и взаимосвязанный характер, т. е. начали обладать информационной определенностью, стабильностью и единой направленностью, носившей как прогрессивный, так и регрессивный (инверсионный) характер.

С этой точки зрения происходившая трансформация учебного содержания была рассмотрена в рамках структурно-функционального анализа учебных программ, инструкций, наставлений и руководящих указаний по учебной деятельности в военно-учебных заведениях. **В качестве ведущих параметров проявления динамических характеристик содержания военного образования были выделены:**

- целостная система целей и задач организации учебно-воспитательного процесса;
- объем учебного времени, отводимого на изучение отдельных дисциплин и блоков учебных программ;

– структура учебных планов и программ различных типов военных заведений.

Как показал проведенный сравнительный анализ учебных планов и программ различных типов военно-учебных заведений, содержательная характеристика образовательного процесса значительно изменялась в соответствии с задачами, реализуемыми на различных этапах военной реформы (60-е и 80-е гг. XIX в.). Так, **на первом этапе реформы большее внимание уделялось общеобразовательной составляющей.** В качестве ведущей цели преобразования учебных программ выступала потребность сформировать общую и профессиональную культуру будущего офицера. Наиболее значимой тенденцией развития учебного содержания военного образования, согласно представлениям дидактов того исторического периода (Г. А. Бирюков, В. П. Вахтеров, Н. А. Кирков и др.), являлась необходимость обеспечения интеграции учебных и воспитательных задач в процессе подготовки офицеров, так как дело воспитания неразрывно связано с делом образования: «оба они идут рядом, рука об руку и взаимно переплетаются».

При этом кардинально изменялись учебные планы различных типов военно-учебных заведений, в которые были включены новые предметы естественно-научного характера; увеличилось количество часов на изучение гуманитарных курсов. Одновременно практически не происходило преобразований в блоке военных дисциплин (как в количественном, так и в качественном выражении). Значительных различий в программах учебных курсов учреждений различного типа не наблюдалось, преобладало определенное однообразие в характеристике содержания общих и специальных предметов.

На втором этапе военных реформ большую смысловую нагрузку в содержании образования стала иметь военная составляющая, которая в ходе модернизации военно-учебных учреждений в 80-х гг. XIX в. значительно возросла. Впрочем, это не означало заметного перераспределения учебного времени в пользу специальных дисциплин в ущерб общеобразовательным, последние были лишь несколько систематизированы. Одновременно из учебных программ были изъяты некоторые разделы, которые, по мнению военных педагогов, затрудняли цельное восприятие военных (специальных) дисциплин. Вместе с тем постепенно увеличивалось время преподавания технических предметов, что было детерминировано усложнением военной техники и используемых в ходе военных действий подсобных механизмов.

Увеличение военной составляющей содержания образования выражалось в том числе и в усилении воинской дисциплины, введении строгого распорядка, строевой подготовки, проведении различных воинских церемониалов и т. п. Кроме того, преподавание некоторых гуманитарных предметов, прежде всего истории и литературы, получило патристическую направленность с целью формирования у будущего офицерского состава любви и преданности государю и Отечеству. К концу XIX в. проводимые военные реформы сопровождались требованиями повышения качества, а в некоторых случаях и продолжительности обучения.

На этом основании в военных учебных заведениях было увеличено преподавание юридических наук с целями как утилитарными (офицеры должны были знать основные документы, регламентирующие жизнь армии), так и политическими (знание законов, по мнению некоторых руководителей системы военно-учебных заведений, препятствовало усвоению революционной идеологии в офицерской среде).

Характеризуя состояние системы военного образования в России в начале XX в., представляется возможным сделать вывод, что в целом содержание образования в различных типах военно-учебных заведений к 1914 г. отвечало основным требованиям общей, специальной и психологической подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности. Оно представляло собой самостоятельный педагогический феномен, динамика реформирования которого была аналогична гражданским учебным заведениям и вместе с тем **имела свой специфический механизм реализации, обусловленный целым комплексом факторов:** интеграцией общеобразовательного и профессионального подходов к обучению в военно-учебных заведениях, начиная с подросткового возраста учащихся; усилением общеобразовательного или профессионального компонентов в зависимости от уровня подготовки на первом или втором этапах обучения; включением в содержание образования различных элементов (практическая военная подготовка, строевая и усиленная физическая подготовка, участие в воинских церемониалах и т. п.), направленных на формирование особого «кодекса чести» офицера.

В целом, в качестве основных тенденций динамических преобразований содержания образования в различных типах военно-учебных заведений в контексте проведения военной реформы выступали:

- увеличение роли общеобразовательных предметов в учебных программах с учетом практического применения этих знаний в будущей профессиональной деятельности;
- изменение структуры специальных предметов в курсе военных и юнкерских училищ с целью предоставления будущим офицерам знаний, соответствующих уровню развития военной науки и военной техники в рассматриваемый исторический период;
- усиление роли этического образования как специфического «воинского воспитания» в кадетских корпусах, имевшего задачей психологическую подготовку выпускников к продолжению обучения в военных училищах и будущей офицерской службе.

Для оценки инновационного потенциала и реальных возможностей реконструкции и внедрения элементов исторического опыта по реформированию образовательного содержания в дореволюционных военно-учебных заведениях применительно к современным условиям мы провели сравнительный анализ особенностей организации воспитательно-образовательной работы в современных военных учреждениях различного уровня и имеющих традиции обучения и воспитания в учреждениях выбранного нами исторического периода. На этом основании был сделан вывод о возможности реконструкции его отдельных позитивных элементов в современных условиях, в частности:

– совершенствование практической военной подготовки и оформление соответствующего «кодекса воинской чести», используя конкретные исторические примеры подобной деятельности в кадетских корпусах и военных училищах, систему разработанных педагогических методов и приемов «прикладного характера» по организации строевой подготовки;

– необходимость повышения качества образования по отдельным гуманитарным и социальным общеобразовательным дисциплинам, востребованным в рамках овладения воинским искусством (в первую очередь, истории и русской литературы в различных формах: от лекционных до внеклассных, религиоведению и расширению преподавания военной истории с включением в него некоторых «замалчиваемых» эпизодов XIX в. (подавление польских восстаний, Кавказская война, Венгерский поход) с целью объективного, а не тенденциозного освещения событий.

УДК 37.0

В. А. Ситаров, М. А. Гончаров

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ В РОССИИ XVIII в.

Экономические и социальные преобразования, происходящие в России в современных условиях, выявили большую роль образования и культуры в формировании демократического, гражданского общества, в его обновлении и гуманизации.

Образовательная ценность современной школы возрастет, если в научный оборот педагогической мысли и практическую деятельность естественным путем войдут гуманистические идеи, выработанные человечеством.

Школа, являясь институтом общества, отражает характер отношений в нем. Через школу общество строит перспективы своего развития. Поэтому при разработке стратегии образования оно придает большое значение проблеме его гуманизации, созданию условий для самореализации личности. Процесс подготовки такой личности требует не только новых идей, концепций, теорий, но и освоения уже имеющегося в этой сфере опыта, содержательный потенциал которого может составить ценную основу для развития нестандартных подходов, новых направлений в решении задач сегодняшнего дня.

В этом смысле немалый интерес представляет опыт гуманизации педагогической мысли и практики образования и воспитания, накопленный человечеством в прошлом.

Безусловно, в формировании нового человека, который будет жить и трудиться в XXI в., популярные в прошлых веках гуманистические идеи не могут непосредственно влиять на организацию образовательно-воспитательного процесса. Но в ходе нелегкой интеллектуально-нравственной работы общества по созданию каждому гражданину условий для

осознания себя человеком и становления в нем творца культуры проблема выявления его своеобразия путем формирования гуманистических отношений и педагогических оснований их развития в культуре России становится актуальной.

Гуманизм как мировоззрение формировался в период расцвета эпохи Возрождения, впитав в себя лучшее, что было накоплено предшествующими столетиями в развитии человека. Гуманистическое мировоззрение центральное место отводит человеку, его добродетели, учености, подчеркивает природное равенство всех людей, наличие у каждого человека врожденных сил, которые посредством воспитания делают людей людьми.

В историко-педагогических исследованиях, посвященных проблемам воспитания и образования в России, предпринимаются попытки осмысления фактов и теоретических исканий в области гуманистической направленности образования в России в различные периоды ее истории.

В трудах ряда исследователей ставится проблема изучения и возрождения прогрессивных русских традиций воспитания вообще и гуманистических в частности (Е. В. Бондаревская, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, Б. М. Митюрков, З. И. Равкин, А. Н. Фролов, О. В. Кошелева, О. Д. Мукаева и др.).

Исследования истоков гуманизма в России (В. А. Малкин, П. А. Соколов, Д. С. Лихачев, П. Н. Груздев, А. Н. Неустроев, Г. Н. Волков, Ш. И. Ганелин, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров, Н. К. Константиновский и др.) убедительно показывают, что гуманистические тенденции в образовании и воспитании в России являются во многом оригинальным продуктом творчества отечественных мыслителей.

Современными учеными достаточно серьезное внимание уделяется вопросам использования отечественного педагогического наследия в деле подготовки будущего учителя, способного осуществлять гуманный подход к учащимся в учебно-воспитательном процессе.

Специальные работы, посвященные гуманистическим педагогическим традициям, принадлежат ряду исследователей (Л. С. Геллерштейн, Д. С. Лихачев, Л. А. Черная), однако в них освещены в основном вопросы воспитания до начала XVIII в.

Проблема человеческого отношения к ребенку занимала в педагогике России особое место благодаря тем традициям воспитания, которые складывались в народе и православии на протяжении столетий. Так, И. Т. Посошков (1652–1726) особо подчеркивал необходимость воспитания высокой нравственности у молодого поколения. В. Н. Татищев (1686–1750) в своих рекомендациях по воспитанию особо выделил важность формирования в высшей степени человеческих качеств личности, ориентированных на православные реальные добродетели. Н. И. Новиков (1744–1818) призывал образовывать разум и сердце ребенка и через это приводить его к добродетели.

Тема гуманистических тенденций в отечественной педагогике фрагментарно, попутно затрагивается во многих трудах современных ученых в связи с рассмотрением вопросов воспитания, содержания обще-

человеческих нравственных ценностей (Э. Д. Днепров, Ш. И. Ганелин, И. Ф. Харламов).

На основе логико-исторического анализа развития гуманистической педагогики показано, что **идеи гуманизма и их практическое воплощение в реальные процессы воспитания и обучения поколений развивались и обогащались на протяжении столетий.** В исследовании мы рассматриваем содержание понятия «гуманизм» как общечеловеческой морально-нравственной ценности, сформированной человечеством на протяжении тысячелетий, и названия конкретного идейно-культурного течения, возникшего в эпоху Возрождения и получившего дальнейшее развитие во времена Просвещения и в последующие века.

Анализ различных литературных источников показывает, что гуманизм как феномен является категорией общечеловеческой. К нему обращались деятели различных эпох, представители разных направлений мировоззрения, как философы-теоретики, так и те, кто преследовал практические жизненные цели по совершенствованию общества и личности как его члена. Важнейшие гуманистические идеи развивались прогрессивными деятелями культуры и в сотрудничестве, и независимо друг от друга.

Основы гуманизма были заложены в самой человеческой жизни. Каждое новое поколение людей начинает жить с овладения правилами человеческого общежития, с познания окружающей действительности. В решении этих практических задач оно овладевает культурой взаимоотношения с миром, делая собственные выводы, соответствующие его эпохе.

Так, уже в родовых общинах на заре цивилизации взаимоотношения членов родового коллектива были основаны на равенстве, групповой солидарности, взаимопомощи. Все эти качества составляли непреложный закон, регулятор поведения. Формирование соответствующих норм поведения подрастающего поколения являлось предметом заботы всего сообщества. С этой целью применялись специальные средства обучающе-воспитательного характера. К ним относились участие в ритуальных церемониях, праздниках и танцах, что включало детей в эмоциональную атмосферу родовых обычаев и образа жизни, вырабатывая у них соответствующие идеалы и ценностные ориентации. Применялись ритуальные запреты, всякого рода «табу», устрашение, одобрение и порицание, предупреждение. Функцию своеобразного средства научения выполняло также устное народное творчество – колыбельные песни, мифы. Количественное накопление приемов деятельности, направленной на обучение подрастающего поколения совместному труду в первобытных общинах, исторически подготовило качественные изменения, происшедшие в этой области в дальнейшем. В античный период понятие «гуманизм» выразилось в осознании важности для воспитания в человеке самопознания, приобщения к добродетелям и развитии стремления к гармонии своей личности (Плутарх, Гераклит, Цицерон, Сенека).

Доминирование христианской идеологии в сфере духовной жизни в VI-XIII вв. обусловило религиозную форму выражения гуманистичес-

ких педагогических идей в утверждении ценности образования, важности воспитания в духе деятельного человеколюбия и патриотизма (Авва Дорофей, Михаил Пселл). На протяжении веков, начиная с принятия Русью христианства, шло взаимопроникновение христианского учения и гуманных идей народной педагогики, что давало возможность использовать их для защиты человеческих жизней, человеческого достоинства, побуждения к трудолюбию, милосердию, щедрости, а также предупреждать появление черт неправильного поведения (В. Мономах, Гр. Богослов, И. Златоуст).

Понимание гуманистической направленности в педагогике связывалось с принятием установок уважения к ребенку и веры в его возможности, значимости самообразования, активных методов обучения, изучении особенностей детского возраста, отказа от физических наказаний (В. да Фельтре, М. Монтень, Э. Роттердамский и др.). Гуманистические положения, накопленные педагогической мудростью мыслителей XV–XVIII вв. (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, Д. Дидро, Ф. Прокопович, И. Посошков, Б. Татищев и др.), утвердили идеи гуманистически развитой личности, самостоятельно мыслящей и независимой; ценность человеколюбия, самообразования и активного самопознания, гуманистического потенциала народной педагогики; необходимость любви и уважения к ребенку, веры в воспитание детей ненасильственными методами; важность личностных и профессиональных качеств педагога.

В российской педагогике к началу XVIII в. самобытность понимания гуманизма выражалась в стремлении обеспечить бессмертие рода через многодетную и многопоколенную семью, а следовательно, и бессмертие Отечества. Научение «жизни для других» помогало молодым осознавать свое место в человеческом обществе, ценность бескорыстного участия «доброхотов» разных поколений в работе с молодежью, что свидетельствует о национальном своеобразии патриотизма в самосознании народа.

Характерной чертой передовой русской мысли была вера во всеобщее благоденствие, желание его для всего народа, что выражалось, в частности, в организации обучения молодых и содержании наставников «всем миром».

В эпоху полномасштабных преобразований, начатых Петром I в начале XVIII в. в России, возникла потребность в развитии способностей человека к активной творческой деятельности, а следовательно, и в гуманистическом подходе к воспитанию граждан, которые смогли бы не только жить в новых условиях, но и участвовать в их дальнейшем преобразовании.

Объективно последовательным явилось распространение гуманистических идей западно-европейской культуры в России. Оно шло разными путями:

– *путем установления Петром I новых, европейских обычаев.* Его «повеление принимать участие в веселостях» на балах и ассамблеях выводило взрослых людей из сумрачной домостроевской замкнутости домашнего быта. Этот путь был в большей степени созидющим, нежели разрушающим национальную самобытность, как утверждали противни-

ки реформ. Спустя столетие ученые России положительно отнеслись к таким преобразованиям начала XVIII в., поскольку они наблюдали их более отдаленные результаты;

– *путем обучения российских граждан в зарубежных странах.* Будучи, как правило, людьми незаурядными, они перерабатывали, переосмысливали лучшие идеи зарубежной культуры и пытались применить их с учетом народных российских традиций. Так, известно, что Ф. С. Салтыков с 1711 г. в Англии и Голландии обучался морскому делу, чтобы затем руководить строительством кораблей. Главной частью его поездки была закупка судов. Но он параллельно с советами экономического содержания в своих «Пропозициях» предлагает проект преобразования обучения в России на очень высоком уровне использования научных знаний того времени. К тому же его проект предполагал многостороннее развитие не только дворянской молодежи, а и «всяких разночинов». Он включил в содержание образования языки латинский, греческий, немецкий, английский, французский, русский, а также риторику, поэтику, общую историю. Из области точных наук предлагал изучать арифметику, геометрию, тригонометрию, а на их базе – навигацию, артиллерию, механику, оптику, статистику. Отдал должное музыке, рисованию и, конечно, богословию.

Поэт и дипломат А. Д. Кантемир, живший в Англии какое-то время, был сопричастен культуре этой страны (как позже и во Франции). С достаточной уверенностью можно утверждать, что он в своем литературном творчестве на русском языке отразил гуманистические идеи Д. Локка о воспитании человека. Сатиры А. Л. Кантемира были очень популярны у читающей русской публики. В одной из них, VII по счету, под названием «О воспитании», он утверждает, что недостаточно обогатить ум народа практическими знаниями, нужно создать не только новый ум, но и «новое сердце», способное откликаться на все ценное общечеловеческое. Он развивает мысль о том, что у детей следует воспитывать стремление к инициативе, которую называет смелостью. Рекомендует меньше твердить детям строгие уставы, а воспитывать личным примером, да так, чтобы слова и поступки взрослых не расходились. В этих рекомендациях звучат идеи Д. Локка, уже известные к тому времени в Европе. Иными словами, А. Д. Кантемир через свое литературное творчество познакомил с гуманистическими идеями Д. Локка русское общество до того, как книга последнего была переведена на русский язык и издана в 1759 г.

На протяжении всего XVIII в. представители российской интеллигенции после путешествий в разные страны делились своими наблюдениями за жизнью в них, что, безусловно, обогащало культурный потенциал общества разными идеями, в том числе и гуманистическими:

– *переработки впечатлений от заграничных поездок путешественниками и деловыми людьми и переосмысления их с учетом русских традиций;*

– *приглашения в Россию зарубежных ученых и просветителей для практической деятельности.* Среди них были, конечно, люди с низкой квалификацией, которые приезжали для высоких заработков. Но

были и такие, как профессор Эбердинского университета из Шотландии Г. Фарварсон, приглашенный в 1701 г. для организации школы математических и навигацких наук в Москве. При основании медицинских и хирургических училищ трудились Бидлоо, Буксбаум, Горн. Их деятельность способствовала не только развитию дела «лечения недужных», но и распространению научных знаний по проблемам медицины и гигиены, а также методов обучения. Своеобразным исключением из общего правила стала московская гимназия саксонца Глюка. Получив хорошее филологическое и богословское образование в немецких университетах, он отправился пастором в Мариенбург. Будучи энтузиастом педагогики, Глюк перевел Библию для русских, живущих в Восточной Лифляндии, с малопонятного им старославянского на простой русский, хлопотал об открытии там русских школ и переводил на русский язык учебники. В 1702 г. при взятии Мариенбурга русскими войсками Глюк попал в плен и был препровожден в Москву, где в Немецкой слободе ему поручили обучать русских юношей иностранным языкам. Когда обнаружилось, что пастор может учить многим наукам, включая математику, для него устроили целое учебное заведение – гимназию. Школа предназначалась для бесплатного обучения разным языкам и «философской мудрости» детей бояр, окольных, думных и всякого служилого и купеческого чина людей. Глюк приготовил для своей школы на русском языке краткую географию, русскую грамматику, лютеранский катехизис, молитвенник и ввел в преподавание руководство к изучению иностранных языков Я. А. Коменского, обошедшее чуть ли не все начальные школы Европы. Глюку было предоставлено право приглашать учителей из иноземцев, сколько ему понадобится;

– *переписки государственных и общественных деятелей России с деятелями культуры Западной Европы.* Так, начиная с 1757 г., И. И. Шувалов ведет переписку с Ф. Вольтером, высокоодаренным, универсально образованным, воинствующим мыслителем Франции. Переписывалась с Ф. Вольтером и Екатерина II с 1763 г. вплоть до его смерти в 1778 г. Лично сам Ф. Вольтер в России не бывал, но его идеи, хоть и не использовались в том виде, в каком высказывались автором, все-таки влияли на мысли и поведение власть предержащих, стремящихся прослыть в мире образованными и гуманными.

Что же касается Д. Дидро, то по просьбе Екатерины II весной 1773 г. он прибыл в Санкт-Петербург и почти год провел в России. Он составил «План университета или школы публичного преподавания всех наук Российского правительства», где указывал на необходимость всеобщего образования для всех людей. Бедняки, по его мнению, лучше знают цену просвещения, чем богатые, учатся прилежно, ибо знают цену труду. Он высказывал убеждение, что начальная школа должна быть всеобщей, бесплатной и обязательной.

Французская педагогика 70-х гг. XVIII в. содержала большое число глубоких и оригинальных идей. Но большинство из них были нереализуемы и не реализованы в практике воспитания. Не был осуществлен и план Дидро, составленный для России. Но деятели просвещения знали

о нем (кто-то фрагментарно, кто-то полностью), и в своих публикациях или практической образовательной деятельности стремились реализовать по возможности его гуманистические идеи;

– *восприятия передовых идей* при изучении молодежью иностранных языков;

– *перевода трудов западно-европейских мыслителей и педагогов* и издания их на русском языке.

Освоение идей зарубежной культуры в России протекало в условиях их критической оценки, а отрицание того, что не было востребованным в российской среде, вырастало в искание самобытных путей развития. Так, уникальным путем освоения гуманистических идей мировой культуры явилось творчество М. В. Ломоносова, его учеников и последователей. Прогрессивные деятели Российской империи дополняли идеи гуманистического воспитания обоснованием необходимости образования для всех сословий; применения знаний, достижений естественно-научной революции XVII в. к решению практических задач; государственного всеобщего начального образования на родном языке с опорой на принцип природосообразности; воспитания в духе альтруизма, трудолюбия, миролюбия и веротерпимости; общедоступности энциклопедического образования без различия пола, звания, народности.

В России к XVIII в. для развития гуманистических тенденций в образовании и воспитании уже имелись определенные предпосылки.

Это глубокие корни человеческого отношения к ребенку в народной педагогике, воспитание положительных качеств личности, развитие ее природных возможностей через систематическое активное взаимодействие с окружающим миром. С принятием на Руси христианства через духовное приобщение к Богу воспитывались реальные добродетели, которые отражали потребности трудового народа.

Отличительной чертой российской педагогики явилось влияние светской литературы XVIII в., в которой положительно оценивалась забота о человеке, защита Отечества, трудолюбие, вежливость, укрепление семьи, а через семью и государства – оплота и надежды на благополучие продолжения рода.

Можно подчеркнуть целый ряд самобытных черт в организации гуманистического воспитания молодежи в России, основанных на народных традициях и отражавших реалии нового времени. Одна из них – включение в процесс образования и воспитания «доброхотов». Литераторы, журналисты, путешественники, деловые люди и другие, не являвшиеся профессионалами в области образования, бескорыстно участвовали в обсуждении путей его развития и организации практической деятельности. В этом проявлялись национальное своеобразие патриотизма русского народа, рост его самосознания.

В ходе преобразования педагогической практики в России в XVII в. сохранялись гуманные обычаи народа по воспитанию любви ко всему живому, трезвости, выносливости в труде, умения не вызывать озлобленности в общении людей.

Итак, в ходе развития понятия «гуманизм» в трудах мыслителей различных эпох и представителей различных философских течений общим

оставалось внимание к проблеме человека, его сущности, смыслу существования, развитию его потенциальных возможностей в целях достижения совершенства его самого и окружения.

Отечественная педагогика XVIII в. свидетельствует, что педагоги и философы в своих сочинениях и практической деятельности проводили мысль о необходимости совершенствования общества; пытались изменить отношения между людьми посредством разумной системы воспитания и обучения юношества и широкого распространения знаний (И. Посошков, А. Курбатов и др.). Рекомендовали сделать образование общедоступным – без различия пола, звания, состояния, учитывая возрастные и индивидуальные возможности обучающегося (Х. Чеботарев, А. Бестужев и др.).

Указанные преобразования, новая социально-экономическая ситуация побудила передовых людей осмысливать жизненный опыт. А знакомство с гуманистическими идеями западно-европейской культуры всколыхнуло самобытное мышление россиян.

Гуманистические тенденции в образовании и воспитании в России XVIII в. явились отражением общественных потребностей и личных запросов граждан.

Первой по времени и по значению явилась тенденция расширения возможностей для научного и профессионального образования наряду с религиозным.

Новое содержание приобрела традиционная для России тенденция повышения роли народности в образовании и воспитании с акцентом на укрепление норм общинного бытия, достижение общего блага, готовность служить Отечеству, бороться и страдать за Россию (Ф. Прокопович, А. Курбатов, Ф. Салтыков, И. Посошков и др.).

В XVII в. активизировалась тенденция защиты народного духа самим народом через синтетический жанр творчества – лубочные картинки. В плане нашего исследования мы нашли необходимым рассмотреть их как средства распространения гуманистических тенденций в воспитании. Данные произведения подтверждают, что гуманистические тенденции в воспитании в XVII в. народом не только воспринимались, а и укреплялись и развивались в соответствии с духовными потребностями.

Есть основание выделить ряд проблем, которые в соответствии с потребностями были отражены в лубочных картинках. Важнейшей духовной потребностью было изучение истории народа, сохранение его культуры. Выражение отношения народа к событиям в Отечестве, происходившим в разные времена, народные представления о нормах нравственности, приемах воспитания молодых и даже требования к обустройству жизни и отношениям между людьми – все это простолюдины находили в лубочных картинках.

Лубочные картинки – явление интернациональное. Их создавали и во Франции, и в Германии. И во всех странах их распространение было связано с потребностью народа выразить свои мысли и чувства, дать оценки различным событиям и явлениям жизни. Своеобразие этих произведений состоит в том, что они соединяют в себе наглядный образ и слово.

Эти простонародные художественные произведения сближали народную жизнь с научными достижениями и широко использовались в воспитании молодых людей. Автор и год создания этих произведений указывались редко, поэтому они принимались как народные.

Сюжеты картинок были самые разнообразные и представляли собой не только праздную забаву и потеху, но и деятельное руководство, поучительные образцы для жизни семейной и общественной, настоящей и будущей (после смерти).

Олицетворенными оказались исторический факт, легенда, нравоучение, притча, сказка, пословица, песня. В них содержатся назидание, обличение, утешение и просто удовлетворение любопытства. Именно на этом основании лубочные картинки можно отнести к средствам расширения представлений о мире и духовном воспитании. Они явились «наглядным вразумлением» норм человечности во взаимоотношениях людей в ситуации больших преобразований в жизни общества.

К XVIII в. относится рождение тенденции увеличения роли науки как фундамента поступательного движения общества. Огромное влияние на развитие этой тенденции оказали М. В. Ломоносов и его ученики, положившие в основу новой системы образования молодежи идеи решающего значения научных знаний в развитии личности как в умственном, так и в нравственном отношении.

Однако существовал ряд факторов, тормозивших совершенствование образования. Это и сопротивление реакционного правительства идеям всеобщего образования на принципах народности, и засилье иностранцев в Академии наук, и преклонение высшего дворянства перед западной культурой, и малоподвижность домостроевских традиций в системе воспитания.

В соответствии с гуманистическими запросами граждан, формируемыми взглядами на человека как «меру всех вещей», развивалась тенденция соединения умственного, нравственного, физического, эстетического воспитания в различных типах учебных заведений с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка (И. Бецкой, А. Сумароков, М. Ломоносов, Х. Чеботарев).

С учетом состояния наук о человеке разрабатывались новые методы обучения, ориентирующие на развитие активности учащихся путем сравнения изучаемых явлений, установления связей между различными областями научного знания, побуждения к осознанному овладению материалом, умению своими словами выражать усвоенное, применять теорию в практике.

Развивалась мысль о методическом сопровождении учебного процесса посредством разработки различных средств обучения: наглядных пособий, новых по содержанию и форме учебных книг, методических рекомендаций для учителей.

Плодотворной гуманистической тенденцией явилась попытка изменения отношений между наставниками и воспитанниками: официальное запрещение телесных наказаний учащихся, внедрение гуманных методов воспитания, таких как похвала за доброе поведение и усердие, игра, уве-

щение, предостережение, устыжение либо лишение приятных вещей (Н. И. Новиков, Х. Чеботарев и др.).

Практическое воплощение гуманистических тенденций требовало «новых» учителей. Для подготовки высокообразованных для своего времени учителей, владеющих прогрессивными методами обучения, способных не только обучать учащихся, но и воспитывать через изучаемый учебный материал и примером личного поведения, во второй половине XVIII в. развивалось педагогическое образование в учительской семинарии. Благодаря этому к концу 80-х гг. XVII столетия гуманные формы и методы обучения применялись во всей России. Большой вклад в развитие учительских семинарий внес Янкович де Мириево.

Несомненно, гуманистической тенденцией явилось расширение и повышение роли женского образования и создание женских учебных заведений гуманитарных направлений. Эта тенденция развивалась под влиянием идей Ф. Салтыкова, И. Бецкого, Е. Дашковой о формировании нового типа высокодуховной русской женщины.

Таким образом, изменение в XVIII в. социально-экономической и культурной ситуации в России потребовало осмысления позитивных национальных традиций и жизненного опыта, а знакомство с гуманистическими идеями западно-европейской культуры всколыхнуло самобытное творчество россиян. *В XVIII в. в России проявились гуманистические тенденции как в интеллектуально-познавательной сфере деятельности общества, так и в практике организации деятельности по образованию молодежи.*

РАЗДЕЛ VIII

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 37.0 + 371

П. И. Третьяков

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ-РУКОВОДИТЕЛЕЙ КАК ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Действенность и жизнеспособность российской системы образования определяется профессиональным потенциалом основного и последипломного образования. Качество профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалиста определяет в настоящее время качество образования наиболее дееспособной части населения россиян, а также ресурсы модернизации системы образования.

Прогрессивные тенденции развития образования в мире и России ставят перед специалистами, осуществляющими сегодня подготовку студентов и последипломную переподготовку работников отрасли, новые профессиональные задачи, для решения которых недостаточно иметь академическую систему знаний, умений и навыков. **Перед современным специалистом-педагогом, руководителем любого звена управления стоит актуальная задача организации своей профессиональной жизнедеятельности в непрерывно изменяющихся условиях таким образом, чтобы она была не только адекватной этому времени, но и опережающей профессиональной жизнеспособностью и компетентностью.** При этом под профессиональной жизнеспособностью (витагенностью) мы понимаем особое состояние человека, его жизненный и профессиональный опыт, который обеспечивает личностную ситуационную адаптацию к социуму.

Бесспорно и то, что данную жизнедеятельность определяют сформированные в процессе образования компетенции, т. е. способности личности, основанные на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе образования. Считается, что все поведение человека обеспечивается его индивидуальной самомобилизацией и самореализацией в определенных ситуациях; при этом умения проявляются в конкретной специфической ситуации, а компетенции – в способности и готовности к действию. Для каждого индивида они будут различны по скорости и качеству выполнения. Можно сказать, что умения – это компетенции в действии. Именно компетенция той или иной группы порождает умение. Поэтому компетенции следует рассматривать и как определенную возможность установления связи между знанием и операциональным действием в ситуации разрешения проблемы. Если же такое действие не проявляется личностью, можно говорить о ее дезадапта-

ции по причине несформированности определенной компетенции. В этой связи можно говорить о дезадаптанте как о человеке, не проявляющем ключевых компетенций в ситуации, и наоборот, об адаптанте – как о человеке, владеющем необходимыми компетенциями в определенной ситуации.

Происхождение понятия «компетенция» связано с профессиональной деятельностью. Новая социокультурная ситуация в России и ряде стран постсоциалистического лагеря требует в условиях рыночных отношений новых квалификаций, а значит, и компетенций действовать в изменяющихся реалиях. Эти компетенции важны как для молодых специалистов, так и для тех, кому нужно изменять свою ментальность в системе переподготовки и повышения квалификации.

Непрерывное развитие психолого-педагогической теории и практики, овладение отдельными специалистами-новаторами современными технологиями обучения и воспитания входят в противоречие с той традиционной академической подготовкой, которую в настоящее время осуществляют в системе основного и последиplomного педагогического образования. Очень часто наблюдается картина, когда молодой специалист или специалист, прошедший переподготовку на ФПК, не владеет прогрессивными здоровьесберегающими технологиями обучения, т. е. теми технологиями обучения, воспитания и развития, которые дают неоспоримые результаты качества образования. Таким образом, появляется проблема необходимости формирования и развития нового качества педагогического образования с обновленным составом ключевых компетенций профессиональной жизнеспособности специалистов.

В связи с вышесказанным следует применять более общую формулировку: **ключевая компетенция – это определяющая компетенция, потому что она соответствует условиям реализации, которые не ограничены, не слишком специфичны, но являются в определенной степени универсальными** [1, с. 323–359].

Всегда возникает вопрос о времени формирования ключевых компетенций. Следует отметить, что этот процесс должен происходить непрерывно всю жизнь и, возможно, даже с опережением сроков их применения. И это вполне понятно, так как в обществе с развитым творческим трудом каждому специалисту потребуются знания и умения (а значит, и их образующие и определяющие компетенции) по прогностике, проектированию, моделированию, синергетике, глобалистике и т. д.

В традиционном понимании, чем больше знаний, тем выше качество образования. Но с позиции витагенности, которая обеспечивается ресурсами компетенций и компетентности, важен не объем знаний, а гомеостатический баланс между знанием и незнанием. Тогда можно говорить о готовности к профессиональной деятельности, так как есть необходимый инструментальный состав знаний, умений, навыков, опыта, ценностей и традиций, или, напротив, об отсутствии этого объема.

Таким образом, необходим мониторинг профессиональной жизнеспособности специалиста. За основу ее определения можно взять следующие показатели:

- 1) сбалансированности необходимых знаний и умений;

2) инструментальности знаний, умений, навыков, которые проявляет специалист в определенных профессиональных ситуациях;

3) самореализации или социальной адаптации:

а) целенаправленного функционирования;

б) целенаправленного развития;

в) целенаправленной вынужденной обстоятельствами адаптации.

Эти показатели не абсолютны и могут иметь дискуссионный характер (см., например, [2, с. 89–92]).

Кроме этой группы показателей можно применять и отслеживать показатели, отражающие инвариантные требования к профессионально-образовательной деятельности.

Систему уровневой стратификации требований к выпускнику различных образовательных учреждений можно представить в следующем виде:

- по вертикали – содержательные инварианты качеств специалистов-преподавателей;

- по горизонтали – степень выраженности качества в соответствии с интеллектуально-профессиональной иерархией деятельности [3, с. 15–20].

Рассмотрим степень выраженности личностных и профессиональных качеств преподавателя (таблица).

Приведенные данные дают некоторые ориентации для уровня требований к выпускникам и слушателям различных образовательных учреждений основного и последиplomного образования, позволяют стратифицировать отбор содержания подготовки, технологические условия и характер обучения.

Компетенции происходят из определенных контекстов определенных профессиональных областей знаний, в которых они формируются и развиваются. Такие компетенции можно рассматривать в определенной степени как личностно значимые.

В настоящее время актуален вопрос, как в действительности должны быть сформированы и развиты компетенции на различных этапах образования личности, особенно в системе последиplomного образования, когда, по сути, нет согласованных требований государственных образовательных стандартов к уровню дополнительного профессионального образования в системе переподготовки и повышения квалификации. Это относится в первую очередь к организаторам образования различных уровней. Многочисленные учебные планы и программы, по наблюдениям специалистов Учебно-методического объединения МПГУ, не являются эффективными в плане необходимого качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Они не обеспечивают при отсутствии специальных учебных и методических пособий той продуктивной образовательной деятельности по освоению ключевых компетенций, которые необходимы для профессиональной жизнедеятельности. Вместе с тем, стратегия образования требует от специалистов системы последиplomного образования поиска этих социально-педагогических условий, в которых можно результативно развивать важнейшие профессиональные компетенции.

Степень выраженности личностных и профессиональных качеств преподавателя, баллов

Качества личности и профессиональные качества преподавателя	Степень выраженности личностных и профессиональных качеств преподавателя		
	начальная школа	средняя школа	высшая школа
Эмоциональная стабильность	3	3	3
Эмпатия	3	3	3
Деловые качества	1	1–2	2–3
Креативность личности (творческая направленность)	1–2	2–3	2–3
Управленческие умения	2–3	3	2
Решение нестандартных образовательных задач, проблем	2	2	1
Критическое мышление	2	2	3
Профессиональная компетентность	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Способность к саморазвитию, самообразованию	3	3	3

В свою очередь, мы предлагаем систему ключевых компетенций, составленных на основе анализа отечественных и зарубежных источников.

Первую группу составляют гностические (исследовательские) и самообразовательные компетенции, включающие применение методов и технологий выявления зависимости между целью, содержанием, условиями, объектами образовательного процесса и результатами.

Блок-шкала № 1. Самообразовательные и исследовательские компетенции:

- 1) находить необходимую образовательную информацию;
- 2) ставить цели, планировать, организовывать свой индивидуальный процесс образования и траекторию личностного развития других субъектов образовательного процесса;
- 3) выявлять, решать, контролировать и корректировать проблемы своего самообразования;
- 4) находить и извлекать пользу из опыта;
- 5) оценивать эффективность и результативность полученного образования;
- 6) исследовать достоинства и недостатки в деятельности, в системе отношений;

7) исследовать факторы продуктивного образования, анализировать состояние проблемного поля в теории и практике;

8) исследовать факторы, влияющие на самоорганизацию участников образовательного процесса.

9) исследовать достоинства и недостатки собственной деятельности;

10) опираться на сильные стороны своей личности в решении проблем.

Вторую группу составляют организационно-коммуникативные компетенции. Организаторские и коммуникативные умения преподавателя (руководителя) связаны с поиском наиболее оптимальной модели взаимоотношений и взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса и, безусловно, эффективной личностной самоорганизацией.

Блок-шкала № 2. Организационно-коммуникативные компетенции:

1) организовывать собственную деятельность, связанную с решением образовательных задач;

2) организовывать взаимодействие, взаимопомощь и поддержку между всеми участниками образовательного процесса;

3) эффективно распределять свое время и время участников образовательного процесса на различные виды деятельности;

4) использовать косвенное влияние на организацию деятельности всех участников образовательного процесса (коллег, родителей);

5) обучать самоорганизации деятельности участников образовательного процесса;

6) строить взаимоотношения на основе реализации программ развития (интуиция, положительные эмоции, самостоятельность, уверенность в своих силах, склонность к фантазии и др.);

7) стимулировать к развитию (поощрение, развитие сильных сторон личности в деятельности, овладение эвристическими методами решения проблем, задач и др.);

8) обучать общению (умению ладить с людьми, устанавливать контакты, согласовывать действия, работать в паре, группе, слушать и слышать других, разрешать конфликты и др.);

9) принимать решения, ответственность;

10) применять новые компьютерные технологии.

Третью группу составляют конструктивно-проектировочные компетенции, связанные с композиционным проектированием адаптивного образовательного процесса на основе гуманизации целей и всех других компонентов: содержания, форм, методов и прогнозируемых результатов. Проектировочные компетенции предполагают владение теоретическими методами действий при разработке целостного процесса и учебных занятий на основе прогрессивных педагогических технологий.

Блок-шкала № 3. Конструктивно-проектировочные компетенции:

1) составлять личностную самообразовательную программу (план);

2) составлять образовательную программу школы;

3) составлять технологические карты прохождения учебного материала;

4) устанавливать внутри- и междисциплинарные и цикловые связи изучаемых дисциплин;

5) проектировать модульную и мультипрофильную организацию УВП;
6) определять наиболее рациональные формы, методы и технологии образовательного процесса;

7) выбирать наиболее рациональную структуру целостного процесса;

8) определять наиболее продуктивную структуру учебного занятия;

9) развивать личностную и коллективную рефлексии.

Четвертую группу составляют социально-личностные компетенции.

Блок-шкала № 4. Социально-личностные компетенции:

1) критически рассматривать явления и события в мире, России, том или ином регионе;

2) определять связи прошлого, настоящего и будущего;

3) оценивать социальные и личностные тенденции, связанные со здоровьем, окружающей средой, потреблением различных видов ресурсов;

4) входить в дискуссию и вырабатывать свое мнение;

5) преодолевать сложности, конфликты;

6) самовыражать себя и свои лучшие качества.

Пятую группу составляют адаптивные компетенции.

Блок-шкала № 5. Адаптивные компетенции:

1) использовать новую информацию для обновления деятельности;

2) применять новые технологии для повышения эффективности труда;

3) проявлять терпимость, гибкость, стойкость перед быстрыми переменами;

4) проявлять готовность к преобразующей себя и других людей деятельности;

5) адекватно реагировать в плане личностного роста на изменения в социуме.

Представленные блок-схемы могут быть использованы на всем образовательном маршруте от учителя до преподавателя высшей школы или руководителя любого уровня управления в системе последиplomного образования.

Эксперт, проводящий анализ той или иной группы компетенций, должен оценить их показатели по следующей уровневой шкале:

0 – критический уровень;

1 – низкий уровень;

2 – допустимый уровень;

3 – оптимальный уровень.

Также он должен предложить рекомендации по составлению личностной программы развития тех или иных компетенций в своей деятельности.

Выделенные блоки не бесспорны и должны пройти экспериментальную проверку на практике в системе последиplomного образования.

Развитие ключевых компетенций связано с повышением качества управления образованием и проектированием на каждом уровне основного и последиplomного образования особых социальных, психологических, педагогических и других условий.

Изучение компетенций и способов их формирования и развития предполагает освоение процедур, связанных с предопределением личностных и общественных целей, настоящей и будущей образовательной деятель-

ностью. Настоящая реальность находится в системе координат поиска, так как человек пользуется приобретенными компетенциями, чтобы справиться с ситуациями современными и прогнозируемыми в XXI в.

Литература

1. **Баранников, А. Б.** Самообразование учащихся в системе общего образования / А. Б. Баранников. – М., 2001.
2. **Вербицкая, Я. О.** Витакерные критерии и показатели качества образования в высшей школе / Я. О. Вербицкая // Управление качеством образования. – Екатеринбург, 2001.
3. **Кузьмина, Н. В.** Согласование требований государственных образовательных стандартов к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей / Н. В. Кузьмина, В. В. Карпов, Л. Е. Варфоломеева. – М.; СПб., 1998.

УДК 37.0 + 372

С. Ф. Багаутдинова, Л. Н. Санникова

ТЕХНОЛОГИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ведущей задачей современных дошкольных учреждений является поиск методов и средств повышения качества предоставляемых образовательных услуг. На сегодняшний день практикам дошкольных учреждений предлагаются различные методы изучения, оценки и совершенствования образовательного процесса. Однако использование многих из них осложняется отсутствием разработанных и адаптированных технологий применения данных методов в сфере дошкольного образования. Одним из таких методов является экспертиза образовательного процесса.

Анализ педагогической, управленческой литературы и нормативно-правовых документов показал, что экспертиза как метод изучения и оценки активно применяется в сфере образования. В области дошкольного образования проводится экспертиза образовательных программ, игр и игрушек и т. д. Несмотря на широкое применение экспертизы, в большинстве случаев ее сущность представляется с позиции выделения требований к предмету изучения.

В рамках наших научных исследований мы рассматриваем необходимость проведения экспертизы образовательного процесса как процедуры изучения, оценки и совершенствования образовательных услуг в дошкольных учреждениях.

Педагогическая экспертиза – это особый способ изучения образовательной действительности, осуществляемый компетентными специалистами, экспертное решение которых позволяет получить комплексную оценку и проект развития данной действительности.

Существенным отличием экспертизы от других методов является то, что основным ее инструментом выступают мнение и оценка эксперта.

Эксперт – это специалист, компетентный в экспертируемых вопросах, имеющий большой опыт практической работы и хорошую научную подготовку.

Практическое применение экспертизы образовательного процесса дошкольного учреждения затрудняется неоднозначностью категории «образовательный процесс».

На сегодняшний день нет единства подходов к характеристике понятия «образовательный процесс» как в общей, так и в дошкольной педагогике. Зачастую понятие «образовательный процесс» применяется как синоним понятия «педагогический процесс», что не соответствует современным принципам реализации образовательного процесса. Характеризуя образовательный процесс дошкольного учреждения, необходимо обратиться к общим положениям теории целостного педагогического процесса.

Существуют различные подходы к пониманию целостного педагогического процесса. Представление о целостном педагогическом процессе с позиции системно-структурного анализа раскрывается в исследованиях Ю. К. Бабанского. Автор отмечает, что необходимо выделять основные компоненты той системы, в которой протекает педагогический процесс, а также представлять сам педагогический процесс как систему. По мнению Ю. К. Бабанского, в качестве системы, в которой протекает педагогический процесс, выступает система народного образования, школа, класс и др. Представляя педагогический процесс как систему, он выделял в ней следующие компоненты: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный [1].

С позиции системного подхода рассматривает целостный педагогический процесс Б. Т. Лихачев [4]. Он отмечает, что педагогическая система как целостность представляет собой организованную совокупность целей, содержания, условий, форм, методов, направляющих и преобразующих детскую жизнь. Соответственно в педагогическом процессе в качестве основных структурных компонентов он выделил следующие: субъекты и объекты педагогического процесса, его содержание, организационно-управленческий комплекс, педагогическую диагностику, критерии эффективности педагогического процесса, организацию взаимодействия с общественной и природной средой.

Представляя образовательный процесс дошкольного учреждения как целостную систему, следует отметить, что на сегодняшний день также нет единства подходов в выделении его состава и структуры.

Изучение целостности образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения (ДООУ) исследователи проводили через такие проблемы, как развитие игры (Е. И. Тихеева), обучение дошкольников (А. П. Усова, Р. С. Буре); взаимосвязь игры и обучения (Т. М. Бабунова); планирование воспитательно-образовательной работы (Т. С. Комарова); развитие детской самостоятельности (И. А. Орлянская); взаимосвязь трудовой и учебной деятельности (В. И. Турченко); организация и содержание трудовой деятельности дошкольников (Л. И. Сайгушева) и др.

В методических рекомендациях Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой образовательный процесс рассматривается с позиций взаимодействия взрослого и детей [5]. На основании этого в образовательном процессе ДОУ условно выделяются три компонента: специально организованное обучение в форме занятий; совместная деятельность взрослого с детьми; свободная самостоятельная деятельность детей.

Таким образом, анализ литературы по проблеме показал, что отсутствует четкость и однозначность в характеристике компонентов образовательного процесса ДОУ.

Аккумулируя различные подходы к характеристике образовательного процесса ДОУ, а также опираясь на подход Ю. К. Бабанского [1] к выделению компонентов педагогического процесса как системы, мы конкретизировали целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты образовательного процесса ДОУ, определив критерии их оценки (табл. 1).

Анализ психолого-педагогической и нормативно-правовой литературы по проблеме педагогической экспертизы показал, что существуют различные подходы к проведению данной процедуры. Обобщив ряд научных подходов, мы выделили четыре основных этапа осуществления педагогической экспертизы: организационный, информационно-аналитический, оценочный и результативный.

Опираясь на научные изыскания, посвященные специфике педагогической экспертизы, мы обратились к разработке технологии осуществления экспертизы образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Понимая под технологией систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач, мы описали действия, необходимые для проведения экспертизы образовательного процесса ДОУ.

1. Организационный этап

1. Принятие решения о проведении экспертизы образовательного процесса в ДОУ.

1.1. Обоснование необходимости экспертизы образовательного процесса ДОУ.

Необходимость проведения экспертизы в дошкольном образовательном учреждении определяется актуальностью решаемых в дошкольном учреждении управленческих и педагогических задач.

1.2. Постановка целей предстоящей экспертизы (конкретизация целей).

Следует четко прописывать цели предстоящей экспертизы, так как от поставленной цели зависят все остальные этапы проведения экспертизы образовательного процесса дошкольного учреждения.

2. Формирование группы экспертов.

2.1. Подбор экспертной группы в соответствии с требованиями.

Требования к экспертам должны быть четко определены, но могут варьироваться в зависимости от конкретных условий дошкольного образовательного учреждения.

2.2. Определение количества экспертов в группе.

Для проведения экспертизы образовательного процесса дошкольного

Компоненты и критерии оценки образовательного процесса ДОУ

Компо- ненты	Критерии оценки компонентов
Целевой	1. Целенаправленность и целостность образовательного процесса: – соответствие целей образовательного процесса государственным требованиям и образовательной программе; – согласованность реализуемых образовательных программ; – направленность образовательного процесса на развитие готовности к школе (общей и специальной.). 2. Системность педагогического планирования: – наличие в системе педагогического планирования стратегических (образовательная программа) и тактических планов (перспективное и календарное планирование образовательной работы в группах и педагогов-специалистов); – взаимосвязь и согласованность стратегических и тактических планов, систематичность и последовательность планирования [8]
Содержательный	1. Обновление содержания образовательного процесса ДОУ: – отражение основных направлений развития личности ребенка (физическое, познавательное-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое); – реализация программ дошкольного образования нового поколения. 2. Учет принципов отбора содержания дошкольного образования: – наиболее полного использования и развития потенциальных возможностей всех детей; – построения содержания образования на основе единства различных видов деятельности; – единства отражения в содержании образования прошлого, настоящего и будущего; – достаточной основы, оптимального объема содержания образования; – взаимной уравновешенности, пропорциональности и гармонии компонентов содержания образования; – единства расчлененности и интегрированности содержания образования, принцип системности содержания образования; – мультикультурности, подбора «здоровьесберегающего» содержания образования [3, 6]
Организационно-деятельностный	1. Соответствие образовательного материала и способов его освоения целям и задачам плановых документов [8] 2. Рациональность структуры образовательного процесса: – организация различных видов деятельности детей; – рациональное соотношение специально организованной, совместной со взрослым и свободной деятельности детей; – соотношение физической, интеллектуальной и эмоциональной нагрузки воспитанников; 3. Предметно-средовая и информационно-методическая оснащенность образовательного процесса: – соответствие развивающей среды образовательной программе; – действенность развивающей среды в образовательном процессе и в различных видах жизнедеятельности детей; – наличие методических разработок, дидактического материала 4. Дифференциация и индивидуализация образовательного процесса: – формирование подгрупп на основании данных диагностики; – включенность специалистов в реализацию данной работы; – наличие воспитывающего сообщества взрослых; – единство целей, установок педагогической деятельности воспитывающего сообщества взрослых; – включенность родителей в образовательный процесс ДОУ
Аналитико-результативный	1. Диагностичность образовательного процесса: – соответствие диагностического материала для контроля образовательного процесса его целям, согласованность диагностических методик между собой; – наличие единой системы контроля использования результатов в планировании образовательного процесса. 2. Результативность: – степень реализации образовательной программы; – уровень готовности ребенка к школе. 3. Мера реализации государственных требований: – соответствие требованиям; – превышение по одному или отдельным направлениям образовательного процесса, превышение по всем направлениям образовательного процесса

учреждения мы считаем достаточным участие пяти экспертов.

2.3. Распределение обязанностей между экспертами.

На данном этапе распределяются конкретные области экспертирования.

II. Информационно-аналитический этап

Анализ образовательного процесса ДООУ.

1.1. Подготовка к анализу: сбор информации об образовательном процессе ДООУ с помощью различных методов.

Для проведения экспертизы могут быть использованы различные психологические, педагогические, социологические методы. В рамках данной технологии предлагаются такие методы, как наблюдение, беседа, анкетирование, изучение документации и многие другие.

1.2. Собственно анализ: распределение собранной информации по критериям.

Описание критериев оценки образовательного процесса дошкольного учреждения мы представили в табл. 1.

III. Оценочный этап

1. Оценка образовательного процесса ДООУ в соответствии с уровнями. Нами установлены следующие уровни оценки: высокий, достаточный, допустимый, низкий. Мы определили инвариантную формулировку для оценки всех компонентов. Соотношение компонентов и уровней оценки образовательного процесса ДООУ представлено в табл. 2.

Таблица 2

Уровни оценки образовательного процесса ДООУ

Компоненты	Уровни			
	высокий	достаточный	допустимый	низкий
Целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный	Требования, заключенные в формулировке критерия, выполняются полностью и системно, в основе лежат оригинальные решения, творческий подход	Требования выполняются постоянно, допускаются небольшие отступления; недостатки в выполнении требований не влияют на общее состояние образовательного процесса	Требования выполняются формально, без взаимосвязи всех критериев; отсутствуют творческие решения	Требования или не выполняются, или проявляется только их формальное выполнение; отсутствует взаимосвязь показателей, в результате нарушается целостность образовательного процесса

2. Формулировка выводов по анализу и оценке образовательного процесса ДООУ.

2.1. Коллективное обсуждение экспертами выводов, полученных в ходе анализа и оценки образовательного процесса ДООУ.

2.2. Подведение совместных итогов по экспертизе образовательного

процесса ДОУ.

IV. Результативный этап

Вынесение экспертного заключения, содержащего оценку состояния образовательного процесса в ДОУ и методические рекомендации по его модернизации.

Таким образом, применение данной технологии экспертизы образовательного процесса ДОУ позволит осуществлять оценку и совершенствование качества образовательных услуг, предоставляемых дошкольным учреждением.

Литература

1. **Бабанский, Ю. К.** Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. **Братченко, С. Л.** Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения / С. Л. Братченко // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С.179–195.
3. **Едакова, И. Б.** Организационно-педагогические условия повышения эффективности педагогического процесса ДОУ: дис. ...канд. пед. наук / И. Б. Едакова. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – 138 с.
4. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.
5. **Михайленко, Н. Я.** Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: метод. рекомендации / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М.: Малое предпр. «Новая школа», 1993. – 31 с.
6. **Парамонова, Л. А.** Содержание дошкольного уровня образования: с чем связано его обновление / Л. А. Парамонова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 3. – С. 65–67.
7. **Педагогическая экспертиза школы** / Я. Г. Плинер, В. А. Бухвалов. – М.: Центр «Пед. поиск», 2000. – 160 с.
8. **Система планирования** в дошкольном образовательном учреждении: пособие для рук. ДОУ / под ред. С. Ф. Багаутдиновой. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 58 с.

УДК 37.0+373.3/5

Л. А. Савинков

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ГИМНАЗИИ

Совершенствование системы образования, системы управления и контроля эффективности образования в России является важнейшим компонентом Федеральной программы развития образования на 2000–2005 гг. и Концепции развития образования в России до 2010 г. Образовательная политика государства ориентирована на достижение общей цели – повышение эффективности образования и гарантирование того уровня подготовки выпускников образовательных учреждений, который соответствует требованиям отечественной экономики и

международным стандартам, в частности, требованиям Болонского соглашения.

По всем приоритетным направлениям функционирования и развития системы образования осуществляется активный поиск способов и форм реализации образовательных процессов с целью повышения качества образования, совершенствования его содержания. Однако во многих случаях наблюдается волюнтаристский, стихийный, научно не обоснованный подход к решению задач образования по тем или иным направлениям. Отсутствует преимущество в управлении образованием. Это касается, на наш взгляд, в первую очередь общего образования учащихся. Интенсивный путь развития системы среднего общего образования исчерпал себя и не может обеспечить ее функционирование и развитие на уровне современных требований. Необходимы качественные изменения в содержании и технологии образования.

К сожалению, как отмечают исследователи, внедрение инноваций в образовательный процесс во многих случаях происходит бесконтрольно, что также снижает эффективность подготовки выпускников образовательных учреждений различных типов. В процессе образования учащихся активное использование находят программно-целевые, контекстные, модульные и другие образовательные технологии, не соответствующие региональным условиям образования, материально-технической базе образования, уровню профессионально-педагогической и управленческой подготовки кадров и не учитывающие особенностей образовательных учреждений. По этим причинам управление их внедрением носит неэффективный характер.

Руководители образовательных учреждений часто не имеют четко определенного инструментария (методы, средства, критерии и показатели) определения степени адекватности используемых образовательных технологий, методик, программ требованиям к качеству образования учащихся.

Этот аспект проблемы можно рассматривать шире как аспект количественного определения эффективности управления образовательным процессом в школах. В какой-то мере этому способствуют государственные образовательные стандарты, которые должны стимулировать использование инновационных подходов, совершенствование форм и методов процесса образования. Но управление образованием не может осуществляться только на основе образовательных стандартов. Нужна концепция управления образованием, учитывающая в полной мере особенности образовательного учреждения, обеспечивающая взаимосвязь, преимущество образования учащихся на всех этапах, уровнях, типах школ.

Это позволит определить перспективы дальнейшего развития образования учащегося, наметить пути создания и реализации новых эффективных образовательных технологий. В этом случае правомерно рассматривать преимущество управления образовательным процессом в школе, гимназии как фактор повышения эффективности образования в целом.

Стимулирующее влияние преимущественного управления образователь-

ным процессом реально проявляется только в условиях специально организованной системы действий участников образовательного процесса, направленной на выявление эффективных технологий образования и создание условий для их распространения (организационных, психологических, педагогических и др.).

Это возможно лишь в том случае, когда образование в школе, гимназии будет рассматриваться как часть целостного процесса образования личности. Взаимосвязь, непрерывность, преемственность и целостность образования, таким образом, должны рассматриваться как фактор формирования разносторонне образованной личности учащегося.

Актуальность проблемы обеспечения преемственности в образовании учащихся не вызывает сомнения ни в теоретическом, ни в практическом аспектах.

Исследование этой проблемы образования сталкивается с трудностями уже при определении самого понятия преемственности. В частности преемственность определяется как условие эффективности образования, как комплекс способов, форм, средств осуществления образования, как один из ведущих принципов образования.

При анализе существующих определений этого понятия мы исходили из следующих соображений.

Во-первых, преемственность представляет собой фундаментальное требование к деятельности педагога и учащегося, в основе которого лежат объективные законы развития личности.

Во-вторых, преемственность в образовании представляет собой одну из сторон этого процесса. Она не существует иначе как в единстве с новизной всех компонентов образования. Преемственность и новизна взаимосвязаны, взаимно дополняют друг друга.

В-третьих, преемственность как принцип представляет собой требование к организации образования, выполнение которого обеспечивает взаимосвязь всех сторон образования (участники, содержание, виды деятельности).

На наш взгляд, сегодня наиболее актуальной остается проблема преемственности управления образованием в начальной и средней школе, в общеобразовательной школе и гимназии. И главное здесь, наверное, преемственность в организации деятельности – учебно-познавательной деятельности учащихся, педагогической деятельности педагогов и управленческой деятельности руководителей школы.

Преемственность в организации деятельности – главное условие эффективности процесса образования в целом. Это ведущий аспект проблемы. Ее решение нам представляется условием обеспечения полноценного образования личности, условием высокого качества образования.

В педагогике проблема преемственности обучения и воспитания личности имеет глубокие исторические корни. Основы решения этой проблемы рассматривались в работах классиков педагогики Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега, К. Д. Ушинского и др.

Психолого-педагогические аспекты проблемы преемственности раскрываются Т. С. Шацким, Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном,

А. Н. Леонтьевым, Ю. К. Бабанским, М. Н. Скаткиным, А. В. Усовой, Ш. И. Ганелиным и др. При этом общепризнанным является положение, что **преимственность не должна рассматриваться только в организационном плане. Очень важными являются содержательный и деятельностный аспекты проблемы преимственности.** Проблема преимственности – комплексная, и в основе ее решения лежит положение о целостном характере процесса развития личности.

Необходимо признать, что внимание психологов и педагогов – как теоретиков, так и практиков – к проблеме преимственности в последнее время значительно усиливается. Причины этого мы видим, в частности, в следующем:

1) в системе образования наблюдается большое разнообразие типов учебных заведений (дошкольных, учреждений дополнительного образования, частных и государственных школ и т. п.), в связи с этим растет необходимость дифференциации (как внешней, так и внутренней) и индивидуализации образования детей;

2) отмечаются значительные затруднения при поступлении детей в образовательное учреждение, при переходе учащихся из начальной в среднюю школу, из школы одного типа в школы других типов;

3) учителя школ получили возможность использовать разнообразные технологии образования, которые часто несовместимы друг с другом;

4) подходы к управлению образовательными учреждениями различных типов имеют существенные отличия, но при этом должно обеспечиваться единство образовательного пространства.

Рассматривая образовательный процесс гимназии, мы разделяем позицию Г. Н. Серикова [2, с. 9], и под образовательным процессом понимаем продвижение учащихся к образованности, осуществляемое во взаимодействии с другими учащимися и (или) с педагогическими работниками либо самостоятельно с использованием специально разработанных средств образования и при наличии определенным образом организованных условий. Среди образовательных процессов мы выделяем обучение, воспитание, самообразование.

Образовательный процесс гимназии отличается от обычной (адаптивной) школы [4]. Школы-гимназии – это образовательные учреждения, призванные, помимо государственного стандарта, обеспечивать более глубокую и разностороннюю подготовку учащихся.

Специфика структуры гимназии требует наличия образовательного процесса с высокой степенью вариативности и интегративности. В образовательном процессе гимназии для учащихся создаются условия свободы выбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с их способностями и желанием учиться.

Система управления гимназией определяется социальным заказом, особенностями учащихся и содержанием образования. Этим во многом определяется то, что гимназия работает в режиме инновационной деятельности, существенно влияющей на организационную структуру управления, ее функции и механизмы. Отсюда следует, что одной из особенностей управления гимназией является соотнесение требований

инновационного учреждения с нормативными требованиями и передовым опытом.

В целом гимназическое образование является важным компонентом системы непрерывного образования, сущность которого определяется идеей развития человека как личности, субъекта деятельности; целью такого образования является развитие личности на протяжении всей жизни на основе развивающего обучения, продуктивной деятельности и активного социального действия.

В связи с этим проблема преемственности управления образовательным процессом в гимназии становится еще актуальнее.

Обеспечить эффективность образовательной деятельности гимназии, по нашему мнению, возможно при условии реализации закономерной взаимосвязи гимназического и общего среднего образования с учетом направлений обеспечения преемственности на всех ступенях образования учащихся.

Первое направление – установление перспективных и преемственных связей как основная характеристика педагогического аспекта преемственности.

В этом случае на первый план выходит преемственность управления образованием учащихся в дошкольных учреждениях и начальной школе. При этом следует иметь в виду, что процесс образования находится в постоянном развитии. Содержание каждого этапа его развития призвано соответствовать этапам развития личности ребенка. Поэтому преемственность в развитии личности обеспечивается преемственностью в организации процесса образования, то есть в управлении им, так как организация есть одна из функций управления. Это возможно лишь при установлении комплекса связей и отношений между всеми этапами и элементами процесса управления. На практике это означает создание системы управления образованием личности при ее переходе с одной ступени обучения на другую.

Реализация данного направления решения проблемы обеспечения преемственности осуществляется, таким образом, путем разработки системы управления образованием.

При этом под системой управления образованием мы понимаем целостную совокупность цели, задач, содержания, форм и методов осуществления управления образованием, а также связи и отношения между ними. Именно с учетом этих элементов, связей и отношений мы рассматриваем процесс обеспечения преемственности управления образовательным процессом в гимназии.

Второе направление – обеспечение преемственности целей образования учащихся на различных этапах образовательного процесса в гимназии.

Постановка целей обучения и воспитания как составляющих элементов процесса образования осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности ребенка, подростка, юноши на каждом этапе их развития.

При этом может быть выделено несколько типов целей.

1. *Перспективные развивающие цели образования* – определение

основных направлений формирования и развития личности, определение перспективных результатов образовательной деятельности гимназии.

При определении их содержания необходимо учитывать развитие всех элементов готовности личности к обучению, воспитанию и развитию в гимназии – морфофункционального, умственного и личностного, а также развития познавательных способностей личности.

В связи с этим целью управления образовательным процессом в гимназии с учетом преимущественного подхода является:

1) в дошкольной гимназии – подготовка к школе, расширение личного опыта;

2) в начальной гимназии – формирование положительного опыта учебной деятельности;

3) в подростковой гимназии – формирование опыта учебно-познавательной деятельности, формирование готовности к активному выполнению новых видов деятельности;

4) в старшей гимназии – формирование положительного опыта межличностных отношений в процессе учебно-познавательной и иной деятельности.

2. Тактические образовательные цели – обеспечение высокого уровня овладения учащимися гимназии системой научных знаний, умений и навыков, включение их в активную учебно-познавательную деятельность. Во многом содержание преимущественных связей в этом аспекте определяется необходимостью усвоения учащимися базового компонента образования.

Таким образом, второе направление обеспечения преимущественности управления образовательным процессом в гимназии может быть осуществлено путем установления преимущественных связей между перспективными и тактическими целями. На практике это может выглядеть как подчинение тактических целей перспективным целям образования личности в планах работы гимназии и педагогов, в образовательных программах соответствующих предметных областей и т. п.

Третье направление – обеспечение преимущественности содержания образования на различных этапах обучения, воспитания и развития личности ребенка.

В этом случае методологически важным оказывается понятие содержания образования. Наиболее общим определением этого понятия можно считать формулировку, данную И. Ф. Харламовым: «Под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-этических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения» [3, с. 121].

Однако в отношении содержания образования мы придерживаемся точки зрения В. А. Беликова о необходимости оперирования понятием «учебный материал». Это объясняется тем, что основным видом деятельности учащихся в управляемом образовательном процессе гимназии является учебно-познавательная деятельность учащихся. Ее предметом выступает учебный материал [1].

В таком случае преемственность в содержании образования выступает как преемственность в отборе учебного материала, подлежащего усвоению учащимися гимназии в процессе учебно-познавательной деятельности. В структуре учебного материала выделяются компоненты – систематизированные и адаптированные к условиям гимназии результаты научного познания, личный опыт учащихся гимназии, субъективные ощущения учащихся [1, с. 108].

Следовательно, можно рассматривать преемственность:

- в овладении результатами научного познания;
- в формировании и развитии личного опыта учащихся;
- в развитии субъективных ощущений учащихся гимназии.

Преемственность в овладении результатами научного познания обеспечивается нами путем согласования образовательных программ по сквозным предметным областям, изучаемым на всех этапах образования – дошкольные образовательные учреждения, начальная гимназия, подростковая и старшая гимназии. Преемственность в этом случае не сводится к упрощенному повторению материала, а осуществляется по пути его усложнения и развития.

Преемственность в формировании личного опыта учащихся предполагает выполнение следующих управленческих действий:

- 1) использование накопленного опыта учащихся в образовании;
- 2) разрешение объективного противоречия между потребностями и возможностями учащихся;
- 3) создание образовательных ситуаций, решение которых возможно только на основе личного опыта.

Преемственность в формировании развития ощущений осуществляется на основе рекомендаций психолога гимназии, так как в ее основе лежат психические процессы личности учащихся гимназии.

Четвертое направление – обеспечение преемственности методов, форм и средств образования на различных этапах обучения, воспитания и развития личности ребенка.

Реализация данного направления обеспечения преемственности может быть осуществлена следующими способами:

- 1) преемственность в использовании конкретных методов, средств и форм образования на основе овладения учащимися операционным составом этих методов и форм, а также предметным составом средств образования;
- 2) обеспечение комплексного характера использования методов, средств и форм образования учащихся гимназии;
- 3) развитие (усложнение) методов, средств и форм образования – их наполнение новыми свойствами, признаками;
- 4) преемственность в использовании методик образования (методических систем);
- 5) преемственность в использовании технологий образования.

В педагогике наиболее значимыми признаются два последних способа обеспечения преемственности образования – методические системы и технологии.

Пятое направление обеспечения преимущественности определяется с учетом специфики процесса управления образованием личности учащихся гимназии. Оно касается преимущественности основных функций управления – планирование, организация, координация, контроль. При этом в отношении всех четырех функций важными являются структурный, целевой, содержательный и методический аспекты обеспечения преимущественности. Это означает, что в отношении каждой функции можно выделить:

- 1) структурные элементы управления, а также связи и отношения между ними;
- 2) цели и задачи реализации каждой функции;
- 3) содержание деятельности участников управления образованием в рамках каждой функции;
- 4) методы, средства и формы реализации каждой функции управления.

Таким образом, обеспечение преимущественности управления гимназией осуществляется по пяти направлениям, выделяемым с учетом двух основных признаков – реализуемая функция управления образовательным процессом и подход (или направление) к осуществлению преимущественности управления. Их сопоставление дает возможность выделить компоненты процесса обеспечения преимущественности управления – структурный, целевой, содержательный и методический.

Литература

1. **Беликов, В. А.** Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / В. А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. – 141 с.
2. **Серигов, Г. Н.** Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Серигов. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
3. **Харламов, И. Ф.** Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Юрист, 1997. – 512 с.
4. **Ямбург, Е. А.** Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

РАЗДЕЛ IX В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Диссертационный совет Д 212.172. 01 при Новосибирском государственном педагогическом университете, г. Новосибирск

Могилина Елена Викторовна. «Психологические условия развития музыкальных способностей (на материале детей 5-8 лет)». Научный руководитель доцент *Н. Я. Большунова*.

Музыка как форма искусства представляет собой особый язык, посредством которого осуществляется выражение, понимание и передача чувств, эмоций и эмоциональных состояний человека.

В основе музыкальных способностей как сложных и многоуровневых образований лежит музыкальная отзывчивость и музыкальная восприимчивость, которая особенно ярко проявляется у детей.

Музыкальные способности связаны с эмоционально-образной формой отражения действительности, поэтому условием их развития является включение субъекта в значимую для него деятельность, обеспечивающую сопереживание и эмоциональное переживание музыкального произведения.

Вследствие того, что дошкольный возраст особенно сензитивен в отношении музыкальности, важным условием является ее развитие на ранних этапах онтогенеза.

Поскольку ведущей деятельностью здесь является сюжетно-ролевая игра, а специфическим средством организации деятельности и общения выступает сказка, то в качестве психологического условия развития музыкальных способностей в этом возрасте выступает особым образом организованная художественная музыкальная деятельность (музыкальная игра, музыкальная сказка), внутри которой путем создания проблемной ситуации возникает потребность в собственной музыкальной деятельности личности соответственно мотивационному требованию задачи.

Организация музыкального развития в формах игры средствами сказки в дошкольном и младшем школьном возрасте позволяет системно реализовать необходимые условия развития музыкальных способностей, выделенные в музыкальной психологии.

Диссертационный совет Д 212.011. 01 при Барнаульском государственном педагогическом университете, г. Барнаул

Новикова Ирина Алексеевна. «Воспитание культуры межнациональ-

ного общения старшекласников (на примере общеобразовательных школ г. Барнаула)». Научный руководитель профессор *В. И. Матис*.

В современных условиях поликультурного общества практическое решение проблемы воспитания культуры межнационального общения зависит от наличия в обществе микроусловий, т. е. внутренних условий, включающих индивидуальные, социально-психологические факторы подготовленности отдельной личности к восприятию и освоению иной культуры; мезоусловий, т. е. условий, складывающихся внутри региона и означающих региональные, местные, национально-этнические особенности; макроусловий, т. е. общих условий, складывающихся внутри государства, касающихся в первую очередь межнациональных отношений, а также образовательной и культурной политики государства; мегаусловий, т. е. внешних условий, предполагающих культурное и образовательное сотрудничество на международном уровне.

Эффективность воспитания культуры межнационального общения школьников зависит от социально-педагогических условий, включающих оптимальное соотношение в педагогическом процессе школы родной (национальной), российской и мировой культур как основ развития поликультурной личности; создание в школе культурной среды, способствующей воспитанию поликультурной позиции личности, поликультурного сознания и мышления; проблематизацию отношений подростка к представителям иных культур; организацию встреч школьников с носителями различных культур в специально подготовленной педагогической среде; моделирование проблемных ситуаций, организацию дискуссий; рефлекссию подростками своего отношения к представителям иных культур; оказание помощи школьникам в овладении умениями критически мыслить, вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения.

Модель, включающая целевой, содержательный, результативный блоки и технологию, состоящую в последовательно сменяющих друг друга диагностико-мотивационном, познавательном, деятельностно-творческом этапах, на каждом из которых отражаются задачи, условия, методы, формы организации и результаты деятельности учащихся, рассматривается как система реализации воспитания культуры межнационального общения старшекласников.

Воспитание культуры межнационального общения у школьников объективно требует этнопедагогической подготовки учителя к работе в поликультурном пространстве региона, учителя-посредника между культурами разных народов, специалиста в области межкультурных коммуникаций, способного на современном уровне воспитывать культуру межнационального общения в условиях современной школы.

Шаховалова Елена Геннадьевна. «Преемственность начальной и средней школы в процессе формирования речевой культуры учащихся». Научный руководитель профессор *А. Н. Орлов*.

Речевая культура определяет специфику речевой деятельности уча-

щихся на этапах обучения начальной и средней школы. Педагогическое (субъект-субъектное) взаимодействие, осуществляемое между педагогами начальной и средней школы, позволяет системно, целостно, последовательно развивать нормативный, содержательный, коммуникативный и этический компоненты речевой культуры учащихся.

Модель и технология реализации преемственности начальной и средней школы в процессе формирования речевой культуры учащихся включают целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты.

Формирование речевой культуры учащихся, осуществляемое на основе принципов преемственности, интеграции, координации, диатропичности, позволяет не только разрешать противоречия, возникающие между этапами, но и обеспечивать преемственность в целях, содержании, формах, методах обучения.

Основными условиями осуществления преемственности формирования речевой культуры школьников являются психолого-педагогические (психологическая готовность ребенка к переходу в основную школу; пропедевтическое изучение наиболее сложных тем; педагогическое (субъект-субъектное) взаимодействие между педагогами начальной и средней школы, единство и преемственность в оценивании языковой стороны уроков в начальной и основной школе) и дидактические (восполнение пробелов в знаниях, умениях, языковой, речевой, коммуникативной компетенции учащихся, мониторинг уровней сформированности речевой культуры школьников).

Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском государственном университете, г. Кемерово

Красношлыкова Ольга Геннадьевна. «Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования». Научный консультант профессор Н. Э. Касаткина.

Разработана концепция развития профессионализма педагога в муниципальной системе образования как закономерного процесса качественных изменений в его компонентах, ведущих к новому уровню целостности, которая основывается на следующих концептуальных положениях:

- наибольшей степенью обобщения обладает понятие «профессионализм педагога», которое представляет собой системную интегральную характеристику личности педагога, представляющую совокупность педагогической компетентности, педагогического мастерства, профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа педагога;

- развитие профессионализма педагогов осуществляется на признании идей гуманистической педагогики, отстаивающих способность личности к самоактуализации, активности, автономности, самостоятельности выбора содержания, форм и проектирования индивидуальной программы своего развития, в которой системообразующим фактором выступают индивидуальные затруднения и образовательные потребности педагога.

Эта перманентно развивающаяся система как в институциональных формах, так и вне них имеет как запланированные, так и непредвиденные результаты, которые зависят от характера, глубины, причин противоречий и от собственно субъективной готовности личности совершать действия, направленные на их разрешение;

- признание причинной обусловленности, детерминированности развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования при усилении влияния социальных детерминант;

- вариативность путей развития профессионализма педагогов, определяющих содержание, формы, программно-методическое, информационное и другое обеспечение, реализующее принципы диверсификации, личностно-ориентированного подхода, оптимальности, открытости и доступности, свободы выбора индивидуальной программы и индивидуальной образовательной траектории развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования.

Дано уточненное понятие *«профессионализм педагога»* как системной интегральной характеристики личности, представляющей взаимосвязь педагогической компетентности, педагогического мастерства, профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа педагога, детерминирующих неповторимую индивидуальность каждого учителя-профессионала и обеспечивающих эффективность и оптимальность педагогической деятельности.

Определены *структурные составляющие профессионализма педагога*, каждый из которых имеет свою собственную подструктуру как совокупность компонентов, представляющих собой целостное образование показателей педагогической деятельности:

- профессионально-значимые качества личности педагога – совокупность личностных качеств, заложенных от природы и сформировавшихся в процессе становления и развития профессиональной деятельности, выступающие субъективным фактором, влияющим на успешность выполнения профессиональной деятельности и ее результативность;

- индивидуальный имидж педагога – целенаправленно сформированный целостный, динамичный образ, обусловленный соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних индивидуальных, личностных и индивидуальных качеств субъекта, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие в целях выработки определенного мнения, обеспечивающего гармоничное взаимодействие субъекта с природой, социумом и самим собой;

- педагогическая компетентность – теоретическая и практическая готовность к осуществлению педагогической деятельности, включающая овладение психолого-педагогическими, предметными (или специально-педагогическими), методическими (технологическими) знаниями и умениями;

- педагогическое мастерство – качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокий уровень владения педагогическими навыками, техниками вербального и невербального общения, эмоционально-волевой саморегуляции.

Раскрыто понятие «индивидуальный имидж педагога» и доказано, что он является самостоятельной составляющей профессионализма педагога, так как представляет собой совокупность психологических, вербальных и невербальных характеристик, позволяющих наиболее продуктивно реализовывать свою профессиональную деятельность через формирование позитивного мнения о педагоге.

Определены методологические основы развития профессионализма педагога:

- *Закономерности* развития профессионализма педагогов:

- развитие профессионализма педагога есть диалектическая сущность человека, способность личности к самоактуализации, активности, автономности, самостоятельности выбора содержания, форм, проектированию индивидуальной программы своего развития, осуществляющегося путем качественных изменений в компонентах профессионализма, ведущих к новому уровню его целостности;

- развитие профессионализма педагога, его эффективность зависит от степени учета потребностей и требований социальных заказчиков (обучающихся и родителей) к личности и деятельности педагога;

- развитие профессионализма педагога происходит в условиях постоянных изменений деятельностных структур и функциональных рамок, в которых ему приходится самоопределяться, и обеспечивается взаимодействием естественных процессов, связанных с активностью самой личности, и искусственными процессами, связанными с активностью внешней среды и др.

- *Предпосылки* развития профессионализма педагогов в современных условиях:

- разработанность идей и механизмов непрерывного образования как постоянного процесса, ориентированного на развитие профессионализма педагогов, на постоянное удовлетворение образовательных запросов человека, создание условий для проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, позволяющей индивидууму выбрать оптимальные сроки для усвоения образовательных программ, содержание, формы образования как в институциональных, так и вне институциональных форм;

- изучение мотивации профессионального развития педагогов, которое позволяет предлагать соответствующее содержание, корректировать его, определять степень заинтересованности педагогов в собственном профессиональном развитии и по необходимости подключать механизмы стимулирования;

- создание единого научно-методического образовательного пространства как открытой развивающей образовательной среды, находясь в которой, личность педагога могла бы выбирать собственную траекторию развития, определять содержание, формы, варианты развития своего профессионализма;

- реализация личностно-ориентированного подхода, учитывающего образовательные запросы и потребности педагогов, индивидуальный уровень развития профессионализма и др.

• *Принципы* развития профессионализма педагогов: диверсификации, предполагающий многообразие, вариативность форм, содержания развития профессионализма; личностно-ориентированного подхода, учитывающего запросы, потребности, а также индивидуальный уровень профессионализма каждого педагога; оптимальности содержания, форм, методов развития профессионализма; открытости и доступности, предполагающих добровольность участия и свободу выбора индивидуальной программы и образовательной траектории развития профессионализма педагога, возможность перехода с одной формы на другую и их сочетание и т. д.

Выделены и обоснованы *детерминанты* развития профессионализма педагогов в системе муниципального образования:

– *организационно-территориальные* – совокупность социально-экономических, природно-климатических, культурно-исторических и других условий, объединенных общностью территории, формирующих единую муниципальную образовательную среду, обеспечивающую включение личности в процессы взаимодействия, и прямо или косвенно определяющих успешность ее социализации и развития;

– *психолого-педагогические* – совокупность актуализирующих ситуаций, вызывающих возникновение и осознание противоречия как основной движущей силы развития и формирования мотивов деятельности по его устранению: периодическое погружение педагога в ситуацию анализа собственной деятельности с привлечением мнения экспертов; помещение педагога в ситуацию выбора собственного пути, определения образовательной траектории развития профессионализма; создание и поддержание ситуаций профессиональных отношений, способствующих выявлению противоречий между признанием и непризнанием опыта, между удачей и неудачей в профессиональной деятельности; помещение педагога в ситуацию открытия нового, незнания чего-либо; учет уровня и поддержание субъектности педагога в процессе развития его профессионализма; приобщение педагогов к информации, полученной в ходе исследований о содержании и результатах деятельности и ее несоответствие представлениям педагогов относительно предмета исследования; диагностика и экспертиза профессионализма педагога и др.;

– *социально-педагогические* – совокупность рассогласований между отношениями, позициями педагогов, на которых строится выполнение профессиональных функций, и представлениями, потребностями основных заказчиков образовательных услуг (детей и родителей), выступающими в качестве социально обусловленных требований к личности и деятельности педагога, которые при интериоризации выявленных рассогласований становятся мотивом развития либо выступают внешним «стимулом-требованием».

Выявлены и охарактеризованы *признаки* единой муниципальной образовательной среды: открытость и доступность, которые предполагают свободу выбора и доступность основных источников развития – образовательных ресурсов (театры, библиотеки и т. д.); диверсификация, предоставляющая вариативность услуг, путей, источников, форм и содержа-

ния развития, как личностного, так и профессионального; управляемость, обеспечивающая прогностичность развития на диагностической основе; информатизация процессов развития муниципального образования через создание единого информационного пространства, обеспечивающего открытость и целостность образовательной среды; профессионализация единой образовательной среды, которая предполагает не только насыщение образовательной среды профессионалами различной категории, но и перевод профессионального общения и отношений на более качественный уровень через создание единого научно-методического пространства; интеграция образовательных ресурсов всех сфер жизнедеятельности муниципального образования – культуры, искусства, науки, системы образования; психологическая комфортность развивающей среды, которая предполагает создание таких отношений, обстановки, окружения, которые бы способствовали тому, чтобы педагоги испытывали состояние внутреннего спокойствия, уверенности, удовлетворения в процессе своего саморазвития.

Выявлены и апробированы *пути развития профессионализма педагога* в муниципальной системе образования, разработано *методическое обеспечение* данного процесса:

- многоуровневая муниципальная методическая служба как совокупность разноуровневых структур, обеспечивающих систему организованного взаимодействия по обеспечению и сопровождению деятельности, направленной на удовлетворение образовательных потребностей и устранение затруднений педагогов;

- накопительная система повышения квалификации педагогов на блочно-модульной основе по индивидуальным образовательным траекториям, которая предполагает: наличие единой диагностической основы; инвариантной и вариативной частей в проектируемой индивидуальной программе; реализацию свободы выбора и разработку индивидуальной программы по индивидуальной образовательной траектории по времени, срокам прохождения обучения; осуществление повышения квалификации без отрыва от образовательного процесса учреждения как наиболее экономически выгодной формы повышения квалификации; активное привлечение учителей к разработке индивидуальных программ развития профессионализма по результатам диагностики и т. д.;

- педагогический мониторинг развития профессионализма педагога как непрерывное, научно обоснованное, диагностико-прогностическое наблюдение за состоянием его развития, основа управления и корректирования данного процесса.

Мамонтова Наталья Юрьевна. «Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза». Научный руководитель доцент Л. С. Зникина.

Дополнено *понятие коммуникативной компетентности* студентов технического вуза, под которым понимается способность будущего специалиста к профессиональной деятельности в различных социально-

экономических условиях и с представителями разных культур, формируемая в техническом вузе на основе социокультурных, социолингвистических знаний, умений и качеств и определяющая профессиональный потенциал личностного и управленческого развития специалиста.

Выявлены *особенности формирования коммуникативной компетентности* студентов в техническом вузе, связанные с выраженными тенденциями в инженерном образовании к совершенствованию подготовки будущих специалистов на основе усиления общегуманитарной составляющей: необходимость учета потребительского спроса на специалистов технических вузов с глубокими знаниями инженерного дела, общающихся в конкурентной среде отечественных и зарубежных профильных рынков; необходимость обеспечения синтеза усвоения специальных знаний, умений, навыков профильного направления и формирования коммуникативной компетентности, в том числе овладения иностранным языком на уровне, поддерживающем профессиональную деятельность в иноязычной среде.

Предложена *новая функция* делового иностранного языка; иностранный язык является средством приобретения коммуникативной компетентности студентов технического вуза, одним из инструментов эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Разработана *лично-ориентированная педагогическая модель* формирования коммуникативной компетентности студентов в техническом вузе (цели, задачи, функции, содержание, критерии и показатели сформированности исследуемой компетентности).

Выявлены, обоснованы и экспериментально проверены *педагогические условия* формирования коммуникативной компетентности студентов в техническом вузе: разработка и внедрение на практике лично-ориентированной педагогической модели формирования коммуникативной компетентности с учетом особенностей ее реализации в техническом вузе; использование лично-ориентированных педагогических технологий формирования коммуникативной компетентности студентов в техническом вузе; реализация мониторинга сформированности коммуникативной компетентности студентов технического вуза.

Сидоренко Аля Алексеевна. «Формирование и сохранение здоровья воспитанников образовательных учреждений интернатного типа». Научные руководители профессор Э. М. Казин и доцент И. В. Карнаева.

Уточнено понятие «*здоровьесберегающая образовательная среда в образовательном учреждении интернатного типа*», которое понимается как пространство, в котором осуществляются мероприятия, направленные на формирование и сохранение физического, психического и социального здоровья воспитанников за счет осуществления индивидуально-ориентированной, психолого-педагогической, социальной и медицинской помощи, психолого-физиологического сопровождения воспитательно-образовательного процесса с целью решения проблем школьной, социальной адаптации и дезадаптации воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.

Выявлены особенности воспитанников образовательных учреждений интернатного типа: узость и бедность содержания мотивов, привязанность к ситуации; ориентация на внешний контроль, привычка к пошаговому контролю; ориентация на настоящее, суженная перспектива прошлого и будущего; неприятие себя, недоверие к себе, ориентация в самооценке на мнение других, опора на отрицательный эталон в развитии сексуальной идентичности; недоверие к другим людям, зависимость, деструктивная агрессия; перегруженность негативным социальным опытом, несформированность ценностных ориентаций; равнодушие, пассивность, агрессивность, низкая самооценка, тревожность, эмоциональная ранимость, неуверенность в себе, в своем будущем; низкие показатели здоровья; низкий уровень санитарно-гигиенической культуры; проблемы, затрудняющие формирование и сохранение их здоровья: социально-экономические и социокультурные тенденции, связанные с ростом социального сиротства в обществе; особенности проживания воспитанников в условиях ограниченного пространства жизнедеятельности; однородность специалистов (в основном женщины), работающих в данных учреждениях; социальный статус обучающихся воспитанников (его отягощенный характер); особенности и нарушения структуры личности;

Выделены *факторы*, влияющие на формирование и сохранение здоровья воспитанников образовательных учреждений интернатного типа, создание целостного образовательного пространства:

- социально-психологические (мотивация воспитанников на здоровый образ жизни; сознательная потребность в выработке собственных взглядов и убеждений на отсутствие вредных привычек; социальный статус воспитанников интернатных учреждений и др.);

- организационно-педагогические (целостное здоровьесберегающее воспитательно-образовательное пространство, здоровьесберегающая инфраструктура учреждения, комплексный подход к формированию и сохранению здоровья в организации воспитательно-образовательного процесса; интеграция деятельности педагогов, воспитанников, специалистов, осуществляющих процесс формирования и сохранения здоровья воспитанников др.);

- медико-физиологические (режим двигательной активности, оздоровительные мероприятия; режим дня, организация воспитательного процесса, средства и методы воспитания, организация физического воспитания и др.);

- факторы риска, отрицательно влияющие на формирование и сохранение здоровья воспитанников (интенсификация учебного процесса и гиподинамия; стрессовая ситуация в школе и семье; несоответствие программ и технологий обучения и гигиенических требований к организации воспитательно-образовательного процесса; недостатки в существующей системе физического воспитания; недостаточная подготовка педагогов и воспитателей к работе по формированию и сохранению здоровья воспитанников; генетическая отягощенность воспитанников и др.).

Выявлены педагогические условия формирования и сохранения здоровья воспитанников образовательных учреждений интернатного типа:

- реализован программно-целевой подход к формированию и сохранению здоровья воспитанников образовательных учреждений интернатного типа;
- реализованы здоровьесберегающие педагогические технологии;
- осуществляется оценка результативности эксперимента по формированию и сохранению здоровья воспитанников.

Курашева Светлана Викторовна. «Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя». Научный руководитель доцент **Т. К. Градусова.**

Уточнено понятие «коммуникативная компетентность будущего учителя», которое рассматривается нами как результат развития профессиональных умений (умения устанавливать психологический контакт с аудиторией, управлять процессом общения, речевые и рефлексивные умения) и личностных качеств (доброжелательность, тактичность, объективность, толерантность, организованность, инициативность и др.) будущих учителей, способствующих творческому решению педагогических задач (предметно-познавательных, практико-ориентированных, личностно-ориентированных), возникающих в процессе общения.

Разработана педагогическая модель формирования коммуникативной компетентности, основанная на деятельностном, личностно-ориентированном, компетентностиюм подходах, включающая в себя: диагностику сформированности коммуникативной компетентности будущего учителя; определение содержания формирования коммуникативной компетентности на основе стартового уровня коммуникативной компетентности, а также с учетом мотивационных запросов студентов; поэтапную организацию деятельности, направленной на достижение максимально возможного в условиях образовательного процесса в вузе уровня коммуникативной компетентности студентов.

Обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущего учителя: взаимосвязь учебных дисциплин в процессе формирования коммуникативной компетентности; использование методов активного обучения; применение вариативных курсов в процессе формирования коммуникативной компетентности будущего учителя; реализация деятельностного подхода в процессе коммуникативно-ориентированной педагогической практики.

Определены критерии и показатели сформированности коммуникативной компетентности будущего учителя: *когнитивный* (высокий уровень знания языка, его выразительных возможностей, средств убеждения; понимание смысла приобретения знаний по педагогике общения, речевой культуре; осознание мотивов формирования и совершенствования коммуникативных умений; соотнесенность с образцом, умение прогнозировать развитие коммуникации), *аффективный* (демонстрирование культуры общения, педагогическая эмпатия как умение понимать психические особенности и состояние учащихся, степень удовлетворенности

сформированностью своих коммуникативных умений, умение устанавливать психологический контакт с аудиторией), *деятельностный* (умение управлять процессом общения, подбирать методы взаимодействия; умение выбирать речевой жанр, поведение и коммуникативные техники, соответствующие прогнозу коммуникации; умение интерпретировать, изменять свою роль, речевое амплуа в ходе коммуникации; осуществлять рефлекссию своего участия в коммуникации).

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете, г. Красноярск

Харченко Ирина Степановна. «Развитие мышления детей младшего школьного возраста в процессе индивидуально-ориентированного обучения». Научный руководитель профессор В. С. Нургалеев.

На основе результатов теоретических и экспериментальных исследований развития мышления у детей младшего школьного возраста в процессе индивидуально-ориентированного обучения уточнено понятие индивидуально-ориентированного обучения посредством следующих существенных признаков: «субъект», «индивидуальные особенности личности», «межличностные взаимоотношения», «индивидуально-ориентированные учебные планы» и т. д.

В структуре психологического обеспечения исследуемого процесса обучения выявлены и обоснованы психологические условия развития мышления у детей младшего школьного возраста: внедрение индивидуально-ориентированных учебных планов в образовательный процесс; активизация самостоятельной деятельности учащихся; нивелирование уровня тревожности младших школьников.

Разработана экспериментальная программа по изучению уровня проявления самостоятельности у детей младшего школьного возраста, включающая в себя анкеты с вопросами для учителей, учеников и их родителей, которые позволяют оценить степень проявления самостоятельности мышления младших школьников в процессе обучения.

Разработаны новые формы индивидуально-ориентированных учебных планов для учащихся начальной школы, которые характеризуются знанием возрастного развития детей младшего школьного возраста и позволяют учесть специфику организации учебного процесса.

Хмелевская Ольга Евгеньевна. «Психологические предикторы и детерминанты формирования наркотической аддикции личности с нарушением адаптации». Научный руководитель доцент С. Н. Орлова.

Разработана интегральная методологическая стратегия для исследования наркотической аддикции личности, сущность которой заключается в последовательной реализации анализа методом главных компонент, дискриминантного анализа, составления классификационной матрицы (дистанция расстояний D^2 Махаланобиса), что позволило получить аналитический результат в данной совокупности исходных значений.

Впервые методом главных компонент на основе 117 социокультурных и личностных признаков у субъектов с наркотической (героиновой) аддикцией выявлены 15 интегральных показателей, определяющих психологические особенности исследуемых субъектов: особенности раннего развития, воспитание в семье, особенности появления на свет, дисфункциональность семьи, знакомство с ПАВ, единственные дети – младшие дети, переживания страха, адаптация семьи в социуме, эмоциональная слоновость – норма, делинквентность – тревожность, отношение к фрустрации, социальная тревожность, личностная тревога.

Впервые опытно-экспериментальным путем доказана взаимосвязь особенностей раннего развития личности с условиями формирования героиновой аддикции. На практическом материале выделено 16 психологических предикторов и две психологические детерминанты, определяющие формирование наркотической аддикции личности с нарушением адаптации.

На основе выявленных психологических предикторов типологизирована наркотическая аддикция по степени ее тяжести, определяемой их идентифицированностью, и выделены: наркотическая аддикция с положительным прогнозом результатов психологической коррекции; наркотическая аддикция с неустойчивым прогнозом результатов психологической коррекции; наркотическая аддикция с отрицательным прогнозом результатов психологической коррекции.

Впервые с учетом выявленных психологических детерминант субъекты с наркотической аддикцией дифференцированы по трем иерархическим классам, а именно: 1) с положительным прогнозом; 2) с пограничной структурой личности; 3) с эмоциональным симбиозом.

На основе выявленных психологических предикторов разработан энологический алгоритм раннего распознавания факторов риска формирования наркотической аддикции личности, сущность которого заключается в своевременной идентификации признаков, ведущих к формированию героиновой аддикции.

**Диссертационный совет Д 212.112.01 при Магнитогорском
государственном университете, г. Магнитогорск**

Тугулева Галина Витальевна. «Дидактические условия преемственности в развитии мышления дошкольников и младших школьников». Научный руководитель доцент *Е. Н. Ращихулина*.

Применен метод дополнительности в процессе реализации преемственности в развитии мышления дошкольников и младших школьников.

Определены содержательные компоненты, диагностический инструментарий исследуемых способностей, учитывающие специфику детского мышления.

Разработаны дидактические условия реализации преемственности в развитии мышления дошкольников и младших школьников.

Уточнено понятие преемственности в развитии мышления, раскрыты

показатели мыслительных способностей, разработана модель реализации преемственности в развитии мышления дошкольников и младших школьников.

Диссертационный совет К 212.069.02 при Забайкальском государственном педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита

Гусевская Наталья Юрьевна. «Межкультурный диалог как фактор профессионального становления будущего учителя». Научный руководитель профессор *Т. К. Клименко*.

Межкультурный диалог есть способ межкультурной коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур. Основными характеристиками культурного диалога являются гуманистический характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, безоценочное принятие другого человека, плюрализм мнений, открытость иным взглядам и позициям.

Профессиональное становление будущего учителя посредством межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурной подготовки будущего учителя, интериоризацию культурных ценностей в сознание личности будущего учителя и овладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивными коммуникативными умениями.

Педагогическими условиями реализации межкультурного диалога как фактора профессионального становления будущего учителя являются создание дидактико-коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку; обогащение содержательного компонента дисциплины «иностраный язык»; включение студентов в межкультурное взаимодействие в процессе изучения иностранного языка.

Создание дидактико-коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, обусловленное поведенческим, событийным, предметно-пространственным, информационным окружением, способствует повышению уровня социокультурной компетенции будущего учителя, включающей в себя способность строить речевое и неречевое поведение с учетом норм социумов, говорящих на изучаемых языках; знания культуры изучаемого языка, национального менталитета, языковой картины мира; умения социокультурного анализа иноязычного текста, умения выявлять и сравнивать культурные различия в области поведения, норм и ценностей, выделять культурные стереотипы, осознавать общее и специфическое в культурно-языковых картинах мира.

Обогащение содержательного компонента дисциплины «иностраный язык» достигается посредством акцентирования общекультурных, национально-специфических и профессиональных ценностей, усиления культурологической ценности и педагогической направленности текстового материала, предъявляемого студентам, что позволяет развивать ценностно-смысловые ориентации будущего учителя.

Включение студентов в межкультурное взаимодействие в процессе изучения иностранного языка обеспечивается благодаря применению таких приемов обучения иностранному языку, как обсуждение конфликтных межкультурных ситуаций, возникающих между представителями разных культур; анализ иноязычных текстов с целью выявления культурных стереотипов; сопоставительный анализ культурных феноменов в родной и англоязычной культурах; интерпретация иноязычных текстов с учетом ценностных ориентаций родной и иноязычной культуры; участие в Интернет-проектах; презентация студентами индивидуальных текстов по специальности. Высокая включенность будущих учителей в межкультурное взаимодействие в процессе изучения иностранного языка способствует овладению способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивными коммуникативными умениями.

Диссертационный совет Д 212.306. 02 при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова, г. Якутск

Прохорова Галина Ивановна. «Педагогическое обеспечение профессионального самостановления будущего учителя». Научный руководитель профессор Д. А. Данилов.

Профессиональное самостановление – многоаспектный и многофакторный процесс саморазвития личности, который строится на гуманистическом, деятельностном, мотивационно-ценностном подходах и охватывает когнитивную, личностно-деятельностную, рефлексивную сферы личности будущего учителя.

Педагогическое обеспечение профессионального самостановления будущего учителя обусловлено сменой сущности образовательного процесса в учебном заведении, которая становится нацеленной на внутренние побуждения студента к профессиональному росту, на развитие мотивации учебно-познавательной деятельности, на профессиональное становление как автора собственного саморазвития и создает рациональные условия для творческой деятельности каждого субъекта и целенаправленного самостроительства будущего учителя.

Результативность профессионального самостановления будущего учителя достигается при соблюдении совокупности таких педагогических условий, как интеграция специальных знаний и практическая подготовка в образовательном процессе, обеспечение самостановления в различных видах творческой деятельности профессионального направления, взаимодействие субъектов педагогического процесса, ориентированное на самопроявление, самореализацию, самоопределение личности в образовательной системе педагогического колледжа.

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71
Тел.: (3912) 68-00-24

Научные специальности:

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

Председатель совета	доктор психологических наук, профессор Нургалеев Владимир Султанович
Заместители председателя	доктор педагогических наук, профессор Игнатова Валентина Владимировна доктор психологических наук, профессор Орлова Светлана Николаевна
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент Андриенко Алена Васильевна

**Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском
государственном университете**

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6
Тел.: (3842) 58-29-55

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Касаткина Наталья Эмильевна
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Невзоров Борис Павлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Губанова Маргарита Ивановна

**Диссертационный совет К 212.226.01 при Кузбасской
государственной педагогической академии**

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Редлих Сергей Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Кундозерова Людмила Ивановна
Ученый секретарь	кандидат технических наук, профессор Ростовцев Альберт Николаевич

**Диссертационный совет Д 212.011.01 при Барнаульском
государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Шалаев Иван Кириллович
Заместитель председателя	доктор психологических наук, профессор Клочко Виталий Евгеньевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

**Диссертационный совет Д 212.112.01 при Магнитогорском
государственном университете**

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114

Тел.: (3519) 35-14-29; тел/факс: 30-60-44

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор философских наук, профессор Романов Валентин Федорович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беликов Владимир Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

**Диссертационный совет Д 212.266.01 при Томском
государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75

Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор физико-математических наук, профессор Обухов Валерий Владимирович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Копьтов Анатолий Дмитриевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент Вторина Елена Вениаминовна

**Диссертационный совет Д 311.005.01 при Уральской
государственной академии физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Найн Альберт Яковлевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Куликов Леонид Михайлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Кузьмин Андрей Михайлович

**Диссертационный совет К 212.069.02 при Забайкальском
государственном педагогическом университете
им. Н. Г. Чернышевского**

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: (3022)35-94-85, факс: 35-22-68

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Клименко Татьяна Константиновна
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Дугарова Дулма Цырендашиевна
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент Десненко Светлана Ивановна

Диссертационный совет Д 212.306.02 при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова

Адрес: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58
Тел.: (4112) 49-49-16, 42-02-84; факс: 32-05-12

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Данилов Дмитрий Алексеевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай Дмитриевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент Петрова Светлана Максимовна

О НОВЫХ КНИГАХ

Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 264 с.

Монография подготовлена на материале психолого-педагогических исследований, проведенных в Сибирском государственном технологическом университете и его филиалах. В ней теоретически обосновывается проблема профессионально-культурного становления студента в образовательном процессе, раскрывается педагогическое обеспечение данного процесса, предполагающее реализацию различных педагогических стратегий: обогащение, ориентирование, активизацию, приобщение, конструирование и др.

Педназначена для ученых-гуманитариев, педагогов-практиков высших учебных заведений разного уровня и статуса, слушателей факультетов повышения квалификации работников образования, студентов, аспирантов, всех, кто проявляет интерес к актуальным проблемам модернизации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Данная монография – результат совместных усилий многих ученых, не без основания считающих себя профессиональными педагогами, которые самоотверженно трудятся на благо высшего образования: канд. пед. наук А. В. Андриенко, канд. пед. наук Л. А. Барановская, канд. хим. наук Э. С. Бука, канд. пед. наук С. Н. Демиденко, канд. пед. наук И. В. Дрыгина, канд. пед. наук Н. О. Епихина, канд. пед. наук И. Б. Захарова, канд. пед. наук С. В. Зильберман, д-р пед. наук В. В. Игнатова, канд. тех. наук Г. П. Карлов, д-р психол. наук В. С. Нургалеев, канд. пед. наук Л. Н. Павлова, канд. пед. наук Н. А. Попованова, канд. пед. наук Д. В. Сидоров, канд. тех. наук В. Ф. Харин, д-р пед. наук Г. И. Чижакова, канд. пед. наук О. А. Шушерина.

Высшая школа переживает сложный период своего становления: каждому вузу важно избрать верную образовательную политику и двигаться по пути модернизации. Это стало одной из причин для написания книги.

Современный этап подготовки специалистов мы определяем как время реализации гуманитарных педагогических стратегий. Сохраняя общие идеи высшего образования – вооружение будущего специалиста фундаментальными знаниями, – разрабатываются педагогические стратегии, отражающие отношение к человеку как ценности. Особенность таких стратегий состоит в том, что они затрагивают внутренний мир личности, актуализируя ее интеллектуальные, коммуникативные, духовные ресурсы и в целом профессиональный личностный потенциал. В этом смысле целью высшего образования становится формирование не только профессиональных знаний и умений, а самого человека как субъекта познания и опыта. Авторы приглашают взглянуть на мир педагогики высшей профессиональной школы именно с этой «вершины» и поразмышлять о том, что следовало бы изменить в учебно-воспитательном процессе, в нас самих – тех, кто этот процесс строит, и тех, ради которых этот процесс строится.

Профессионально-культурная подготовка в высшей профессиональной школе – сложный процесс вхождения в профессию. Именно в профессии молодой человек надеется реализовать себя как успешную, творческую личность, строя свое полноценное счастье, выполняя свою миссию. Во всей многомерности и многоаспектности профессиональной подготовки на первое место выходит проблема становления личности как носителя профессиональной культуры. Данная проблема считается одной из самых сложных, по сути, всегда актуальной в профессиональной педагогике и психологии и послужила второй причиной для написания монографии, в которой освещены педагогические стратегии, раскрывающие потенциал учебно-воспитательного процесса высшей школы.

Профессионально-культурное становление личности студента означает гармоничное развитие его профессиональной, духовной, нравственной сфер. В этом контексте профессиональная культура выступает как личностное новообразование и показатель развития студента как профессионала.

Монография состоит из предисловия, двух частей и заключения. В первой части представлены разнообразные подходы к рассмотрению феномена профессионально-культурного становления и педагогических стратегий, что позволяет выявить и обобщить основные сущностные характеристики исследуемого явления. Во второй части освещено педагогическое обеспечение профессионально-культурного становления студента посредством описания конкретных стратегий.

Книга имеет научную основу и требует глубокого осмысления описанных педагогических стратегий и тактик их реализации. Каждый может найти в ней то, что интересует именно его. Мы понимаем, что отдельные идеи для некоторых читателей будут «азбучными», а для других, возможно, они окажутся новыми и полезными.

Воспитание как педагогический процесс / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. Е. Щурковой. – М.: МПГУ, 2005. – 352 с.

Книга написана на основании научно-исследовательской работы группы педагогов под руководством Н.Е. Щурковой, в которую вошли И. В. Бабурова, Е. Ф. Баранова, О. Ф. Горбунова, В. М. Иванов, Т. Ю. Макаренкова, И. А. Обухова, Л. М. Осинская, Е. П. Павлова, С. И. Попова, Л. Д. Рогозина. Книга отражает результат многолетнего исследования проблем воспитания: раскрывает методологические основы теории, методики и технологии воспитания; определяет принципы воспитания детей; описывает содержание и структуру воспитательного процесса, этапы, средства, способы и формы организации воспитания; выявляет профессиональные требования к педагогу как субъекту воспитательного процесса; указывает на способы изучения воспитательного результата и критерии оценки профессиональной деятельности педагогов.

Адресована педагогам-исследователям, а также педагогам-практикам, управленческим структурам образования, студентам педвузов и педкол-

леджей, воспитателям детских садов и педагогам учреждений дополнительного образования.

Н. Е. Щуркова

*Из «Предисловия» к книге
«Воспитание как педагогический процесс»*

Понятие «воспитание» весьма многозначно. Под воспитанием понимают стихийное формирование личности под влиянием случайных обстоятельств («улица воспитывает»), повседневное бытовое приучение к житейским нормам («жизнь воспитывает»), интуитивно найденные способы воздействия на детей согласно собственным представлениям о развитии ребенка («семейное воспитание»), систему нравоучений («морализирующее воспитание») или же широкое воздействие на массовое сознание, организуемое социальными институтами («социальное воспитание»).

Ракурс нашего рассмотрения воспитания как социального культурологического феномена – профессионально-педагогический: мы изучаем целенаправленное широкое влияние на входящего в жизнь ребенка, организуемое педагогами-профессионалами в учебно-воспитательных учреждениях на основании научных положений, открытых научно-педагогической мыслью.

На протяжении более десяти лет авторская научная группа при кафедре педагогики высшей школы МПГУ исследовала феномен воспитания в кардинально меняющихся социально-психологических условиях жизни и формирования ребенка в учебно-воспитательных учреждениях силами педагогов-профессионалов. Радикально пересматривала теорию и методику воспитания и разрабатывала концепцию нового воспитания в демократическом обществе свободных граждан – в обществе, входящем в контекст мировой культуры.

Исследовательская работа проходила в широком регионе страны и охватывала большое количество школ разных социальных условий, обстоятельств, этнографических и исторических особенностей. Члены научной группы работали с детьми в роли педагогов, проводили исследовательского плана занятия со школьными педагогами, организовывали опытно-экспериментальную работу в процессе преподавания педагогики в педагогических вузах, а также вели профессиональные наблюдения практики воспитания детей в переломный период развития российского общества.

Десятилетие полного забвения воспитания и лукавого административного умолчания феномена воспитания в управлении делом подготовки к жизни молодого поколения произвело свои страшные результаты, породив духовную опустошенность и нравственную искалеченность молодого поколения. Ситуация, которую метко характеризовал А. Герцен, говоря, что несчастна та страна, где дети имеют молодость, не имея юности.

Но и материалы негативного характера становились предметом нашего анализа и служили дополнительным основанием для разработки новой концепции воспитания – культурологической.

Нам известно, как много педагогов восприняли нами разработанную концепцию и используют наши методические и технологические разработки в практике воспитания детей. Мы постоянно находим тому подтверждение, и потому говорим: «Нас много сегодня, и результаты воспитательного дела при всех страшных условиях жизни людей в стране уже заметны и обнадеживают». Мы можем сослаться на ряд школ Москвы, Карелии, Белгорода, Пензы, Анапы, Вязьмы, Калужской, Тверской, Тюменской и других областей.

Научно-теоретическая разработка проблемы воспитания была непростой при многолетнем игнорировании воспитания как наиважнейшего социально-психологического феномена, известного даже первобытному человеку, как вечной категории, отражающей передачу новому поколению исторического опыта во имя продолжения жизни на земле и ее развития.

Вопреки общепринятому исторически сложившемуся в российском обществе понятию «образование» как отражению уровня научной осведомленности человека, в официальных документах более десятка лет образование определяется как широкий процесс становления и развития личности ребенка, входящего в контекст культуры под профессиональным руководством педагогов, что в русском языке и российском обществе веками именовалось как «воспитание».

Такая нелепая позиция порождает ряд тупиковых ситуаций:

- определения разных уровней овладения человеком системой научных знаний: «среднее образование», «высшее образование», «профессиональное образование», «педагогическое образование» и т. п. – теряют свой смысл и в таком случае должны быть искоренены из категорийного аппарата;

- понятие «воспитание» аннулируется при таком переосмыслении «образования», теряет сущность, а следовательно, сам предмет становится несуществующим;

- процесс образования в данной его трактовке приобретает аморфную субстанцию, деструктурируется либо требует нового научного рассмотрения и определения иных структурных элементов, а заодно выбрасывается все научно-педагогическое наследие;

- при сохранении же категории «воспитание» необходимо заново определять содержание этой категории либо использовать ненаучное понимание воспитания, распространенное в житейско-обыденной практике, как формирование нормативного поведения или как автономное от всей жизни ребенка формирование нормативных отношений, которые, якобы, попутно следует формировать у школьника в системе его образования.

Отражение такого научно-педагогического тупика фиксируется во множестве научно-педагогических работ: авторы во введении декларируют приверженность к широкому толкованию «образования», однако содержание исследования сводится к рассмотрению системы научных знаний, приобретаемых детьми в процессе обучения.

На фоне обозначенной тупиковой ситуации своевольного бездумно произведенного «новаторского переосмысления» категории образования вопрос о связи «образования» и «воспитания» изначально некорректен: нельзя определять воспитательный аспект при аннулировании понятия «воспитание».

Смещение родовидовых связей всегда приводит к абсурду.

Воспитание есть широкий процесс становления и развития личности как введения ребенка в контекст культуры при целенаправленном профессиональном руководстве педагогов организованной жизнью ребенка, обеспеченных научно-педагогической программой, отражающей основы наивысших достижений культуры.

Тогда «образование» есть наиважнейший компонент воспитания, благодаря которому ребенок входит в контекст жизни на уровне культуры как субъект, оснащенный достижениями культуры и потому способный к осознанию содержания, хода жизни, связей и значения объектов жизни, функции и ролей людей и общества в этой жизни и способный поддерживать, совершенствовать и развивать жизнь. С этой точки зрения, именно воспитание диктует необходимость высокого образования и вполне определенные характеристики процесса передачи детям системы научных знаний, которыми владеет человечество.

Разрабатывая новую культурологическую концепцию, мы, конечно же, опирались на богатейшие достижения педагогической науки прошлого, ни в коем случае не выбрасывая того, что сделано педагогами за длительный исторический период цивилизованного развития. Однако мы отмели штампованность в подходе к воспитательному процессу, поэтому оглавление нашей книги никак не воспроизводит хрестоматийной структуры: «сущность – цели – принципы – методы – средства – формы» и т. д. Данное хрестоматийное клише не позволяет отразить реальный живой процесс воспитания ребенка. Мы исходили из практики воспитания: наше теоретическое видение повернулось к практике и стало надежной опорой для педагога, непосредственно работающего с детьми.

Итак, научно-педагогическая разработка вопросов воспитания в свете нового гуманистического видения общественной жизни и человеческих взаимоотношений способствует освобождению от господства обыденного сознания в сфере воспитания детей, от вульгарней педагогики, базирующейся на житейско-обыденном сознании.

Переход от функциональной педагогики к педагогике гуманистической радикально меняет методологию воспитания и требует нового педагогического мышления и нового профессионально-практического оснащения специалиста.

Нельзя не заметить, что отказ от функционального воспитания в корне меняет научное представление о системе воспитательных проблем. Затверживать воспроизводимые десятилетиями в учебниках педагогики схемы рассмотрения воспитательного процесса (сущность – принципы – методы – средства – формы – планирование) стало не только бессмысленным, ибо неплототворно, но и крайне вредным, так как дискредитирует самое педагогическое воспитание, отвращает практика от научного осмысления воспитательного процесса.

Логика вчерашнего дня – логика мероприятия – изжила себя. Воспитательное пространство раздвинулось до максимального пространства, называемого жизнью. Организовать воспитание – значит, организовать жизнь ребенка, наполнив эту жизнь богатым содержанием, выработанным культурой человечества. Но организовать воспитание – это еще и значит, что основным объектом внимания выдвигается жизнь как для детей, так и для самого педагога. И в этой жизни, предъявляемой детям для осознания, человек (следовательно, ребенок и педагог тоже!), выступает в роли творческого строителя своей личной и общественной жизни.

Субъектность в качестве личностного образования становится основным слагаемым воспитательной цели. Оснащенный достижениями культуры, воспитанник, будучи субъектом, становится способным производить свободный выбор. И данный выбор непременно будет располагаться в границах современной культуры, если содержание, наполняющее воспитательный процесс, аксиологически обеспечено профессиональной работой педагогов.

Широко раздвигается содержательное поле воспитания именно потому, что **вводятся ценности как объекты внимания, осмысления и взаимодействия детей**, а такой выход на максимальное обобщение явлений мира позволяет включать в содержание воспитание абсолютно все явления мира.

Как показывает научно-теоретический анализ и подтверждает воспитательная практика, **гуманизация воспитательного процесса радикально изменяет методику профессиональной деятельности педагога с детьми.** *«Прикосновение к личности» – тонкое, легкое, скрытое, незаметное для ребенка – предотвращает подавление воли ребенка.* Суть гуманистической методики в приобщении ребенка к взаимодействию с окружающим миром, но ни в коем случае не в распоряжении волей ребенка. Апелляция к разуму и чувствам в контексте гуманистического воздействия становится основным механизмом педагогического взаимодействия.

Все это усложняет организацию воспитательного процесса, ставит основным условием его организации профессиональное мышление высокого уровня, широкой палитры профессиональные умения и богатое духовное развитие педагога как субъекта воспитания.

Выдвигается на передний план острейшая проблема новой системы профессиональной подготовки педагога. Вузовская система профессионального образования должна быть пересмотрена, а система повышения профессиональной квалификации в структуре последипломного образования педагога – выстраиваться по новым профессиональным направлениям.

Вырисовывается общий абрис таких направлений.

Воспитание человека, обретая характер философический, диктует основательную научную подготовку педагога по практической философии – философии жизни. Неслучайно все выдающиеся педагоги обладали философским мышлением, педагогические теории, ими разрабаты-

ваемые, имели хорошую философскую базу. Говоря о том, как вводить ребенка в жизнь, они ясно видели, куда надо вести ребенка. Философическая подготовка обеспечивает стратегическую сторону воспитания, оснащая педагога глубоким пониманием закономерностей жизни, умениями анализировать жизненные ситуации и события, способностью ставить радостные перспективы жизни.

Деятельностное взаимодействие ребенка с миром, составляющее субстанцию воспитательного процесса, требует профессионального оснащения педагога практической психологией, которая бы позволяла педагогу, при знании природы детства, уметь в каждом конкретном случае учитывать особенности протекания психических процессов и оказывать содействие ребенку в разрешении личностных проблем взаимодействия с окружающим миром. Ребенок и родители должны быть уверены, что педагог – именно тот человек, который может помочь разрешить как проблемы внутреннего плана, так и вопросы межличностных отношений. И тогда они обратятся к нему за помощью как лицу компетентному и авторитетному.

Так как общение с детьми выстраивается на основании мировых культурных достижений в области человеческих взаимоотношений, то **педагогическая профессиональная подготовка объективно диктует для системы профессионального образования необходимость изучения практической этики** и овладение ею в высшей степени, чтобы взаимодействие с детьми выстраивалось на этическом уровне. Конечно, изучение практической этики производится на базе культурологии и овладение навыками этического порядка сочетается с непрерывным овладением всеми навыками культурной жизни.

Три научные дисциплины составляют стержень профессиональной подготовки педагога к воспитанию ребенка. Специальность педагога не играет решающей роли в организации воспитательного процесса – играет решающую роль уровень философического («Куда веду детей?»), психологического («Как вовлекаю в деятельность активность детей?»), и этического («Как выстраиваю взаимоотношения с детьми?») образования. Само собой разумеется, специальная подготовка педагога как преподавателя определенной учебной дисциплины должна быть основательной и разносторонней, так чтобы через познание научных закономерностей воспитанник раскрывал общие закономерности жизни, развивал способность быть мыслящим и мог подготавливаться к профессиональной созидательной деятельности.

В настоящее время явственно выступает острейшая проблема профессионального оснащения специалиста практическими умениями по воплощению педагогических идей нового воспитания. Старые традиционные методики и технологии, исчерпав себя, тормозят воспитательный процесс, ликвидируют возможности духовного развития детей и ввергают их в социальное болото низкой культуры, заведомо обрекая на несчастливую жизнь. Этот запрос времени хорошо чувствуют практические работники. Заметно стремление педагогов к профессиональному самосовершенствованию.

В систему профессионального образования входит, осваивается и расширяет свои регионы методика студийных занятий, практикумов, мастерских, где целенаправленно формируются профессиональные умения педагога как специалиста в сфере воспитания человека. Методика тренинга, ролевой и деловой игры, методика анализа педагогических ситуаций теперь обретают новые профессиональные основания, оснащая студента педвуза, с одной стороны, практическими умениями, а с другой стороны, привычным профессиональным самоанализом, который снимает традиционные оправдания педагогов ссылками на «дурных детей», «ужасных родителей», «мерзкую жизнь», и ставит каждого педагога перед вопросом: «Каково мое собственное профессиональное мастерство?».

Такого рода профессионально-образовательные инновации ничуть не удивили бы представителей других специальностей: ведь артиста, токаря, танцора, швею, врача, пекаря, шофера, маляра и плотника оснащают множеством профессиональных умений, прежде чем позволяют приступить к профессиональной деятельности. И только в педагогической профессии до сих пор, согласно устоявшейся традиции, обучение производится исключительно вербальным способом. Как если бы все наивно думали, что плаванию можно научать без самого действия плавания.

Хотя сейчас с радостью отмечаем, что уже имеется в стране небольшой опыт включения в содержание государственного экзамена, помимо проверки теоретических знаний, выявления меры практической оснащенности выпускника педагогического вуза профессиональными педагогическими умениями.

Корень профессионального мастерства педагога – профессиональное чувство меры – тот самый закон «чуть-чуть», который предписывает педагогу «необходимое и достаточное» во всех областях его деятельности: организует ли он групповое дело, оценивает ли происходящее, рассказывает ли факт или ведет объяснение учебного материала, прощается либо встречается с детьми, но также подбирает ли себе новый костюм для работы с детьми, смеется ли, когда ему смешно, и горюет ли при неприятностях. Философическое сознание, психологические умения и этические отношения обуславливают соблюдение принципа меры в педагогической деятельности и, таким образом, определяют степень педагогического мастерства. Начало нового XXI в. в педагогике воспитания знаменуется профессиональным переоснащением педагогов, работающих в учебно-воспитательных учреждениях. Невзирая на постыдное материально-экономическое положение педагогов в обществе, на поругание чести и достоинства педагогов со стороны власть имущих, эстафета передачи достижений человечества молодому поколению продолжается, и плодотворность профессиональной педагогической деятельности постепенно повышается.

В контексте общей гуманизации мира и гуманизации психолого-педагогических наук следует ставить вопрос о профессиональном счастье педагога и содействовать счастью специалистов, работающих с детьми.

Научная разработка воспитания как педагогического процесса, бесспорно, не имеет удовлетворяющего завершения. Наша научная группа

продолжает вести исследование. Неизменным для нас остается воззрение на педагогику как науку прикладную, которая, конечно же, сопровождается теоретическим анализом, освещается теоретическим светом, поддерживается и обслуживается теорией, но при этом неизменно остается наукой практической. И потому мы убеждены еще в одном: никакой кузнечик никогда не поймет природы передвижения сороконожки, так как сам не имеет опыта передвигать четырьмя десятками ног. Точно так же: не научит тачать сапоги тот, кто сам не умеет этого делать, и не передаст искусство самолетовождения инструктор, никогда не сидевший за рулем самолета.

Великие педагоги мира и их деятельность – сильнейший аргумент тому: они осмысливали, открывали и формулировали закономерности воспитания не в кабинетах и лабораториях, но в непосредственном процессе реальной профессиональной педагогической деятельности по воспитанию детей.

Все более явственна тенденция интеграции антропологических наук, исследующих феномен человека с разных его сторон и форм проявления. Психологический, этический, эстетический, философский, медицинский, физиологический, социологический аспекты проблемы воспитания все труднее выделить и рассматривать автономно. Аналогично такому слиянию наблюдается нечто подобное и в практическом воспитании: ребенок уже не выполняет единственной роли объекта-сосуда, куда складываются знания, но он не ограничен и ролью социального подчинения, исполнителя-функционера. Уходит господствующее представление о человеке как слоеном пироге или сосуде для наполнения. Человек – целостное явление, и вся совокупность социально-культурных отношений должна рассматриваться как система, имеющая определенную структуру, обуславливающую активность и жизненный путь человека. Чтобы понять этот феномен, педагогика воспитания вынуждена принимать во внимание множество фактов общественных и гуманитарных наук, а педагог-практик, чтобы управлять воспитательным процессом, – быть осведомленным по ряду наук, если не быть энциклопедически образованным.

А. Н. Ахметова

**«АРХЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА»:
ОБРЕТЕНИЕ СВОЕГО «Я» В ДИАЛОВОМ ОБЩЕНИИ
С МИРОМ «В ИДЕЯХ, ДРЕВНОСТЯХ, УЧЕНИКАХ, РАСКОПАХ»
Рецензия на книгу М. В. Константинова «Обретение»**

Опыт «археологической педагогики» Забайкалья берет свое начало с далеких теперь 20-х гг., когда вышла в свет книга А. А. Половинкина, профессора Государственного университета народного образования, располагавшегося в здании бывшей гимназии и будущего Читинского пединститута. Эта книга – своего рода художественный рассказ о том,

как вместе с учеными-археологами в раскопках работали односельчане и местные мальчишки, среди которых, по всей вероятности, был и «босоногий Половинкин». Думается, что автор адресовал свою книгу совершенно конкретным ребятам. И вот уже на плотах отправилась вниз по Ингоде комплексная экспедиция местного детского дома. Другая группа во главе с учителем Е. Н. Титовым осваивала Титовскую сопку, у подножия которой раскинулась Чита. К этому поколению ребят принадлежит и сельский подросток – 14-летний Алексей Окладников, который рано понял, как «останавливает, завораживает, притягивает» Вечность, что «где-то в ее таинственных глубинах живет Истина – недостижимая для текущего, быстро летящего времени». И вот уже А. П. Окладников стал выдающимся известным ученым. Выросло новое поколение мальчишек и студентов, стремящихся к обретению своего «Я» «в годах, трудах, талантах и дорогах». Археологическая педагогика становилась искусством, «напитывающим», развивающим душу смыслами, высокими целями и содержанием. «Мне посчастливилось работать на раскопах по р. Селенга в экспедиционном отряде студентов-филологов и школьников под руководством А. П. Окладникова. Хотелось бы теперь о себе сказать словами новых поколений увлеченных археологией ученых известных и начинающих: “Я – археолог. Я знаю твердь земли, ее талант упрямый сберечь для нас века”». Эти строчки принадлежат Михаилу Васильевичу Константинову, доктору исторических наук, профессору, проректору по науке ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского, книгу которого с описанием опыта археологической педагогики я представляю (Константинов М.В. Обретение. – Новосибирск: СО РАН, 2005. – 114 с.). Книга рассказывает о новейших полевых открытиях, о молодых ученых, выросших в экспедициях, о работе над «Энциклопедией Забайкалья», о научных проектах, осуществляемых с его участием. Но главное в этой книге – мысли об обретении себя, своей личности, «самости». «Отечественная история – это подлинное национальное богатство, – читаем мы размышления Михаила Васильевича, – это опыт поколений, сменявших друг друга, опыт, впитавший в себя счастье и беду, расцвет и разруху, свет и смуту, опыт пережитого и осмысленного – ради дальнейшей жизни, разумной и справедливой, ради процветания отечества». И далее белым стихом строки: «Наука есть Дело. Дело достойно жизни <...> Это Свобода Мысли, Творчества, Духа. Когда Наука становится делом Жизни, рождается Ученый. Ученый живет в мире Идей. Они его Тревога и Боль, Радость и Надежда. Раздумья над Смыслом – это Ночи и Дни, рутинная работа и утреннее Откровение. Ученый – это Имя, озаренное Откровением!»

В научном труде современного психолога Виктора Франкла есть такое утверждение: «Если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [6, с. 120]. Эту мысль, обретение своего «Я» в диалоговом общении с миром «в идеях, древностях, учениках, раскопах», мне бы хотелось сделать ведущей в раскрытии особенностей археологической педагогики. Но возможен ли диалог в общении с «древностями», предметным миром? В определении А. А. Леонтьева, образ мира – это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное

предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии [4, с. 268]. Связь «Я» и «Ты» другой ученый, Мартин Бубер, видел в трех важнейших сферах: жизнь с природой, где «Ты» человека замирает на пороге языка; жизнь с людьми, где «Ты» принимается и отдается; общение с духовными сферами (человек чувствует зов и отвечает, творя образы, думая, действуя) [2]. Мир презентирован отдельному человеку, и психика, по мысли П. Флоренского, есть своего рода продолжение предметного мира в голове человека [5]. «Движение мысли, – читаем мы в книге “Обретение”, – подчас такое же непростое, как движение по таежной тропе. <...> Я знаю, как преобразуются студенты, поработавшие в раскопе. Они прикасаются ко времени и к вечности, что в немалой степени составляет основу для размышлений о жизни и своем месте в ней».

Оригинальные, не затертые, казалось, писала сама шариковая ручка, как признается Михаил Васильевич, – рождались различно-ступенчатые формы, «сочинения на вольную тему»: «И меж камней обкладочных взрастает чум <...> мысль стала острее и связалось в ней воедино, неразделимо – Реальное и Сакральное, Бедовое и Христовое, Ушедшее и Творимое...». И снова послушаем Мартина Бубера: диалог – это еще и отношения, которые выражаются в общении. Даже если можно обойтись без слов, без сообщения, одно должно необходимо присутствовать в диалоге – взаимная направленность внутреннего действия. Границы возможного диалога для «Я» – это границы проникновения. Предметом «проникновения» как восприятия могут быть человек, живопись, растение, камень, т. е. любое явление, событие, предмет, в котором «что-то говорится». Природа для человека должна стать «словом, воспринятым созерцающими или ощущающими чувствами». В концепции «большого» и «малого» мира М. М. Бахтина утверждается: «в “малом” опыте – один познающий (все остальное – объект познания), один свободный субъект (все остальное – мертвые вещи), один живой и незакрытый (все остальное – мертво и закрыто), один говорит (все остальное безответно молчит). В “большом” опыте все живо, все говорит, этот опыт глубоко и существенно диалогичен. Мысль мира обо мне, мыслящем, скорее, я объектен в субъективном мире» [1, с. 511–520].

Автор книги «Обретение» выражает эту глубокую научную идею образно, в строчках белого стиха: «И, проникая в глубь времен, смотрю вперед... Ведь дело не в камнях, а в мыслях, временем от нас сокрытых». Возникает вопрос: можно ли считать информацию, передаваемую, скажем, предметом, текстом? На этот вопрос ученые отвечают утвердительно: текст – это некоторое сообщение, некоторая информация, представленная средствами одного из национальных языков [3, с. 38]. Мы – часть мира, по словам А. А. Леонтьева, находящаяся в непрестанном общении с другими его частями. Мыслью и действиями мы отражаем мир, и наше общение, коммуникация есть способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника. «Мы в центре времени и пространства. Это не эгоцентризм, это мироощущение. Мы – не песчинки, мы – сердцевина. Мы – координат мировых крестовина», – читаем в книге «Обре-

тение». И дальше прозой раздумье автора: «... у каждого человека своя система координат, и он в ее центре <...> Человек выстраивает свой мир вокруг самого себя, хотя не значит, что только для себя. <...> Обретение <...> позволяет найти и укрепить себя в системе координат, обретение знаний, опыта, друзей», **Обретение как духовная сущность человека, не позволяющая соскользнуть на обочину, потеряться в частностях, но и не забыть про частности, поставить верную задачу и решить ее.** «Есть дороги, по которым идешь, не двигаясь с места, расположившись за столом или в кресле, там, где думается, пишется, соображается, анализируется, решается». В ситуативном фрагменте образа мира снова и снова «высвечивается» отдельный предмет: может быть, чум «как символ и как защита, и как доказательство, что маленький человек не слабее грозного лохматого зверя. В чуме светит огонь...». «Может быть звезд на небе так много потому, что много жизней прошло по земле?! И каждая жизнь светлая стала звездочкой неугасимой». Это тоже строчки белых стихов. И снова проза, заключающая мысли о ценностных ориантирах археологической педагогики: «Есть среди студентов, прошедших наши экспедиции, не только дипломированные археологи, но и историки, педагоги, социологи, философы, юристы, географы – путей в науку, слава Богу, много, и все они достойны».

Литература

1. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М., 1986. – 534 с.
2. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М., 1995. – 468 с.
3. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, Е. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб: Лань, 2003. – 287 с.
5. Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский // Соч. – М., 1990. – Т. 1. – С. 73-74.
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 368 с.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Литература». Все работы, помещенные в список литературы, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления литературы различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С.Н. Египет: Боги и герои / С.Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А.Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В.Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Ахметова Анна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Алушкин Борис Кондулеевич – заместитель председателя Избирательной комиссии Республики Алтай, Горно-Алтайск

Борисова Людмила Глебовна – доктор социологических наук, профессор, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Беловолова Светлана Павловна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Багаутдинова Светлана Файзрахмановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой управления образованием Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Гончаров Михаил Александрович – кандидат педагогических наук, доцент Московского педагогического государственного университета, Москва

Егорченко Игорь Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, Саранск

Казагачева Зоя Сергеевна – доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института алтаистики им. С. С. Суразакова Республики Алтай, Горно-Алтайск

Каташ Сергей Сергеевич – доктор филологических наук, профессор, Горно-Алтайск

Ключникова Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Горно-Алтайск

Копытов Николай Федорович – ветеран войны и труда, Горно-Алтайск

Кошлев С. С. – кандидат педагогических наук, доцент Белорусского государственного педагогического университета, Минск

Куликова Лидия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического университета, Хабаровск

Михайлин Сергей Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, Москва

Медведев Иван Федорович – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, Горно-Алтайск

Онищенко Элла Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, Москва

Опарин Роман Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, Горно-Алтайск

Потапов Леонид Павлович – доктор исторических наук, профессор, Санкт-Петербург

Ситаров Вячеслав Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, Москва

Сластенин Виталий Александрович – заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Савинков Леонид Августович – кандидат педагогических наук, доцент, генеральный директор негосударственного образовательного учреждения «АРТ», Магнитогорск

Санникова Лилия Наилевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Содоноков Николай Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, Горно-Алтайск

Суразаков Сазон Саймович – доктор филологических наук, профессор, Горно-Алтайск

Тадыев Павел Егорович – кандидат исторических наук, доцент, Горно-Алтайск

Третьяков Петр Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления развитием школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Щуркова Надежда Егоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Ямаева Елизавета Эркиновна – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, Горно-Алтайск

SUMMARY

V. A. Slastyonin

EXPERIENCE OF PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTION

The author says that the science has always aspired to understand the man, the integrity of his life, his **intrinsic** qualities and vital interests. Trying to create an exhaustive complete image of the man, scientists formulate the system of representations and concepts, concerning human personality. The old philosophical principle considering the man as "the measure of all things" may be called the anthropological standpoint of science.

O. Ye. Baksanski, Ye. N. Kucher

THE BASIC APPROACHES TO EMPIRICAL STUDY OF THE WORLD IMAGE OF THE PERSON

The authors describe a regular experimental study of the world image of the person, using the methods of psychosemantics. The authors argue that for the first time the subject of scientific research is the system of subjective meanings of the adult, the structure and functioning of this system.

L. G. Borisova

PEDAGOGICS OF MUTUAL CARE

The author examined the creative work of academician I. P. Ivanov as a whole. Comparing his ideas with the situation in the pedagogical theory and practice in Russia and worldwide, the author claims that I. P. Ivanov has created a new pedagogics.

V. A. Slastyonin

THE KNIGHT OF ETHNIC SOCIOLOGY AND PSYCHOLOGY. THE 80TH ANNIVERSARY OF P. YE. TADIYEV'S BIRTH

The author's memoirs of P. Ye. Tadiyev, a man who was unique among many, a man who managed to remain himself in his every word.

N. Kopytov

BY WORDS AND BY DEEDS COMPREHENDING THE MEANING OF LIFE

Another author's memoirs of Pavel Yegorovich Tadiyev. March 6 is the 80th anniversary of his birth. He remained in people's memories as a remarkable man, who was an outstanding scholar and a teacher, a party worker, and a true friend.

Ye. P. Kandarakova

P. Y. TADIYEV - SCIENTIST, POLITICIAN, TEACHER

The author speaks about the highest contribution of Pavel Yegorovich Tadiyev to the history of Mountain Altai. The Altaic people voluntarily joined the Russian State more than 200 years ago.

B. K. Alushkin

THE TIME - THE STAFF - THE STYLE

The paper describes personnel selection of higher party bodies in 1930s – 1960s. During this period the autocratic commanding method of government continued to prosper in our country. Then the author remembers 1960s, when Pavel Tadiyev was elected secretary of the Mountain Altai Regional Committee of the Soviet Communist Party.

Z. S. Kazgacheva

IN THE NAME OF THE PEOPLES OF ALTAI

The author describes scientific and public activity of Pavel Tadiyev that was important in a history of the peoples of Mountain Altai of that time.

I. F. Medvedev

ESSENTIAL FEATURES OF PAVEL TADIYEV'S SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITY

The author gives some valuable strokes of Pavel Tadiyev's life, related to his scientific research, practical work, his relations with peers and colleagues, with the ruling class and with youth.

L. P. Potapov

MYTHS OF SAYAN-ALTAIC PEOPLES AS A HISTORICAL SOURCE

This paper is an attempt to attract the attention of researchers to the mythology of Sayan-Altaic peoples as a historical source. It's a wide variety that can be used in comparative study of history of the peoples of Central Asia and Southern Siberia. This source is especially important in study of their ethnic history and structure, in research of various aspects of their historical contacts among themselves and with neighbors at different historical stages of their development.

P. Ye. Tadiyev

OUTSTANDING EVENT IN THE HISTORY OF THE ALTAIC PEOPLE

The article is dedicated to an outstanding historical event - the 200th anniversary of voluntary entry of the Altaic people into the Russian State. The history of the union of the Russian and Altaic peoples and their further

interaction is described.

S. S. Surazakov
**THE ALTAIC HEROIC LEGENDS
AND THE EPIC "MAADAI-KHARA"**

The author describes the Altaic people as "one of the most folklore" peoples of Siberia. Their oral poetry that had been created since ancient times contains almost any folklore genre, including heroic epics performed by "throat singing".

S. S. Katash
ETHNIC PEDAGOGICS AND THE ALTAIC APHORISTIC POETRY

The paper is devoted to an oldest genre of the Altaic ethnic oral poetry – proverbs and sayings. They make an essential element of language and spiritual culture of the people.

B. M. Shulgin
ABOUT THE ALTAIC "KAI"

The author examines the Altaic musical culture through the analysis of works of such scholars as V. I. Verbitski and A. V. Anokhin. Thereupon he discloses the huge potential of musical culture of the Altai people.

L. V. Kypchakova
TO THE QUESTION OF THE CULT OF TREES IN ALTAI

In this work the author attempts to examine such a phenomenon as cult of trees in Altai and its role in the system of religious ideas of the people.

N. I. Shutinova
**"THE WORLD OF THE INVISIBLE" IN THE TRADITIONAL
RELIGIOUS IDIAS OF THE ALTAI PEOPLE**

In the paper the author deals with questions of religious ideas of the Altai people. These issues are associated with the solution of certain important historical and ethnographic problems and consequently require further thorough study.

V. A. Belovolov, S. P. Belovolova
**ETHNIC PICTURE OF THE WORLD
AS A COMPONENT OF TRADITIONAL
PEDAGOGICAL CULTURE OF THE ALTAI PEOPLE**

The authors speak about reproduction of traditional culture of the people of Altai. From generation to generation they provide functioning of traditional

pedagogics. In other words this is reproduction of integral ethnic landscape and the people's way of existence, reproduction of the complete world, not its separate elements.

M. Yu. Klyuchnikova, E. V. Klyuchnikova

**PREPARATION of the TEACHERS' STAFF FOR MISSIONARY
SCHOOLS of the MOUNTAIN Altai REGION**

The author writes about the assignment of the teacher of missionary schools that demanded not only deep scientific knowledge, but also devotion to national education. The preparation of the teachers and attention to them was a task of vital importance.

E. V. Yekeyeva

**ETHNIC ANTHROPONYMY AS AN ELEMENT OF TRADITIONAL
CULTURE OF EDUCATION IN ALTAI**

This paper describes anthroponymy – a unique element of national culture of education, – a set of personal names, nicknames, and surnames. They are an incomparable monument of history and culture of the people.

O. A. Goncharova

**IDEAS OF THE MAN AND HEALTH IN THE SYSTEM OF
TRADITIONAL ALTAIC CULTURE**

The author describes the ethnic health-preserving devices, means and traditions. They are the essential part of culture of the peoples considering themselves children of Mother Nature.

N. A. Sodonokov, P. V. Oparin

**ETHNOECOLOGICAL CULTURE OF EDUCATION IN THE WORLD
OUTLOOK OF THE ALTAI PEOPLE**

The authors of the paper write about formation of responsible ecological attitude of pupils to nature, where ethnopedagogical aspects play an important role. Reasonable use of ethnocultural factors will enrich not only ecological education but culture as a whole.

V. A. Kleshev

**THE SHRINE ADYR-TYT: THE RITE OF PROTECTION
OF LIFE AND CULT OF ANCESTORS AMONG BURKHAN-ALTAIC
PEOPLES (LATE 18TH – EARLY 20TH cent.)**

The author of the paper speaks about the revival of the Buddhist cult of ancestors in Adyr-Tyt (a sacred place in Altai). The author mentioned the influence of this rite in the cultural, historical, religious, philosophical and sacral ideas of the people.

E. V. Onishchenko, S. M. Mikhailin
**CHANGES OF THE CONTENTS OF EDUCATION
IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF RUSSIA (SECOND HALF OF 18TH – 20TH centuries)**

The paper contains an estimation of activity of educational establishments, including military ones. The author writes about the necessity of preparation of skilled officers' staff for the Army and other power structures. Well-educated experts must be capable of self-education, professional growth and personal mobility.

V. A. Sitarov, M. A. Goncharov
**HUMANISTIC TENDENCIES IN RUSSIAN EDUCATION
OF THE 18TH CENTURY**

The authors write about the changes in socioeconomic and cultural situation in Russia in the 18th century. They required reconsideration of positive national traditions and life experiences. When the humanistic ideas of West-European culture became known to the Russians, it was a great stimulus for their creativity.

P. A. Tretyakov
**PROFESSIONAL VIABILITY AND COMPETENCE
OF HEADTEACHERS AS PARAMETERS
OF QUALITY OF EDUCATION**

Progressive tendencies of education development in the world and in Russia brought to educators-administrators some new serious professional tasks. For the latter to be solved it's not sufficient for administrator to be academically competent, it is also necessary to develop the skills of viability in the changing circumstances of today.

S. F. Bagautdinova, L. N. Sannikova
**TECHNOLOGY OF EXAMINATION OF EDUCATIONAL PROCESS
OF PRESCHOOL ESTABLISHMENT**

The author describes one of the approaches to pedagogical examination of educational process in preschool establishment through characterization of its technology. The preschool establishment is the subject of special attention in the paper.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ



Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий

педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**

Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс

