АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

коллективная монография

НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»
УФА – 2020

УДК 001.1 +37.0
ББК 60 +72+74
А 437

Рецензенты:

Олейников А.А. - доктор экономических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии естествознания (РАЕ), заслуженный деятель науки и образования РАЕ, действительный член Академии философии хозяйства и Философско-Экономического ученого собрания МГУ им. М.В. Ломоносова.

Путилова Л.М. - доктор философских наук, профессор, член - корреспондент Российской академии естественных наук (РАЕН).

А 437

Актуальные вопросы российского образования и науки: теория и практика: коллективная монография. - Уфа: АЭТЕРНА, 2020. – 291 с.

ISBN 978-5-00177-037-4

Коллективная монография освещает общие вопросы развития образования, аргументирует роль науки и научных знаний в качестве основы развития образования, необходимость модернизации российского образования, рассматривает проблемы реализации Национального проекта «Образование», представляет материалы по вопросам методики и дидактики. Важным является соблюдение принципа регионализации - ориентации на региональные условия и потребности, адаптация к новым социально-экономическим условиям своего региона – города Севастополя. Книга показывает важность и значимость научных исследований для образования. Наукоемкость содержания дает основание говорить о прогрессивности идей реформирования, модернизации современного образования, обеспечения актуальности ориентированности на применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях на основе достижений науки. В монографии представлены работы ученых Севастополя и Москвы по теоретическим и практическим вопросам, касающимся широкого спектра проблем современного отечественного образования. Книга может быть полезна руководителям и педагогическим работникам образовательных организаций всех уровней, студентам, магистрам, научным работникам, учителям-исследователям, аспирантам и докторантам разных научных направлений, всем, кто интересуется проблемами теории и практики современного образования.

Научный редактор - **Данильченко Сергей Леонидович**, доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН, Почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации, директор, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования».

Ответственный редактор – **Козубенко Ирина Ивановна**, доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ, заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования».

© Коллектив авторов, 2020
© ООО «АЭТЕРНА, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Общие вопросы образования

Данильченко С.Л. Амбициозные цели ГАОУ ПО ИРО: сохранение традиций и внедрение инноваций 5

Данильченко С.Л. Совершенствование качества кадрового состава образовательной системы города Севастополя 16

Данильченко С.Л. Актуальные вопросы подготовки педагогических кадров 25

Данильченко С.Л. Развитие системы учительского роста в условиях непрерывного образования 43

Данильченко С.Л. Становление и развитие системы профессионально-общественной аккредитации в России 52

Данильченко А.Н. Реализация принципов системы непрерывного профессионального образования 57

Данильченко А.Н. К вопросу о развитии кадрового потенциала образовательной системы города Севастополя 63

Данильченко С.Л., Козубенко И.И. Накопительная система повышения квалификации педагогических работников 70

Данильченко А.Н. Пути персонификации профессионального роста педагогических работников 79

Данильченко С.Л., Козубенко И.И. Проактивное управление инновационным развитием образовательной организации в условиях модернизации профессионального образования. Проект 84

Данильченко С.Л. Управление дошкольной образовательной организацией: к вопросу о репутации и корпоративной культуре 104

Козубенко И.И. Профессиональные связи в образовательной организации в условиях модернизации 126

Козубенко И.И. Повышение роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан Российской Федерации 134

Современные методики и технологии преподавания

Данильченко С.Л., Козубенко И.И. Тестирование как форма измерения учебных достижений обучающихся 138

Данильченко А.Н. Представление об образовательных технологиях в схемах и таблицах 150

Данильченко А.Н. Реализация модульных технологий в образовательном процессе ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования» 164

Наука – образованию

Данильченко С.Л. Местное самоуправление в России. Материалы для подготовки к диагностическим процедурам по обществознанию 176

Данильченко С.Л. Крымская война как один из первых геополитических конфликтов Российской империи 185

Данильченко С.Л. Роль органов государственной безопасности СССР в организации и проведении Ялтинской конференции в феврале 1945 г. 199

Данильченко С.Л. Великая Отечественная война: боевые действия в горах 208

Козубенко И.И. Сложности взаимодействия ЕС и НАТО в сфере безопасности 213

Козубенко И.И. Лингвистическое наследие Н.С. Трубецкого 225

Криницкая О.А. К вопросу о внутренней форме слова 240

Денисенко Е.Н. Семиотизация как универсальный механизм традиционной народной культуры 245

Денисенко Е.Н. Символика предметов одежды и их номинаций в русской и украинской обрядовости 249

Денисенко Е.Н. К вопросу об изучении наименований обрядовых реалий в курсе русского языка как иностранного 259

Денисенко Е.Н. Истоки и содержание солярности в славянской и кельтской мифологии 267

Чубуков А.В., Козубенко И.И. Прецедентные имена русской и китайской культуры (на материале заголовков статей Интернет-сайтов) 271

Чубуков А.В., Денисенко Е.Н. Отражаемые в обрядовой терминолексике особенности китайских народных праздников 276

Козубенко И.И. Вербализаторы концепта «убийство» в русском и польском языках (на материале оригинального текста и перевода романа И. Хмелевской «Все красное») 285

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.2

АМБИЦИОЗНЫЕ ЦЕЛИ ГАОУ ПО ИРО: СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ И ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИЙ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. Статья посвящена анализу проблем, стоящих перед севастопольским образованием, возможностей и путей их преодоления за счет актуализации решения задач Институтом развития образования города Севастополя. Описание достижений Института развития образования и реальных перспектив его развития позволяют определить конкретные цели содержательного, научно-методического, технологического, инфраструктурного и институционального совершенствования образовательной организации.

Ключевые слова: образование, общественный запрос, образовательные потребности, качество образования, преемственность, инфраструктурное и институциональное развитие.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the problems facing Sevastopol education, opportunities and ways to overcome them by updating the solution of problems by the Institute for the development of education in the city of Sevastopol. The description of the achievements of the Institute of education development and the real prospects for its development allow us to determine the specific goals of content, scientific, methodological, technological, infrastructural and institutional improvement of the educational organization.

Keywords: education, public demand, educational needs, quality of education, continuity, infrastructure and institutional development

Приоритетами в развитии сферы образования являются фундаментальный подход к изучению дисциплин, практикоориентированность, воспитание уважения к отечественной истории, государственному языку и традициям, личности педагогического работника и обучающегося; осознание ответственности и важности российского образования, учет передовых идей и запросов социума. Фундаментальность отечественного образования всегда сочеталась с высокими требованиями к миссии педагогических работников – людей высокой научной, методической, нравственной и общечеловеческой культуры.

Система российского образования прошла сложный, но плодотворный путь поиска новой модели подготовки педагогических кадров. Нацеленность на преодоление многих противоречий (дисбаланс основных компонентов нацеленности педагога: предметного, научно-методического, воспитательного; ослабление внимания к духовно-нравственному становлению личности; снижение актуальности тематики научно-методических разработок, их практической результативности, степени внедрения результатов; уменьшение доли молодежи в структуре научно-педагогических кадров; несоответствие сформировавшейся образовательной среды новым общественным запросам и образовательным потребностям, прогнозируемым моделям организации учебно-воспитательного процесса; отставание учебной и научной материально-

технической базы от уровня, необходимого современной образовательной организации, и уровня технологической оснащенности современного российского образования), понимание роли подрастающего поколения и образования в целом в формировании интеллектуального, экономического капитала страны определяют современную направленность стратегии развития образования.

Именно в сфере образования подготавливаются и воспитываются те люди, которые не только формируют новую информационную среду общества, но которым предстоит самим жить и работать в новой среде. Национальный проект «Образование» определил основные направления и этапы важного процесса развития нашего общества – подготовку педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда, подготовку педагогов, обладающих высокой квалификацией и необходимой информационной культурой с тем, чтобы они были готовы и умели применять новые информационные технологии в процессе обучения и управления образованием. В Национальном проекте «Образование» особо стоит Федеральный проект, связанный с подготовкой педагогов, – «Учитель будущего».

Анализируя задачи, стоящие перед общим образованием, следует вычленить вопросы доступности дошкольного образования, роли частного инвестора, инфраструктуры дошкольных образовательных организаций. Особое внимание необходимо уделять созданию условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет и кадровому обеспечению дошкольных образовательных организаций.

Не менее важными являются построение системы профессионального самоопределения школьников, начиная с начальной школы, и роль в этом Школы полного дня, педагогических классов и дополнительного образования. Отдельного внимания заслуживают федеральные государственные образовательные стандарты, вопросы развития и обновления инфраструктуры, функционирования сельских школ.

В среднем профессиональном образовании ключевым является вопрос качества практической подготовки и интеграции организаций среднего профессионального образования с предприятиями реального сектора экономики, проблемы прогнозирования в потребности регионов в кадрах и обязательное участие в этом работодателей. Меры, предлагаемые Министерством просвещения Российской Федерации, ставят в центр государственного внимания обеспечение кадрами исключительно систему общего образования, учителя-предметника школы и не уделяют достаточного внимания созданию механизмов обеспечения квалифицированными педагогическими кадрами региональных

систем среднего профессионального образования. Организации среднего профессионального образования большого числа регионов в настоящий момент испытывают не меньший кадровый голод, чем общеобразовательные учреждения. Президент Российской Федерации в Послании Федеральному Собранию подчеркнул, что национальная система профессионального роста должна охватывать не только педагогов системы общего образования, но и систем профессионального и дополнительного образования.

В Севастополе проблемы мало чем отличаются от проблем по стране. Недостаточное количество образовательных организаций, инфраструктура, требующая текущего и капитального ремонта, технологическое оснащение образования – эти проблемы решаются в рамках национальных проектов. В Гагаринском районе Севастополя до конца текущего года на средства национального проекта построят школу на 825 мест. На строительство получена субсидия в сумме 626,74 млн рублей из федерального бюджета, еще 378,69 млн рублей выделяется из городского. Построена Инженерная школа, которая приняла детей в январе 2020 года. Этот же принцип предполагается и для следующей школы. До 2024 года в Севастополе планируется построить еще восемь школ на средства федеральной целевой программы по развитию Крымского полуострова. Общее число мест в этих школах порядка 3,5 тыс. Строительство новых учреждений сначала позволит решить проблему второй смены в школах, а потом удастся уменьшить число детей в классах, которые сейчас зачастую переполнены.

Институт развития образования (далее - ГАОУ ПО ИРО, Институт) созданный на базе Севастопольского центра развития образования путем присоединения педагогического колледжа имени П.К. Менькова, обладает необходимым кадровым, научным, методическим и организационным потенциалом для того, чтобы в краткосрочной перспективе повысить качество подготовки педагогических работников в Севастополе.

На сегодняшний день система общего и профессионального образования города Севастополя полностью интегрирована в образовательную систему Российской Федерации. В первую очередь это касается методического и научного обеспечения работы учителей, которые успешно работают по обновленным методикам и программам. Благодаря деятельности ГАОУ ПО ИРО Севастополь сегодня имеет комплексное и отвечающее современным потребностям и требованиям научно-методическое сопровождение профессионального роста учителей. Именно на решение этой задачи, поставленной высшим руководством страны, и будет нацелена деятельность Института развития образования. В среднесрочной перспективе Институт должен обеспечить подготовку педагогических кадров на уровне,

соответствующем федеральному статусу города Севастополя, и обеспечить вхождение в число лучших регионов по данному важнейшему показателю.

Институт создан не на пустом месте, а обеспечивает преемственность качественной подготовки педагогов, которая ведется в городе не один десяток лет. Научно-преподавательской базой Института стал педагогический колледж имени П.К. Менькова, одно из старейших образовательных учреждений Крыма, который по кадровому потенциалу не уступал многим вузам - научную и педагогическую деятельность в Колледже вели 2 доктора наук и 17 кандидатов наук. Научно-методическое и организационно-методическое обеспечение работы Института обеспечивается 50 высококвалифицированными специалистами - методистами высшей категории.

ГАОУ ПО ИРО ориентирован на решение актуальных задач, определенных государством с учетом экономических и социокультурных приоритетов в развитии города Севастополя, современных тенденций в науке, образовании и культуре при сохранении уникальных особенностей, исторических традиций и потенциала ведущих педагогических организаций города на основе передового опыта профильных образовательных учреждений России.

Деятельность Института направлена на удовлетворение потребностей системы образования региона в педагогических кадрах, руководящих работников, лиц, обеспечивающих образовательный процесс, других потребителей в непрерывном образовании, педагогических работников в получении педагогической профессиональной подготовки, которая требуется для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, в становлении и совершенствовании их профессиональной компетентности. Миссия Института определена социальным заказом, возможностями коллектива и материально-технической базой: сохранение и приумножение интеллектуального потенциала сотрудников и обучающихся, развитие их способности к самореализации, самоактуализации, самосовершенствованию на основе духовных, нравственных, гражданских идеалов в процессе активной социально значимой деятельности. Выполнение этой миссии обеспечивает сплав мудрости, опыта старшего поколения и энтузиазма молодых, что позволит сохранять традиции и в то же время следовать требованиям современного этапа развития российского образования.

Основная цель Института - обеспечение инновационного развития образовательной системы города как среды образовательных возможностей на основе определения стратегических приоритетов и основных направлений разработки инновационной образовательной модели, призванной обеспечить

опережающее развитие российского педагогического образования и общества в целом, решая задачи, поставленные в Национальном проекте «Образование».

Институт функционирует на основе принципов открытости, сотрудничества и сотворчества с российскими образовательными организациями и зарубежными партнерами в решении научно-методических и организационно-методических задач по подготовке кадров в системе среднего профессионального и дополнительного профессионального образования на основе общественно-государственного управления.

В Институте формируется идеология «Открытого образовательного пространства», в основании которой лежит новая методология управления развитием Института.

Достижения ГАОУПО ИРО в 2019-2020 учебном году:

1. Обновлена нормативно-правовая база ГАОУ ПО ИРО в связи с присоединением педагогического колледжа имени П.К. Менькова.
2. Обновлён и приведён в соответствие с федеральными требованиями официальный сайт ГАОУ ПО ИРО.
3. Апробирована система дистанционного обучения студентов и режима дистанционной работы сотрудников ГАОУ ПО ИРО.
4. Соблюдены на 100% контрольные цифры приема студентов.
5. Средний показатель трудоустройства выпускников за последние 3 года (доля выпускников, работающих по специальности в течение 2 лет после окончания обучения) составляет 68%.
6. 16 студентов заняли призовые места на региональных чемпионатах, соревнованиях.
7. Организованы и проведены курсы повышения квалификации по дополнительным профессиональным программам для 2384 педагогических работников образовательных организаций города Севастополя.
8. Организована и проведена аттестация на квалификационные категории 549 педагогических работников образовательных организаций города Севастополя.
9. Проведены 960 городских научно-методических мероприятий, в том числе 2 региональные конференции, форум образовательных инициатив.
10. В 76 % образовательных организаций города сотрудниками ГАОУ ПО ИРО осуществлены 1125 методических выездов, 38 тематических изучений, 2360 индивидуальных и 312 групповых консультаций для руководителей и педагогических работников.
11. Проведены 10 конкурсов профессионального мастерства, в которых принял участие 191 педагог образовательных учреждений города Севастополя.
12. Экспертным советом ГАОУ ПО ИРО проведена экспертиза 15 программ, статей, проектов.

13. Опубликован третий выпуск электронного научного журнала «Севастопольский педагогический вестник».
15. Реализованы мероприятия государственных программ «Развитие образования в городе Севастополе», «Земский учитель», федерального проекта «Учитель будущего».

Таким образом, целью реализации Плана мероприятий (дорожной карты) по развитию ГАОУ ПО ИРО на 2020-2024 гг. является развитие региональной образовательной системы, ее эффективного функционирования, подготовки высокопрофессиональных педагогических работников, управленческих кадров и кадрового резерва, повышение их конкурентоспособности.

Миссия Института заключается в удовлетворении:
- потребностей системы образования региона в педагогических кадрах;
- руководящих работников, лиц, обеспечивающих образовательный процесс, других потребителей в непрерывном образовании;
- педагогических работников в получении педагогической профессиональной подготовки, которая требуется для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, в становлении и совершенствовании их профессиональной компетентности при выполнении трудовых функций.

Дорожная карта направлена на решение ряда важных проблем повышения уровня профессиональной деятельности педагогических работников, обеспечение качества их работы, ориентированной на достижение высоких образовательных результатов обучающихся, на преодоление дефицитов, выявленных в региональной системе образования, а именно:

- дефицит педагогических кадров в образовательных организациях города Севастополя;
- потребность в обучении педагогических работников образовательных организаций методам воспитания и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- возрастной дисбаланс кадрового состава образовательных организаций (медленная ротация кадров, увеличение среднего возраста работающих педагогов);
- необходимость персонифицированного повышения квалификации руководителей и учителей-предметников школ с низкими образовательными результатами (НОР) и школ, работающих в сложных социальных условиях;
- недостаточная эффективность партнерских отношений между профессиональным и общим образованием (необходимость совершенствования диалога между потребителем/заказчиком и организациями профессионального образования);

- обесценивание значимости педагогической профессии и низкий статус педагогического труда.

Основные барьеры профессиональной педагогической деятельности:

- невысокая познавательная мотивация значительной части социума, внутренне не нацеленных на профессиональный рост и самореализацию, предпочитающих работать по готовым схемам, по образцу;
- недостаточная фундаментальная предметная и психолого-педагогическая подготовка;
- отсутствие навыков анализа и критического мышления при описании и представлении собственного профессионального опыта;
- узкий взгляд на вопросы педагогического образования и развития человека с позиции преимущественно своей будущей профессиональной деятельности, недостаточное соединение содержания предмета обучения с вопросами жизни человека и общества;
- отсутствие знаний и навыков практической конфликтологии; недостаток внимания к психологической поддержке личности, процессам профессионального «выгорания» индивида;
- недооценка жизненного опыта обучающихся, роли личного опыта преподавателей Института как важных составляющих профессиональной деятельности.

Выявленные проблемы позволили определить основные направления развития образования региона. Реализация Плана мероприятий (дорожной карты) по развитию образования города Севастополя на 2019–2024 годы должна обеспечить повышение профессионального уровня педагогических работников образовательных организаций.

Ожидаемые результаты реализации дорожной карты к концу 2024 года:

- создание необходимых условий для укрепления и развития конкурентоспособности системы подготовки педагогических кадров для инновационного экономического развития региона;
- воспроизводство кадров в образовательной сфере города Севастополя за счет притока и закрепления молодых специалистов;
- стабилизация возрастных и квалификационных характеристик кадров образовательной сферы;
- совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников, управленческих кадров, кадрового резерва, лиц, сопровождающих образовательный процесс;
- рост эффективности и результативности труда педагогических работников на уровне общего образования;
- повышение престижа педагогических профессий.

Достижение цели дорожной карты осуществляется путем выполнения скоординированных по срокам, ресурсам и источникам финансового обеспечения мероприятий, способствующих решению проблем образовательного пространства региона, и сгруппированных по направлениям и задачам.

Первое направление – «Реализация национального проекта «Образование» - направлено на решение задач:

1) создание условий для повышения повышение квалификации педагогов по актуализации содержания и технологий преподавания общеобразовательных предметов путем реализации инновационных моделей повышения квалификации по обновленным программам;

2) увеличение доли детей, охваченных дополнительными общеразвивающими программами, направленных на раннюю профориентацию, через их участие в конкурсах, фестивалях, других мероприятиях;

3) активизация работы с родителями (законными представителями) детей путем повышения их квалификации, организации консультативной помощи;

4) создание цифровой образовательной платформы для всех уровней и видов образования;

5) изучение и распространение лучшего педагогического опыта в сфере формирования цифровых навыков, реализация проектов по развитию цифровой образовательной среды;

6) разработка и реализация Программы развития кадрового потенциала образовательной системы города Севастополя;

7) внедрение в практику севастопольского образования национальной системы профессионального роста педагогических работников и добровольной независимой оценки профессиональной квалификации;

8) участие во всероссийском движении Ворлдскиллс через разработку и внедрение адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ в систему СПО, реализацию проектов, связанных с опережающей профессиональной подготовкой;

9) актуализация и реализация идеи непрерывного образования взрослых через повышение квалификации, организацию и проведение профессиональных конкурсов;

10) реализация проектов в сфере наставничества, волонтерства, движений полезного действия;

11) реализация проектов в области выявления и поддержки талантливых и одаренных детей.

Второе направление – «Создание актуальной модели Севастопольского образования» включает решение следующих задач:

1) формирование и совершенствование нормативно-правовой базы для эффективного функционирования образовательной системы региона и деятельности Института;
2) стратегическое прогнозирование развития образовательной системы города Севастополя;
3) создание и развитие в ГАОУ ПО ИРО центров, деятельность которых направленна на развитие образовательной системы города Севастополя;
4) методическое сопровождение деятельности профессиональных педагогических сообществ региона;
5) содействие в продвижении в городе Севастополе качественного, открытого, технологически развитого, сетевого образовательного пространства;
6) внедрение и развитие в образовательном пространстве города Севастополя идей здорового образа жизни;
7) развитие профессионального образования путем распространения лучших практик и реализации профессиональных стандартов;
8) создание условий для успешной адаптации, закрепления в профессии и развития профессиональной компетентности молодых и начинающих педагогов;
9) повышение престижа профессии педагога.

Третье направление «Совершенствование образовательной деятельности Института» – включает решение следующих задач:
1) улучшение качественного состава педагогических кадров; повышение квалификации педагогических кадров с целью их подготовки к инновационной деятельности;
2) создание информационно-образовательной инфраструктуры; информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности Института; создание и распространение информационных ресурсов в области профессионального педагогического образования;
3) методическое сопровождение образовательного процесса ГАОУ ПО ИРО; модернизация содержания и технологий дополнительного профессионального педагогического образования в связи с введением и реализацией профессиональных стандартов педагогических работников;
4) совершенствование профессиональной подготовки педагогических работников, управленческих кадров, кадрового резерва, лиц, сопровождающих образовательный процесс, в системе дополнительного профессионального образования, в том числе формирование и совершенствование профессиональной компетентности педагогов для работы с различными категориями обучающихся;
5) совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров в среднем профессиональном образовании;

6) развитие системы непрерывного образования для обучающихся и преподавательского состава Института.

Четвертое направление – «Совершенствование качества образования в ГАОУ ПО ИРО» - предусматривает решение следующих задач:

1) создание системы управления качеством образования в Институте;

2) улучшение качества образовательных и рабочих программ;

3) совершенствование образовательной деятельности Института;

4) совершенствование системы оценки качества образования в ГАОУ ПО ИРО.

Пятое направление – «Научно-исследовательская деятельность» - направлено на решение задач:

1) интеграции научно-исследовательской и научно-методической деятельности ученых, педагогов-практиков города Севастополя с целью создания качественного научно-методического продукта для совершенствования образовательной системы региона;

2) организации и проведения научно-практических и научно-методических мероприятий;

3) проведения фундаментальных научных исследований с целью подготовки научной литературы по направлениям, связанным с образованием;

4) изданием электронного научного журнала.

Шестое направление – «Профессиональная ориентация обучающихся образовательных организаций» - решает следующие задачи:

1) ранняя профессиональная ориентация обучающихся образовательных организаций;

2) ранняя профессиональная ориентация обучающихся образовательных организаций на получение педагогического образования; повышение мотивации выбора педагогической профессии;

3) повышение социального статуса педагога и престижа педагогической профессии; популяризация среди молодежи педагогической деятельности;

4) изучение и распространение передового педагогического опыта в области профориентации;

5) выявление талантливой молодежи, ориентированной на получение педагогической профессии.

Седьмое направление – «Развитие инфраструктуры ГАОУ ПО ИРО, развитие и совершенствование имущественного комплекса ГАОУ ПО ИРО» - подразумевает решение следующих задач:

1) ремонт (капитальный и текущий) инфраструктурных объектов Института;

2) приобретение мебели, оборудования, инвентаря для инфраструктурных объектов Института, в том числе оснащение учебным оборудованием;

3) оборудование учебных кабинетов ГАОУ ПО ИРО;

4) приобретение оборудования для культурно-массовых мероприятий Института.

Восьмое направление – «Развитие социального партнерства, межрегиональных и международных отношений ГАОУ ПО ИРО в сфере педагогического образования» - решает задачи:

1) формирование профессионально-общественного экспертного сообщества в городе Севастополе; совершенствование системы межведомственного и сетевого экспертного взаимодействия, развитие педагогических сообществ;

2) развитие сетевого сообщества региона; совершенствование системы социального партнерства;

3) проведение сетевых мероприятий в области образования, культуры и искусства, физической культуры и спорта;

4) развитие форм межведомственного и межрегионального сотрудничества;

5) реализация сетевых проектов, фестивалей, конкурсов в образовательной сфере; общественная презентация практических достижений профессиональной деятельности педагогов города Севастополя, Крыма, России;

6) расширение образовательного сотрудничества в рамках движения World Skills «Молодые профессионалы»;

7) взаимодействие ГАОУ ПО ИРО с организациями высшего, дополнительного, среднего профессионального, общего образования города Севастополя, Крыма, России;

8) развитие международного сотрудничества Института путем участия в конференциях, научных и научно-методических исследованиях, фестивалях, конкурсах и др.

В результате реализации дорожной карты будут достигнуты:

- оптимизация и эффективность деятельности образовательной системы города Севастополя в соответствии с требованиями современной модели образования, отвечающей требованиям развития инновационной экономики;
- воспроизводство и повышение конкурентоспособности педагогических кадров;
- популяризация среди молодежи педагогической деятельности, выявление талантливой молодежи, рекрутирование и ротация педагогических кадров;
- адресное сопровождение и персонифицированная поддержка педагогов школ с низкими образовательными результатами и школ, работающих в сложных социальных условиях;
- развитие сетей профессиональных ассоциаций педагогических работников; – разноуровневое взаимодействие образовательных организаций и межведомственное партнерство внутри региона;
- повышение престижа педагогической деятельности.

Таким образом, дорожная карта ГАОУ ПО ИРО является инструментом реализации мероприятий по развитию педагогических кадров региона и совершенствованию профессиональных компетенций педагогов с целью повышения качества образования в городе Севастополе.

Функционирование и развитие Института опирается на системно-деятельностный, средовый, дифференцированный, культурологический подходы; развитие образовательной системы осуществляется через согласование интересов, партнерство разных участников. Посредством этих факторов происходит его инфраструктурное и институциональное развитие.

Эвристическая инновационная многомерная образовательная модель Института направлена на обеспечение баланса современных и прогностических потребностей и запросов личности, семьи, общества и государства в социокультурном, психолого-педагогическом, социально-экономическом, административно-организационном измерениях.

УДК 371.2

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА КАДРОВОГО СОСТАВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ГОРОДА СЕВАСТОПОЛЯ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. В статье рассматриваются содержание, методы и формы работы по совершенствованию качества образования в городе Севастополе в аспекте обеспечения образовательных организаций высокопрофессиональными педагогическими кадрами. Особое внимание уделено состоянию современной системы педагогического образования региона и деятельности региональных органов государственной власти по привлечению и закреплению педагогов в системе общего и среднего профессионального образования.

Ключевые слова: модернизация образования, подготовка учителей, современная школа, современный учитель, профессиональный уровень, педагогическое образование.

Annotation. The article discusses the content, methods and forms of work to improve the quality of education in the city of Sevastopol in the aspect of providing educational institutions with highly professional teaching staff. Particular attention is paid to the state of the modern system of pedagogical education in the region and the activities of regional government bodies to attract and retain teachers in the system of general and secondary vocational education.

Keywords: modernization of education, teacher training, a modern school, a modern teacher, a professional level, teacher education.

Формирование, обучение и воспитание будущих образованных высококвалифицированных граждан нашей страны зависит, главным образом, от педагогического состава, соответствующего запросам современной жизни, повышения профессионализма педагогических кадров, привлечения и закрепления в образовательных организациях молодых талантливых педагогов, выравнивание гендерного дисбаланса в кадровом корпусе школ, так как профессия учителя остается традиционно женской. В городе Севастополе доля

женщин-учителей в школах составляет 88,2%. В регионе остро стоит проблема обеспечения школ квалифицированными учителями физики, математики, иностранных языков. Необходимо реализовывать инновационные проекты по созданию развитой социальной инфраструктуры и системы материальных стимулов, софинансированию строительства жилья, предоставлению мотивационного пакета молодым специалистам, возможности их кадрового профессионального роста через обучение в магистратуре, изучению профессии более глубоко в аспирантуре и получению научной степени, проведению собственных научных и методических исследований и возможности их публикации. Формированию высокопрофессиональных коллективов педагогов, несомненно, способствует реализация проекта «Наставничество» в сочетании с продуманной системой оценки работы педагогов, внедрение широкоформатной системы профориентационной работы.

В Севастополе, чтобы привлечь специалистов в школы, почти в полтора раза подняли базовую ставку (фиксированную выплату без учета различных надбавок). Введены доплаты молодым учителям и тем, кто проходит курсы повышения квалификации, выплачиваются компенсации за второе высшее образование, в будущем планируется строительство социального жилья для сотрудников бюджетной сферы.

Задача реализации идеи взаимоувязанной системы профессионального развития, карьерного роста и оплаты труда учителей повлекла за собой проблему повышения личностного и профессионального роста педагогов. Это отражено в новой системе аттестации учителей. Институт развития образования призван способствовать подготовке педагогов в соответствии с Едиными федеральными оценочными материалами:

- создан информационно-библиотечный центр, выполняющий функции ресурсного центра, в задачи которого входит обеспечение не только собственно повышения квалификации педагогических работников, но и обеспечения преемственности уровней общего образования и среднего профессионального образования, создания реально действующей модели непрерывного образования на базе компетентностного подхода;
- постоянно действующий мобильный методический центр является одним из основных органом обеспечения методического сопровождения и повышения качества образования общего и среднего профессионального образования;
- центр опережающей профессиональной подготовки Института проводит широкомасштабную подготовку педагогических работников среднего профессионального образования по стандартам компетенций «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)»;

- большая работа ведется с образовательными организациями Севастополя по созданию портала дополнительного образования, портала дистанционного образования, логистического портала для молодых и начинающих педагогов.

Подготовка педагогов должна быть направлена на то, чтобы система образования, совершенствуя качество, обеспечивала:

- историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;
- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;
- формирование культуры мира и межличностных отношений;
- разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности;
- формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений;
- формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда;
- организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
- непрерывность образования в течение всей жизни человека;
- многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание;
- создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования;
- развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью, участие педагогических работников в научной деятельности;
- подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;
- воспитание здорового образа жизни, развитие детского и юношеского спорта;

- противодействие негативным социальным процессам;
- экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе.

В Институте развития образования города Севастополя расширяется практика педагогической деятельности по достижению указанных целей и задач:
- создание центров: центра опережающей профессиональной подготовки, специализированного центра компетенций в области образования по стандартам «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», центра подготовки вожатых им. Ю. А. Гагарина, центра музейной педагогики им. П.К. Менькова, информационно-библиотечного центра, центра инклюзивного образования;
- организация и проведение мастер-классов (по инновационным технологиям, по электронной школе, по проектному обучению, по проведению воспитательных мероприятий, по требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов);
- реализация экспериментальных научных разработок («Наставничество в педагогическом образовании», «Эндогенная оценка качества образования», «Формирующее и мотивирующее оценивание», «Среднее профессиональное образование – работодатель»);
- формирование системы «Педагогического абонемента», банка данных программ дополнительного профессионального образования;
- реализация проекта «Современная практика онлайн преподавания», в том числе организация системы проведения открытых онлайн уроков и внеурочных мероприятий;
- разработка образовательных программ подготовки (переподготовки) специалистов по работе в сфере добровольчества и технологиям работы с волонтерами в образовательных организациях (в т.ч. в формате онлайн курсов), по работе с одаренными и талантливыми детьми, и проведение обучения.

В рамках реализации государственной программы г. Севастополя «Развитие образования в городе Севастополе», утвержденной постановлением Правительства Севастополя от 10.11.2016 № 1087-ПП «Об утверждении государственной программы города Севастополя «Развитие образования в городе Севастополе», ежегодно проводятся более 20 научно-методических, научно-практических конференций, семинаров, в которых принимают участие более 3000 человек.

В современной школе при наличии грамотного креативного руководителя и безынициативного педагогического коллектива либо наоборот никакого движения вперед не будет. В Севастополе есть опыт подготовки педагогических кадров к работе «школьной команды». В городе был организовал и проведен

открытый публичный конкурс педагогических проектов «Новая Севастопольская школа» по двум номинациям: 1. «Управленческая команда» и 2. «Педагог будущего», в котором приняли участие претенденты на должности руководителя или команды руководителей, отдельные преподаватели или команды педагогов новой школы. В качестве конкурсных материалов претенденты представили и защитили проект Концепции развития школы политехнического профиля и проект реализации профильных образовательных программ по предметным областям «Информатика», «Математика», «Физика», «Химия», «Биология». Победители конкурса стали сотрудниками севастопольской школы «Инженерная школа», они пройдут специальную программу повышения квалификации корпоративного обучения педагогов школы по совершенствованию концепции развития школы и формированию школьной команды.

В городе Севастополе сформирована идеология «Открытого образовательного пространства», в основании которой лежит новая методология управления развитием образования и науки региона. Идея открытого образовательного пространства сводится к следующему:

- процесс принятия решений открыт для участия всех субъектов образования и научной деятельности;
- ведущей идеей реализации идеи открытого образовательного пространства является создание условий для развития социального и человеческого капитала, в первую очередь, педагогического работника;
- смыслом идеологии открытого образовательного пространства является активное участие в образовательных процессах и научно-исследовательской деятельности каждого педагога или организации, способной и готовой взять на себя ответственность за новое качество образования, развитие институтов гражданского общества, институализации новых типов образовательного и научного взаимодействия;
- главным показателем эффективности в условиях открытого образовательного пространства является педагог, вовлекаемый в практику управления, развитие его профессиональных преподавательских качеств, социокультурные эффекты образовательной модели, новая практика социального партнерства. Человек становится субъектом своего развития, и он может и должен управлять своими изменениями.

Президент РФ в Послании Федеральному Собранию сказал: «Нам нужно выстроить открытую, современную систему отбора и подготовки управленческих кадров, директоров школ. От них во многом зависит формирование сильных педагогических коллективов, атмосфера в школе». Вместе с тем, по данным Международного исследования систем преподавания и

обучения TALIS-2018, только 19% директоров российских школ готовились к своей должности до того, как были на нее назначены. Наряду с этим мотивация к профессиональному росту у директоров растет: так, в 2013 году на отсутствие стимулов для профессионального развития ссылался почти каждый пятый глава школы, а спустя пять лет – только каждый десятый.

Проблема педагогических кадров сегодня заключается в том, что многим педагогам старшего поколения приходится учиться практически заново, осваивая современные технологии обучения. В то же время молодые учителя испытывают затруднения из-за нехватки практических знаний. Необходимы новые программы повышения квалификации педагогов, при этом следует реализовывать принцип повышения квалификации не отдельных педагогов, а педагогических команд. Необходима адресная, индивидуальная программа непрерывного повышения квалификации, определение приоритетов профессионального развития по результатам аттестации. Целесообразно отказаться от требования повышения квалификации раз в три года и перейти на нормирование количества дней в году, которые педагог должен посвятить повышению уровня профессионализма.

Базовым положением подготовки педагогических кадров является изучение и распространение лучших инновационных региональных практик. Так, в городе Севастополе большое внимание уделяется разработке системы профориентационного педагогического мотивирования, которая предусматривает:

- открытие профильных педагогических классов в общеобразовательных организациях;
- активизацию участия студентов во Всероссийском студенческом конкурсе педагогического мастерства «Шаг в профессию»;
- создание кластеров непрерывного педагогического образования (школа-колледж-вуз-школа);
- создание и развитие системы взаимодействия студентов педагогических направлений и специальностей с наставниками из числа лучших педагогов;
- проведение педагогических школ, в том числе летних, для старшеклассников и студентов, обучающихся по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям, с привлечением работников образовательных организаций.

Ранняя профориентация дает свои результаты – до 50 % учителей в школах региона – выпускники этих школ. Благодаря такой профориентации со временем можно будет выстроить систему подготовки молодых учителей внутри города по схеме «школа - севастопольский педколледж - университет, потом вновь школа». Дефицит педагогических кадров преодолевается работой педагогов на 1,5-2 ставки, что для системы в целом в перспективе является критичным, т. к. ведет к

раннему «профессиональному выгоранию». Реализация национального проекта «Образование» обязывает менее чем за пять лет вернуть в профессию, привлечь из других регионов или обучить самостоятельно более 600 педагогов.
Национальный проект «Образование» определил цели и задачи качественного уровня подготовки педагогических кадров, выделив три подхода к решению этой проблемы.

Первый подход. Непрерывное научно-методическое сопровождение развития профессионализма через оказание помощи методическим объединениям, отдельным педагогам в организации деятельности на уровне образовательной организации, с учетом педагогического стажа, уровня профессионализма и индивидуальных запросов личности педагога. Главной целью методической работы является непрерывное совершенствование квалификации педагога, непрерывное содействие повышению его эрудиции и компетентности в области методики преподавания в связи с корректировкой учебно-воспитательной работы для перспективного развития процессов обучения и воспитания. их постоянного саморазвития и самосовершенствования. Этот вариант развития профессионализма реализуется через повышение профессионального и культурного уровня педагога, стимулирование его служебной и общественной активности, обновление и совершенствование предметных знаний, совершенствование педагогического и методического мастерства на основе идей педагогов новаторов и творческих работ педагогов, совершенствование методов и стиля взаимодействия с учащимися на принципах гуманизации, демократизации, гласности, формирование умений и навыков анализа образовательного процесса в целом и самоанализа своей учебно-воспитательной деятельности в частности, приобщение к исследовательской деятельности на основе инновационных методик.

В качестве практических форм научно–методической работы в образовательных организациях используются лектории, конференции, научно-методические семинары, научно-практические и проблемные семинары, работа творческих лабораторий и временных творческих групп формального и неформального характера, дискуссии, круглые столы, организационно-деятельные игры, организация курсов повышения квалификации на базе высших учебных заведений, организация и проведение конкурсов профессионального мастерства, работа методических объединений, школы молодого педагога, индивидуальные консультации, признание потенциальных возможностей каждого педагога, адресное планирование повышения квалификации, обобщение опыта индивидуальной работы с каждым педагогом.

Второй подход. Развитие профессионализма через курсы повышения квалификации без отрыва от производства. Данная форма реализуется очно и

заочно, в том числе на дистанционных платформах. Возможность учиться у первоклассных специалистов оказалась чрезвычайно востребована учителями. Данный подход в значительной степени обеспечивает доступность получения дополнительного образования педагогическими работниками.

Третий подход. Реализация накопительной системы повышения квалификации, учитывающей индивидуальную образовательную программу педагога, в том числе его участие в профессиональных форумах, научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах, олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства.

Образование должно стать непрерывным процессом, который будет продолжаться в течение всей жизни человека. Только таким образом он сможет адаптироваться к непрерывным технологическим инновациям, которые будут требовать не только постоянного совершенствования орудий труда, но также самого его содержания, способности овладевать новыми знаниями и специальностями профессиональной деятельности. Критерием оценки эффективности развития профессионализма будет являться положительная динамика в уровне профессионализма педагогов, а также уровень удовлетворенности учителей и востребованность предлагаемых услуг.

Так, в Севастополе на основе изучения опыта регионов внедряются и реализуются практики обеспечения системы образования квалифицированными кадрами:

1) каскадная (циклическая) модель повышения квалификации включает предкурсовой период (изучение уровня профессионализма), теоретико-практический курс и внедренческий период, когда основным элементом является самоопределение учителя и его самоанализ, что помогает реализовать принцип цикличности;

2) личностно ориентированная модель дополнительного профессионального образования предполагает смещение акцента с передачи нормативного содержания на развитие индивидуальной модели профессиональной деятельности педагога;

3) логико-дидактическая модель учебного процесса повышения квалификации основана на межличностном взаимодействии всех участников процесса обучения, включении их в различные формы групповой работы и побуждении к рефлексивно-оценочному анализу себя, форм обучения и совместных учебно-познавательных действий;

4) модель вариативной формы повышения квалификации основана на взаимодействии работников образования и методических служб;

5) модель сетевого взаимодействия как условие повышения профессиональной компетенции педагога, преимуществами которой являются

возможность учиться в индивидуальном режиме, расширение информационных и коммуникативных возможностей и развитие технологических навыков, полная свобода выбора программ образовательных модулей в любом сочетании и последовательности (для карьеры, для практической жизни, для общего развития), разрешение социальных проблем: возможность пользоваться ресурсами сети территориально отдаленным слушателя;

6) модель «Учитель XXI века», предлагаемая и реализуемая московскими школами, предполагает создание такой образовательной среды, при которой развитие профессиональной компетентности учителя средствами школы и ее партнеров будет наиболее адекватно соответствовать современным требованиям системы образования. Эта модель предполагает внутришкольную модель повышения квалификации, которая вариативна и может быть реализована в нескольких модификациях;

7) система учительского роста на основе смысловых контекстов основывается на критериальном подходе. Каждый смысловой контекст имеет ряд критериальных показателей - параметров. Модель предполагает систему оценивания педагога путем мониторинга, тестирования, анализа портфолио, экспертной оценки;

8) инновационные модели повышения квалификации педагогических работников (модель «Тренинг», креативная практика), строятся, в основном, на использовании инновационных форм организации обучения. Инновационные формы повышения квалификации педагогов имеют практическую направленность, что способствует формированию профессиональной компетентности.

В Севастополе учителя-предметники, которые проходят повышение квалификации, выполняют по итогам курсов работу наподобие Единого государственного экзамена. Такая система позволяет им понять школьников и лучше готовить их к выпускным экзаменам. Систему итоговой аттестации учителей в форме единого государственного экзамена уже прошли севастопольские учителя математики, русского языка и литературы, иностранных языков, химии и физики.

Содержание современного образования определяет требования к руководителям образовательных организаций и членам педагогического коллектива, лицам, сопровождающим образовательный процесс:

- делегирование управленческих функций членам педагогического коллектива, способным нести ответственность за реализацию отдельных аспектов управленческой деятельности;
- осуществление психолого-педагогического контроля за деятельностью образовательной организации в условиях гласности и открытости;

- создание и развитие новой системы педагогического мониторинга на компьютерной основе;
- развитие самоуправления педагогов и учащихся в условиях повышенной ответственности за результаты работы образовательной организации.

Инновационное образование – это не завтрашний день. Это деятельность педагогических работников сегодня. Катализатором стал переход образовательной системы на дистанционное образование в связи с распространением коронавирусной инфекции. Основным конгрегатором инноваций является руководитель образовательной организации. Он должен быть человеком высокой педагогической культуры, всесторонне компетентным в вопросах педагогики и психологии, теории и практики, глубоко знать содержание предметов, изучаемых в школьном курсе, уметь сплачивать коллектив и вести его за собой, всесторонне развивать инициативу, внедрять положительный опыт в практику.

Перед нами стоят большие задачи для выполнения поручений, отраженных в послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 года, и обеспечения качественного образования на протяжении всей жизни для всех.

УДК 371.2

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обеспечения системы образования России и города Севастополя в высококвалифицированных педагогических кадрах. На основе анализа формируются основные направления по модернизации кадровой политики региона, определяются некоторые предложения и мероприятия по ее реализации.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, модернизация образования, подготовка учителей, современная школа, современный учитель, учебный процесс, образование, профессиональный уровень, педагогическое образование.

Annotation. The article discusses the problems of providing the educational system of Russia and the city of Sevastopol with highly qualified teaching staff. Based on the analysis, the main directions of modernizing the personnel policy of the region are formed, some proposals and measures for its implementation are identified.

Keywords: pedagogical activity, the modernization of education, teacher training, teacher training, a modern school, a modern teacher, the educational process, education, professional standard, teacher education.

Образование в Российской Федерации постоянно развивается. Наиболее важными аспектами модернизации системы являются совершенствование педагогического состава образовательных организаций с акцентом на

компетентностный подход, изучение и распространение положительного опыта обучения, формирование реальной учебно-образовательной среды с развитой структурой цифрового образования, «регионализация профессионального образования в условиях единого образовательного пространства» [18, С.27]. Развитие системы образования в городе Севастополе проходит в единстве с модернизацией образования в России, с трансформацией восприятия и выражения целей, смыслов, ценностей, нравственных установок, технологий.

Образование — это индивидуальная культура различных видов деятельности и общения человека, которой он овладевает на основе целенаправленной и целостной системы обучения и воспитания, которая на определенных этапах своего развития переходит в самообразование [7, С. 17]. Самосовершенствование – база для личностного роста педагога-профессионала. А.Г. Асмолов пишет, что «…быть личностью — это значит осуществлять выбор, возникший в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед обществом… значит осуществить вклад в общество, ради которого живешь и в котором жизненный путь индивидуальности превращается в историю… сливается с судьбой страны» [8, С. 363].

На современном этапе особую важность приобретает изменение содержания подготовки педагогических работников как в системе высшего педагогического образования, так и в сфере дополнительного профессионального образования. Основополагающая теоретическая основа сущности профессионализма дает возможность проектировать новое образовательное пространство, реализовывать поставленные в национальном проекте «Образование» задачи. Для системы образования города Севастополя, как и для все России, непреложным является умение быстро перестраиваться в постоянно изменяющихся условиях. Поэтому особое значение принимает направление теоретической подготовки педагогов в соответствии с личностной ориентацией. Не менее важным является совершенствование технологической специализации в самообразовании личности учителя. С развитием новых информационных технологий преподавателю постоянно приходится совершенствоваться и изучать новые технологии и методологии обучения [16]. Современные педагогические технологии способствуют усвоению обучающимися содержания наук, их эффективному использованию в повседневной жизни. Сохраняется консервативность в организации образовательного процесса. Проблемой современного образования в городе Севастополе является реализация политики дистанционного образования. Предполагалось, что решение данной проблемы имеет люфт времени. Однако распространение коронавирусной инфекции и связи с этим перевод

образовательного процесса в дистанционный режим потребовали незамедлительной реакции. Доказано, что «дистанционное обучение позволяет решить проблемы внедрения новых информационных технологий в учебный процесс и осуществить личностно ориентированный подход к обучению» [16]. В качестве нерешенных вопросов остаются недостаточные технологические знания педагогов, сложности с освоением новых программ, функционала новых мессенджеров, связанное с объективными причинами неполное домашнее обеспечение обучающихся всем набором технического оснащения (компьютерами с выходом в Интернет, смартфонами с возможностью снимать и пересылать видеофайлы) и др.

Внимание профессиональной педагогической общественности должно быть направлено на адаптацию молодых и начинающих педагогов к работе в образовательной организации. Постижение профессии путем проб и ошибок должно быть заменено непосредственной деятельностью наставников, знающих и владеющих основами и инструментами педагогики, методами профессионального образования и воспитания, психологии, образовательными технологиями, оборудованием для проведения образовательного процесса и правилам его технической эксплуатации. Основой их работы становятся показавшие эффективность во всем мировом образовательном пространстве техники наставничества «Расскажи – покажи – сделай», «Адаптация – стабилизация – творчество», «Взаимодействие – координация».

Как отмечают исследователи, актуальными вопросами современного образования является повышение уровня выпускников школ, их подготовленность к дальнейшему обучению в высших и средних профессиональных образовательных организациях, развитие всесторонней системы профессиональной и личностной мотивации молодого поколения, создание всеобъемлющей структуры психологической поддержки и различных форм подготовки к саморегулированию личности поведения и деятельности. Немаловажным представляется и научение самостоятельности школьника в освоении знаний.

Образование в России непрерывно развивается и в настоящее время характеризуется инновационными изменениями в образовательном пространстве. Преобразования касаются как совершенствования существующей образовательной системы, так и формирования новых подходов и условий ее развития на основе прогнозов в соответствии с современным развитием экономики и социальной политики государства. Знание методологических основ современного образования, теории и практики образования – общего, профессионального, дополнительного – являются непременным условием для современного педагогического работника. Способность эффективно строить

учебный процесс на всех уровнях и этапах образования с применением современных технических средств обучения и образовательных технологий, научно-методическое обеспечение учебных курсов дисциплин (модулей), знание своего предмета и желание передать его обучающимся составляют суть и содержание профессионализма педагога.

Экономику и социальную сферу необходимо наполнить высококвалифицированными специалистами. Достижение этой цели зависит, главным образом, от состава педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, повышения профессионализма педагогических кадров, привлечения и закрепления в образовательных организациях молодых талантливых педагогов.

Основной проблемой системы образования является старение педагогического состава и недостаточный приток в образовательные организации молодых специалистов. Средний возраст учителей в России – 45 лет. Наиболее характерна картина «старения» педагогических кадров для образовательных организаций, расположенных в сельской местности. В целом по России доля молодых педагогических работников в возрасте до 25 лет составляет 5,8%, доля педагогов старше 55 лет – 24,2%. По данным Министерства просвещения Российской Федерации нехватка педагогов-предметников в общем образовании через 10 лет может достигнуть почти 190 тысяч человек (188,7 тысячи человек). В каждом регионе есть свои особенности, но практически везде не хватает квалифицированных учителей физики, математики, иностранных языков. Острота проблемы дефицита кадров усугубляется высоким уровнем межрегиональной дифференциации заработной платы педагогических работников. Фонд заработной платы общеобразовательных организаций формируется на основании нормативно-подушевого финансирования. В каждом регионе норматив подушевого финансирования разный, отсутствуют единые подходы к его формированию. Уровень заработной платы в регионах с наиболее высокими показателями в 7 раз и более выше, чем в регионах с самыми низкими значениями. Это приводит к миграции педагогических кадров из регионов с низкой заработной платой.

Как следует привлекать профессиональные кадры и удерживать их в образовательной сфере, прежде всего, в школе?

1. Для реализации программы постройки и предоставления социального жилья высокопрофессиональным кадрам в области образования необходимо:

- провести мониторинг и анализ по вопросу реальной потребности педагогов по всей стране в жилье;
- внедрить в информационную систему Интернет-платформы по привлечению педагогических кадров на конкурсной основе;

- реализация проектов по софинансированию строительства жилья.

2. Для привлечения профессиональных педагогических кадров и удерживания их необходимо:

- предложение реального мотивационного пакета молодым специалистам:

а) возможность кадрового профессионального роста (обучение в магистратуре, в аспирантуре, получение научной степени, проведение собственных исследований и др.);

б) начальная разовая выплата («на обустройство жизни»);

в) увеличение срока денежного стимулирования молодых учителей с трех до пяти лет, предоставление гранта в виде денежных выплат в отсроченном периоде (по истечении 3-5 лет работы в школе)

г) внедрение программы адаптации молодого преподавателя, в том числе через уменьшение аудиторной нагрузки;

- развитая социальная инфраструктура и система материальных стимулов;

- создание корпоративного университета для дополнительного профессионального образования педагогических кадров в существующих Институтах развития образования, в передовых образовательных организациях;

- реализация проекта «Наставничество в педагогическом образовании» с введением практики «вводного года» с предоставлением наставника в сочетании с продуманной системой оценки работы педагогов;

- внедрение широкоформатной системы профориентационной работы через:

а) презентации перед студентами, семинары, собрания, на которых рассказывается о российской системе образования и приглашается на практику, стажировку в школы, колледжи, Институты развития образования, организации дополнительного образования;

б) заключение договоров на целевое обучение будущих педагогов в вузах;

в) заключение ученических договоров (ст. 198 Трудового кодекса РФ), по которым работник должен отработать у работодателя определенный срок по окончании обучения;

г) адресная подготовка старшеклассников к поступлению на педагогические специальности, которая должна начинаться в период обучения в школе: возвращение в практику общеобразовательных организаций работы с «педагогическими классами»;

- внедрение в кадровую политику образовательных организаций системы зависимости заработной платы от результатов работы специалиста, разработка программы поощрений для стимулирования деятельности педагога;

- совершенствование программ корпоративной педагогической культуры, в том числе определение и следование миссии, этического кодекса, стратегии развития, кадровой политики;

- внедрение внутриорганизационной системы статуса педагога (приходя на работу сотрудник приобретает статус новичка или стажера – работа под руководством наставника, затем приобретение статуса опытного педагога, но под пристальным вниманием наставника, потом профессионала, затем «суперарбитра»);
- индивидуальная работа школы с выпускниками, завершающими обучение в высших и средних учебных заведениях на педагогических специальностях.

Задача реализации идеи взаимоувязанной системы профессионального развития, карьерного роста и оплаты труда учителей повлекла за собой проблему повышения личностного и профессионального роста педагогов. Это, в свою очередь, должно быть отражено в новой системе аттестации учителей, которая стала обязательной с 2020 года.

Что нужно делать для реализации этой идеи?

Необходимо подготовить педагогов в соответствии с Едиными федеральными оценочными материалами, а, следовательно:
- развивать ресурсные центры подготовки и повышения квалификации кадров для системы дошкольного образования, общего образования, среднего профессионального образования и для обеспечения непрерывного образования педагогических кадров;
- создавать мобильные методические центры для обеспечения методического сопровождения и повышения качества образования в форме методического сопровождения и помощи в подготовке к лицензированию, аккредитации, обеспечению качества образования; проведении конкурсов и олимпиад; организации курсов повышения квалификации; аттестации педагогических работников; качественного внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов; мониторинговых исследований, в том числе связанных с развитием кадрового потенциала города;
- реализовывать образовательные стандарты, в том числе через систему повышения квалификации, индивидуального и группового консультирования педагогических работников;
- внедрять современные апробированные образовательные технологии;
- обучать педагогических работников среднего профессионального образования по стандартам компетенций «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)»;
- активизировать педагогических работников на ведение персональных веб-сайтов, отражающих все виды деятельности педагога в межаттестационный период, в том числе и применение элементов дистанционной формы обучения;
- формировать профессиональное сообщество, экспертное сообщество;
- укреплять научно-педагогический потенциал.

Тенденции развития и реформирования образования отражены в национальном проекте «Образование».

В эпоху становления экономики знаний значение принципа фундаментальности образования не просто возрастает, а становится важнейшим фактором развития инновационных технологий, определяющих конкурентоспособность страны. Вместе с тем, реализуя данный принцип, необходимо решительно освободиться от устаревшего, второстепенного, педагогически неоправданного материала. Наряду с фундаментальным знанием определены основные формы деятельности и соответствующие им классы задач, умение решать которые свидетельствует о функциональной грамотности.

Профессиональный стандарт «Педагог» в практике российского образования имеет долгую, но неуспешную историю. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля.

Существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, обременяющие его формальными требованиями и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми, не отвечают духу времени.

Почему и как должен быть актуализирован профессиональный стандарт? Профессиональный стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентировавшим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. В Институте развития образования г. Севастополя создается рабочая группа по обоснованию актуализации профессионального стандарта и внесению предложений по совершенствованию действующего стандарта. Группа призвана провести анализ основных причин, определяющих необходимость внесения изменений, условно разделив их на две взаимосвязанные группы: формальные (технические, например, определение деятельности педагога как вида профессиональной деятельности, где необходима независимая оценка квалификации) и содержательные (сущностные). Последние связаны с развитием образовательных технологий, внедрением системы учительского роста. Необходимо обеспечить

преемственность обобщенных трудовых функций и более точных их формулировок и трудовых функций, соотнеся их с компетентностными характеристиками педагогического работника.

Система профессионального образования не может сегодня развиваться как замкнутая система. Профессиональное образование и работодатели - звенья одной цепи. Работодатели должны формулировать требования как к количеству (целевой заказ), так и к качеству подготовки профессиональных кадров, а организации профессионального образования удовлетворять эти требования. Главная претензия работодателей к образовательным организациям - оторванность знаний, получаемых выпускниками, от практики, проявляющаяся в неумении обращаться с современным высокотехнологичным оборудованием, в психологической неподготовленности к реалиям тяжелых трудовых будней, к руководству подчиненными, к нормам поведения в бизнес-среде. Выход из такой ситуации большинство работодателей видят в увеличении сроков и углублении содержания учебных и производственных практик, привлечении опытных специалистов-практиков к ведению занятий, усилении контроля за качеством образования, адаптации преподаваемых дисциплин к реальной жизни. Для повышения качества подготовки профессиональных кадров, в первую очередь, необходима организация практики в конкретных организациях (учреждениях), способных со временем стать базовыми для проведения практик различного вида.

Качественная подготовка кадров для экономики и социальной сферы страны должна основываться на:

- практическое обучение студентов на реальных рабочих местах;
- расширение спектра образовательных услуг профессиональных организаций, востребованных на рынке труда;
- определение требований к качеству подготовки специалистов, в последнее время экспертиза основных образовательных программ, разработанных структурными подразделениями образовательных организаций в соответствии с требованиями ФГОС на предмет включения в ООП дополнительных компетенций с учетом мнения ведущих региональных работодателей; разработка и рецензирование учебно-программной документации;
- проведение представителями работодателей - специалистами-практиками - учебных занятий, в том числе лекционных курсов, семинаров, мастер-классов, деловых игр, практикумов и др.;
- участие работодателей в итоговой государственной аттестации выпускников;
- стажировка преподавателей на реальных рабочих местах;
- повышение квалификации представителей работодателей в образовательных организациях профессионального образования;

- участие работодателей в научно-практических конференциях, учебных проектах, научных сессиях, днях науки и т.д.;
- проектная интеграция (совместные научные исследования, открытие базовых кафедр на предприятиях работодателей, создание совместных малых наукоемких компаний и др.);
- трудоустройство выпускников;
- организация и совместное участие в региональных консультативных советах и объединениях с целью совершенствования содержания профессионального образования с учетом потребностей конкретных регионов и др.

В настоящее время на федеральном и региональном уровнях реализуется ряд мер, направленных на развитие научных и научно-педагогических кадров и обеспечивающих адресную поддержку отдельных групп исследователей, научных коллективов, молодых ученых и студентов. Действующие механизмы развития кадрового потенциала научной и научно-образовательной сферы нуждаются в дополнении новыми механизмами поддержки эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров.

Следующим этапом в формировании системы комплекса мер по развитию научных и научно-педагогических кадров должны являться региональные программы на 2020– 2026 годы, направленные на усиление государственной поддержки в отношении наиболее успешных научных коллективов посредством увеличения объемов финансирования и продолжительности исследовательских проектов. В региональных программах на 2020–2026 годы необходимо делать акцент на повышение результативности научной деятельности, переход к работе с наиболее успешными научными коллективами путем использования адресности федерального финансирования, расширить финансируемые из регионального бюджета возможности для молодых исследователей, применить различные инструменты реализации научных проектов, в том числе заключение, как государственных контрактов, так и соглашений о предоставлении грантов в форме субсидий для юридических лиц на выполнение исследовательских проектов.

Основной целью регионов является развитие системы эффективного воспроизводства высокопрофессиональных кадров научной и научно-образовательной сферы и повышение их конкурентоспособности на мировом уровне. К задачам регионов относятся:
- развитие механизмов расширения количественного и улучшения качественного состава научных и научно-педагогических кадров;
- повышение результативности научных и научно-педагогических кадров, развитие механизмов стимулирования их научной и инновационной активности;

- развитие внутрироссийской и международной мобильности научных и научно-педагогических кадров;
- развитие опорных вузов в регионах.

Расширение целевой функции аспирантуры неизбежно влечет за собой необходимость совершенствования управления процессом подготовки научно-педагогических кадров и процедуры оценивания деятельности аспирантуры.

Сегодня в Российской Федерации единственным формальным критерием эффективности аспирантуры является доля аспирантов, защищающих диссертации в срок. Такого рода подход к оценке результатов деятельности аспирантуры можно было бы считать правомерным при одном условии - если бы обучение в аспирантуре и защита диссертации четко маркировали нацеленность молодого человека на дальнейшую карьеру в сфере науки. Кроме того, данная методика концентрирует усилия аспирантов и их научных руководителей в основном на защите диссертации в срок зачастую в ущерб качеству аспирантской подготовки.

Повышение эффективности аспирантуры может быть обеспечено, в том числе, нахождением и использованием оптимальных алгоритмов мониторинга и контроля аспирантской подготовки, а также развитием методов комплексного анализа информации в сфере послевузовского профессионального образования.

Регионам необходимо активно участвовать в мероприятиях, обеспечивающих повышение качества функционирования государственной системы научной аттестации, в том числе посредством введения механизмов репутационной ответственности соискателей ученых степеней, членов региональных диссертационных советов, официальных оппонентов и ведущих организаций за объективность и обоснованность принимаемых решений при определении соответствия диссертаций установленным критериям, а также четкой регламентации порядка представления к защите и защиты диссертаций.

Еще одно важное направление развития отечественной системы аттестации научно-педагогических кадров - оптимизация сети региональных диссертационных советов на основе новых, более жестких критериев научного уровня для региональных организаций, претендующих на открытие на их базе диссертационных советов.

В регионах проводится рейтинг диссертационных советов по группам научных специальностей, по результатам которого происходит оптимизация сети диссертационных советов с учетом отраслевых, региональных и федеральных приоритетов. Необходимо продолжить работу по формированию структуры сети диссертационных советов, отвечающих перспективам развития науки, технологий и техники.

Поскольку региональная наука является важным социально-экономическим фактором развития территорий, вопрос о дальнейшем существовании диссертационных советов в субъектах Российской Федерации должен решаться с учетом специфики регионов. При этом представляется целесообразным отдавать предпочтение объединенным советам, созданным на базе ведущих научных и образовательных организаций, где сложились признанные научные школы.

В региональные программы на 2020–2026 годы необходимо включить мероприятия, направленные на развитие государственной системы научной аттестации:

- разработать региональную систему мер по стимулированию проведения научных исследований молодыми учеными, молодыми кандидатами наук, в том числе с целью защиты ими диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук, доктора наук;
- поддержать возможность использования российского индекса научного цитирования в системе подготовки и аттестации научно-педагогических кадров;
- совместно с заинтересованными федеральными органами исполнительной власти осуществлять мониторинг правоприменительной практики в сфере подготовки и аттестации научно-педагогических кадров на уровне региона.

Вызовы времени определяют потребность регионов в высококвалифицированных научных кадрах, в повышении качества их подготовки. Сложившаяся система взаимодействия региональных вузов и научных организаций удовлетворяет данную потребность в недостаточной степени. Несоответствие достаточно низкого уровня подготовки научных кадров и высокой потребности регионов в данных кадрах является социально значимой проблемой, от решения которой зависит динамика развития нашей страны и уровень ее конкурентоспособности на мировой арене. Каждый регион Российской Федерации должен проанализировать проблемы подготовки научных кадров, определить перспективы развития проблемных зон и разработать меры по их решению.

Программа поддержки академической миграции и создание рабочих мест в вузах и научных организациях регионов должна обеспечить повышение эффективности использования имеющегося научного потенциала для решения социально-экономических проблем регионов, создание электронных библиотек научно-образовательной системы регионов, развитие приоритетных для региона направлений науки, техники, и технологий, расширение инновационной деятельности, укрепление материально-технической базы научных и образовательных учреждений, более широкое привлечение молодежи к научной работе и обеспечение ее научно-профессионального роста.

Важной задачей современного образования является привлечение к обучению в Российской Федерации иностранных студентов и высококвалифицированных преподавателей из зарубежных стран. Необходимо (Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года):

- совершенствование условий для обучения в российских образовательных учреждениях на разных уровнях подготовки российских и иностранных студентов вне зависимости от гражданства и места проживания;
- увеличение контингента студентов в учреждениях высшего и среднего профессионального образования из числа иностранных граждан, преимущественно граждан государств – участников Содружества Независимых Государств;
- совершенствование условий пребывания в Российской Федерации иностранных студентов, их социально-культурной адаптации, медицинского страхования, обеспечения безопасности; экспорт российских образовательных услуг в страны – источники массовой миграции в Российскую Федерацию;
- содействие мобильности специалистов, занимающихся преподавательской, исследовательской и экспертно-аналитической работой в образовательных и научных организациях;
- организационное, информационное и финансовое содействие научным и образовательным организациям в реализации программ международной академической мобильности и в привлечении зарубежных ученых на основе долгосрочных трудовых контрактов;
- предоставление иностранным студентам, обучающимся в Российской Федерации, права заниматься трудовой деятельностью в период обучения на тех же основаниях, что и российским студентам;
- предоставление возможности иностранным гражданам работать по полученной специальности в Российской Федерации непосредственно после завершения обучения в российских учреждениях высшего и среднего профессионального образования;
- создание центров довузовской подготовки, изучения русского языка в учреждениях начального профессионального образования в странах с наиболее интенсивными миграционными потоками; -- упрощение административных процедур, связанных с въездом и пребыванием на территории Российской Федерации иностранных граждан с целью преподавательской, исследовательской и экспертно-аналитической работы в образовательных и научных организациях, в том числе для участия в конференциях и семинарах;
- введение упрощенного порядка получения иностранными гражданами, въехавшими на территорию Российской Федерации с целью преподавательской,

исследовательской и экспертно-аналитической работы в образовательных и научных организациях, и членами их семей статуса постоянно проживающих в Российской Федерации;

- упрощение въезда членов семей иностранных граждан, прибывших с целью преподавательской, исследовательской и экспертно-аналитической работы в образовательных и научных организациях, и снятие ограничений для осуществления ими трудовой деятельности и обучения; разработка системы грантов для граждан Российской Федерации, получивших профессиональное образование за рубежом, с целью содействия их возвращению; содействие соотечественникам, в том числе их детям, проживающим за рубежом, в получении образования на территории Российской Федерации;
- разработка минимально необходимого пакета услуг по медицинскому страхованию для иностранных граждан, обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации.

Современные реалии выдвигают новые требования и к профессиональной роли учителя, в первую очередь, как организатора учебной, проектной и исследовательской деятельности и образовательных практик, консультанта, исследователя, руководителя проектов, «навигатора» в образовательной, в том числе цифровой, среде.

Одной из острых проблем, заявляемых современными школьниками, стала потребность в уважительном и объективном отношении со стороны учителей. То есть речь идет не столько о возвращении авторитета учителя и воспитательной функции педагога, сколько об освобождении учителя до состояния, когда у него есть время и желание помочь и подсказать ребенку.

Важно рассматривать профессиональное развитие руководящих и педагогических кадров в системной связке с работой по обновлению образовательных стандартов. Аттестация руководителей образовательных организаций должна быть максимально прозрачной и открытой.

Создание условий для профессионального развития и мотивация учителей к участию в нем — важный компонент кадровой политики в сфере образования. Чему и как необходимо учить педагога? Теоретическая основа фундаментального ядра образования — ранее сформулированные в отечественной педагогике и психологии идеи:

- «ядра» и «оболочки» школьных курсов (А.И. Маркушевич);
- выделения «объема знаний» по предмету (А.Н. Колмогоров);
- культурологического подхода к формированию содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский);

- системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов) и др.

Исходя из этого необходимо в систему подготовки педагогов ввести следование принципам:

1. Доступности. Подготовка к формированию условий для комфортного и доступного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, посредством применения новых учебных методик, образовательных технологий, информационно-телекоммуникационных технологий и дистанционного обучения.
2. Вариативности. Подготовка к учету интересов конкретного учащегося, использованию личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании.
3. Дополнительного образования. Подготовка к ориентации на программы дополнительных услуг с ориентацией на образование для взрослых.
4. Массовости. Подготовка к осознанию перехода от индустриальной экономики к «экономике знаний», к использованию возможностей в профессиональной самореализации.
5. Непрерывности. Подготовка к непрерывному образованию на принципах адаптации населения к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности, к обеспечению возможности постоянного саморазвития в соответствии с индивидуальными стремлениями, к увеличению образовательных ресурсов общества.

В Российской Федерации, в основном, на местном, региональном уровнях созданы и действуют концептуальная модель профессиональной деятельности педагога, компетентностей педагога, концептуальная модель педагогического проектирования, концептуальная модель педагогической рефлексии, концептуальная модель учителя. На основе нормативных документов Российской Федерации в области образования, задач национального проекта «Образование» исследований ученых, методистов-практиков, требований Федеральных государственных образовательных стандартов и Профессионального стандарта «Педагог», исходя из аксиологических оснований развития отечественного образования, его социальной миссии и целей развития, основываясь на современных требованиях к качеству педагогической деятельности, необходимо создать концептуальную модель российского педагога будущего. Какие основные положения должны в нее войти?

- наличие высокого уровня общей, коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации сложной коммуникации, осуществляемой в режиме диалога;

- способность к освоению достижений теории и практики предметной области: к анализу и синтезу предметных знаний с точки зрения актуальности, достаточности, научности;
- способность к критической оценке и интеграции личного и иного (отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого) опыта педагогической деятельности;
- стремление к формированию и развитию личных креативных качеств, дающих возможность генерации уникальных педагогических идей и получения инновационных педагогических результатов;
- наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности в саморефлексии и в совместной рефлексии с другими субъектами педагогического процесса;
- наличие методологической культуры, умений и навыков концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной деятельности;
- готовность к совместному со всеми иными субъектами педагогического процесса освоению социального опыта;
- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, отработки и интерпретации информации в условиях лавинообразного нарастания информационных потоков;
- принятие философии маркетинга в качестве одной из основных идей деятельности педагога в условиях становления рыночных отношений в образовании;
- принятие понятия профессиональной конкуренции как одной из движущих идей развития личности педагога;
- наличие культуры педагогического менеджмента в широком смысле, то есть стремление к самоопределению в ситуации ценностного выбора и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса, что определяет профессиональную успешность в условиях конкуренции.

Для эффективного функционирования полномасштабной и целенаправленной обеспечения системы образования России высококвалифицированными кадрами профессиональное сообщество практикующих педагогических работников считает, что следует провести большую работу и предлагает:
- разработать правовые механизмы оплаты труда педагогов в зависимости от уровня их профессионального роста и результатов работы;
- разработать региональные программы по дополнительному стимулированию профессиональной деятельности педагогов;

- разработать и внедрить комплекс мер по привлечению педагогических работников - молодых специалистов на дефицитные специальности в дошкольное, общее начальное, основное и среднее образование, в том числе, предусмотреть право получения их детьми мест в детских садах;
- предусмотреть возможность учета стажа работы педагогических работников в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности, поселках городского типа и малых городах при присвоении квалификационной категории и/или должности более высокого уровня («Старший учитель», «Ведущий учитель»);
- проработать вопрос создания социальной службы квалифицированных нянь на базе государственных (муниципальных) учреждений дошкольного образования и/или комплексных центров социального обслуживания;
- разработать предложения по совершенствованию механизма оплаты труда педагогических работников сельских общеобразовательных организаций с учетом ограничения количества часов нагрузки;
- обеспечить внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников (национальной системы учительского роста), предусмотрев утверждение основанного на уровневом подходе к квалификации учителей, создающего возможность по повышению в должности («Учитель», «Старший учитель», «Ведущий учитель») профессионального стандарта «Учитель», учитывающего возможность получению новых полномочий в рамках преподавательской карьеры;
- разработать и внедрить комплекс мер по обеспечению квалифицированными кадрами региональных систем среднего профессионального образования, непрерывное профессиональное развитие педагогов, стимулирование их профессионального роста;
- разработать адресные, индивидуальные образовательные программы дополнительного профессионального образования для повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, направленные на преодоление выявленных в процессе оценочных процедур профессиональных дефицитов;
- представить предложения по совершенствованию правового регулирования оплаты труда педагогических работников, в том числе в части условий оплаты труда учителей-предметников в сельской местности независимо от количества часов нагрузки;
- разработать и внедрить комплекс мер, обеспечивающих адресную поддержку отдельных групп исследователей, научных коллективов, молодых ученых и студентов;

- усилить меры по развитию опорных вузов в регионах с учетом отраслевых, региональных и федеральных потребностей в кадрах высшей квалификации, в том числе путем расширения целевой функции аспирантуры;
- проработать вопрос о совершенствовании процедуры оценивания деятельности аспирантуры в региональных вузах;
- разработать и реализовывать дорожную карту по взаимодействию региональных вузов и научных организаций в области повышения качества подготовки высококвалифицированных научных кадров;
- продолжить работу по формированию структуры сети диссертационных советов, отвечающих перспективам развития науки, технологий и техники с учетом отраслевых, региональных и федеральных приоритетов;
- рекомендовать создавать в регионах объединенные диссертационные советы на базе ведущих научных и образовательных организаций, где сложились признанные научные школы;
- поддержать возможность использования российского индекса научного цитирования в системе подготовки и аттестации научно-педагогических кадров;
- совместно с заинтересованными федеральными органами исполнительной власти осуществлять мониторинг правоприменительной практики в сфере подготовки и аттестации научно-педагогических кадров на региональном уровне;
- разработать и внедрить комплекс мер по совершенствованию ранней профориентационной работы в общеобразовательных организациях, в том числе путем создания предпрофессиональных классов различной направленности, включая педагогическую;
- обеспечить эффективное функционирование на основе лучших региональных практик системы непрерывной подготовки педагогических работников, преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения, включая практическую подготовку в условиях реальных производств, с установлением обязательного количества часов данной подготовки для учета при получении (подтверждении) квалификационной категории;
- организовать практическую подготовку преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных организаций в условиях реальных производств;
- представить предложения по созданию общефедеральной модели аттестации, включающей в том числе единые для Российской Федерации требования на основе единых федеральных оценочных материалов;
- на основе нормативных документов Российской Федерации в области образования, задач национального проекта «Образование» исследований ученых, методистов-практиков, требований ФГОС и Профессионального

стандарта «Педагог», исходя из аксиологических оснований развития отечественного образования, его социальной миссии и целей развития, основываясь на современных требованиях к качеству педагогической деятельности, создать концептуальную модель российского педагога 2025 года;

- с целью совершенствования качества образования внедрить в систему ДПО работников образования подготовку педагогических кадров к работе «школьной команды»;
- внедрять лучшие региональные практики наставничества с введением профессионального обучения наставников;
- повсеместно реализовывать накопительную систему повышения квалификации, учитывающую индивидуальную образовательную программу педагога.

Литература

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.»
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации 29 декабря 2014 г. № 2765-р «Концепция развития образования 2016-2020 гг.»
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации 26 декабря 2017 г. № 1642. (с изменениями на 27 декабря 2019 г.) «Государственная программа «Развитие образования» Срок реализации программы 2018-2025 годы.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации 29 мая 2015 г. № 996-р. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до2025 года».
6. Национальный проект «Образование», утвержденный 24 декабря 2018 г.
7. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань, 2013. 500 с.
8. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. 367 с.
9. Аракелов А.В., Аракелова Ю.А., Алиева М.Ф. Подготовка современного учителя в условиях реализации непедагогических направлений подготовки бакалавра в классическом вузе // Вестник Оренбургского государственного университета, 2016. № 4 (192). С.3-10
10. Асхадуллина Н.Н., Талышева И.А. Исследование проблемы комплексной оценки результатов деятельности педагогических работников // Проблемы современного педагогического образования. 2018, № 60-4. С. 27-31.
11. Баканов М.В., Караваев А.В., Титлов А.Ю. Интеграционные процессы в профессиональном образовании и реорганизации его качества // Проблемы современного педагогического образования. 2019, № 65-4. С. 25-31
12. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Григорян Н.М. Проблема профессионального самоопределения выпускников образовательных организаций // Проблемы современного педагогического образования. 2019, № 65-2. С. 74-76.
13. Вавилова Л. Н., Панина Т. С. Состояние и перспективы развития современного педагогического образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 2(4). С. 45-51.
14. Выступление на круглом столе в комитете по образованию Госдумы «О развитии педагогического образования» редакция ж-ла «Ректор вуза» // Ректор вуза. 2009. № 1. С. 11.
15. Инновационное развитие образования - основа повышения конкурентоспособности России: Доклад на заседании Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации» 24 марта 2006 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: Иар://агсЬме. kremlin.ru/text/appears 2/2006/0з/24/104571/ББЛт1.

16. Кылосова И.А., Орлова Е.В., Хволис Е.А., Чиркова М.В. Актуальные вопросы современного образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2.; [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24161
17. Мерзлова М. Актуальные проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров // Вестник Института экономики РАН, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-podgotovki-i-perepodgotovki-pedagogicheskih-kadrov
18. Попова Н.В. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики. //Высшее образование в России, 2017, № 10, С. 26-37.
19. Старченко С. А. Проблемы и ориентиры развития педагогического образования в колледже // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. 1 (21). С. 66-73.
20.Туракулова М. М. Проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений к инновационной деятельности // Молодой ученый. 2015. №14. С. 532-533. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/94/20908/
21. Эксперт: в нацпроекте "Образование" нужен раздел о подготовке педагогических кадров. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://tass.ru/nacionalnye-proekty/7639785

УДК 371.2

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. Доклад посвящен одной из ключевых задач российской образовательной политики - обеспечение гарантированного качества образования в рамках формирования нового поколения россиян, имеющих навыки решения познавательных, поисковых, проектных задач, способных генерировать новые знания, путем непрерывного образования, подготовки педагога, способного участвовать в преобразовании всех сторон педагогической практики на научно-методической основе. Гибкая система повышения квалификации и профессионального мастерства педагогов предполагает выявление основных профессиональных проблем конкретного педагога в содержании образования, методах и технологиях учебно-познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, осуществления взаимодействия с участниками образовательных отношений, определение приоритетных задач в преодолении выявленных проблем, подбор форм и средств решения этих задач внутри образовательной организации, а также вне ее в системе дополнительного профессионального образования, в сетевом взаимодействии образовательных организаций, муниципальных и региональных методических служб, совершенствование системы аттестации педагогических кадров.

Ключевые слова: педагог, непрерывное образование, содержание образования, управление профессиональным развитием, повышение профессионального уровня, национальная система учительского роста

Annotation. The report is dedicated to one of the key tasks of Russian educational policy - ensuring the guaranteed quality of education within the framework of the formation of a new generation of Russians who have the skills to solve cognitive, search, design tasks that can generate new knowledge through continuing education, training a teacher who is able to participate in the transformation of all aspects of pedagogical practices on a scientific and methodological basis. A flexible system of

advanced training and professional mastery of teachers involves identifying the main professional problems of a particular teacher in the content of education, methods and technologies of educational, cognitive, educational research and project activities, interacting with participants in educational relations, identifying priority tasks in overcoming identified problems, selecting forms and means of solving these problems within the educational organization, as well as outside it in the system of additional vocational education, in the network interaction of educational organizations, municipal and regional methodological services, improving the certification system of teaching staff
Keywords: teacher, continuing education, the content of education, professional development management, professional development, the national system of teacher growth

Целью современного этапа реформирования системы образования России является качественное обновление содержания образования путем реализации на практике его общеобразовательной направленности, усиления социокультурной ориентации, без чего невозможна социализация личности, успешная адаптация молодежи к жизни в динамично изменяющемся социуме, гарантии социальной защищенности подрастающего поколения. Средством достижения этой цели может и должна стать национальная система учительского роста.

Среди современных проблем, стоящих перед системой образования в условиях новых государственно-общественных требований к образованию, одной из ключевых является проблема управления профессиональным развитием педагога. В соответствии с задачами Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, Планом мероприятий («дорожной картой») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию системы учительского роста, Национальным проектом «Образование» на сегодняшний день существует необходимость в коренных изменениях в системе подготовки педагогических кадров на структурном и содержательном уровнях. Одной из приоритетных в этой связи становится задача обеспечения высокого качества российского образования посредством повышения профессионального уровня педагогических работников. «Очень важно сейчас синхронизировать процессы развития педагогического образования, обновления стандартов общего образования, формирования национальной системы учительского роста, модернизации профессионального стандарта наших педагогов. Все это сегменты единой системы, поэтому так важна согласованная работа по всем направлениям», - отметила О.Ю. Васильева в выступлении на Всероссийской конференции по обсуждению результатов комплексного проекта по модернизации педагогического образования (20.10.2017 г.).

Национальная система учительского роста – усовершенствованная форма аттестации учителей, отображающая качество преподавания и профессионализм специалистов в сфере образовательных услуг. Основные задачи совершенствования учительского профессионализма формирования, направленные на формирование системы учительского роста, повышение качества общего образования, становление российской системы общего

образования лучшей в мире, непосредственно связаны с результатами – удовлетворенностью самих педагогических работников, всех участников образовательных отношений, государства и общества.

Система учительского роста – это:

- уровневая система оценивания профессиональной компетентности учителя;
- индивидуальная программа повышения квалификации;
- детальная дифференциация заработной платы.

Совершенствование профессионализма педагогических работников, лежащее в основе системы учительского роста, возможно только в системе непрерывного образования педагогов – стадийного и целостного пожизненного процесса, обеспечивающего освоение социокультурного опыта с использованием образовательной системы; принципа организации образования, образовательной политики. Система непрерывного образования педагогов включает совокупность преемственных профессиональных образовательных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования, сеть взаимодействующих между собой учебных заведений и организаций среднего, высшего и послевузовского педагогического образования, федерально-региональную систему управления педагогическим образованием.

Мощным катализатором процессов формирования и внедрения национальной системы учительского роста выступают сценарии развития и системные меры модернизации российского образования. Ключевой целью в этой связи становится обеспечение высокого качества российского образования посредством повышения профессионального уровня педагогических работников. Реализация модели стратегического управления профессиональным ростом педагога предполагает оказание практической помощи в вопросах совершенствования их теоретических знаний и повышения педагогического мастерства, изучение, обобщение и внедрение в практику передового педагогического опыта, овладение новыми формами, методами и приемами обучения и воспитания детей. При этом особую значимость приобретает проблема разработки теоретических и организационно-педагогических основ сопровождения профессиональной деятельности педагогов. В настоящее время остро стоит задача переосмысления ключевых вызовов логистики национальной системы учительского роста и поиск баланса для формирования единого образовательного пространства в России. Работа по развитию единого образовательного пространства в Российской Федерации является одной из важнейших задач системы образования. Этапами данной работы на данный момент является наполнение содержанием образовательных стандартов и разработка соответствующих образовательных программ. Единое образовательное пространство обеспечивается выработкой единой стратегии развития, созданием

единой информационной системы, координацией финансов, прав, нормативных и содержательных основ системы образования, что в целом способствует развитию системы российского образования, ее модернизации и совершенствованию.

Ключевыми системными проблемами сложившейся системы непрерывного образования педагогов в городе Севастополе, как и во всей России, являются:

- отсутствие комплексной системы ДПО, включая механизмы управления, формирования заказа, разработки технического задания;
- ориентация курсовой подготовки на процесс, объем, а не на результат;
- слабая ответственность и слушателей, и образовательных учреждений за внедрение знаний и технологий, полученных в ходе ДПО, в практику работы;
- отсутствие механизмов адекватного и гибкого реагирования на быстрые изменения в общем образовании, отставание от актуальных запросов ОО, школьных команд и отдельных педагогов;
- преобладание типовых программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, ориентированных на ЗУНовский подход к содержанию образования, а также традиционных форм и методов их освоения;
- необходимость введения в практику стандартов качества;
- совершенствование аттестации педагогов и др.

Организационной и правовой основой для решения проблем и последующего развития системы образования посредством формирования национальной системы учительского роста стала утвержденная в мае 2014 г. Правительством Российской Федерации Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, которая задала основные векторы повышения профессионального уровня педагогических работников:

- внедрение профессионального стандарта педагога;
- модернизация педагогического образования;
- обеспечение перехода к системе эффективного контракта педагогических работников;
- повышение социального статуса и престижа профессии педагога.

В докладе «О совершенствовании системы общего образования в Российской Федерации» на заседании президиума Госсовета 23 декабря 2015 г. одной из общесистемных задач в сфере общего образования было названо повышение профессионального уровня педагогических работников. Президентом Российской Федерации было дано поручение Правительству обеспечить формирование национальной системы учительского роста. Одним из этапов, предшествующих формированию национальной системы учительского роста, явилось внедрение эффективного контракта с педагогическими работниками. Работа по этому направлению была запущена в 2012 г. в рамках плана

мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». С 2014 г. по настоящее время продолжается реализация комплексного проекта по модернизации педагогического образования. Проект направлен на модернизацию подготовки педагогических кадров в вузах, реализующих программы подготовки педагогов. Основной целью модернизации является содержание программ подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями ФГОСов общего образования и профессионального стандарта педагога. В целом, итогом реализации проекта станет обновление всех форм педагогического образования и создание возможностей для повышения качества подготовки выпускников и входа в профессию.

Следующая задача в рамках формирования национальной системы учительского роста, направленная на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциям, подтверждаемыми результатами аттестации, вышла на повестку дня в 2016 г. Национальная система учительского роста предусматривает создание единых подходов к аттестации педагогов и внедрению новых дифференцируемых должностей в зависимости от сложности выполняемых задач и степени ответственности. Согласно модели учительского роста предусматривается следующая система аттестации:

- подтверждение соответствия занимаемой должности;
- установление квалификационной категории;
- замещение новой должности в порядке должностного роста в соответствии с квалификацией (с использованием при аттестации контрольно-измерительных материалов).

Инструментами такой оценки стали единые федеральные оценочные материалы. представляющие собой диагностическую работу, состоящую из 20 предметных задач, 3 методических заданий, профессиональной задачи и видеоурока (онлайн-трансляции и видеофрагментов из 100 уроков). Уровень профессиональных компетенций был представлен через описание взаимосвязи предметной, методический, психолого-педагогической и коммуникативной подготовки. Целью предлагаемой методики уровневой оценки компетенций учителя стало получение достоверной информации об уровне профессиональной компетентности каждого учителя и отдельных групп учителей для развития механизмов диагностики и профессиональной помощи на основе результатов оценки, в том числе, на основе адресного повышения квалификации и выстраивания новой модели аттестации учителей. В отличие от устоявшейся модели новая модель аттестации предлагает педагогическим работникам новые перспективы профессионального роста. Поэтому одно из концептуальных

предложений формирования национальной системы учительского роста – создание системы учительских должностей как государственного механизма карьерного роста учителя без ухода из профессии.

26 июля 2017 г. Приказом Минобрнауки России № 703 был утвержден План мероприятий («дорожная карта») по формированию системы учительского роста - комплекс взаимосвязанных мер, обеспечивающих разработку новой модели аттестации, создание единых федеральных оценочных материалов для уровневой оценки педагогов. Ключевыми мероприятиями «дорожной карты» являются важнейшие меры по установлению новых дифференцированных должностей педагогических работников; по внесению изменений во ФГОСы ВО и СПО по направлению «Образование и педагогические науки»; по разработке нового порядка проведения аттестации учителей на основе единых федеральных оценочных материалов. Анализ контекстных факторов, аккумулирующих ряд государственных мер, направленных на формирование национальной системы учительского роста, позволяет утверждать, что национальная система учительского роста – это совокупность элементов и отношений, закономерно связанных друг с другом в единое целое.

Системообразующим фактором национальной системы учительского роста выступает цель, которая заключается в том, чтобы обеспечить профессиональное развитие учителя. Система представляет собой определенную целостность, упорядоченность и взаимосвязь различных частей структуры такого сложного явления, как профессиональный рост учителя.

Современная национальная система учительского роста предусматривает создание современных программ подготовки и повышения квалификации педагогов, создание стимулов к развитию и профессиональному росту учителей, совершенствование системы оценки квалификации и качества работы учителя. Именно эти задачи лежат в основе деятельности ГБОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования». Миссия Института: удовлетворение потребностей образования региона в педагогических кадрах, педагогических и руководящих работников, лиц, обеспечивающих образовательный процесс, других потребителей в непрерывном образовании, становлении и совершенствовании их профессиональной компетентности при выполнении трудовых функций. Институт развития образования призван создавать условия для постоянного самосовершенствования и самореализации педагога через сетевые профессиональные сообщества, методические объединения и ассоциации, мероприятия в рамках Национального проекта «Образование», всероссийские, межрегиональные научно-методические и педагогические конференции, форумы, выставки, фестивали и др. Целенаправленная деятельность педагога, ориентированная на приобретение определенных знаний, умений и способов

деятельности, позволяющих ему реализовывать свое педагогическое предназначение и решать стоящие перед ним общественные задачи, является приоритетом деятельности Института.

На основе показателей учительского роста определены цели и задачи качественного уровня подготовки педагогических кадров в городе Севастополе. В соответствии с ними определились основные подходы к развитию профессионализма севастопольского педагога — это:

- непрерывное научно-методическое сопровождение развития профессионализма через оказание помощи методическим объединениям, отдельным педагогам в организации деятельности на уровне образовательной организации с учетом педагогического стажа, уровня профессионализма и индивидуальных запросов личности педагога. Главной целью методической работы является непрерывное совершенствование квалификации педагога, содействие повышению его эрудиции и компетентности в области методики преподавания, в связи с корректировкой учебно–воспитательной работы для перспективного развития процессов обучения и воспитания их постоянного саморазвития и самосовершенствования. Этот вариант развития профессионализма реализуется через различные формы работы (повышение профессионального и культурного уровня педагога; стимулирование его служебной и общественной активности; обновление и совершенствование предметных знаний; совершенствование педагогического и методического мастерства на основе идей педагогов новаторов и творческих работ педагогов; совершенствование методов и стиля взаимодействия с учащимися на принципах гуманизации, демократизации, гласности и др.). В качестве практических форм научно–методической работы в образовательных организациях используются лектории, конференции, научно-методические семинары, научно-практические и проблемные семинары, работа творческих лабораторий и временных творческих групп формального и неформального характера, дискуссии, круглые столы, организационно-деятельные игры, организация курсов повышения квалификации на базе высших учебных заведений, организация и проведение конкурсов профессионального мастерства, работа МО, школы молодого педагога, индивидуальные консультации, признание потенциальных возможностей каждого педагога, адресное планирование повышения квалификации, обобщение опыта индивидуальной работы с каждым педагогом;
- развитие профессионализма через курсы повышения квалификации без отрыва от производства очно и заочно, в том числе на дистанционных платформах;
- реализация накопительной системы повышения квалификации, учитывающей индивидуальную образовательную программу педагога.

Все три подхода к повышению квалификации и переподготовки в системе профессионального роста педагогических работников осуществляется ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования», который ежегодно в рамках качественной подготовки педагогического кадрового потенциала г. Севастополя обеспечивает:

- повышение квалификации педагогических работников;
- условия для непрерывного повышения квалификации педагогических работников всех специальностей (категорий) в рамках семинаров, конференций и других региональных методических мероприятий;
- организацию и проведение конкурсов профессионального мастерства;
- экспертизу профессиональной деятельности в рамках аттестации на высшую и первую квалификационные категории педагогических работников образовательных организаций г. Севастополя;
- организацию работы городских и районных методических объединений, других творческих групп и сообществ педагогических работников.

В настоящее время в России выработано понимание системы дополнительного профессионального образования как самоорганизующейся, динамичной, проектно-ориентированной системы, развивающейся в опережающем режиме. Данное требование нашло подтверждение в нормативно-правовых документах: Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»; «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года; Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы; Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», Национальном проекте «Образование» и др.

Определены три основных вида дополнительного профессионального образования: повышение квалификации, стажировка, профессиональная переподготовка. В России по дополнительному профессиональному образованию реализуются дополнительные профессиональные программы - программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки. Как показывает практика, среди форм реализации дополнительных профессиональных программ преобладают программы повышения квалификации. Помимо традиционных и хорошо себя зарекомендовавших активных, интерактивных форм и методов обучения, в рамках ДПО получили развитие дистанционное обучение, стажировки, обучение на рабочем месте. Эти технологии, с одной стороны, уже не один год успешно применяются. С другой стороны, в силу развития информационно-образовательной среды, Интернет-ресурсов они требуют новых подходов и компетентностей от всех участников повышения квалификации - и преподавателя, и слушателя. В связи с этим требуется обновление нормативов и

методического обеспечения по организации данных форм и их эффективной реализации.

Новые условия, цели и задачи определяют и основные стратегические направления развития послевузовского образования, к числу которых, в том числе, относятся максимальная адаптация программ под ожидания участников и приоритет активных методов обучения. Сегодня роль дополнительного профессионального образования все более актуализируется в ракурсе решения проблем непрерывного профессионального развития педагогических работников и выстраивания системы учительского роста. Повышение квалификации как механизм оперативного реагирования на дефициты в знаниях педагогических работников работает достаточно эффективно, т.к. деятельность ДПО основана на принципах опережающего и регулирующего характера содержания обучения, совершенствования личности учителя, индивидуализации учебного процесса, гуманизации и демократичности образования. Основными инновационными концептами дополнительного профессионального педагогического образования можно назвать интеграцию общественных, естественно-научных и технических знаний в рамках тематики дополнительных профессиональных программ; современные технологии обучения педагогических работников; систему оценки качества дополнительного профессионального образования.

Институт развития образования города Севастополя предлагает вариативные формы получения дополнительного профессионального педагогического образования: накопительную (модульную) систему ДПО, обучение на рабочем месте, индивидуальную модель профессиональной деятельности педагога на основе личностно ориентированной и персонифицированной модели, каскадную (циклическую, уровневую) модель, включающую предкурсовой период, теоретико-практический курс, внедренческий период, обобщенную модель повышения квалификации, профессиональный абонемент. В планах Института внедрить перспективные для города Севастополя сетевую модель организации и реализации ДПО с сетевыми образовательными программами, проектами, образовательными «событиями», алгоритм-модель, модель «Результат-продукт», интернет-модель с интерактивным взаимодействием пользователей, модель «Мастер-класс», логико-дидактическую модель, предполагающую межличностное взаимодействие участников процесса обучения, включение в различные формы групповой работы, побуждение к рефлексивно-оценочному анализу.

Модель педагога и требования к нему определили задачу Института по непосредственному взаимодействию с руководством образовательных организаций города Севастополя по организации эндогенной системы непрерывного образования педагогов, в частности, во внедрении интегрируемых

межобразовательных (надпредметных, метапредметных) технологий, организации конкурсов технологий, методических разработок, мультимедийных презентаций и др., в организации и научно-методической поддержки микропреподавания, дуального преподавания, бинарного преподавания и др., в проведении научных исследований, выполнении тематических проектов, их реализации, работе в творческих группах, в участии в деятельности экспериментальных площадок, параллельном педагогическом взаимодействии, во внутриорганизационном обучении, самообразовании, взаимообучении, коучинге и др., в формировании электронного портфолио и т.д.

Таким образом, миссия, задачи и политика Института развития образования города Севастополя, осуществляющего дополнительное профессиональное образование как сегмента системы севастопольского образования, является механизмом и одним из инструментов регулирования изменений в образовательной системе города, каналом активизации интеллектуально-профессионального потенциала региона, что является главным элементом системы непрерывного образования в течение всей трудовой деятельности, а, соответственно, частью государственной политики, отражающей интересы всего общества.

УДК 37.0

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ В РОССИИ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. Статья посвящена истории появления в России системы профессионально-общественной аккредитации, причинам ее внедрения в практику оценивания качества образования, непосредственно связанным с оценкой практических компетенций специалиста.

Ключевые слова: государственная аккредитация, профессионально-общественная аккредитация, образование, педагогический работник, оценивание, качество образования.

Annotation. The article is devoted to the history of the emergence in Russia of a system of professional and public accreditation, the reasons for its implementation in the practice of assessing the quality of education, directly related to the assessment of the practical competencies of a specialist.

Keywords: state accreditation, professional and public accreditation, education, teacher, assessment, quality of education.

Одной из составляющих совершенствования системы современного российского образования является независимая оценка качества образования путем внедрения профессионально-общественной аккредитации (далее – ПОА). Традиционно было принято считать, что экспертизу, анализ и оценку качества образования могут дать только государство в лице наделенных определенными полномочиями органов власти и профессионалы-специалисты в области

образования. Однако учет точек зрения профессионалов-практиков в лице участников различных секторов экономики - непосредственных работодателей является отнюдь не второстепенным, а часто определяющим фактором развития профессионального образования. Основным дисбалансом оказывается различный подход в оценке качества результатов образовательных программ: анализу и оценке государственная аккредитация подвергает результаты выполнения требований ФГОС, а вопросы собственно практической соотносимости содержания, условий реализации программ с потребностями производства, организации, управления, социальной сферы и др. часто остаются за рамками экспертизы. Это противоречие и должна решить ПОА, которая призвана не изменить или заменить существующую государственную аккредитационную оценку, а восполнить недостающее звено – оценить качество образования через оценку целесообразности подготовки конкретных специалистов, исходя из практических компетенций выпускника, основанных на положения профессиональных стандартов.

С 1992 г. в России была введена государственная аккредитация образовательных организаций, которая к 1995 г. приобрела институциональные рамки. Но изучение проблемы, международный опыт и следование общепризнанным принципам образования привело к пониманию необходимости дифференциации оценки качества образования. Вопрос об усовершенствовании системы оценивания качества образования давно и неоднократно ставился как представителями образовательного сообщества, так и непосредственными потребителями – работодателями, их объединениями [15]. Понимание данной необходимости исследователи связывают с вхождением России в Болонское пространство [13], однако уже в 1990-х годах ставилась и обосновывалась проблема решения адекватности образования необходимому набору квалификационных характеристик выпускника. К 2012 г. в России сложилась нормативно-правовая база для создания системы ПОА [1; 2; 10; 11; 12]. Толчком к реальному воплощению в жизнь инноваций в совершенствовании качества образования - независимой оценки результатов реализации профессиональных образовательных программ – стал Указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в котором (п. 4) было дано распоряжение подготовить к концу 2014 г. предложения по проведению ПОА образовательных программ ВПО с привлечением работодателей, ученых РАН и университетов, международных экспертов. Ряд мероприятий по формированию и внедрению независимой ПОА был запланирован в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. Принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепил статус независимой оценки качества образования в форме ПОА, обязательными

составляющими которой являются наличие системы профессиональных стандартов, разработанных с учетом требований рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля, и привлечение экспертов, обладающих сведениями о требованиях рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля. Задачи, поставленные в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг., Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг., также предполагают активное задействование в оценке качества образования институциональных организаций ПОА. Законодательно закрепленное положение о создании и формировании института ПОА получило свое развитие в Указе Президента РФ от 16.04.2014 № 249 о создании Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям [9]. Национальный совет по профессиональным квалификациям в регламентирующих документах определил принципы функционирования ПОА, регламент ее проведения, контроль практики аккредитующих организаций и т.д. В число многочисленных задач Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям вошли разработка перечня видов профессиональной деятельности, экспертиза профессиональных стандартов, которые стали критериальной основой ПОА образовательной деятельности профессионального образования, и соотнесение содержания ФГОС с требованиями профессиональных стандартов, что стало приоритетными направлениями ПОА.

На современном этапе в российской образовательной системе присутствует институциональное признание качества. В качестве институтов ПОА образовательных программ выступают работодатели, их объединения, а также уполномоченные ими организации, которые вправе проводить ПОА профессиональных образовательных программ, реализуемых организацией, которая осуществляет образовательную деятельность [1, ст. 96.]. «Универсальные» организации способны оценивать профессиональные образовательные программы различных направлений науки и производства. Примером могут служить Ассоциация классических университетов России (АКУР), деятельность которой с 2001 г. объединяет 41 классический университет, Агентство по контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК), которое с 2005 г. уполномочено многими отраслевыми организациями, в т.ч. Союзом машиностроителей России, Федерацией рестораторов и отельеров, Гильдией маркетологов и др., Национальный центр ПОА (Нацаккредцентр), работающий с 2010 г. в г. Йошкар-Ола, Агентство по профессионально-общественной аккредитации и независимой оценке квалификаций (Профаккредагентство) и др. Организации «по направлениям» проводят аккредитацию по отдельным аспектам деятельности образовательной организации: Аккредитационный центр Ассоциации инженерного образования

(АИОР) с 1992 г., г. Томск (инженерное образование), Союз машиностроителей России проводит экспертизу в сфере машиностроения, Национальная ассоциация управления проектами «СОВНЕТ» аккредитует образовательные программы по управлению проектами, Общероссийская общественная организация малого и среднего предпринимательства «ОПОРА РОССИИ» - объединение предпринимателей России – занимается аккредитацией образовательных программам высшего и среднего профессионального образования, Национальное агентство развития квалификаций (НАРК) создано Общероссийским объединением работодателей «Российский союз промышленников и предпринимателей» (ООР РСПП) и Общероссийской общественной организацией «Российский союз промышленников и предпринимателей» (ООО РСПП) для взаимодействия бизнеса и системы образования, Ассоциация юристов России (АЮР) работает с 2005 г., Национальный центр сертификации управляющих аккредитует по требованиям профессионального стандарта «Управление (руководство) организацией», Ассоциация менеджеров функционирует с 1999 г. и др. Перечень аккредитующих организаций появился вследствие созданной Министерством образования и науки РФ в 2014 г. системы мониторинга ПОА [14].

Процесс усиления значимости независимой оценки качества образования в форме ПОА получил продолжение в Приказе Министерства образования и науки РФ об установлении контрольных цифр приема для обучения по ОПОП за счет бюджетных средств, когда одним из показателей является именно указание на наличие или отсутствие ПОА [8]. Установлены правила формирования на основе результатов ПОА рейтингов аккредитованных образовательных программ и реализующих их образовательных организаций с последующим размещением указанных рейтингов в средствах массовой информации.

Система ПОА в России развивается, ставя перед собой основную цель - реализацию государственной политики в сфере профессионального образования, содействуя совершенствованию отечественного образования, национальной системы квалификаций в Российской Федерации на основе независимой системы оценки качества профессионального образования. Развитие ПОА идет через совершенствование институциональной системы (Национальное агентство развития квалификаций, Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации и др.), через планомерную четко направленную подготовку экспертов и т.д.

Развитие системы профессионально-общественной аккредитации, как отмечают исследователи [19, С.50-55; 18, С. 18], влечет необходимость:

- в государственном или общественном регулировании аккредитационных организаций, что приведет к развитию институциональной структуры ПОА;

- в признании не только желательности, но и необходимости профессионально-общественной экспертизы при прохождении процедуры аккредитации образовательной организации;
- соотнесения профессиональных стандартов и содержания ФГОС на регламентирующем уровне, что создаст более прочную основу для развития практикоориентированного обучения и, соответственно, для более высококачественной подготовки выпускников;
- создания нормативной базы по участию в образовательном процессе работодателей - непосредственных получателей образовательных услуг в виде профессионально компетентных выпускников;
- проведения широкомасштабной разъяснительной работы не только в образовательных организациях для активации мотивов прохождения ПОА, но и среди работодателей, которые обладают правом влиять на качественную подготовку необходимых специалистов, но зачастую не пользуются им, принимая выпускника и тратя на его адаптацию определенные финансовые, человеческие, временные, материальные ресурсы [16; 17];
- в дальнейшем совершенствовании критериальной базы, показателей качества результатов овладения ОПОП;
- в совершенствовании подготовки экспертов ПОА для оказания помощи и поддержки профессиональным образовательным организациям в среднесрочных и долгосрочных прогнозах рынка труда, в совершенствовании образовательных программ на основе компетентностного подхода, базируясь на содержании профессиональных стандартов.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html
2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/70170946/
3. Постановление Правительства Российской Федерации № 431 от 11 апреля 2017 года «О порядке формирования и ведения перечня организаций, проводящих профессионально-общественную аккредитацию основных профессиональных образовательных программ, основных программ профессионального обучения и (или) дополнительных профессиональных программ». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pravo.gov.ru
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 07.02.2011. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.» // Собрание законодательства РФ. 07.03.2011. № 10. Ст. 1377.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг.» //Собрание законодательства РФ. 01.06.2015. № 22. Ст. 3232.
6. Постановление Правительства РФ от 22.01.2013 № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» // Собрание законодательства РФ. 28.01.2013. № 4. Ст. 293.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663-р «Об утверждении основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации на

период до 2012 года и перечня проектов по их реализации» (в ред. от 14 декабря 2009 г. № 1926-р). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/goverment/ doc20081117_02
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 340 от 01.04.2015 «Об утверждении Порядка проведения конкурса по распределению контрольных цифр приема по профессиям, специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета» // Официальный интернет-портал правовой информации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pravo.gov.ru
9. Нормативные документы, регламентирующие деятельность Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// nspkrf.ru/docs/normativnie-doc.html
10. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html
11. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant. ru/70265348/
12. Дорожная карта «Создание национальной системы компетенций и квалификаций». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.asi.ru/npi/nskk/
13. Болонская декларация, принятая к реализации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 февраля 2005 г. № 40. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_05/m40.html
14. Автоматизированная информационная система «Мониторинг ПОА». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://accredpoa.ru
15. Аносова Н.А., Мотова Г.Н. Кесарю – кесарево, а слесарю – слесарево // Аккредитация в образовании. 2013. № 65. С. 72–75.
16. Артамонова М.В. Совершенствование системы профессионально-общественной аккредитации в России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/ 00800116_0.html
17. Кельсина А.С. Профессионально-общественная аккредитация основных профессиональных образовательных программ высшего образования // Вопросы территориального развития. 2018. № 1 (41)
18. Наводнов В.Г., Мотова Г.Н. Практика аккредитации в системе высшего образования в России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 18.
19. Тимирясова А.В., Камашева Ю.Л., Халитович Х.Р. Развитие института профессионально-общественной аккредитации в России: проблемы и решения. //Педагогическое образование и наука, 2015, № 4 С.50-55

УДК 371.2

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данильченко Аглая Николаевна,
кандидат исторических наук,
декан факультета дополнительного образования
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. В настоящее время происходит модернизация системы дополнительного профессионального образования для того, чтобы сделать его непрерывным, инновационным и отвечающим запросам педагогов. В статье рассматривается возможность построения непрерывного профессионального образования на классификационной основе.

Ключевые слова: личностно ориентированная модель, гуманизм, демократизм, мобильность, опережение, открытость, непрерывность
Annotation. Currently, the system of additional professional education is being modernized in order to make it continuous, innovative and meeting the needs of teachers. The article considers the possibility of building continuing professional education on a classification basis.
Keywords: personality-oriented model, humanism, democracy, mobility, advance, openness, continuity

Исполнение федерального проекта «Новые возможности для каждого» в рамках национального проекта «Образование» предполагает реализацию принципов системы непрерывного профессионального образования [4]. В Институте развития образования города Севастополя функционирует сайт, который дает полную информацию о системе непрерывного образования, предлагаемую Институтом и ее партнерами. В Институте развития образования города Севастополя планируется создать Центр ИК-поддержки граждан при выборе ими образовательных программ и организаций, осуществляющих образовательную деятельность и Пресс-центр, деятельность которого направлена по подготовку материалов для сервисов поддержки граждан, воспользовавшихся образовательными возможностями Института. Для реализации федерального проекта ведется работа по созданию специализированного портала и наполнению его всеми необходимыми для непрерывного профессионального образования материалами.

1. Принцип гуманизма реализуется путем удовлетворения потребностей педагогов и руководителей в непрерывном образовании, становлении и совершенствовании профессионального мастерства и реализации творческого потенциала личности путем обучения по дополнительным профессиональным образовательным программам [2]. Для этого в Институте развития образования создана и предложена педагогическим работникам и гражданам города Севастополя личностно ориентированная модель ДПО, к

смещение акцента с передачи нормативного содержания на

индивидуальной модели профессиональной деятельности. Структурная модель личностно ориентированного обучения, включает самостоятельную учебную деятельность, виртуальное учебное сообщество, профессионально-личностную рефлексию, педагогическую поддержку, ценностно-личностное взаимодействие и модель процесса личностно ориентированного обучения на проектировочно-диагностическом, деятельно-рефлексивном и рефлексивно-продуктивном этапах программы.

Целью реализации модели является развитие способности слушателя к самостоятельной познавательной деятельности и вывод его на позицию субъекта

управленческой деятельности, основанной на ценностно-личностном взаимодействии. Содержание образования формируется в непосредственном взаимодействии и взаимодополнении методики организации педагогической деятельности и ценностным основанием педагогического управления с опорой на субъектный опыт слушателя.

Особенность личностно ориентированной модели проявляется в:

- более высоком уровне самостоятельности слушателя. Ему отведена активная роль на всех этапах, в том числе ведущая роль в формировании мотивации и определении целей обучения;
- практикоориентированных целях образования, акцентированных на практическом решении жизненно важной проблемы, заставившей слушателя обратиться к обучению;
- переориентации преподавателя с обучающих функций на функции фасилитатора, создании условий для самостоятельного, личностно ориентированного обучения слушателя и оказания гибкой педагогической поддержки. Гибкость предполагает использование разнообразных тактик педагогической поддержки, адекватных ситуации и индивидуальной природе обучающегося.

Данная модель непрерывного профессионального образования реализуется, в основном, средствами дистанционных технологий.

2. Принцип демократизма, предполагающий доступность образования в любом возрасте в соответствии с интересами, возможностями и потребностями человека, реализуется через систему образовательных программ с ускоренным завершением обучения и повышения квалификации [2]. Такие образовательные программы предполагают обучение любого гражданина по индивидуальному образовательному маршруту с учетом данных диагностики «на входе», включающей уровень ценностно-смысловой мотивации, уровень актуального и зону ближайшего развития, уровень подготовки, и осуществляются в русле дифференцированного подхода с широким применением электронного обучения и дистанционных технологий. Информация о таких программах размещается на сайте Института развития образования города Севастополя. В основу программ дистанционного образования закладывается принцип «без отрыва от производства», когда обучение может проводиться при совмещении основной профессиональной деятельности с учебой.

3. Принцип мобильности, выраженный в гибкости и готовности к быстрой перестройке образовательных программ в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека, реализуется через многообразие средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования [5]. Принцип реализуется через максимальное использование

электронного обучения, включая компьютерные тренажеры, и многообразия форм контроля с приоритетным использованием тестовых программ. Перед Институтом развития образования стоит задача создания целостных электронных учебных курсов (ЭУК), построенных на информационных образовательных технологиях, модулирующих как знания, так и методики работы преподавателя.

4. Принцип опережения, опираясь на научное прогнозирование (для этого в Институте развития образования создается система стратегического планирования), требует более быстрого и гибкого развития, перестройки Института как центра системы непрерывного образования на широкое и активное использование новых форм, методов, средств обучения и переподготовки специалистов, на включение новаторских подходов к этому процессу.

5. Принцип открытости системы непрерывного образования обязывает Институт развития образования расширять деятельность путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей, т. е. работать с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию, жизненными устремлениями. Для этого в Институте созданы дополнительные структурно организационные формы – факультеты, кафедры, центры, проведение семинаров, научно-методических, научно-практических мероприятий (например, Собрание Содружества педагогов 21 века), организация телевизионных и видеопрограмм. Открытость Института развития образования и образовательных программ обеспечивается с помощью разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ. Это, в свою очередь, дает возможность человеку продвигаться в своем образовании, духовном развитии, повышать профессионализм индивидуальными темпами, включаться в те или иные звенья образовательной системы и выходить из них в случае необходимости [3].

6. Принцип непрерывности образования является систематизирующим [2]. Институт развития образования пересматривает роль и место образования в жизни человека и общества и как результат старается преодолеть ориентацию на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегрузку информационным и фактологическим материалом. Перед педагогическими работниками Института поставлена задача опережающе отражать в содержании образования проблемы развития общества, производства, науки, культуры.

Для реализации принципов непрерывного профессионального образования на основе сервисов, обеспечивающих навигацию и поддержку граждан при выборе образовательных программ и организаций,

осуществляющих образовательную деятельность, перед Институтом развития образования стоят конкретные задачи:

1. Разработка и реализация программы развития сети государственных образовательных учреждений высшего образования и Института развития образования на принципах территориальной консолидации и интеграции, оптимизации использования кадровых и материальных ресурсов, обеспечения соответствия программ высшего и непрерывного профессионального образования перспективным потребностям экономики города Севастополя. Реализация данного мероприятия включает, в том числе, активизацию деятельности по договорам о сотрудничестве и взаимодействии.

2. Создание системы управления качеством дополнительного профессионального образования, обеспечивающего ориентацию программ ДПО на перспективы экономики города Севастополя, ожидания потребителей образовательных услуг и высокое качество подготовки. Реализация данного мероприятия включает, сервисные и навигационные компьютерные ресурсы, в том числе:

- компьютерный мониторинг развития системы непрерывного (дополнительного) профессионального образования для определения соответствия международным стандартам;
- развитие современных компьютерных систем менеджмента качества непрерывного профессионального образования города Севастополя.

3. Развитие системы непрерывного профессионального образования населения (подготовка, повышение квалификации и переподготовка) по перспективным и наиболее востребованным экономикой города Севастополя профессиям. Реализация данного мероприятия включает в том числе:

- сервисную и навигационную поддержку создания потенциала непрерывного образования (повышение квалификации, обучение и переподготовка, бизнес-образование, обучение безработных граждан).

4. Создание единой информационной среды непрерывного профессионального образования и рынка труда. Реализация данного мероприятия включает, в том числе:

- формирование открытой (публичной) базы данных программ непрерывного профессионального образования Института развития образования;
- внедрение стандарта информационной прозрачности Института;
- формирование единого портала «Дополнительное профессиональное образование».

5. Создание механизмов мониторинга и поддержки закрепления и профессионального обустройства выпускников в городе Севастополе. Реализация данного мероприятия включает в том числе:

- организацию компьютерного мониторинга трудовых траекторий выпускников СПО и вузов через платформу «Дополнительное профессиональное образование».

6 Создание условий для получения непрерывного профессионального образования лицам с ограниченными возможностями здоровья. Реализация данного мероприятия включает:

- создание единого информационного пространства, оборудование специализированных учебных и рабочих мест, создание учебно-методической и материально-технической базы, обеспечивающих безбарьерную образовательную среду;
- эффективное функционирование Центра инклюзивного образования для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных образовательных технологий и образовательного сопровождения;
- материально-техническое и программное обеспечение дистанционного обучения.

7. Информатизация и автоматизация образовательной и управленческой деятельности в Институте развития образования. Реализация данного мероприятия включает:

- интеграцию образовательных и информационных ресурсов государственных образовательных учреждений города Севастополя;
- построение комплексной распределенной системы поиска и обмена справочно-библиографическими данными между библиотеками, интеграцию с библиотечными фондами и хранилищами образовательных ресурсов, а также создание комплексной системы автоматизации управленческой, административной и учебной деятельности в Институте развития образования.

Литература

1. Беляков С.А. Проблемы построения системы управления непрерывным образованием. // Проблемы развития высшей школы. 2014. № 2. С. 37-44.
2. Ермаков С.А. Принципы функционирования непрерывного образования. // Инфоурок. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/statya-principi-funkcionirovaniya-neprerivnogo-obrazovaniya-1846305.html
3. Михайлова А.В., Попова Л.Н. Непрерывное профессиональное обучение – основа развития потенциала персонала организации // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4
4. Национальный проект «Образование» // Стратегия 24. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie
5. Пережовская А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 38-41.

УДК 371.2

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ГОРОДА СЕВАСТОПОЛЯ

Данильченко Аглая Николаевна,
кандидат исторических наук,
декан факультета дополнительного образования
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. Статья посвящена описанию программы Института развития образования города Севастополя, направленной на развитие кадрового потенциала в образовательной системе региона, и аргументацию необходимости представленного плана действий в этом направлении.

Ключевые слова: модернизация, педагогический работник, профессионализм, компетенция, качество образования, индивидуализация, профессиональный рост.

Annotation. The article is devoted to the description of the program of the Institute for the Development of Education in the city of Sevastopol, aimed at developing human resources in the educational system of the region, and the argumentation of the need for a presented action plan in this direction.

Keywords: modernization, teacher, professionalism, competence, quality of education, individualization, professional growth.

В условиях модернизации и развития системы образования произошли значительные изменения как в организации, так и содержании педагогической деятельности. Появилась реальная возможность для стандартизации образования как деятельности и повышения качества образования.

В период перехода к продуктивному личностно ориентированному образованию, одной из главных задач является профессиональное развитие педагогов. Образовательным организациям необходим педагог:

- владеющий новыми технологиями организации педагогического процесса,
- умеющий осуществлять психолого-педагогическую поддержку,
- способный реализовать принципы построения образовательного процесса,
- ориентированный на личность ребенка,
- мотивированный на профессиональное совершенствование.

Но большая часть инновационных направлений образования реализуется не всегда продуктивно и качественно, возникают риски в деятельности образовательных организаций из-за нехватки высококвалифицированных педагогических кадров. В образовании на данный момент работают педагоги-практики с более чем двадцатипятилетним стажем работы, чья профессиональная подготовка зачастую не отвечает установкам «компетентностного подхода».

Возникает противоречие между образовательными ожиданиями общества, перспективой развития образовательной системы и реальным воплощением этих ожиданий в педагогической среде. Разрешению данного противоречия может способствовать использование современных методов работы со взрослыми и внедрение нестандартных форм по развитию у педагогов профессиональных качеств, а также оптимизация существующей модели повышения

профессионального мастерства педагогов за счет ресурсов как самой образовательной организации, так и системы образования города в целом.

Создание условий для повышения уровня педагогического профессионализма, профессиональной компетентности и формирования творчески работающих школьных команд единомышленников через организационную модель профессионального роста педагогов должно опираться на принципиальную основу:

- принцип непрерывности профессионального развития педагогических работников (задан ФГОС);
- принцип партнерства (предполагает определение круга актуальных и потенциальных партнеров в образовательном пространстве города, консолидацию их усилий, обеспечение устойчивости развития за счет системного эффекта взаимодействия);
- принцип саморазвития (определяет приоритетность актуализации внутренних источников развития, интенсификацию развития, способность адаптироваться в изменившейся ситуации).

Основными проблемами образовательных организаций г. Севастополя в кадровой политике являются:

- старение кадрового состава;
- преобладание, несмотря на декларации и отчетность, устаревших подходов к образовательному процессу и наличие стереотипных установок;
- «стойкое сопротивление» педагогов к введению образовательных инноваций;
- недостаточная активность большинства педагогов в профессиональном развитии;
- отчетная загруженность педагогов, снижение активности педагогических работников и необходимость повышения профессионализма и совершенствования компетенций за счет налаживания механизма методической системы и самообразования.

Институт развития образования предлагает программу развития кадрового потенциала образовательной системы города Севастополя, перед которой стоят задачи:

1. Создание правовых, организационных условий для развития профессионального роста работников образования.
2. Развитие профессионализма и компетенций педагогов.
3. Совершенствование системы переподготовки и экзогенного и эндогенного повышения квалификации педагогических кадров. Создание эффективной модели непрерывного профессионального роста работников образования.

4. Обновление структуры и содержания деятельности методической службы на всех уровнях; методическое сопровождение педагогических работников в условиях модернизации образования, обновления его структуры и содержания.
5. Сохранение, укрепление психологического и физического здоровья педагогических работников.
6. Развитие и усовершенствование системы материального и морального стимулирования педагогических работников; обеспечение поддержки и повышения статуса педагогических работников.
7. Организация профессиональной коммуникации педагогических работников.
8. Выход на новый уровень развития кадрового потенциала образовательной системы города Севастополя.

Программа развития кадрового потенциала города Севастополя подвержена объективным рискам:

- текучесть кадров;
- пассивность, инертность, традиционализм педагогов, нежелание перестраивать свою деятельность;
- дефицит специалистов;
- недостаточная развитость системы развития профессиональных связей: посещение одних и тех же мероприятий, курсов и др. не свидетельствует о тесном взаимодействии; усложнение структуры профессиональных отношений происходит, в основном, за счет активности в социальных сетях, и поиске материалов в Интернете;
- недостаточная эффективность положения о материальном и моральном стимулировании.

Предлагаемая программа может интенсифицировать:

1. Закрепление кадров в образовательной системе г. Севастополя и создание условий для притока молодых педагогических кадров (стабильная укомплектованность педагогическими кадрами образовательных организаций может увеличить число молодых специалистов в учреждении на 10-15 %);
2. Профессиональный рост педагогических кадров. Мотивация к качественному педагогическом труду;
3. Создание организационных моделей роста педагогов, в том числе создание моделей внутрифирменного обучения. Создание гибкой системы повышения профессионального мастерства педагогических работников в процессе педагогической деятельности;
4. Повышение уровня профессиональной компетенции педагогов (реализация инноваций: открытие личных сайтов педагогов, участие в профессиональных конкурсах на различном уровне, разработка методических пособий и др.);

5. Удовлетворенность участников качеством организованных методических мероприятий (до 80%);
6. Увеличение доли педагогических работников, реализующих инновационные технологии, принимающих участие в конкурсах, творческих группах;
7. Совершенствование нормативной базы образовательных организаций;
8. Успешное прохождение педагогами аттестации для повышения уровня квалификации педагогов (доля педагогических работников, повысивших квалификацию, увеличивается на 20%, от общей численности педагогов города);
9. Успешное прохождение руководителями образовательных организаций аттестации (100 %);
10. Сформированность творчески работающих школьных команд педагогов-единомышленников;
11. Готовность педагогических работников к использованию современных образовательных технологий в педагогическом процессе и повышения профессионализма и профессиональных компетенций;
12. Повышение персональной ответственности каждого педагога за результаты своего педагогического труда на основе регулярного самоанализа, в том числе в системе внутриорганизационного контроля;
13. Повышение качества образования;
14. Создание и реализация в каждой образовательной организации реальной Программы развития кадрового потенциала.

Одной из моделей эндогенного профессионального роста педагогических работников является многоуровневая модель обучения педагогов с разной степенью профессионализма, которая позволяет:

- решать проблемы базовой подготовки начинающих педагогов;
- повышать профессиональный уровень «зрелых» педагогов;
- снимать дефициты в знаниях и практических навыках у педагогов разного уровня профессионализма.

На основе мониторинга необходимо определить индивидуальную траекторию профессионального роста для каждого педагога. При этом с целью оптимизации затрат выделяются группы педагогов по уровню педагогического мастерства:

первая группа - педагоги обладают высокими способностями, главные проводники новых технологий. Эти педагоги имеют высшую квалификационную категорию и являются «мастерами»;

вторая группа – педагоги, совершенствующие педагогическое мастерство. Группу составляют педагоги со стажем от 5 лет. Эта группа осваивает проектную деятельность, которая является одним из методов развивающего обучения. Под руководством мастера педагоги овладевают способами обучения взрослых, которые основаны на применении деятельностного подхода;

третья группа: - педагоги на этапе становления педагогического мастерства. Группу составляют молодые педагоги, не имеющие опыта в педагогической деятельности. Для них организовано обучение для формирования и развития базовых компетенций.

Программа предлагает возможные рубрики в Проект «Индивидуального плана профессионального роста педагогического работника»:

а)

- Изучение психолого-педагогической и предметной литературы.
- Разработка программно- методического обеспечения образовательного процесса.
- Обобщение собственного опыта педагогической деятельности.
- Участие в методической работе.
- Обучение в системе повышения квалификации в образовательной организации и вне нее.
- Руководство повышением квалификации молодых педагогов.
- Работа в составе органов управления образовательной организации.
- Оценка результатов профессионального развития.
- Участие в профессиональных конкурсах
- Предметно-профессиональное развитие;

- Методическая активность;
- Социально-коммуникативное развитие;
- Общеразвивающее познание;

б)

1) повышение педагогической образованности, проявляющейся в расширении мировосприятия и овладении основами научного понимания вопросов образования, воспитания, обучения и развития детей/подростков/молодежи, усвоении основных теорий;

2) расширение профессионально-педагогической обученности, заключающейся в овладении объемом теоретических и прикладных психолого-педагогических знаний, необходимых для решения педагогических задач, усвоении методик анализа педагогических задач; овладении педагогическими методами и техникой контактов в процессе коммуникации с детьми, родителями, коллегами; освоении форм, методов и приемов педагогического воздействия; овладении современными технологиями обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития;

3) развитие профессионально-педагогической воспитанности, выраженной в освоении и совершенствовании научно-педагогических знаний; самооценке педагогических особенностей (свойств); анализе педагогических явлений и поиске рациональных путей решения проблем; участии в коллективных профессиональных и социальных проектах; самосовершенствовании на основе рекомендуемых педагогикой методов и приемов;

4) совершенствование профессионально-педагогической развитости, характеризующееся профессионально-педагогическим мышлением - анализом фактов учебно-воспитательной реальности, работой с отдельными обучающимися (учитывая их особенности в учебе, поведении, коммуникации и др.); объективной самооценке личностного профессионально-педагогического роста;

в)

- повышение организационной культуры (учетно-отчетная документация, аналитические материалы; участие в управлении образовательной организации, дежурства; создание качественной образовательной среды -оформление учебного кабинета, лаборатории, применение учебно-методических пособий и т.д.);
- развитие коммуникативной культуры (работа с коллегами, учащимися, родителями);
- методическая работа (расширение теоретических и практических знаний, умений и навыков; совершенствование компетенций в методике преподавания и др.);

- использование современных технологий; обновление содержания образования; создание и анализ рабочих программ; самоанализ своей деятельности; создание и работа по индивидуальным траекториям; повышение профессиональной квалификации; работа в МО и т.д.);
- инновационная деятельность (изучение творческого педагогического опыта коллег и педагогов-новаторов; участие в работе творческих групп, школ передового опыта и др.; экспериментальная работа; апробация, внедрение и отслеживание результатов передового педагогического опыта; подготовка методических рекомендаций; публикации научно-методической направленности; разработка новых педагогических технологий; руководство творческими группами по разработке актуальных проблем в области образования и др.);
- результаты деятельности (результативность обучения, воспитания и развития обучающихся; участие учащихся в олимпиадах, конкурсах, смотрах, выставках; подготовка призеров олимпиад, конкурсов, выставок; награды, поощрения и др.).

Для эффективного развития кадрового потенциала образовательной системы города Севастополя необходимо:

1. Определить основные направления повышения квалификации и переподготовки руководителей и педагогических работников образовательных организаций города Севастополя.
2. Определить реальное положение в кадровой сфере образования, выявив проблемы, риски, найти возможные пути их устранения или нивелирования;
3. Провести мониторинговые исследования в образовательных организация г. Севастополя:
- уровня подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей и педагогических работников образовательных организаций;
- прохождения аттестации руководителями образовательных организаций;
- педагогического стажа руководителей и педагогических работников образовательных организаций;
- возраста руководителей и педагогических работников образовательных организаций;
- вакансий в образовательных организациях.
3. Создать методические рекомендации по формированию Программы развития кадрового потенциала для образовательных организаций, предложив для нее;

а) методологические подходы:

синергетический,

компонентно-функциональный,

структурно-уровневый,

субъектно-информационный,

системогенетический,
метасистемный,
герменевтический,
акмеологический и др.;
б) возможные модели профессионального роста педагогических работников, созданные на основе разработанных Программ развития образовательных организаций, годовых планов, индивидуальных планов профессионального роста.
4. Создать Проект «Индивидуального плана профессионального роста педагогического работника».

УДК 371.2

НАКОПИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования
Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. В статье рассматриваются две тенденции в формировании накопительной системы повышения квалификации педагогов. Обращается внимание на особенности экспертизы образовательных программ дополнительного профессионального образования, составленных на «накопительной» основе.
Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональный рост, педагогический работник, компетентностная модель, образовательный стандарт, профессиональный стандарт.
Annotation. The article discusses two trends in the formation of the accumulative system of advanced training of teachers. Attention is drawn to the features of the examination of educational programs of additional professional education, drawn up on a "funded" basis.
Keywords: advanced training, professional growth, teacher, competency model, educational standard, professional standard.

Переход к накопительной системе повышения квалификации педагогических работников является одним из ключевых факторов модернизации российской системы образования на современном этапе. Мониторинг существующих моделей накопительных систем, в том числе их нормативной регламентации на уровне региональных образовательных систем и ГОУ, реализующих программы повышения квалификации, показывает, что в качестве причин ввода этой организационной модели рассматриваются особенности развития образования в условиях становления информационного общества, реализация Национального проекта «Образование», реализация компетентностной модели образования, профессиональных стандартов,

привлечение в школу учителей, имеющих базовое непедагогическое (университетское) образование. Немаловажным обстоятельством является также предстоящее обновление механизмов финансирования образовательных услуг, связанное с выделением средств на повышение квалификации.

Таким образом, накопительная система призвана удовлетворить меняющийся социальный и профессиональный заказ в сфере повышения квалификации, способствовать формированию профессиональной компетенции педагогических работников в режиме непрерывного образования. Ключевой особенностью накопительной системы является учет индивидуальных потребностей педагогов и возможность перехода от эпизодических мероприятий по повышению квалификации к построению целостной модели профессионального роста. Тем самым, на сферу повышения квалификации распространяется принцип опережающего развития, имеющий важнейшее значение для всех ступеней и форм образования в современных условиях. Гибкий характер накопительной системы соответствует принципам содержательной вариативности и уровневой дифференциации профессионального образования, обеспечивает более эффективный режим образовательных мероприятий, предполагающих отрыв специалиста от рабочего места, расширение спектра предоставляемых образовательных услуг в сфере повышения квалификации и переход на сервисный принцип деятельности по удовлетворению профессиональных образовательных потребностей.

При моделировании накопительной системы повышения квалификации возникает насколько концептуальных и организационных проблем. В первую очередь, речь идет о возможности сосуществования традиционной (курсовой) и накопительной систем как двух равноправных моделей повышения квалификации. В тех региональных системах повышения квалификации, где реализован подобный подход, как правило закрепляется универсальный принцип: выбор между традиционной и накопительной системами добровольно делает сам педагог, но использование накопительной системы рекомендуется только тем специалистам, которые уже имеют опыт повышения квалификации по традиционной форме. Целесообразность такого подхода аргументируется тем, что в условиях накопительной системы педагог должен проявить не только высокий уровень профессиональной и личностной рефлексии, но и готовность к самостоятельному формированию учебного плана повышения квалификации, индивидуальному выбору сроков и форм образовательных мероприятий. Очевидна и психологическая неготовность многих педагогов к участию в накопительной системе повышения квалификации. Однако следует учесть, что подобная постановка вопроса не учитывает изменившийся характер требований к профессиональным квалификационным характеристикам педагогических

работников, дидактические и организационные особенности компетентностного профессионального образования, специфику порядка аттестации педагогических работников. Да и само противопоставление «традиционных» и «современных» образовательных технологий, классических и инновационных форм образовательного процесса, «функциональных обязанностей» и «экспериментальных инициатив» педагогических работников уходит в прошлое. Поэтому существование так называемых «традиционных» форм повышения квалификации, лишенных ориентации на преемственное и непрерывное профессионально-личностное развитие педагога, становится анахронизмом. Как следствие, меняется и привычное соотношение таких понятий, как «повышение квалификации», «непрерывное образование», «методическая работа».

С формальной точки зрения, переход к парадигме непрерывного образования как комплексного и целенаправленного развития человеческой личности, осуществляемого на протяжении всей жизни, отнюдь не обязательно предполагает отказ от классического понимания повышения квалификации как прямой служебной обязанности, связанной с периодическим обновлением теоретических и практических знаний, совершенствованием профессиональных умений и навыков в ходе специализированных образовательных мероприятий и в соответствии с лицензируемыми образовательными программами ДПО. «Накапливать» можно и результаты профессионального обучения в таких стандартизованных условиях (например, при переходе от курсовой системы к блочно-модульной). Однако сущность накопительной системы заключается не в самом механизме перманентного «накопления» знаний и навыков, а в обеспечении условий для выбора оптимального пути повышения квалификации для каждого слушателя, в создании условий для преемственного наращивания профессионального опыта слушателя при переходе с одного уровня накопительной системы на другой. Поэтому ввод накопительной системы и превращает повышение квалификации в один из компонентов процесса непрерывного обучения. Традиционная курсовая система («квалификационные курсы») не может в полной мере соответствовать таким требованиям, хотя ее модульные компоненты вполне могут стать частью накопительной системы при условии их четкой дидактической и адресной направленности.

Также стирается прежняя грань между «периодическим» повышением квалификации и «текущей» методической работой педагога. Накопительная система повышения квалификации призвана наиболее полно учитывать и удовлетворять дифференцированные потребности работников в конкретных областях профессиональных знаний, в том числе выбирать различные виды профессионального обучения и профессиональной коммуникации с учетом своих способностей и возможностей. Реализовать такую модель повышения

квалификации можно только при условии постоянной тьюторской опеки со стороны методических служб, с одной стороны, и активной вовлеченности педагога в инновационную методическую работу, с другой. При отсутствии этих факторов накопительная система лишается своей направленности на преемственное развитие профессиональной культуры педагога и превращается в набор раздробленных и растянутых по времени образовательных мероприятий.

Признание того факта, что накопительный характер системы повышения квалификации становится доминирующим в современных условиях, и участие в накопительной системе целесообразно для всех категорий педагогических работников, ставит вопрос о разработке целостной организационной основы этой модели. Принципиально невозможно ограничиться признанием права слушателя на свободный индивидуальный выбор образовательных услуг в сфере повышения квалификации и возложить на него всю полноту ответственности за формирование индивидуального маршрута повышения квалификации. Не могут в должной мере систематизировать накопительную систему повышения квалификации и такие актуальные приемы как ввод зачетных книжек слушателей, создание универсальных банков данных о формах повышения квалификации и специализированных порталов для обеспечения «обратной связи» (хотя все эти меры очень важны в качестве инфраструктурных). Ключевым фактором систематизации накопительной системы и гарантией ее управляемости остаются образовательный программы, которые, в соответствии с требованиями Закона «Об образовании в Российской Федерации», в обязательном порядке определяют содержание образования любого уровня и направленности. Показательно также, что в ФЗ реализация образовательных программ рассматривается именно в качестве способа обеспечения возможности непрерывного образования, общего и профессионального развития человека в течение всей жизни в соответствии с образовательными и профессиональными потребностями. И применительно ко всем уровням образования, кроме ДПО, эта задача решается за счет выстраивая стройной иерархии Федеральных образовательных стандартов и создаваемых на их основе образовательных программ. Однако в системе повышения квалификации создание образовательных программ не регламентировано, а потому при переходе к накопительной модели эта проблема вызывает существенные разночтения.

Мониторинг существующих накопительных систем повышения квалификации позволяет выделить два основных подхода к определению структуры образовательной программы. Первый и наиболее широко представленный опирается на представление о том, что в условиях накопительной системы образовательной программой является индивидуальный образовательный маршрут слушателя. Подобная трактовка, на первый взгляд,

противоречит общепринятому и нормативно закрепленному определению образовательных программ как комплексной учебно-методической документации, определяющей содержание образования, структурированное по учебным курсам, предметам, дисциплинам (модулям), соответствующие требования к условиям образовательного процесса и планируемые результаты освоения программы. Однако в данном случае предлагается вполне определенное понимание индивидуального образовательного маршрута как совокупности учебных программ, поэтапное освоение которых и составляет «накопление» необходимого квалификационного результата. Иными словами, повышение квалификации слушателей базируется на суммировании результатов усвоения каждой из учебных программ в структуре образовательной программы. Сама же образовательная программа формируется как результат индивидуального выбора педагогом конкретных учебных курсов, предметов, модулей. Формой такой образовательной программы является «Индивидуальный образовательный план», содержащих названия осваиваемых учебных программ, объем часов по учебному плану, сроки освоения и т.п. Характерно, что в положениях о накопительной системе, как правило, делается оговорка о том, что конструирование образовательной программы повышения квалификации в форме индивидуального маршрута предполагает обязательное включение некоего инвариантного компонента (например, надпредметного тематического учебного курса, посвященного фундаментальным проблемам развития современного образования, психолого-педагогической теории, нормативно-правовой базы и т.п.). Еще одним особым компонентом образовательной программы может быть участие слушателя в открытых методических мероприятиях (мастер-классах, круглых столах, открытых уроках, выставках, научно-практических семинарах, заседаниях методического объединения, конференциях, интернет-форумах, конкурсах профессионального мастерства и др.). Такие открытые методические мероприятия могут быть закреплены в образовательной программе с помощью процентных квот (например, 75% – курсы повышения квалификации, часть из которых образует инвариантный компонент, а 25% – открытые методические мероприятия). Возможен и ввод часовых эквивалентов для различных форм открытых методических мероприятий (например, проведение открытых авторских методических мероприятий: 4 часа за 1 час мероприятия; выступление на открытых методических мероприятиях: 3 часа за 1 час выступления; присутствие на открытых методических мероприятиях: 1 час за 1 час мероприятия). Выстроенная таким образом образовательная программа, с одной стороны, включает в себя те элементы накопительной системы, которые гарантировано

обеспечивают квалификационный уровень профессиональной подготовки педагога, а, с другой, отвечает принципам вариативности и индивидуализации.

Накопительная модель образовательной программы как индивидуальный образовательный маршрут имеет и определенные уязвимые стороны. Накопительная система позволяет педагогам самостоятельно конструировать индивидуальный образовательный маршрут, выбирая наиболее приемлемые для себя формы и сроки повышения квалификации. Но экспертиза таких «сборных» образовательных программ, представляющих собой индивидуальный образовательный маршрут, практически невозможна. Требуется принципиальная оговорка о том, что образовательная программа включает совокупность учебных программ, выбранных педагогом выбранных педагогом в логике вполне определенного направления (проблемы) повышения квалификации, с указанием конкретных сроков их освоения и образовательных учреждений дополнительного профессионального педагогического образования, имеющих лицензию для реализации данных программ. Такие учебные программы, а также программы открытых методических мероприятий, идущих в зачет индивидуального учебного плана, должны быть представлены в качестве комплексного документа и пройти экспертизу в установленном порядке. Эти меры являются принципиально значимыми. Однако полностью решить проблему они не могут. Если бы задача образовательной программы заключалась только в характеристике организационно-педагогических условий и содержательной основы процесса повышения квалификации, то ее состав вполне мог бы определяться совокупностью предусмотренных в индивидуальном плане учебных предметов (модулей) и методических мероприятий, а накопительный принцип предполагал бы суммирование результатов освоения этих компонентов. Однако в условиях непрерывного образования, ориентированного на преемственное развитие профессионального портрета педагога, образовательная программа приобретает особые функции. Она должна отражать целевые установки опережающего компетентностного обучения, включать соответствующие критерии результативности процесса повышения квалификации, предполагать некие индикаторы (маркеры) профессионального роста. Только такие образовательные программы могут обеспечить главное качество накопительной системы – движение от одного уровня подготовку к другому, а не просто суммирование результатов усвоения тех или иных учебных программ. Поэтому основным предметом экспертной оценки становится не соответствие образовательных программ формальным требованиям трудоемкости и ресурсной обеспеченности, а их целевые установки, планируемый результат и предлагаемые средства его достижения. Всё это делает актуальным второй подход к проектированию накопительных

образовательных программ, представляющих собой матрицу компетентностной подготовки (то есть матричную основу для формирования индивидуальных образовательных маршрутов).

Принципиальное отличие второго подхода заключает в том, что накопительный принцип реализуется не столько на уровне индивидуального учебного плана повышения квалификации, сколько в контексте компетентностного профессионального развития слушателя в долговременной перспективе. «Накапливаются» не формальные результаты освоения тех или иных учебных модулей и участия в неких методических мероприятиях, а показатели личной профессиональной компетенции. Соответственно, когда слушателю предлагается вариативный комплекс образовательных программ повышения квалификации, то формируется не просто спектр «свободно выбираемых» образовательных услуг, а целостное матричное пространство поэтапного (уровневого) наращивания профессиональных компетенций. Инструментом же для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов становится профессиональное портфолио педагога, а не образовательная программа повышения квалификации.

Если первая модель образовательной программы предполагает педагогу широкий вариативный выбор учебных программ и накапливание результата их освоения в рамках индивидуального плана повышения квалификации, то вторая модель предполагает создание образовательной программы как универсальной матрицы накопления профессиональных компетенций, в рамках которой педагог и выстраивает свою индивидуальную траекторию профессионально-личностного роста. Проблема экспертизы такой образовательной программы решается в классическом ключе, а сама система повышения квалификации приобретает гораздо более управляемый и конструктивный характер. Однако реализация идеи матричных образовательных программ встречает определенные затруднения. Необходимым условием является наличие профессионального стандарта педагогической деятельности, то есть обобщенного компетентностного профессионального портрета педагога. Перечни общекультурных и профессиональных компетенций, закрепленные во ФГОС, лишь отчасти решают эту задачу. Для формирования эффективного компетентностного стандарта педагогической деятельности требуются дополнительные усилия профессионального сообщества, а инструментом для решения этой задачи могут стать Примерные основные образовательные программы педагогического (прикладного) бакалавриата.

Следующей проблемой является технология моделирования самих матричных образовательных программ повышения квалификации. В отличие от классических образовательных программ, ориентированных на комплексное

моделирование «знаниевого компонента» и его закрепление в структуре учебных дисциплин и модулей, компетентностные матричные программы должны быть ориентированы на поэтапное развитие общекультурных и профессиональных компетенций, а потому подразумевать более пластичную структуру учебных курсов и модулей, целевую дифференциацию используемых образовательных технологий и форм контроля. Главное же заключается в том, чтобы матричное проектирование образовательных программ обеспечило сравнимость уровней квалификационных характеристик и возможность разработки на этой основе индикаторов профессионального роста (что, в свою очередь, и позволит в полной степени реализовать накопительный принцип). Сам перечень формируемых компетенций, закрепленных в целевом блоке образовательной программы, не решает эту задачу. Матричные образовательные программы должны быть основаны на комплексном описании профессиональной компетенции или нескольких взаимосвязанных профессиональных компетенций. Структура компетенции определяется на основе понятия «компетенция», принятого во ФГОС ВО, а также в соответствии со структурой описания компетенций в проекте «TUNING» и уровневой характеристикой формирования компетенций в Европейской системе квалификаций (ЕСК): когнитивный компонент (описывается через дескрипторы знаний, понимания, методологической культуры), функциональный компонент (описывается через дескрипторы умений, навыков, способов деятельности), личностный компонент (описывается через дескрипторы мотивационных и ценностных установок, качеств). Дескрипторы всех трех компонентов должны быть соотнесены с таксономическими уровнями формирования компетенции (например, допороговым, как промежуточным уровнем сформированности компетенции, пороговым, как квалификационным уровнем освоения компетенции, поддерживающим, как уровнем развития компетенции, предполагающим закрепление уже сформированного компетентностного уровня, актуализирующим, как уровнем методологической и рефлексивной актуализации знаний, умений и навыков, повышенным, как уровнем качественного наращивания компетентностной подготовки). В итоге образовательная программа опирается на матрицу компетентностного развития, в рамках которой и можно выстроить индивидуальную траекторию «накопления». Для этого слушателю может быть предложен широкий комплекс конкретных учебных программ (программ курсов, предметов, модулей, открытых методических мероприятий), каждая из которых должна быть соотнесена с теми или иными компонентами компетентностной матрицы и определенным таксономическим уровнем освоения (то есть должна обладать «индикаторами» профессионального роста). Исходя из этих индикаторов

слушатель и формирует индивидуальную траекторию повышения квалификации, отталкиваясь от «накопленного» уровня и понимая дальнейшую перспективу «накапливания».

Возможным вариантом является и разработка более адресных образовательных программ, которые опираются не на полную компетентностную матрицу, а «сворачивают» ее на определенном уровне сформированности и, тем самым, приобретают ярко выраженную адресную направленность. Разновидностями таких образовательных программ могут быть базовая (компенсирующая) программа, освоение которой позволяет работнику приобрести знания, умения, навыки и личностные качества, соответствующие квалификационным характеристикам и аттестационным требованиям (то есть продвинуться с допорогового на пороговый уровень); программа профильного роста (усовершенствования), освоение которой предполагает развитие профессиональных и общекультурных компетенций на повышенном уровне, в том числе фиксируемом новой квалификационной категорией (то есть адресная реализация повышенного уровня компетентностной подготовки); адаптационная программа, освоение которой направлено на ознакомление работника с актуальными тенденциями развития сферы его профессиональной деятельности (то есть адресная реализация актуализирующего уровня компетентностной подготовки); профильная (элективная) программа, освоение которой позволяет работнику получить специализированные знания или практическую подготовку в конкретных вопросах профессиональной деятельности (то есть адресная реализация поддерживающего уровня компетентностной подготовки). Принцип накопления при таком подходе менее очевиден, но возможен при движении от одного уровня программ к другому.

Жесткого противоречия между описанными накопительными моделями образовательных программ не существует. Они обе опираются на представление о том, что в основе процесса повышения квалификации должно лежать конструирование индивидуального образовательного маршрута, то есть траектории целенаправленного профессионального роста. Обе модели предполагают блочно-модульное построение образовательных программ, где сочетание инвариантного и вариативного компонентов, а также учебных предметов, междисциплинарных модулей и открытых методических мероприятий формирует необходимую основу для конструирования индивидуального образовательного маршрута в режиме «накопления». В обоих случаях предполагается широкая вариативность учебных модулей, составляющих образовательных программы, как по их содержательной основе и дидактической направленности, так и охвату образовательных учреждений, реализующих модульные учебные программы ДПО. Это означает, что

реализация накопительной системы повышения квалификации предполагает использование сетевого принципа – от формирования единого банка данных о реализуемых образовательных программах и модульных компонентах до системы тьюторской опеки, охватывающей все компоненты и уровни «накопительной» траектории. Именно в рамках сетевой системы может быть решена и проблема экспертизы образовательных программ (когда критерии экспертной оценки могут касаться не только специфики конкретных программ, но и их места и роли в общем сетевом пространстве повышения квалификации). Но открытым вопросом остается определение эпицентра проектирования образовательных программ – либо перенос его на уровень индивидуальных учебных планов, что позволяет формировать сетевое пространство повышения квалификации как максимально вариативное с широким свободным выбором предоставляемых образовательных услуг, либо на матричные модели компетентностного профессионального роста, проектируемые в рамках образовательных программ и придающие сетевой системе более упорядоченный и адресный характер.

УДК 37.0

ПУТИ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Данильченко Аглая Николаевна,
кандидат исторических наук,
декан факультета дополнительного образования
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. Статья посвящена плану действий по формирования личностно ориентированного профессионального роста педагогических работников через систему диагностико-аналитических и организационных мероприятий

Ключевые слова: личностно ориентированный, профессиональный рост, профессионализм, педагогический работник, самооценка, эффективность деятельности.

Annotation. The article is devoted to an action plan for the formation of personality-oriented professional growth of teachers through a system of diagnostic, analytical and organizational measures

Keywords: personality-oriented, professional growth, professionalism, teacher, self-esteem, performance

С учетом предложений, обозначенных в послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 года, и последовавших за ним перечня поручений, для формирования личностно ориентированного профессионального роста педагогических работников необходимо:

1. Провести диагностико-аналитические мероприятия:

а) анкетирование методистами ИРО учителей/преподавателей по определению приоритетных направлений повышения уровня профессионализма по совершенствованию качества образования;
б) анкетирование завучей по определению необходимой деятельности в области повышения компетентности учителей/преподавателей образовательных организаций, в том числе по вопросам:
- востребованности услуг учителя, в том числе внеурочных, учениками и их родителями или законными представителями;
- необходимости персонифицированных планов повышения профессионального уровня конкретных педагогических работников;
- области повышения квалификации для конкретных педагогических работников;
- рекомендаций успешных учителей к работе в консультативном пункте Института развития образования (ИРО);
в) проведение дополнительной самооценки компетенций учителей 4, 9-10-11 классов по определению сложностей в системе подготовки к диагностическим процедурам
г) подготовка аналитических материалов по составлению индивидуальных образовательных траекторий повышения профессионального уровня педагогических работников;
д) подготовка аналитической записки по привлечению к работе в консультационном пункте ИРО успешных педагогов города;
2. Провести организационные мероприятия по повышению профессионального уровня коллективов образовательных организаций и конкретных педагогических работников:
а) на основе анкетирования сформировать мероприятия по повышению квалификации (программы ПК, организация обучения);
б) на основе анкетирования:
- составить индивидуальные образовательные траектории повышения профессионального уровня конкретных педагогических работников школ с низкими образовательными результатами;
- составить образовательные траектории повышения профессионального уровня коллективов школ с низкими образовательными результатами;
- активизировать организацию и проведение мастер-классов успешных педагогов по подготовке к диагностическим процедурам в 4, 9,11 классах школ;
- создать консультационный пункт ИРО с привлечением успешных педагогов города;
- внедрить новую систему наставничества среди учителей/преподавателей («учитель – более опытный, успешный учитель из другой образовательной

организации», «учитель - методист ИРО», «учитель – преподаватель ИРО», «учитель- консультационный пункт ИРО»);

в) провести обязательное повышение квалификации педагогических работников, чьи обучающиеся показали низкие образовательные рейтинги по результатам внешней оценки, по программам ПК:

- технологии подготовки обучающихся к диагностическим процедурам;
- подготовка учителей для внеучебного дистанционного обучения обучающихся по предметам (русский язык, математика, история, информатика, иностранный язык, физика, химия, биология, обществознание, литература) в рамках подготовки к диагностическим процедурам;
- модернизация методов и форм работы со слабоуспевающими учащимися во внеурочное время;
- организация преподавания элективных курсов, спецкурсов, соответствующих запросам обучающихся и их родителей;
- дистанционное образование учащихся во внеучебное время в процессе подготовки к диагностическим процедурам;
- проведение психолого-педагогической поддержки педагогических работников (организация тренингов по предупреждению и нивелированию профессионального выгорания;

г) провести дополнительные мероприятия по и вне утвержденных планов:

- школьные фестивали педагогических инноваций (показ мастер-классов, защита образовательных проектов, представление опыта работы и т. д.);
- мастер-классы по подготовке учащихся к олимпиаде;
- круглый стол для педагогических работников, у которых обучающие показали низкие образовательные результаты, с целью определить причины и возможные пути их преодоления (учителя начальной школы, учителя 9 классов по предметам, учителя 10-11 классов по предметам);
- круглый стол для преподавателей, у которых обучающие показали низкие образовательные результаты, «Педагогические технологии обучения как способ повышения качества образования по вопросам подготовки к единому государственному экзамену»;

3. Наполнить формантами и показателями **к**ритерии эффективности деятельности педагогических работников

4. ИРО:

- провести отбор эффективных педагогических технологий для организации образовательной деятельности и повышения мотивации у слабоуспевающих обучающихся;
- создать методическое обеспечение для работы учителей со слабоуспевающими и неуспевающими обучающимися на уроке и вне урока;

- создать методическое обеспечение для работы учителей с одаренными и высокомотивированными обучающимися на уроке и вне урока:
- разработать программы ПК и провести обучение по направлениям:

а) личностно ориентированные технологии обучения:

1. Технология педагогических мастерских;
2. Технология обучения как учебного исследования;
3. Технология коллективной мыследеятельности (КМД);
4. Технология эвристического обучения;
5. Метод проектов;
6. Вероятностное образование (А. Лобок);
7. Развивающее обучение - РО (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);
8. «Школа диалога культур – ШДК» (В.С. Библер);
9. Гуманитарно-личностная технология «Школа жизни» (Ш.А. Амонашвили);
10. Преподавание литературы как искусства и как человекоформирующего предмета (Е.Н. Ильин);
11. Дизайн-педагогика;

б) предметно-ориентированные технологии обучения:

1. Технология постановки цели;
2. Технология полного усвоения (по материалам М. В. Кларина);
3. Технология педагогического процесса по С. Д. Шевченко;
4. Технология концентрированного обучения;
5. Модульное обучение;

в) информационные технологии:

1. ИКТ: работа с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;
2. ИКТ: работа с интерактивной доской, лабораторным комплексом, системой тестирования и голосования и др.;
3. Технологии дистанционного обучения;

г) технологии оценивания достижений учащихся:

1. Технология «Портфолио»;
2. Безотметочное обучение;
3. Рейтинговые технологии;

д) интерактивные технологии:

1. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»;
2. Технология проведения дискуссий;
3. Технология «Дебаты»;
4. Тренинговые технологии;
5. ТРИЗ;

- разработать программы ПК и провести обучение педагогических работников школ с низкими образовательными результатами:

1. Организация тьюторского сопровождения отдельных обучающихся, групп школьников для преодоления учебных проблем;
2. Работа групп педагогической поддержки обучающихся, испытывающих сложности в освоении ООП;
3. Разработка программы ПК «Ключевые направления развития российского образования» (на основе поручений в послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 года, опубликованного на сайтах РАНХиГС и ФИРО 13 февраля 2020 проекта документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г., 4-ой Цели устойчивого развития (ЦУР-4) резолюции Генеральной ассамблеи ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех»).

Примерные вопросы анкеты для педагогических работников по определению приоритетных направлений повышения уровня профессионализма

1. Какую форму повышения квалификации Вы считаете наиболее приемлемой в настоящее время? (отметить только один вариант ответа)

X ПК в ИРО
X индивидуальные программы повышения квалификации
X постоянно действующие методические семинары
X стажировка в родственных уч. и науч. заведениях, предприятиях
X выделение времени для индивидуальной творческой работы
X участие в работе учебно-методического объединения
X посещение лекций коллег в своей и других образовательных организациях
X изучение новой литературы
X участие в семинарах, конференциях в вузах, научных организациях
X курсы (компьютерные, языковые, психологические, педагогические и т. п.)
технологии работы с одаренными обучающимися, с мотивированными учащимися

2. Каким образом Вы хотели бы повысить свою квалификацию?

X с отрывом от основной деятельности
X без отрыва от основной деятельности
X самообразование

3. В какой области Вы хотели бы повысить свою квалификацию?

X повышение уровня предметных знаний

X технологии подготовки обучающихся к диагностическим процедурам
X изучение изменений в КИМ-ах
X разработка современного урока
X инновационные технологии повышения мотивированности обучающихся
X технологии работы с слабомотивированными обучающимися
X технологии работы с одаренными обучающимися
X технологии разработки индивидуальных заданий повышенной сложности
X формирование и сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся
X технологии формирующего оценивания
X технологии мотивирующего оценивания
X использование возможностей ИКТ, работа с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием
X разработки учебного занятия
X технологии внеурочной деятельности по предмету
X качество ведения школьной документации (журнала, личных дел учащихся и др.)
X технология проектного обучения
X формирование метапредметных результатов у обучающихся
X оценка метапредметных результатов обучающихся
X разработка открытых уроков
X использование интерактивного оборудования (интерактивной доски, лабораторного комплекса, системы тестирования и голосования и др.)

УДК 37.07

ПРОАКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Проект

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования
Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. Авторы рассматривают образовательную организацию как открытую педагогическую систему, которая создается обществом, которая призвана выполнять социально задаваемые функции, Основой ее эффективного функционирования является

система управления ею. Проект на базе теоретических идей проактивного управления раскрывает базовые элементы данной концепции, сроки методы, технологии, приемы, механизмы и инструменты реализации проактивного управления в деятельности образовательной организации – Института развития образования.

Ключевые слова: проактивное управление, инновационность, модернизация, образовательная организация, профессиональное образование

Annotation. The authors consider the educational organization as an open pedagogical system created by society and designed to perform socially defined functions. The basis of its effective functioning is the management system. The project, based on the theoretical ideas of proactive management, reveals the main elements of this concept, timing, methods, technologies, mechanisms and tools for implementing proactive management in the activities of an educational organization - the Institute for Educational Development

Keywords: proactive management, innovativeness, modernization, educational organization, professional education.

Процесс модернизации российского общества требует переоценки процесса передачи практических навыков, умений, профессиональных знаний и компетенций, которые составляют основу профессионального образования.

На фоне тотального дефицита качественных специалистов, с одной стороны, и сложности современного рынка труда, с другой стороны, необходимо постоянное развитие и совершенствование управления профессиональным образованием, поиск новых подходов.

Основные термины

проактивное управление	управление с целью построения будущего состояния системы на основе анализа внешней и внутренней ситуаций, современных тенденций развития системы профессионального образования.
проактивность	предвидение событий, инициирование перемен, стремление «держать в своих руках» судьбу организации
инновационное развитие профессионального образования	преобразование содержания образования, организационно-технологических условий учебного процесса, условий его функционирования, направленное на повышение качества образования, обеспечение всестороннего личностного и профессионального развития обучаемых
модернизация профессионального образования	введение системы непрерывного образования, провозглашение компетентностного подхода, тотальная информатизация образования, распространение дистанционного обучения

Нормативно-правовая база проекта

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

Национальный проект «Образование»;

Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года;

Федеральные государственные образовательные стандарты;

Требования профессиональных стандартов и стандартов WorldSkills International;

Направления модернизации системы высшего и среднего профессионального образования в регионах;

Постановления, Распоряжения, Приказы законодательной и исполнительной власти Российской Федерации;
Законы, Постановления, Распоряжения, Приказы Законодательной и исполнительной власти г. Севастополя;
Проект «Наставничество в педагогическом образовании» и другие.
Реализатор проекта: ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования».
Аналитическое обоснование актуальности проекта

Приоритетные направления государственной политики в сфере образования, инновационная направленность современного общества влекут за собой потребность перехода к новой технологии управления, базирующейся на концепции проактивного управления, которое многофункционально и включает в себя применительно к профессиональному образованию как функции целеполагания, планирования, регулирования, так и функции учета и контроля, мониторинга и координации. Нормативные документы государства в области образования, Национальный проект «Образование» ставят перед образовательными организациями задачу оперативно реагировать на возрастающую сложность и динамизм развития экономических и социальных условий.

Проактивное управление в отличие от традиционно используемого реактивного управления, ориентированного на оперативное реагирование и последующее недопущение возможных нештатных и аварийных ситуаций, предполагает предотвращение возникновения указанных ситуаций за счет создания в соответствующей системе управления принципиально новых прогнозирующих и упреждающих возможностей при формировании и реализации управляющих воздействий, базирующихся на методах и технологиях системного (комплексного) моделирования.

К настоящему времени проактивное управление получило широкую и всестороннюю реализацию в ракетно-космической отрасли, атомной энергетике, транспортно-логистической и военной сферах. В образовательной сфере проактивное управление не получило до сих пор реального использования. Несмотря на это, элементы данного типа управления функционируют в системе административно-хозяйственной части организаций.

Проактивный характер управления означает соблюдение следующих принципов:
- первый принцип вводит в проактивное управление интегративную цель развития профессионального образования как части системы непрерывного образования. Одними из основных системообразующих факторов непрерывного

образования служат государственные и общественные потребности в постоянном развитии личности педагога;

- второй принцип – решение задач развития возможно при условии согласования действий и объединения усилий всех заинтересованных субъектов, поэтому проактивное управление опирается на инициативу каждого подразделения Института, отражающей интересы всех сотрудников и обучающихся;
- третий принцип – создание новых организационных кластеров, позволяющих объединять ресурсы для решения тактических и стратегических задач развития.

На уровне теории управления отдельные стороны проблемы проактивного управления рассмотрены в трудах А. Аганбегяна, В. Байденко, С. Богомолова, О. Виханского, Т. Ворониной, А. Джуринского, В. Захаровой, К. Арджириса, Д. Аркаро, Б. Варда, Э. Деминга, М. Мак Гилла, и др.

Разработка концепции проактивного управления должна выстраиваться на основе учета рисков и проектирования деятельности, предупреждающей эти риски. Концепция проактивного управления заключается в использовании моделей предвидения развития организации и ее элементов в комплексе с анализом текущей ситуации и выработкой решений на основе максимально точных прогнозов поведения организации. При этом точность прогнозов зависит от точности прогнозных моделей поведения организации и ее окружения во взаимодействии.

При внедрении проактивного управления в Институте ключевыми принципами построения технологий и систем проактивного управления являются:

- объектно-ориентированный подход к описанию исследуемой предметной области;
- сервис-ориентированные технологии построения систем сбора, обработки, анализа информации и дистрибуции знаний;
- организационное, информационное и функциональное единство в рамках формируемого информационного пространства и унифицированной программной платформы на базе интегрированной модели представления данных, информации и знаний;
- технологии распределенной разработки, непосредственное участие экспертов (аналитиков) и специалистов по знаниям в концептуальном и логическом проектировании онтолого ориентированных баз знаний, построении сценариев интеллектуальной оперативно-аналитической обработки информации и принятия решений с опорой на принцип «Программирование без программирования»;
- имитационно-аналитический комплекс с широким набором моделей для поддержки принятия решений;

- кроссплатформенная поддержка и др.

Эти принципы дают возможность, в частности, решать вопросы прогнозирования при планировании и проектировании такой сложной системы, как организация профессиональное образование. Принятие решения о будущих угрозах и, как следствие, о возможных способах реакции на них путем разработки новых средств соответствующей информационной системы и (или) модернизации существующих средств является одним из характерных приложений теории проактивного управления. Прикладное значение проактивного управления существенно возрастает в условиях существующей образовательной политики, когда сохраняется значимость стратегических решений, но особенно актуальными становятся тактические решения, позволяющие оперативно реагировать на внутренние и внешние воздействия.

Российская система образования представляет собой разветвленную сеть образовательных организаций, охватывающую всю территорию страны, при этом традиционные институты образования – детские сады, школы, колледжи, университеты остаются центральными элементами образовательной системы, дополняемые постоянно растущими секторами дополнительного образования детей и взрослых, корпоративной подготовки, современными средами самообразования.

Проблема эффективности управления Институтом в условиях развивающихся рыночных отношений приобретает особую актуальность с появлением новых требований, предъявляемых к полноправному участнику современного образования - профессиональной образовательной организации рынком образовательных услуг и рынком труда. Становление единого глобального рынка труда обусловливает необходимость содержательной унификации учебных программ подготовки специалистов. Образование, по сути, испытывает давление профессиональных объединений, которые требуют ускорить вхождение выпускников на рынок труда и повысить их готовность и умение работать в профессиональной среде. Ускорение научно-технического прогресса ориентирует образовательные структуры вести подготовку специалистов на базе новейших технологий, требует тесного взаимодействия с властными органами, определяющими стратегию развития, научно-исследовательскими структурами, передовыми предприятиями. Повышение качества образования и, как следствие, повышение конкурентоспособности общества, положительно сказывается и на конкурентоспособности образовательных структур. Задача – правильно распорядиться образовательными ресурсами для дальнейшего эффективного развития, опираясь в том числе на ресурсы профессионального образования, которые направлены на удовлетворение потребностей общества и государства,

профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. В современных условиях конкуренции и развития конкурентных сред фокус развития образовательных организаций, в частности, Института развития образования, перемещается с реализации образовательных программ для всех на удовлетворение конкретного обучающегося, обеспечение развития обучающей и обучающейся организации в условиях постоянных изменений, происходящих в организационном окружении. Для оперативного решения этих и постоянно вновь возникающих проблем необходимо их прогнозирование и упреждение.

Создание механизма устойчивого проактивного управления в Институте влечет за собой ряд кардинальных изменений:

- оптимизацию образовательной деятельности Института, связанной с объединением существующих ресурсов, объединением их возможностей и объединением ответственности за обучение;
- устойчивое прогнозируемое развитие Института как субъекта профессионального развития и социокультурной модернизации образования;
- перспективно-ориентированное развитие Института, опережающее актуальную ситуацию, современные социальные и образовательные запросы, предполагающее социально-педагогическое прогнозирование, проектирование вхождения в единое пространство профессионального образования г. Севастополя на основе разработки основ и процедур организационно-управленческого, научно-методического сопровождения, мониторинга разработанного проекта, инновационных продуктов Института;
- создание и развитие институционального поля управления качеством образования через механизм проактивного управления координацией социальных институтов взаимодействия и социального партнерства (профессиональных сообществ, сетевого взаимодействия, междисциплинарных лабораторий) с целью обеспечения новых возможностей и новых видов деятельности, что способствует решению организационных, финансовых, социально-педагогических проблем. В связи подразумевается создание проактивной модели управления, в которой реализуется стратегия инновационного развития.

Ценностно-смысловые принципы реализации Проекта:

- утверждение ценностного отношения к человеку, гуманизация межличностных отношений в образовательной среде, укрепление духовно-нравственных основ семейного и общественного воспитания;
- индивидуализация образовательного пространства Института, воплощенной в развития индивидуальной траектории обучающихся как принцип и механизм

более точного определения профессиональной, мировоззренческой и нравственной позиции личности;
- реализация модели компетентностно ориентированного образования;
- реализация модели проектно-целевого обучения;
- повышение профессионализма и педагогического мастерства работников сферы образования.

Цель проекта

Исходя из проблемы, стоящей перед Институтом - необходимостью совершенствования стабильного практикоориентированного образовательного процесса в конкурентной среде в соответствии с современной моделью образования, отвечающей требованиям развития инновационной экономики в условиях модернизации профессионального образования – целью проекта определено обеспечение инновационного развития образовательной системы Института как стабильно и предсказуемо функционирующей среды образовательных возможностей на основе прогнозирования и предупреждения кризисных ситуаций, гарантирующее качество практикоориентированного профессионального образования.

Исходя из поставленной цели проведен SWOT-анализ

	Положительное влияние	Отрицательное влияние
Внутренняя среда	1. Квалифицированный кадровый состав. 2. Сформированная материально-техническая база (учебные корпусы, спортивный зал, информационно-библиотечный центр, общежитие, новейшее оборудование и расходные материалы к нему в соответствии с требованиями WorldSkills). 3. Автономный статус Института. 4. Широкая сфера деятельности, определенная в Уставе Института. 5. Широкие возможности в сферах деятельности. 6. Наличие всех условий для создания системы непрерывного образования и его функционирования	1. Отсутствие нормативной базы объединяющей требования ФГОС и профессиональные стандарты. 2. Низкая инновационная активность (пассионарность) большей части преподавательского состава и управленческого персонала. 3. Стремительное устаревание материальной базы. 4. Традиционный реактивный тип управления. 5. Ограниченные возможности комплексного финансирования стратегических целей и задач Института. 6. Сложности с поиском и подбором кандидатов для ведения педагогической деятельности с учетом требований ФГОС. 7. Недостаточное использование новых образовательных технологий и интерактивных методов обучения. 8. Несовпадение целей и задач Института и входящего в него на правах структурного

		подразделения, реализующего образовательные программы СПО
Внешняя среда	1. Традиционные связи Института с образовательными организациями: усиленная практикоориентированная подготовка будущих педагогов и педагогических работников региона. 2. Рост потребности квалифицированных педагогических кадров на рынке труда. 3. Перспективы развития образовательной системы города	1. Рассогласование спроса и предложения по целому ряду специальностей, в том числе со стороны конкретных потребителей. 2. Недостаточность сетевых форм взаимодействия при организации образовательного процесса. 3. Выполнение работ, выходящих за рамки полномочий Института. 4. Проблемы внедрения и продвижения электронного и дистанционного обучения.

На основании цели проекта и проведенного SWOT-анализа определены задачи, которые опираются на матрицу проактивного управления.

Задачи проекта:

1. Отход от традиционного реактивного типа управления и внедрение эффективных внутриведомственных процедур оперативного управления;
2. Создание системы мониторинга проблем Института, своевременная идентификация слабых сигналов, несущих в своей основе угрозу деятельности Института и преобразование их в цели;
3. Создание механизмов обратной связи, позволяющих, с одной стороны, корректировать действия в рамках решения стратегических целей, с другой стороны, выявлять наилучшие способы достижения данных целей;
4. Создание оптимальной материально-технической базы (на основе модернизации материальной базы), учебно-методического обеспечения (включая использование новых образовательных технологий и интерактивных методов обучения) и кадровой структуры Института в соответствии с требованиями современной модели образования, отвечающей требованиям развития инновационной экономики;
5. Оптимизация на основе прогностического расчета возможностей комплексного финансирования стратегических целей и задач Института, переход к бюджетированию, ориентированному на результат;
6. Создание сетевой системы взаимодействия при организации образовательного процесса;
7. Повышение конкурентоспособности и имиджевой привлекательности Института;
8. Прогнозирование и упреждение проблем, связанных с вопросами воспитательного характера;
9. Совершенствование научно-методической деятельности Института.

Планируемые результаты

Задачи	Планируемые результаты
Отход от традиционного реактивного типа управления и внедрение эффективных внутриведомственных процедур оперативного управления	1. Выбор и формирование стратегии деятельности Института; 2. Оптимизация организационной структуры управления Института в соответствии с принципами и технологиями проактивного управления
Создание системы мониторинга проблем Института, своевременная идентификация слабых сигналов, несущих в своей основе угрозу деятельности Института и преобразование их в цели	1. Создание постоянно действующей группы для мониторинга экзогенной и эндогенной сред и анализа выявленных проблем; 2. Планирование упреждающих мероприятий по нивелированию или смягчению кризисных ситуаций; 3. Создание постоянно действующей группы из числа АУП и представителей совещательных органов Института по прогнозированию возможных изменений в жизнедеятельности Института
Создание механизмов обратной связи, позволяющих, с одной стороны, корректировать действия в рамках решения стратегических целей, с другой стороны, выявлять наилучшие способы достижения данных целей	1. Создание на базе бухгалтерии системы мониторинга и оценки эффективности финансовой деятельности Института; 2. Анализ проактивного управления посредством сравнения фактических результатов деятельности Института с запланированными; 3. Развитие активности функционирования сайта Института, проведение интерактивного анкетирования пользователей, его анализ
Создание оптимальной материально-технической базы, учебно-методического обеспечения и кадровой структуры Института в соответствии с требованиями современной модели образования, отвечающей требованиям развития инновационной экономики	1. Сформированность показателей инновационного развития Института; 2. Модернизации материальной базы Института: - переоборудование учебного корпуса для оборудования центров; 3. Создание базы электронных учебников для обучения; 4. Создание новых учебно-методических комплексов с учетом наиболее актуальных требований; 5. Формирование эффективно функционирующих центров и временных групп; 6. Модернизация информационной системы Института; 5. Обучение (повышение квалификации) преподавателей использованию новых образовательных технологий (в т. ч. электронному и дистанционному обучению); 6. Переход на электронные портфолио педагогических работников и обучающих Института; 7. Создание стратегии развития системы профессионального роста педагогических работников, в т. ч. в аспекте реализации проф. стандарта; 8. Создание и внедрение эффективной современной модели оптимальной структуры Института

Оптимизация на основе прогностического расчета возможностей комплексного финансирования стратегических целей и задач Института, переход к бюджетированию, ориентированному на результат	1. Разработка методики управления, ориентированной на выявление резервов снижения затрат и ее внедрение; 2. Внедрение методики группировки затрат для обеспечения стабильного функционирования Института; 3. Снижение непроизводительных издержек; 4. Выработка и внедрение показателей результативности всех аспектов деятельности Института с целью эффективного бюджетирования
Создание сетевой системы взаимодействия при организации образовательного процесса	1. Планирование формирования сетевого взаимодействия Института; 2. Подписание и реализация условий договоров по сетевому взаимодействию
Повышение конкурентоспособности и имиджевой привлекательности Института	1. Подготовка и проведение современных PR-мероприятий, способствующих повышению имиджевого уровня Института; 2. Подготовка, организация и участие в чемпионатах WorldSkills
Прогнозирование и упреждение проблем, связанных с вопросами воспитательного характера	1. Постоянный мониторинг участников образовательного процесса, всех потребителей образовательных услуг; 2. Подготовка и проведение современных мероприятий, способствующих повышению ценностно-нравственных установок участников образовательного процесса
Совершенствование научно-методической деятельности Института	1. Увеличение публикационной активности; 2. Проведение научно-методических, научно-практических мероприятий различного уровня

Мероприятия по решению проектных задач

Проект реализуется в период 2021 - 2024 гг. в пять этапов:
1. Первые три этапа – организационно-содержательные (2021-2022 гг.), в течение которых в соответствии с планируемыми мероприятиями будет происходить:
- обеспечение необходимых ресурсов для этапа реализации Проекта;
- создание прогностической модели образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС, WorldSkills, профессиональных стандартов, профессионального стандарта «Педагог» и профессионального стандарта «Педагог профессионального образования»;
- создание условий для совершенствования финансового менеджмента в Института;
- осуществление мер по повышению эффективности деятельности Института в современных организационно-экономических условиях.
2. Второй этап - институциональный (2023 г.), в течение которого предстоит:
- завершить начатые на первом этапе стратегические целевые программы и проекты, обеспечив последовательные изменения в деятельности Института;

- создание нового институционального поля, в том числе и для повышения квалификации педагогических кадров;
- формирование модели проактивного управления в условиях широкомасштабного использования ИКТ;
- завершение создания оптимальной структуры Института.

3. Третий этап – аналитический (2024 г.), в течение которого необходимо:
- провести мониторинги, диагностику, анкетирования по результатам внедрения проактивного управления инновационным развитием Института:
1) текущих и итоговых результатов в ходе осуществления внедрения проактивного управления;
2) количественных и качественных показателей внедрения проактивного управления (качества преподавания и обучения, обученности, уровня воспитанности, динамики уровня самостоятельности и ответственности и др. АУП, сотрудников, студентов, слушателей);
- провести диагностику ценностно-смысловых, мотивационных изменений у педагогов и обучающихся, влияние на общую атмосферу, психологический климат, результативность работы Института;
- провести технический анализ проактивного управления посредством сравнения фактических результатов деятельности Института с запланированными;
- определить основные позиции по целям и задачам проактивного управления на следующий период.

Сетевой график реализации проекта

Этапы и сроки	Программы	Подпрограммы	Затраты финансовые	Ресурсы
1 этап Январь – август 2021 г.	«Концепция проактивного управления инновационным развитием Института»	«Мониторинг»: мониторинг экзогенной и эндогенных сред с целью выявления сигналов, требующих реагирования образовательной организации и готовности к восприятию кризисных сигналов, и анализ взаимосвязи источников сигналов с Институтом	1.Обучение мониторинговым исследованиям и их анализу; 2. Финансовые затраты на обучение.	Методист; Внутрифирмен-ное обучение
		«Финансы»: расчет финансового обеспечения проекта		бухгалтерия

		«Прогноз»: прогнозирование возможных изменений в жизнедеятельности Института и системно-структурного состояния образовательной системы образовательной организации	Внесение изменений в функциональные обязанности АУП	постоянно действующая группа из числа АУП
		«Инновации»: формирование показателей инновационного развития		постоянно действующая группа из числа АУП
		«Результативность»: определение показателей результативности реализации программы		постоянно действующая группа из числа АУП
		«Структура и система»: структурирование и систематизация концепции		АУП
2 этап Май-2021 г.-май 2022 г.	«Дорожная карта развития и повышения конкурентоспособности Института»	«Сеть»: формирование ресурсов для совместных образовательных программ по сетевой системе и системе сотрудничества	Финансовые затраты на модернизацию материально-технической базы Института: плановые и внеплановые	АУП в соответствии с функциональными обязанностями
		«Электронное обучение»: развитие системы электронного обучения и системного мониторинга	Финансовые затраты на модернизацию компьютерного оборудования и библиотеки: плановые и внеплановые	Кафедры
		«Педагог»: развитие системы профессионального роста педагогического работника, в т.ч. в аспекте реализации проф. стандарта «Педагог профессионального образования»	Формирование плана реализации внедрения проф. стандарта	Методист; внутрифирменное обучение

3 этап Сентябрь 2021 г. -декабрь 2022 г.	«Совершенствование финансового менеджмента: бюджетирование, ориентированное на результат»	«Резервы»: разработка методики управления, ориентированной на выявление резервов снижения затрат	Финансовые затраты на модернизацию компьютерного оборудования, программное обеспечение; внесение изменений в функциональные обязанности работников бухгалтерии	постоянно действующая группа из числа АУП, бухгалтерия
		«Группировка затрат»: внедрение методики группировки затрат для обеспечения стабильного функционирования Института	Финансовые затраты на программное обеспечение; внесение изменений в функциональные обязанности работников бухгалтерии	директор, бухгалтерия
		«Экономия»: определение невостребованных на региональном рынке труда предметных направлений обучения в системе ДПО, не соответствующих требованиям и запросам потребителей, работодателей, качеству, и экономия бюджетных средств на затратах, связанных с их обеспечением		директор, зам. директора по УР, приемная комиссия, постоянно действующая группа из числа АУП, бухгалтерия
		«Снижение затрат»: расчет экономии средств бюджета за счет оптимизации системы Института, снижения непроизводительных издержек	Финансовые затраты на программное обеспечение; внесение изменений в функциональные обязанности работников бухгалтерии	директор, постоянно действующая группа из числа АУП, бухгалтерия
		«Консолидация»: повышение эффективности использования финансовых средств за счет консолидации ресурсов	Деятельность по сетевому взаимодействию	директор, постоянно действующая

		различных организаций по формированию и развитию кадрового потенциала, материального оснащения практической подготовки студентов, слушателей		группа из числа АУП, бухгалтерия
		«Ответственность»: повышение ответственности за распределение бюджетных средств путем внедрения системы мониторинга и оценки эффективности финансовой деятельности Института	Внесение изменений в функциональные обязанности АУП	директор, зам. директора по УР, постоянно действующая группа из числа АУП, бухгалтерия
4 этап 2023 год	«Оптимальная структура Института»	«Реактивное управление»: выделение процессов, подлежащих реактивному управлению, аргументация выбора типа управления	Планирование процессов под реактивным управлением	директор, постоянно действующая группа из числа АУП
		«Оргструктура»: оптимизация организационной структуры управления Института	Изменение в структуре АУП	директор, постоянно действующая группа из числа АУП
		«Система и структура»: внедрение эффективной современной системы и оптимальной структуры Института, функциональных должностных инструкций всех сотрудников Института на основе квалификационных характеристик должностей работников образования и требований проф. стандарта «Педагог профессионального образования»	1. Систематизация структурных подразделений; 2. Планирование внедрения проф. стандарта 3. Совершенствование должностных инструкций сотрудников Института	директор, АУП, председатели МО
		«Центры»: создание Центров и др.	Создание эффективно и целенаправленно действующей системы центров, планирование, структура, закупка оборудования, оборудование рабочих мест, установка	директор, АУП, председатели МО, текущее переоборудование

			программного обеспечения	
		«Ресурсный центр»: создание отраслевого центра по подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов	Оборудование рабочих мест; установка программного обеспечения; оптимизация аудиторного фонда	
		«Коллегиум»: реализация проактивной деятельности коллегиальных совещательных органов Института	Обучение проактивному управлению: внутрифирменное обучение	Советы Института
5 этап 2024 год	«Реализация проактивного управления: внедрение в практическую деятельность»	«Имидж»: повышение имиджевого уровня Института	Финансовые затраты на PR-мероприятия	Советы Института, инициативные группы, студенческое самоуправление, зам. директора по воспитательной работе, сайт
		«Конкурентоспособность»: разработка конкурентной политики в соответствии с миссией Института, оценка фактического уровня конкурентоспособности в сравнении с конкурентами на рынке, определение инструментария повышения его конкурентоспособности, оценка результативности управления его конкурентоспособностью		Советы Института, инициативные группы, самоуправление

		«WorldSkills»: подготовка к проверке сформированности компетенций по требованиям проф. стандартов и стандартов WorldSkillsInternational	Финансовые затраты на подготовку, организацию и проведение чемпионатов WorldSkills: плановое материально-техническое оснащение	МО, ведущие педагогические работники, АУП, наличие действующей базы для проверки компетенций
		«Информационная система Института»: развитие информ. системы Институт», создание информационной системы управления; «Информационная модель сопровождения распределенных мероприятий»	Финансовые затраты на модернизацию компьютерного оборудования, программное обеспечение	Педагогические работники, связанные с информ. системой Института, компьютерные классы, наличие программного обеспечения
		«Информ. защита и кибербезопасность»: комплекс мер	Финансовые затраты на модернизацию компьютерного оборудования, программное обеспечение	служба безопасности Института, преподаватели информатики, директор, постоянно действующая группа из числа АУП
		«Безопасность»: комплекс мер в вопросах безопасности образовательного процесса Института	Финансовые затраты на модернизацию компьютерного оборудования, программное обеспечение	служба безопасности Института, директор, постоянно действующая группа из числа АУП
		«Материально-техническая база»: комплекс мер в вопросах материально-технического обеспечения образовательного процесса	Финансовые затраты на модернизацию материально-технического обеспечения образовательного процесса:	директор, постоянно действующая группа из числа АУП, сотрудники АХЧ

			плановые и внеплановые	
		«Учебно-методическое обеспечение»: комплекс мер в вопросах учебно-методического обеспечения образовательного процесса		МО, педагогические работники, зам. директора по УР, методист, внутрифирменное обучение
		«Технический анализ»: анализ проактивного управления посредством сравнения фактических результатов деятельности Института с запланированными		постоянно действующая группа из числа АУП
		«Программа и план»: создание программы и плана совершенствования действия системы проактивного управления		Советы Института, директор, АУП, постоянно действующая группа из числа АУП, председатели МО, студенческое самоуправление
постоянно		«Кадровый резерв»: разработка и реализация комплекса мер по формированию резерва преподавателей, соответствующего современным требованиям системы образования		директор, АУП, постоянно действующая группа из числа АУП, председатели МО
		«Молодой специалист»: создание условий для закрепления перспективных молодых кадров		директор, АУП, постоянно действующая группа из числа АУП, председатели МО
		«Воспитание и социализация»: развитие технологического потенциала педагогов в социально-педагогическом проектировании и		педагогические работники

	интерактивном взаимодействии		
	«Институт для каждого»: (инклюзивное образование) создание условий для всех категорий обучающихся получать полноценное профессиональное образование за счет использования современных средств обучения, технологий взаимодействия, использования средств ИКТ	Финансовые затраты на создание безбарьерной среды; финансовые затраты на ПК педагогических работников	МО, директор, АУП, постоянно действующая группа из числа АУП

Характеристика отдельных подпрограмм

Подпрограмма *«Институт для каждого»*: (инклюзивное образование) предполагает путем проактивного управления:

- создание комплекса организационно-правовых и методических условий для развития инклюзивного образования:
- создание инклюзивной педагогической культуры;
- разработка инклюзивной политики в образовательном пространстве Института;
- развитие инклюзивной профессионально-педагогической практики;
- развитие инфраструктуры инклюзивного образования (практическая реализация права лиц с ОВЗ и инвалидов на образование, создание соответствующей безбарьерной среды, обеспечивающей возможность для беспрепятственного доступа к образовательным объектам и услугам);
- повышение квалификации педагогических работников для работы с обучающимися с ОВЗ;
- обеспечение условий для подготовки педагогического сообщества, других студентов, слушателей к принятию обучающегося с особыми образовательными потребностями, формирования толерантности.

Подпрограмма «*Информационная модель сопровождения распределенных мероприятий*». В модели сопровождения мероприятий выделяются три основных этапа. Методы и программное обеспечение ориентированы на обработку мультимедийных сигналов, записываемых во время мероприятия, и подготовку отчетных материалов по его окончании.

Подготовительный этап включает в себя регистрацию мероприятия, подготовку оборудования и регистрацию участников. Вначале в систему сопровождения мероприятия вносятся следующие данные: время, место проведения, разрешения на доступ к трансляции мероприятия и т. д. После этого участники могут зарегистрироваться в системе и подписаться на участие в

данном мероприятии. Перед началом мероприятия производится подготовка и настройка необходимого мультимедийного оборудования.

Основной этап включает в себя трансляцию, запись аудио-, видеопотоков и других мультимедийных данных, получаемых из различных источников, в т. ч. из удаленных участников. Выбор наиболее актуальной информации, которая транслируется удаленным участникам, производится на основе анализа текущей ситуации.

На завершающем этапе производится анализ мультимедийных записей, их архивирование и создание отчета по проведенным мероприятиям. Обработка данных, например, идентификация участников конференции, добавление новых не зарегистрированных ранее участников, ведется как в ручном, так и в автоматическом режиме. Формирование отчета производится по шаблонам, которые могут редактироваться вручную для получения необходимого формата.

Информационная модель сопровождения участников распределенных мероприятий характеризуется применением средств автоматической обработки мультимедийных сигналов в целях автоматизации процесса трансляции и подготовки отчетных материалов по результатам мероприятий. В основу модели положен метод формирования текущего мультимедийного контента, использующий событийную модель анализа информационной значимости аудиовизуальных потоков при подготовке данных для трансляции удаленному участнику и отчетных материалов по мероприятию.

Подпрограмма *«Информационная и кибербезопасность».* Сложность архитектуры современных компьютерных сетей и проводимых против них атак, а также многообразие событий, нарушающих информационную безопасность, обусловливает необходимость автоматизированной поддержки принятия решений по реагированию на инциденты (information security incident). Основой для принятия решений по реагированию могут служить показатели защищенности, корректно отражающие текущую ситуацию по безопасности компьютерной сети. Для реализации программы необходимо внедрение системы показателей защищенности. Основными функциональными требованиями к показателям являются:

— возможность выявления наиболее уязвимых мест системы;

— оценивание потенциала атаки и уровня возможного ущерба в случае ее успешной реализации;

— определение профиля атакующего, его целей и возможностей по реализации атак;

— оценивание выигрыша при реагировании на инциденты;

— учет событий, происходящих в системе, для корректного отображения текущей ситуации.

Подход к оцениванию защищенности и поддержке принятия решений по реагированию на инциденты также должен удовлетворять основным функциональным требованиям. При реализации подхода должны быть обеспечены:

— всеобъемлющая оценка рисков и помощь администратору по безопасности в принятии решения по реагированию с учетом временных и стоимостных ограничений;

— учет требований стандартов и протоколов в области информационной безопасности.

Основные нефункциональные требования к алгоритмам расчета показателей — оперативность (получение результата за минимальное время) и обоснованность (соответствие результатов оценки реальному состоянию компьютерной сети). На основе этих требований разрабатывается система показателей защищенности, включающая показатели нескольких групп (уровней).

Реализация данной программы обеспечит определение степени риска для информационной системы Института и выработки рекомендаций. Риск атаки значительно понизится при анализе ситуации и принятии решений по безопасности компьютерной сети, т. е. минимизирует такие показатели, как ущерб и затраты на реагирование.

Система организации контроля за исполнением проекта.

Контроль за исполнением Проекта осуществляет руководство Института в пределах своих полномочий и в соответствии с законодательством. Директор Института после завершения каждого этапа проекта направляет в Ученый совет отчет о реализации проекта – статистическую, справочную и аналитическую информацию о подготовке и реализации целевых программ.

Литература

1. Видт И.Е. Культурологические основы образования. Тюмень: Изд- во ТюмГУ, 2002. С. 14.
2. Елисеев С.М. Проблемы и парадоксы гуманитарных технологий // Гуманитарные технологии и политический процесс в России: сб. ст. / под ред. Л.В. Сморгунова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.
3. Зборовский Т.Е. Профессиональное образование и рынок труда / Т.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социс. 2013. №6. С.41.
4. Ибрагимов Г.И. Качество СПО: проблемы и пути обеспечения: на-уч.-метод. сб.. М., 2013. С.9-24.
5. Инновации в управлении школой: опыт, проблемы, перспективы. Сборник статей/ Мазитов Р.Г., Гуров В.Н., Рудаков А.М., Каримов Ф.Ф. Уфа, ГАОУ ДПО ИРО РБ, 2015. С.38-42.
6. Методика формирования целевого корпоративного настроя и механизмы формирования трудовой мотивации. СПб., 2007.
7. Ньюстром Д. В., Дэвис К. Организационное поведение. СПб., 2000. С. 343.
8. Человек в организационно- управленческих системах: гуманитарные технологии и гуманизация управления / под общ. ред. А. Я. Линькова. СПб.: Книжный дом, 2008.
9. Модернизация профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www. mos-http://www. /party/party_projects/ edmod

10. Модернизация профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www. /sovremennie_tendencii_v_visshem_ obrazovanii_506/perechen _specialnostey _srednego_obrazovania_557/ Modernizaciya_professionalnogo_obrazovaniya_792/index. Htm
11. Набиулина Н.Г. Роль ценностных ориентаций в формировании коммуникативных навыков у студентов технических колледжей. // Среднее профессиональное образование. 2015. №1*1.- С.36-37.
12. Переверзев В.Ю. Качество среднего профессионального образования: проблемный аспект. // Среднее профессиональное образование. 2013. №7. С.2-3.
13. Проблемы роста качества среднего профессионального образования в условиях модернизации образовательного [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://edu. /tezis/450
14. Суслова Н.Ф. Система модернизирования и планирования образовательной деятельности колледжа как основа реализации государственного стандарта. // Среднее профессиональное образование. 2013. № 9. С.8-11.
15. Трубицын Д.В. «Модернизация» и «негативная мобилизация» конструкты и сущность. Социс. 2012. №5. С.3.

УДК 373.2

УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: К ВОПРОСУ О РЕПУТАЦИИ И КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. Статья посвящена одной из важнейших проблем современной науки управления, отражающей необходимость совершенствования деятельности дошкольной организации на основе интенсивной и целенаправленной работы с педагогическим составом, на примере обоснования актуальности и целесообразности создания модели управления по формированию положительной репутации и корпоративной культуры образовательного учреждения.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, имидж, корпоративная культура, управление.

Annotation. The article is devoted to one of the most important problems of modern management science, reflecting the need to improve the activities of the preschool organization on the basis of intensive and focused work with the teaching staff, on the example of justifying the relevance and feasibility of creating a management model to build a positive reputation and corporate culture of an educational institution.

Keywords: preschool educational organization, image, corporate culture, management.

Качество, конкурентоспособность профессионального образования имеют определяющее значение для успешного развития любой страны. Изменение условий развития мирового сообщества оказало значительное влияние на развитие системы управления образованием. Составной частью управления, без которой не может быть развития образовательной системы, является создание благоприятного имиджа и развитие корпоративной культуры.

Начальной ступенью общего образования является детский сад. Алгоритм управленческих действий на основе модели управления объединяет коллектив воспитателей, родителей и детей в едином образовательном пространстве. Стержнем модели управления дошкольным учреждением являются действия

руководителя, привносящие динамические, позитивные изменения в организацию педагогического процесса в дошкольной образовательной организации. В парадигме дошкольного образования модель управления имеет свои особенности.

Основными требованиями к управленческой модели дошкольного образовательного учреждения являются:

- адаптивность к быстро меняющимся социально-экономическим и педагогическим условиям, ее открытость, позволяющая субъектам управления своевременно интегрировать в систему новые структуры и содержание;
- исключение имитационного характера управления дошкольного образовательного учреждения, создание атмосферы творчества, устранение жесткой регламентации.

Коллектив образовательного учреждения должен быть ориентирован на постоянное обновление, обеспечивающее развитие ДОУ.

Организация педагогического процесса рассматривается как сложная система, состоящая из определенных взаимосвязанных элементов. Такими элементами являются цели, задачи, средства, формы и методы, субъект, объект управления, принципы и функции, определяющие его деятельность.

Цели, определяющие деятельность субъектов управления, адекватны целям и задачам педагогического процесса: развитие личности ребенка, формирование у него потребности в познании мира и самого себя, поэтому основным условием в деятельности дошкольного образовательного учреждения является признание всеми членами коллектива уникальности личности ребенка.

Задача формирования личности ребенка - дошкольника наиболее успешно реализуется тогда, когда управленческие действия руководителя дошкольного образовательного учреждения сочетаются со стремлением педагогов оказать ребенку педагогическую поддержку в его развитии и становлении, совершенствовать методы работы, претворять в жизнь собственную управленческую концепцию образовательного учреждения.

Реализация такой концепции в значительной мере зависит от совокупности принципов управления. Под принципами управления понимаются основные положения, которыми руководствуется в своей деятельности субъект управления, осуществляющий ее в определенных социально-экономических условиях: целеполагание, комплексность, демократизация, психологизация моделей обучения и воспитания.

Функциональные звенья управления являются относительно

В модели выделяются функции управления - информационно-аналитическая, контрольно-диагностическая, планово-прогностическая, регулятивно- коррекционная, мотивационно-целевая, организаторско-исполнительская), которые являются самостоятельными видами деятельности. Но они взаимосвязаны и образуют единый управленческий цикл. Информационно-аналитическая функция предполагает повышение эффективности управленческой деятельности в условиях демократизации на основе отбора информации, которая должна быть полной по своему объему и конкретной. В результате педагогического анализа информации о деятельности каждого звена образовательного учреждения формируются управленческие действия руководителя. Мотивационно-целевая функция предполагает стремление к достижению желаемого результата (данная функция способствует тому, чтобы все члены коллектива выполняли работу в соответствии с делегированными им обязанностями и планом, соотнося потребности в достижении собственных и коллективных целей). Планово-прогностическая функция обеспечивает сочетание перспективного прогнозирования и текущего планирования. Организационно-исполнительская функция относится к каждому циклу управления и предполагает реализацию личностно ориентированной модели к организации деятельности в дошкольном образовательном учреждении, практическое распределение обязанностей, рациональную организацию труда. Контрольно-диагностическая функция предполагает сочетание административного и общественного контроля внутри учреждения с самоанализом участников педколлектива (взаимопосещение при организации различных видов образовательной детской деятельности среди педагогов, День открытых дверей, анкетирование родителей и т. д.). Регулятивно-коррекционная функция предполагает внесение корректив в управление дошкольного образовательного учреждения с помощью оперативных линий.

Координацию деятельности педколлектива обеспечивает использование управленческих методов - организационно-административные, психолого-педагогические, методов общественного воздействия. Методы управления «в комплексе представляют собой неразрывное и взаимодополняемое единство способов достижения поставленных целей и реализации функций управления» (А.Н. Орлов). Организационно-административные методы управления реализуются при разработке и утверждении годовых планов, перспективной Программы развития дошкольного образовательного учреждения, решений педагогического совета, при инструктировании исполнителей в форме указаний, распоряжений, приказов. С помощью этой группы методов управления в дошкольном образовательном учреждении поддерживается внутренний распорядок, предусмотренный Уставом, осуществляется подбор и расстановка кадров, создаются условия для рациональной организации дел, требовательности и личной ответственности каждого сотрудника. Психолого-педагогические методы направляют коллектив дошкольного образовательного учреждения на творческое решение задач. На основе этих методов осуществляется проектирование социального развития коллектива, устанавливается благоприятный психологический климат, формируются положительные, социально значимые мотивы педагогической деятельности. Метод общественного воздействия характеризуется участием педагогов в управлении дошкольным образовательным учреждением на основе здоровой конкуренции, сотрудничества, организацией методической работы и развитием демократических начал в управлении.

Задача руководителя дошкольного образовательного учреждения – создать благоприятный имидж и достичь определенного уровня корпоративной культуры, а значит, помочь каждому педагогу найти в себе силы и нереализованные возможности для повышения своего профессионального мастерства. Анализ опыта работы дошкольных учреждений показывает, что ведущей линией руководителя в управлении ДОУ является наличие у него собственной концепции, профессионального мышления, индивидуального стиля управленческой деятельности. Стиль работы руководителя, его деловые и личностные качества оказывают существенное воздействие на режим и порядок работы ДОУ, на эффективность и результативность его деятельности. Поэтому управление в этом учреждении должно опираться на личностное начало, так как конечные результаты управленческой деятельности достигаются не самим руководителем, а всеми членами коллектива. «Стиль руководства также создает и воспроизводит в коллективе особую атмосферу и порождает свой этикет, определенный тип поведения и взаимоотношений», - отмечают В. Лазарев, Т. Афанасьева и др.

Создание коллектива единомышленников - результат эффективного управления и одновременно залог репутации организованного педагогического процесса. Изменения, происходящие в системе образования, существующая Концепция дошкольного воспитания, привели к появлению новых характеристик педагогического процесса, являющихся производными от новых принципов, таких, как считают В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др., принцип ценностных ориентаций, субъектности и данности.

Под корпоративной культурой традиционно понимается уникальная совокупность принятых в организации убеждений, ценностей, отношений, способов решения проблем, принятых норм поведения, установок (часто не формулируемых и не формализованных), которые определяют способ объединения групп и отдельных личностей в организацию для достижения поставленных перед ней целей. Для того, чтобы быть успешной, корпоративная культура должна быть ценной, редкой и неподражаемой. Развитие культур организаций является важнейшим резервом повышения эффективности предоставления услуг и образовательной деятельности образовательных учреждений в современных условиях.

При определении корпоративной культуры исследователи, несмотря на различия в дефинициях, используют термины «ценности», «система», «культурные артефакты», определения «разделяемый», «устойчивый», но не показывают пути и действия ее формирования. Необходима некая модель, которая была бы понятной, описываемой с точки зрения теории менеджмента и пригодной для практического применения. Такую модель предложил Эдвард Шейн.

Корпоративная культура в России получает сейчас существенное распространение. Корпоративная культура — это совокупность идей, взглядов,

ценностей, разделяемых всеми членами одной организации, которая задает сотрудникам ориентиры их поведения и действий. Идеи, взгляды, ценности могут быть абсолютно разными, в том числе и в зависимости оттого, что лежит в основе: интересы организации в целом или интересы ее отдельных членов. Ценностные ориентации передаются сотрудникам через символические средства духовного и материального окружения организации - стиль поведения, общения, символику, традиции, стиль одежды. Эффективная культура в организации создает не только определенный позитив, но и конкретный материальный результат, выражающийся в заявляемых ценностях. В научной литературе, посвящённой проблеме корпоративной культуры, принято различать «артефакты», «демонстрируемые ценности» и «базовые представления» как три уровня проявления культуры в организации [12]. Понимание же организации как культуры, то есть предпосылка того, что организация функционирует определённым образом благодаря интерпретации её членами организационных структур и целей, заставляет внести некоторые уточнения в эту схему. С точки зрения подхода организационного символизма [13] и понимания культуры в рамках социального конструктивизма артефакты и демонстрируемые ценности образуют символическую плоскость организации. Однако смысловую насыщенность этой плоскости формируют базовые представления, возникающие как интерпретация конкретных внутриорганизационных символов.

Каждому символу членами организации или группы в процессе коммуникации приписывается (придаётся) своё значение, которое в последствие (при последующем опыте коммуникации) также может меняться. В данном случае уже речь идёт об корпоративной культуре как о подвижном, непрерывно конструируемом явлении, при формировании которого особую роль играют межличностные коммуникации в социальных сетях.

Исходя из такого подхода к пониманию формирования и проявления культуры, можно утверждать не только её уникальность, но и соответственно уникальность каждой организации как явления, обладающего конкретной формой благодаря возникшей там культуре.

С методической точки зрения внимание исследователя при диагностике корпоративной культуры может быть сосредоточено на двух моментах:

а) анализ интерпретаций символов внутри организации посредством регистрации поведения, демонстрируемого сотрудниками;

б) анализ интерпретации символов внутри организации посредством регистрации организационных процессов и рутин.

В первом случае анализу подвергается автоматически демонстрируемое поведение членов организации, поскольку предполагается, что именно в

«автоматическом» проявляются базисные представления [16, С. 178]. Во втором случае речь идёт о рутинизации поведенческих образцов, т.е. о закреплении базисных представлений в организационных структурах [17].

Показательным примером могут служить «новички» в организации. «Новички» при начале работы сталкиваются с культурой организации как с господствующей идеологией; ее восприятие строится соответственно на контрасте и сравнении с предыдущим опытом культурной социализации в других организациях. [12]. Процесс социализации новичков демонстрирует, во-первых, восприятие новыми сотрудниками организационных символов, а во-вторых, возможные реакции «новичков» на эти символы - приятие, конформизм или же неприятие, отторжение. В процессе передачи значений различных организационных символов от «старых» сотрудников новым и их интернализации происходит воспроизводство культуры. При этом, однако, не исключена возможность того, что «старым» символам могут быть приписаны «новые» значения или же введены новые символы. Это означает изменение корпоративной культуры. Воспроизводство и/или изменение культуры можно также проследить, проанализировав другой аспект социализации «новичков» - поведение самой организации, направленное на введение в организацию новых сотрудников — т. е. стратегии интеграции «новичков».

Функции корпоративной культуры [12]:

- охранная – создание барьера от нежелательных внешних воздействий. Она реализуется через различные запреты, «табу», ограничивающие нормы, формирование специфической логики мышления4
- интегрирующая – объединяет людей и формирует у них чувство принадлежности к организации, отождествления себя с ней, гордости. Это вызывает стремление посторонних лиц включиться в нее, что чрезвычайно важно для решения кадровых проблем;
- регулирующая – создает общий социально-психологический климат в организации, поддерживает необходимые правила и нормы поведения и взаимоотношений участников, контактов с внешним миром, уменьшает неопределенность в сложных ситуациях. Это является гарантией стабильности, снижает возможность нежелательных конфликтов;
- коммуникационная – играет важную роль в установлении контактов между людьми, осмыслении ими наблюдений, событий и установлении связей между ними, облегчении взаимопонимания. Это ускоряет информационный обмен и обеспечивает экономию управленческих затрат;
- адаптивная – облегчает взаимное приспособление людей и организации друг к другу и внешней среде. Она реализуется через общие для всех нормы поведения, ритуалы, обряды. [12];

- ориентирующая – направляет деятельность участников организации в требуемое русло, придает общий смысл их поведению;
- мотивационная – создает необходимые стимулы для действий. Это достигается, например, за счет включения в культурный контекст высоких целей, к которым должны стремиться все люди;
- воспитательная;
- функция формирования имиджа организации.

Теоретическое и концептуальное осмысление понятия культуры организации продолжилось с конца 30-х гг. в трудах Ч. Барнарда и Г. Саймона, которые во многом предвосхитили в понятии «корпоративная мораль» основные черты понятия «корпоративная культура». Затем группа американских специалистов, работавшая в 1949-1950 гг. в Японии на примере целого ряда предприятий доказала высочайшую эффективность философии «менеджмента сотрудничества», концептуальные основы которой были разработаны У. Демингом.

Эмпирическое изучение корпоративной культуры впервые было проведено на некоторых средних и крупных предприятиях США и Канады в 50-х гг. прошедшего столетия американским ученым М. Далтоном. Он провёл исследования на предмет изучения естественного возникновения культур и субкультур, исходя из разных потребностей работников, и обобщил результаты своих исследований в книге «Человек, который управляет». Практически одновременно с Далтоном, но независимо от него, группа английских социологов из Тавистокского института провела достаточно детальное исследование организаций как культурных систем. Результаты обоих исследований подтвердили существование внутри организаций особой субстанциональной сущности, влияющей на мотивацию работников. Далее на первое место вышла проблема идентификации этой сущности и изучения ее составляющих [1, С. 123].

В конце 1960 годов в США публикуется ряд трудов, например Д. Хэмптона, Х. Трайса, в которых уже не рассматривается признанный факт существования культуры в организациях, а уделяется внимание разнообразным принятым традициям, обрядам и ритуалам. То есть ученые начинают выявлять и оценивать значение пока внешних признаков культуры. Однако самого факта существования культуры организации и определения ее признаков культуры явно недостаточно для того, чтобы привлечь внимание широких управленческих кругов. Им необходимо было показать зависимость между успехом компании и ее корпоративной культурой. [12].

В начале 80-х годов в ряде исследований У. Оучи, Т. Питерса и Р. Уотермена-мл. [2, С. 234], Т. Дила и А. Кеннеди на примере крупнейших

корпораций США были убедительно продемонстрированы преимущества компаний с сильной идеологией. Все это резко повысило интерес к проблеме корпоративной культуры.

В это время в мире, согласно исследованию, проведённому институтом Бателле в 1984 году, всё более исключаются такие прежде общепризнанные ценности, как «дисциплина, послушание, иерархия, достижения, карьера, достаточность, власть, централизация» [3, С 34]. Им на смену приходят другие – «самоопределение, участие, коллектив, ориентирование на потребности, раскрытие личности, творчество, способность идти на компромиссы, децентрализация» [4, С.47].

Под новые ценности надо подводить и новую теоретическую базу. Поэтому в середине 80-х годов появляются первые серьезные научные труды, посвященные корпоративной культуре. Так как культура организации является «сложносоставной» дисциплиной, действующей на стыке теории управления, социологии и психологии организаций и ряда других дисциплин, то основоположника нового подхода назвать сложно, но чаще всего им считается выдающийся ученый Т. Парсонс. В описании организации как социальной системы Т. Парсонс указывает, что существует «культурная система, представляющая собой символически организованные образцы, основанные на способности человека говорить и передавать опыт негенетическим путем» [5, С. 145]. Особенностью культурных систем, по Т. Парсонсу, выступает также и то, что они не создаются одним человеком и поэтому не могут быть поняты на индивидуальном уровне. Однако Т. Парсонс предложил хоть и точную, но достаточную сложную для большинства менеджеров-практиков теорию, поэтому большее распространение получил вышедший в начале 90-х годов труд Э. Шейна «Корпоративная культура и лидерство». Э. Шейн, являясь, в том числе практикующим консультантом по управлению, смог совместить в своей работе теорию и практику и предложил собственную методику исследования. Именно труд Э. Шейна, ставший на сегодняшний день классическим в области корпоративной культуры, обратил внимание широких слоев управленцев на культуру своих организаций.

По мнению О. Родина [12], кроме этого, существовало еще несколько причин популярности темы корпоративной культуры на Западе. У Америки появился конкурент в лице страны с культурой противоположной западному типу – Японии. После бурного роста экономики в 80-е годы в Америке наступил кризис, и теоретики менеджмента обратили внимание на культуру японских фирм. Они увидели в ней то объединяющее начало, которое способно интегрировать интересы самых разных работников, идейно сплачивать

менеджеров и рабочих, а в конечном итоге способствовать росту производительности труда и экономической эффективности компании.

Несостоятельность традиционного рационально-бюрократического подхода к организации, как полагает О. Родин, стала очевидной примерно в то же время. Бизнес оказался перед выбором достойного ответа на вызов внешней и внутренней среды, проявившийся в растущем стремлении людей получать от работы, где они проводят значительную часть своего времени, нечто большее, чем просто зарплату. Время, когда труд был лишь средством выживания, в развитых странах уже прошло. В результате оказались востребованными остальные жизненно важные функции работы, связанные с реализацией множества человеческих потребностей высшего порядка. Концепция культуры организации оказалась здесь как нельзя кстати.

Может сложиться мнение, что проблемы культуры организации стояли только на Западе, в то время как в СССР никто об этом даже не задумывался. В нашей стране проблемам корпоративной культуры уделялось не меньше внимания, хотя в силу определенных причин советские методики не могли открыто использоваться за рубежом и обрести там популярность.

В период с 20-х годов до начала перестройки нашей стране было выпущено достаточно литературы по вопросам научной организации труда, посвященных советской формулировке корпоративной культуры – «культуре производства и труда» и «качеству трудовой жизни». В данных работах подробно изучалось влияние на производительную работу таких факторов, как идеология, психологический климат, воздействие коллектива на личность, роль лидерства и прочее, что мы сегодня уверенно относим к области корпоративной культуры. Недостатками того периода было то, что работы во многом идеологизированы. Однако специалисты до сих пор пользуются выводами, которые сделали в своих трудах В. Ольшанский, А. Алексеев, С. Белановский и др. Многое из работ того времени актуально и поныне, более того, является уникальным пособием при решении проблем культуры именно отечественных предприятий. Успешные руководители современных российских предприятий вместо слепого копирования западных методик все чаще обращаются к гигантской базе знаний, накопленных в советские годы. Ведь большинство работников, особенно в промышленности, выросли в условиях социалистической экономики и обладают соответствующей индивидуальной культурой. Различные справочники советского периода дают нужные советы в отношении культуры предприятий и организаций.

Из современных авторов стоит упомянуть работы А. Пригожина и В. Спивака. А. Максименко подробно рассмотрел применительно к корпоративной культуре психологические шаблоны поведения [15, С. 23]. Заслуживает

внимания труд Т. Соломанидиной, предложившей свой способ оценки культуры организации [16, С. 234]. В 2004 году коллектив авторов под руководством В. Грошева выпустил первый российский учебник по корпоративной культуре, в котором при сведении воедино всех теорий корпоративной культуры, сделана попытка «объять необъятное». Интерес российской общественности к феномену корпоративной культуры можно проследить по росту количества публикаций в последние годы.

Таким образом, в области корпоративной культуры сложились три базовых подхода: символический, когнитивный и систематический.

В основу символического подхода были положены представления об организации, как о системе, чья внутренняя среда характеризуется известным уровнем социальной неопределенности. В таких условиях символ, который одинаково понимается всеми членами коллектива, становится главным ориентиром и используется персоналом для упорядочения служебных отношений. При обнаружении несогласованности в звеньях компании ее культурная система подвергается акциям оптимизации. Руководство компании при помощи надлежащим образом организованного управления добивается формирования в сознании исполнителей совокупности «правильных» символов-маяков, благодаря которым оказывает влияние на все сферы управления организацией.

В формате когнитивного подхода корпоративная культура рассматривается как набор знаний, верований и правил, усвоенных членами организации в ходе репрезентации внешних социальных и служебных взаимосвязей. Когнитивные шаблоны поведения формируются в процессе осуществления совместной трудовой деятельности работников и регулируют систему производственных отношений в организации. Сторонники данного подхода полагают, что стратегия управления организацией может и должна выстраиваться прежде всего с учетом этого обстоятельства. Управление культурой осуществляется путем проведения различных форм обучения, тренингов, информирования персонала и т.д. Таким образом, решаются проблемы трудовой несогласованности между исполнителями, недостаточного знания и понимания работниками логики экономического поведения организации и усвоения ими ценностных ориентаций, которыми живет коллектив [22, С. 173].

Систематический подход заключается в выборе в качестве основной культурной детерминанты организационного климата, который, с одной стороны, формируется под влиянием объективных свойств организации (формальной структуры, стиля руководства, миссии организации и т. п.), а с другой стороны, характеризуется состоянием психологической среды, т. е.

закрепившихся в сознании работников комплексов субъективных впечатлений и суждений. В этом случае доминирующая культура определяется либо через образцы служебного поведения, коммуникации и отношение к материальным средствам членов организации, либо на основе существующих верований, ценностей и объединяющих людей в коллектив. Совершенно очевидно, что и управление культурой должно развиваться в двух направлениях: по линии формальных связей и в сфере сложившихся ценностей, моделей и принципов социального поведения [18].

Развитие корпоративной культуры невозможно без учета их национальной специфики. Наиболее известными в мире типами организационных культур являются американская и японская. Американская корпоративная культура предполагает должностной рост, основанный на личных достижениях, индивидуальную ответственность за принятое решение, трудовые отношения, ограниченные сроком контракта, делегирование полномочий, открытость информации. Японская корпоративная культура предполагает пожизненную занятость, принятие решения методом согласия, медленный процесс продвижения, основанный на лояльности, неофициальную, но явную систему контроля, охватывающую все сферы жизни сотрудника, включая семью, и неспециализированную карьеру. В последнее время получила значительное распространение теория В. Оучи, являющаяся средней между японской и американской организационными культурами.

В работах Р. Андерсона, П. Шихирева, А. Наумова, Ш. Паффер, Э. Джонса, Л.С. Перепелкина, Н.Е. Покровского, А.А. Пригожина, И. Ричмонда, Х. Смита описаны этнокультурные особенности русских, которые необходимо учитывать при формировании организационных культур современной России. Этот вопрос требует отдельного исследования несмотря на то, что в литературе определяются основные показатели именно «русской культуры», которая лежит в основе культуры труда. Например, указывается, что личностный коллективизм русских объясняет то, что для русского работника группа, с которой он себя идентифицирует, в которую он входит, значительное важнее организации, в которой он работает, рабочие отношения одновременно являются личностными отношениями.

В зарубежных исследованиях установлена значимая прямая зависимость интеллекта и социоэкономических факторов, таких как доход и структура семьи, социальное положение и профессия родителей, собственный уровень образования и уровень образования родителей. Хотя в России в последнее время привлекается внимание к проблеме связи уровня интеллекта и социально-экономического статуса [13], эмпирических исследований на отечественной выборке не проводилось. Результаты многочисленных исследований показали,

что характер связи социально-экономического статуса и уровня интеллекта различается в российской и интенсивной западной культурах [19, С. 135].

Одним из условий создания имиджа эффективного успешного учреждения являются результаты его деятельности. Основная идея управления по результатам заключается в осознании того, что ни одна организация сама по себе не представляет никакой ценности, но вместе с тем она представляет упорядоченную форму, объединяющую людей, для достижения определенных результатов. Само понятие «управление по результатам» можно определить как систему управления и развития, с помощью которой достигаются результаты, которые определены и согласованы всеми членами организации.

Определяя основные цели развития дошкольного образовательного учреждения, каждый руководитель вместе с педагогическим коллективом организует весь педагогический процесс, а значит, постоянно сверяет полученные результаты с запланированными. Это требует принятия оперативных решений по ситуации, т. е. по конкретным результатам.

Управление по результатам предполагает, что изначально перед коллективом ставятся реальные, обеспеченные всеми ресурсами для исполнения цели. К таким ресурсам относятся люди, время, финансы, материально-техническая база, технологии, методики и др. При управлении по результатам каждый участник педагогического процесса должен уметь увязать свое участие в общем деле с другими членами коллектива. Результативное мышление предполагает, что руководитель и подчиненный определяют результат, а затем исполнитель сам выбирает способы достижения, т.е. время, технологии и другие ресурсы.

В условиях управления по результатам инициативный и творческий коллектив — ценнейший ресурс. Руководитель же создает атмосферу уважения, доверия, успеха каждого участника образовательного процесса. Руководитель должен четко владеть ситуацией и быть проводником нового.

В коллективе особенно важны доброжелательность, тактичность и уважительная требовательность среди всех участников педагогического процесса. Руководитель, проявляющий уважительное отношение к личности каждого педагога, учитывающий склонности, интересы, возможности в сочетании с разумной требовательностью, добивается больших результатов, чем тот, который жестко придерживается авторитарных методов управления. Один из наилучших способов повысить интерес к работе и создать слаженную команду — это уважение к людям и делегирование им ответственности и полномочий.

Ответственность появляется при соблюдении двух условий: когда за исполнителем закрепляются вполне определенные задачи и обязанности; когда исполнитель знает, что с него обязательно спросят за то, как выполнена работа.

Разъяснение каждому участнику процесса смысла его миссии, организации в целях достижения определенных результатов приобретает не принудительный административный характер, а осознанный творческий труд.

Первый исходный уровень управления дошкольным образовательным учреждением определяется умением руководителя видеть миссию деятельности учреждения. Социальная характеристика любой организации включает цели и стратегию. Цель организации — это конкретный образ желаемого (ожидаемого) результата, которого организация реально может достичь к четко определенному моменту времени [6, С.75]. В.И. Зверева определила структуру цели деятельности дошкольной организации. Стратегия организации показывает базовые ориентиры учреждения, его движение и средства, используемые для этого. В интегрированном виде цели и стратегия представлены миссией организации.

Миссия организации - ее предназначение, то, ради чего она существует, каковы отличия от окружающих организаций. При определении миссии дошкольного образовательного учреждения учитываются:

- перспективность миссии, которая показывает, на что будут направлены усилия, и какие направления при этом будут приоритетными;
- гласность и коллегиальность в разработке миссии с целью выработки реальной, а не формально провозглашенной идеи;
- конкретность миссии, отраженная в четких, ясных, понятных для всех субъектов, взаимодействующих с организацией формулировках;
- изменение миссии организации, которое может быть вызвано невозможностью качественного выполнения миссии по причине ее «завышенности» либо существенных преобразований организации.

Показатель имиджа - второй уровень управления, который рассматривается с точки зрения предоставления качественного образования. Основной услугой дошкольного образовательного учреждения населению является дошкольное воспитание и образование детей от 3 до 7 лет. Качество дошкольного образования — это организация педагогического процесса в детском саду, при которой уровень воспитанности и развития каждого ребенка

возрастает в соответствии с учетом его личностных, возрастных и физических особенностей в процессе воспитания и обучения.

Имидж дошкольного образовательного учреждения зависит от качества работы воспитателя, от сложившихся в педагогическом коллективе отношений, от условий, созданных руководителем для творческого поиска новых методов работы с детьми, от объективной оценки результатов деятельности каждого сотрудника.

Третий уровень управления как показатель положительного имиджа дошкольного образовательного учреждения предполагает рассматривать деятельность с позиций потребителей. В качестве потребителей выступают семья, родители, имеющие детей дошкольного возраста, которые нуждаются в условиях, предоставляемых образовательными организациями. Однако сегодня недостаточно полно изучена и представлена картина о родительских запросах и потребностях. Изучение запросов родителей и создание условий, помогающих руководителю гибко менять ситуацию, предлагать детям и родителям разнообразные виды услуг.

Образовательными услугами являются развитие у детей социальных (математических, речевых, познавательных, художественно-эстетических, музыкальных, ритмических) способностей, специальная подготовка к школе, обучение языку, развивающие игры, формирование этикета и поведения, вышивание, конструирование и др.

Медико-оздоровительными услугами могут быть ритмопластика, плавание, релаксация, термотерапия, дыхательная профилактика, спортивная гимнастика, система двигательно укрепляющих упражнений, массаж и др.

Социальные услуги предполагают музейные экскурсии, музыкальный час в филармонии, театр кукол, праздники взрослых и детей, туризм, экскурсии, юридические консультации, гувернерские услуги.

Под организационной структурой управления мы понимаем целостную структуру управляющей и управляемой подсистем, состоящих из звеньев, находящихся во взаимодействии и упорядоченных взаимосвязями в соответствии с местом этих звеньев в процессе управления.

Снять имеющиеся противоречия в системе внутрисадовского управления — значит, привести в действие существенный резерв повышения эффективности управления. Это предполагает формирование необходимых организационно-педагогических условий:

- создание подлинно демократической возможности участия коллектива, каждого члена в подготовке, принятии и реализации управленческих решений;
- повышение педагогического мастерства и управленческой компетентности всех участников управления дошкольным учреждением.

Механизм управления современным дошкольным учреждением изменяет характер выполнения управленческих функций, порождает принципиально новые формы взаимодействия учреждения и всех участников педагогического процесса.

Расширенный объект управления современным дошкольным учреждением предполагает учет всех связей и отношений, которые складываются между детским садом и окружающей средой. Выход на субъектно-субъектные отношения изменяет и совокупный субъект управления. В состав такого расширенного субъекта управления входят руководители детского сада, управления.

Проектирование структур управления (управляющих и управляемых) в целостных педагогических системах должно исходить из следующих положений:

- модернизация структур управления целостной педагогической системы осуществляется с учетом стоящих перед системой целей. Они первичны, структуры управления вторичны и создают педагогические условия для эффективного достижения конечных целей;
- проектирование управляющих и управляемых структур проводится с учетом развития процесса управления, а также развития педагогической технологии, рассмотрения обучения и воспитания как процесса управления;
- структуры основных звеньев управляющей и управляемой педагогических подсистем в значительной степени определяются распределением основных

прав и полномочий, а также разделением общего процесса управления на подпроцессы, функции и стадии управления;
- непрерывность в целостной системе управления дошкольным образованием предполагает четкое определение прав и полномочий и обязательное их исполнение;
- перестройку целостной системы управления дошкольным образованием необходимо осуществлять в направлении структурно-функциональных изменений. Каждое подразделение управляющей и управляемой подсистем, его аппарат должны быть наделены правами, обязанностями и ответственностью (моральной, материальной и дисциплинарной) за эффективное выполнение функций;
- в составе системы управления должен быть орган с правом общественно-государственной экспертизы на основе государственно-общественных нормативов с правом законодательной инициативы представления и принятия стратегических управленческих решений;
- для повышения эффективности всех звеньев управляющей и управляемой подсистем необходимо постоянное функциональное регулирование по всем функциям управления;
- в целях формирования и развития самостоятельного управленческого мышления, инициативы и творчества необходимо делегирование полномочий, особенно в выборе оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий по достижению целей.

Основу модели составляют четыре взаимосвязанных уровня всех участников педагогического процесса: членов совета дошкольного образовательного учреждения, заведующего, его заместителей, воспитателей, педагогов, общественных организаций, родителей детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение.

Соблюдение данных требований способствует созданию благоприятного имиджа организации и развитию корпоративной культуры в дошкольном образовательном учреждении.

Основными принципами деятельности дошкольного образовательного учреждения, способствующими созданию имиджа, являются:
1. Демократизация - принцип предполагает распределение прав, полномочий и ответственности между всеми участниками процесса управления, его децентрализацию.
2. Гуманизация, которая обеспечивает равнодоступный для каждой личности выбор уровня, качества, направленности образования, способа, характера и формы его получения, удовлетворения культурно-образовательных

потребностей в соответствии с индивидуальными ценностными ориентациями. Переориентация учебного процесса на личность ребенка.

3. Гуманитаризация образовательных программ, т.е. такое соотношение и сочетание программ, применение таких дидактических подходов, методов и технологий обучения, которые обеспечивают приоритет общечеловеческих ценностей, цельность, последовательность, преемственность и опережающий характер обучения.

4. Дифференциация, мобильность и развитие - принципы предполагают многоуровневость, полифункциональность образовательных программ всех многообразных видов образовательных учреждений. Они обеспечивают детям, подросткам, юношеству по мере их взросления, социального становления и самоопределения возможности передвижения по горизонтали (смена класса, профиля, направленности образования), а также по вертикали (смена уровня, типа, вида образовательного учреждения).

5. Открытость образования, т.е. предоставление возможности как непрерывного образования в различных формах, так и общего образования на любой ступени, любом уровне (базисном и дополнительном).

6. Многоукладность образовательной системы, т.е. качественный рост и развитие государственного дошкольного учреждения, а также открытие элитарных образовательных учреждений нового типа.

7. Стандартизация предполагает соблюдение федеральных стандартов качества образования, введение региональных стандартов, учитывающих национальные и другие особенности региона.

В создании имиджа дошкольного образовательного учреждения особое значение имеют определенные показатели его деятельности.

Инновационная деятельность учреждения — обновление содержания воспитания и обучения в соответствии с госстандартами (основных и дополнительных образовательных услуг); обновление педагогических технологий, методов и форм работы; сочетание самоанализа, самоконтроля с самооценкой и экспертной оценкой.

Организация учебно-воспитательного процесса — самоуправление, сотрудничество педагогов, детей и их родителей в достижении целей обучения, воспитания и развития; планирование и организация разнообразной детской деятельности с учетом интересов и потребностей детей; педагог и ребенок как равноправные партнеры в этой деятельности; высокий уровень мотивации всех участников педагогического процесса; комфортная предметно-развивающая и психолого-педагогическая среда в детском саду для всех участников целостного педагогического процесса.

Эффективность учебно-воспитательного процесса — сравнение соответствия конечных результатов запланированным (оценка состояния физического и психического здоровья детей, их развитие: физическое, познавательное, художественно-эстетическое, интеллектуальное, социальное).

Ключевыми показателями положительной репутации дошкольного учреждения являются:

1. Здоровье и здоровый образ жизни. Уровень здоровья, физического и психического развития ребенка.
2. Воспитанность на основе общечеловеческих и национальных ценностей. Уровень нравственного, духовного и морального воспитания личности.
3. Образованность в соответствии с личностными возможностями и способностями. Уровень интеллектуального развития.
4. Готовность к продолжению образования. Уровень готовности к обучению в школе.
5. Адаптивность образовательной среды к удовлетворению образовательных потребностей личности. Уровень адаптивности предметно-развивающей и образовательной среды.

Имидж дошкольного образовательного учреждения определяется главными факторами и условиями.

Показатели				
Уровень здоровья, физического и психического развития ребенка	Уровень нравственного, духовного и морального воспитания личности	Уровень интеллектуального развития	Уровень готовности к обучению в школе	Уровень адаптивности образовательной среды

Факторы, влияющие на имидж дошкольного образовательного учреждения	**Уровни успешного имиджа дошкольного образовательного учреждения**
Качество медицинского обслуживания, питания, комфортности среды и физкультурно-оздоровительной работы	Система диспанзеризации с пролечиванием, система физкультурно-оздоровительной работы, рационального питания, комфортной предметно-развивающей и психологической среды
Качество нравственного, духовного и морального воспитания в процессе социализации личности	Система нравственного воспитания и социального развития ребенка
Качество образования, воспитания дошкольников и организации разнообразной детской деятельности	Система воспитания и обучения с учетом индивидуальных особенностей ребенка (цели, содержание, формы и методы)

Качество готовности дошкольников к обучению в школе	Система работы с детьми старшего дошкольного общества по подготовке к обучению в школе
Качество научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса работы с кадрами	Система методической работы с кадрами и создание модели учебно-воспитательного процесса в сопоставлении с современными требованиями науки
Качество взаимодействия с семьей, анализ быта, психологии, традиций семьи	Система взаимодействия, партнерского сотрудничества с семьей и институтами общества
Качество изучения и анализа спроса на образовательные услуги	Система образовательных услуг с учетом потребностей и спроса
Управление	

Одним из основополагающих условий и факторов репутации дошкольного образовательного учреждения является личность руководителя, его соответствие профессионограмме. Понятие «профессиография» включает профессиографическое исследование и его результат – профессиограмму (описание профессии, должности, специальности). Профессиограмма, с одной стороны, представляет нормативные требования профессии к разным видам профессионального труда, с другой стороны, описывает профессиональную деятельность, качества личности специалиста, необходимые для успешного выполнения труда. Изучение и описание любой профессии ведётся с определённой целью и подчинено этой цели. Профессиограмма может составляться с целью обоснования учебных программ, направленных на подготовку кадров, оздоровления гигиенических условий труда, в профориентационных целях, в целях отбора и подбора кадров.

Первые исследования, касающиеся подготовки педагогических кадров, были проведены в 20-х годах, а в 60-80-ые годы возрос интерес к составлению профессиограмм: были разработаны профессиограммы деятельности учителей (В.С. Волков, В.А. Извозчиков, К.К. Платонов и др.), старшего воспитателя детского сада (Л.В. Поздняк), воспитателя дошкольного учреждения (Е.А. Панько), руководителя школ (Е.П. Тонконогая, В.Ю. Кричевский, М.Ф. Ткач, В.П. Парамзин и др.). В настоящее время профессиограммы являются предметом исследования также психологов, акмеологов (А.А. Деркач, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, Г.У. Матушанский и др). Профессиограмма руководителя детского сада является идеальной моделью его деятельности, определяющей основные функции управления, требования к личностным качествам, знаниям и умениям, необходимым для осуществления этих функций, с учётом специфики

управления дошкольным учреждением, что «обеспечивает субъекту общественно приемлемое качество труда» [14, С. 7].

В научной литературе представлены различные подходы к составлению профессиограмм руководителя образовательного учреждения: нормативно-структурный, системно-деятельностный, задачно-личностный. Стержнем задачно-личностной профессиограммы (А.А. Деркач, А.К. Маркова) является иерархия профессиональных задач. К каждой профессиональной задаче подбираются виды профессиональных действий, средств, результатов, а также профессионально важных качеств личности. В профессиограмме по вертикали могут быть выделены «модули», включающие перечень профессиональных задач; по горизонтали к задачам подстраиваются профессиональные действия, результаты профессиональной деятельности и необходимые для них профессионально важные качества личности. Нормативно-структурный подход основан на анализе документов, определяющих деятельность специалиста, и функциональном анализе его деятельности (Л.В. Поздняк). В деятельности старшего воспитателя исследователь выделяет двухуровневую иерархию функций: оперативные и целевые. Целевые функции обусловлены потребностями общества и требованиями к дошкольному воспитанию, прогнозом его развития. В качестве оперативных функций Л.В. Поздняк рассматривает планирование, организацию, контроль, координацию. На наш взгляд, оптимальным является системно-деятельностный подход в составлении профессиограммы руководителя ДОУ. Профессиограмма состоит из трёх разделов. В первом разделе излагаются требования к руководителю детского сада, предъявляемые обществом. Во втором приводятся требования, сформулированные в Уставе ДОУ и определяющие служебный статус заведующей. Третий раздел профессиограммы содержит перечень видов деятельности и необходимых знаний, умений, указываются необходимые личностные, профессионально значимые качества руководителя детского сада. Наиболее проблемным, с нашей точки зрения, в разработке профессиограммы является выявление профессионально важных качеств руководителя дошкольного учреждения. Анализ управленческой, педагогической, психологической, профессиологической литературы показал, что существуют различные основания в определении профессионально важных качеств руководителя. В настоящее время при построении профессиограмм, по мнению исследователей А.К. Марковой, А.А. Деркача, менее категоричной становится установление взаимодействия человека и работы, качества личности склонны приспосабливаться к меняющимся условиям труда. Человек может не только приспосабливаться к работе, но может изменять предмет и социальную среду труда. Приспосабливаясь к среде и требованиям профессии, человек

создаёт у себя индивидуальное сочетание профессионально важных качеств, приводящее к успеху [23, С. 12]. У человека может сложиться своя комбинация качеств или он может менять способы работы, вырабатывая индивидуальный стиль деятельности. В основе эффективности управленческой деятельности руководителя лежат умения. Характеризуя педагогические умения, учёные исходят из основных положений психологической концепции деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, в соответствии с которой умения – отдельные акты, компоненты деятельности. По мнению К.К. Платонова, в психологическую структуру умения входят не только навыки, но знания и творческое мышление [21, С.83]. Система умений не может быть сформирована без определённого уровня личностно профессиональных качеств, необходимо обладать определённым личностным потенциалом – общими и специальными способностями [23, С.12]. Взяв за основу данный подход, который заключается в том, что личностные качества можно развивать через умения, Г.У. Матушанский, исследуя деятельность преподавателя высшей школы, выявил соответствие между формируемыми посредством информационно-технологической подготовки умениями и развиваемыми в её процессе профессионально важными качествами личности [20, С.100]. По утверждению А.А. Деркача, каждому виду управленческой деятельности соответствует свой набор профессионально важных качеств, которые охватывают его ценностные ориентации (мотивы, отношения, идеалы, цели, установки), психические свойства (способности, характеристики процессов мышления, памяти и т.д.). Построение профессиограммы может быть осуществлено в следующей последовательности: анализ психолого-педагогической, управленческой, акмеологической литературы; исследование деятельности руководителя детским садом; экспертиза профессиограммы руководителями дошкольных учреждений; корректировка и составление окончательного варианта.

Таким образом, формирование положительной репутации дошкольной образовательной организации выступает как один из инструментов достижения стратегических целей предприятия, затрагивающих основные стороны его деятельности и ориентированных на перспективу. Преимущества позитивного имиджа очевидны. Однако позитивная известность не появляется сама собой и не существует сама по себе. Она требует целенаправленной систематической управленческой деятельности.

Литература

1. Андерсон Р., Шихирев П. «Акулы» и «дельфины» (психология и этика российско-американского делового партнерства). М.: Дело ЛТД, 2007. 208 с.
2. Гончаров В.В. В поисках совершенства управления: Руководство для высшего управленческого персонала. Опыт лучших промышленных фирм США, Японии и стран Западной Европы. М.: МП «Сувенир», 2007. 488 с.

3. Грачев М.В. Суперкадры: управление персоналом и международные корпорации. М.: Дело, 2007. 207 с.
4. Грейсон Дж., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XX века. М.: Экономика, 2007. 319 с.
5. Гуияр Ф., Келли Дж. Преобразование организации. М.: ДЕЛО, 2008. 375 с.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы управленческой деятельности. М., 2000. 536 с.
7. Деркач А.А., Маркова А.К. Профессиограмма государственного служащего. М.,1999. 93 с.
12. Должностная инструкция в процессно-ориентированной организации. // Управление компанией, 2007. №5 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.management.com.ua/hrm/hrm009.html
13. Дружинин В.Н. Судьба интеллекта в России//Психологическое обозрение. 1995. № 1. С. 34-36
14. Зазыкин В.Г. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих. М., 1999., 87 с.
15. Иванцевич Д.М., Лобанов А.А. Человеческие ресурсы управления: основы управления персоналом. М.: Дело, 2007. 300 с.
16. Ивлев В.А., Попова Т.В. Реорганизация деятельности предприятий: от структурной к процессной организации. М.: Научтехлитиздат, 2008. 281 с.
17. Изменения в системах управления в 21-ом веке. // Брошюра «Все о качестве. Зарубежный опыт», 2007, № 28. 29 с.
18. Кочетков В.В., Скотникова И.Г. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. М.: Наука, 2007. 145 с.
19. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М.: «Ключ», 1999. 223 с.
20. Матушанский Г.У. Дополнительное профессиональное образование преподавателя высшей школы. Казань, 2003. 159 с.
21. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. М., 1977. 248 с.
22. Попов Г.Х. Проблемы теории управления. М.: Экономика, 1974. 317 с.
23. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой. М., 1997. 350 с.

УДК 37.08

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению одной из составляющих профессионального капитала в образовательной организации – социальному капиталу, возможностям его изучения в аспекте развития профессиональных связей и аргументации его важности при создании новых образовательных организаций – образовательных комплексов и создания прогностических моделей развития таких организаций.

Ключевые слова: социальный капитал, профессиональные связи, образовательный комплекс, модернизация, качество образования.

Annotation. The article is devoted to the consideration of one of the components of professional capital in an educational organization - social capital, the possibilities of studying it in the aspect of developing professional ties and arguing its importance in creating new educational organizations - educational complexes and creating predictive models for the development of such organizations.

Keywords: social capital, professional relations, educational complex, modernization, quality of education.

Современная школа – образовательный комплекс – это неоднородное образовательное пространство, в котором сосуществуют разные образовательные модели, различные педагогические технологии, традиционно идет опора на значимость личности каждого педагога, на профессиональные качества отдельных учителей, что принимается за единое образовательное пространство, состоящего из отдельных его членов. Одним из необходимых условий, обеспечивающих качество образования, в частности, качество образовательного комплекса, является развитие устойчивых профессиональных связей в педагогическом коллективе, следовательно, рост эффективности организации. Проанализировав часть источников по вопросу развития социального капитала в образовании, можно с определенной долей уверенности утверждать, что исследований по данной проблеме практически нет.

Решение кадровой проблемы в условиях модернизации образования в рамках гуманистически-личностной и компетентностной парадигм, перспективной программы развития образовательного учреждения возможно только при реализации демократичных, личностно ориентированных, творческих подходов, одним из которых является формирование команд единомышленников. Команда в образовательной организации создает ее продукт, формирует культуру, внутренний климат организации, от нее зависит ее социальная миссия. Кадровая стратегия предполагает поиск и внедрение новых антропоцентрических подходов, что требует непрерывного развития. Одной из составляющих кадровой политики в образовательной организации является развитие социального капитала в аспекте развития профессиональных связей. Данный вопрос приобретает особую значимость в условиях модернизации образования, в том числе создания образовательных комплексов. Актуальность развития социального капитала в образовании обусловлена следующими положениями:

- редуцированное представление о сущности профессиональных связей и практическая необходимость реализации потенциала профессионального взаимодействия;
- значительный потенциал взаимодействия и низкая степени его востребованности в профессиональной деятельности;
- реальный и практически необходимый уровень профессионального взаимодействия;
- значение профессионального взаимодействия и его значительно возросшая роли в образовательной организации в условиях реформирования.

В период становления новых организаций – образовательных комплексов - требуется решать стоящие перед ней задачи, в первую очередь, за счет

внутренних ресурсов, одним из которых является побуждение к коллективной и командной работе за счет развития эффективных, устойчивых профессиональных связей как в горизонтальной плоскости «учитель-ученик», так и по вертикали «учитель-учитель». В связи с этим необходимо определить реальный уровень профессионального педагогического взаимодействия.

В создаваемых образовательных комплексах объединяются очень разные с точки зрения формальных, профессиональных и личностных показателей педагогические коллективы. Происходит обособление каждого подразделения и, соответственно, каждого педагогического коллектива, возникают комплексы «неуспешной» школы, «лучшего» и «плохого» педагога, проявляется неуверенность педагогов в гарантируемой работе, повышается значение отчетности, связанной с результативностью деятельности отдельного учителя и др. Этим объясняется личностное отчуждение, сопровождаемое разрывом и профессиональных отношений. Рвутся налаженные двусторонние связи. Педагоги школ теряют опыт профессионального взаимодействия. Отсутствует система обратной связи, акцентируется внимание на индивидуальной работе педагога и др. Поэтому разработка стратегии развития социального капитала в образовательном комплексе становится необходимой задачей.

В образовательных организациях явно прослеживается непонимание или неосознание того, что решение задач образовательного комплекса осуществляется, в первую очередь, за счет внутренних ресурсов, одним из которых является побуждение к коллективной и командной работе, что повышение качества образования возможно лишь при развитии устойчивых профессиональных связей при объединении усилий педагогов и их сотрудничества и взаимодействия, создании эффективной образовательной среды, команды, способной продвигать и реализовывать реформы. Это непонимание привело к тому, что отсутствуют данные о реальной структуре школы - уровне формализованных и неформализованных профессиональных отношений

Исходя из недостаточной осведомленности администрации и педагогов образовательных организаций перед руководством школы стоят управленческие задачи, основанные на системном подходе восприятия организации как совокупности взаимосвязанных и взаимозависимых частей. Они состоит в:

-управлении ресурсами и взаимодействием, базирующемся на четкости, рациональности, своевременности, состоящем в:

- анализе, обобщении, использовании информации об уровне профессиональных связей, определении путей усложнения реальной

структуры школы работы для достижения поставленной цели повышения качества образования

Управленческая задача направлена на разрешение противоречия между представлением об образовательной организации как едином образовательном пространстве и реальным уровнем сложности образовательной структуры, неоднородности, полимодельности образовательной среды. В качестве базовой модели развития социального капитала предлагается использовать во всем образовательном комплексе уже существующую в базовой школе систему эндогенного оценивания, направив ее функционирование не на поощрение и наказание, а именно на развитие профессионального взаимодействия. Следуя положениям М. Фуллана, необходимо создать на базе методического совета с помощью эндогенного оценивания систему обратной связи (развивая тем самым командную деятельность) и систему кадрового потенциала. В качестве одного из планируемых результатов внедрения модели можно считать снижение иерархичности как в неформальной части профессиональных отношений, так и в рамках формальной структуры.

Развитие социального капитала в условиях создания образовательного комплекса будет эффективным, если:

- будет определен уровень реальной структуры комплекса и на основе результатов будет создана специальная системная модель усложнения реальной структуры, составляющим элементом которой является эндогенное оценивание учителя;
- система развития профессиональных связей будет восприниматься педагогами как значимый элемент жизнедеятельности образовательного комплекса и усилит их внутреннюю мотивацию;
-эндогенным оцениванием будут охвачены все без исключения педагогические работники;
- задачей эндогенного оценивания является побуждение учителей, в первую очередь, к коллективной и командной работе;
- оценивание будет направлено на создание кадрового потенциала;
- осуществление управления развитием социального капитала будет рассматриваться как системообразующий элемент повышения качества образования.

В России проблеме развития социального капитала, в частности, в системе образования уделяли внимание в аспектах:

а) проблемы профессионального взаимодействия в школе: исследования К.М. Ушакова (работы «Основы сетевого анализа», «Термодинамика и школа», « Управление школой: кризис в период реформ»), А.А. Бастрона («Профессиональное взаимодействие в школе инновационного типа как

условие обеспечения преемственности образовательного процесса»), Е. В. Коротаевой («Психологические основы педагогического взаимодействия», «Педагогические взаимодействия и технологии», «Профессиональное взаимодействие в школе инновационного типа как условие обеспечения преемственности образовательного процесса», «Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа» и др.);

б) проблемы межличностного взаимодействия: работы А.А. Бодалева, С.Л. Братченко, Б.Ф. Ломова, Е.С. Кузьмина, В.Н. Куницыной, В.В. Знакова, А.А. Леонтьева, А.А. Реана и др.;

в) проблемы профессионального взаимодействия разнонаправленных педагогических работников: работы С.В. Феоктистовой («Профессиональное взаимодействие психологов и педагогов по обеспечению адаптации детей к обучению в школе»), О.Г. Ткаченко («Система профессионального взаимодействия как процесс непрерывного библиотечного образования»);

г) проблемы педагогического взаимодействия по вертикали «учитель-ученик», которой посвящены исследования С.В. Тарасова («Образовательная среда школьника»), Е.А. Туренко, Е.Г. Болдышевой и др. («Основы организации психолого-педагогического сопровождения в инновационной деятельности образовательных учреждениях/Коллективная монография: С.А. Лисицын, Г.Е. Гун (отв. ред.), С.В. Тарасов, Е.Г. Болдышева, И.П. Корчуганова, А.В. Мартынова, Л.Ю. Орлова, Е.А. Туренко, Е.М. Туренко, Е.М. Егорова, Л.Д. Симонова, С.А. Степанов), С.В. Беловой. («Диалог – основа профессии педагога»), С.Н. Чистяковой («Педагогическое сопровождение самоопределения школьников»), А.П. Чернявской («Партнерская позиция педагога как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе») и др.;

д) проблемы сетевого взаимодействия: работы Е.Д. Патаракина («Социальные взаимодействия и сетевое обучение», «Сетевые сообщества и обучение»), А.И. Готской («К уточнению понятия «профессиональное педагогическое взаимодействие посредством сети Интернет») и др.;

е) проблемы реорганизации образовательных организаций актуализированы в статьях Ж.П. Осипцовой («Реорганизация образовательных учреждений: социально-трудовой аспект»), Н.А. Шалимовой и Г.Г. Сиушевой («Методические рекомендации по оптимизации сети общеобразовательных учреждений Костромской области, в том числе за счет создания крупных образовательных комплексов (центров) на базе лучших общеобразовательных учреждений путем присоединения к ним неконкурентоспособных общеобразовательных учреждений») др.;

ж) проблемы социального и человеческого капитала отражены в работах М.М. Грейбила («Социальный и человеческий капитал как факторы благосостояния и развития»), Л.И. Полищук («Социальный капитал в России: измерение, анализ, оценка влияния»), Горина Д.Г. («Социальный капитал в государственном и муниципальном управлении: сетевые технологии и инновационное развитие»), Конькова А.А. («Социальный капитал как концепция экономической социологии и его роль в системе экономического взаимодействия»), Т.В. Натхова («Образование, социальный капитал и развитие/Обзор основных исследований»), С.А. Сысоева («К проблеме измерения социального капитала») и др.;

Глубоко вопрос социального капитала, теоретического обоснования его восполнения и развития, его анализа в различных сферах деятельности изучается за рубежом. Исследования проводятся по направлениям:

- проблемы структуры социального капитала, источников его формирования и его проявлений: работы Р. Ингельхарта («La transition culturelle dans les socidtds industrielles avancdes»), Ф. Фукуямы («Истощает ли капитализм социальный капитал?»), С. Кнэка, Д.Кулмана и др.;
- теории человеческого капитала (работы Т. Шульца, Г. Беккера, Л. Туроу);
- анализа развития организаций: работы И.К. Адизеса («Управление жизненным циклом корпорации»), Р.Л. Дафта («Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации»») и др.;
- анализа состояния оргкультуры: исследования Э. Шэйна, Ч. Ханди, Дж. М. Джорджа и Г.Р. Джоунса и др.;
- проблемы межличностного и межгруппового доверия в организации (работы Д. и М. Рейна, Сикуты и др.);
- исследований организационной культуры филиалов мультинациональной корпорации IBM (International Business Machines) в 40 странах мира;
- оценки национальных особенностей менеджмента - GLOBE (Global Leadershipand Organizational Behavior Effectiveness) в проекте Уортонской школой бизнеса (США).

Одной из основополагающих исследований развития социального капитала непосредственно в образовании является фундаментальная статья М. Фуллана «Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы» в журнале «Вопросы образования» (М., 2011. №4, С. 79-105). В работе анализируются основные проблемы, связанные с человеческим и социальным капиталом, которые проявились при совершенствовании кадровой политики в развитых странах мира.

Для целенаправленной работы по развитию социального капитала в современной российской школе следует в каждой образовательной

организации исследовать реальную структуру профессиональных отношений в образовательном комплексе на этапе объединения на основе проверки и анализа уровня профессиональных связей для выработки обоснованной управленческой политики. Для этого можно использовать апробированные методики и диагностический инструментарий: анкеты для исследования (социально-демографического и социометрического) реальной структуры профессиональных отношений, предложенного доктором педагогических наук, профессором К.М. Ушаковым, анкеты и наблюдения для исследования организационной культуры школы с опорой на модель Э. Шейна, опросник социометрического исследования межличностных отношений в группе, разработанного Дж. Морено и др.

Изучение вопроса структуры и содержания профессиональных связей в педагогическом коллективе даст возможность руководителю современной образовательной организации получить информацию и объективно представить уровень горизонтального и вертикального доверия, степень удовлетворенности профессиональной деятельностью, качество профессиональных связей, их частотность и пр. Данные о состоянии профессиональной сети образовательной организации, об организационной культуре образовательного комплекса, межличностных и межгрупповых отношениях должны быть основанием для создания прогностической модели повышения уровня сложности реальной структуры школы. Изучение реального состояния профессиональных связей в школе даст возможность руководству формировать кадровую политику при создании проектов школ инновационного типа, разработки концепции их развития.

Литература

1. Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпорации. СПб. : Питер, 2007.
2. Акимова Т.А. Теория организации: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. "Менеджмент". М. : ЮНИТИ - ДАНА, 2003.
3. Аузан А.А. Может, договоримся. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://esquire.ru/auzan-74]. М.: Интернет-журнал «Esquire», 2012.
4. Горин Д.Г. Социальный капитал в государственном и муниципальном управлении: сетевые технологии и инновационное развитие. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rane-brf.ru/conference/.
5. Грейбил М.М. Социальный и человеческий капитал как факторы благосостояния и развития. М.: Диссертация, 2003.
6. Дворянов А.А. Типология доверия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dvoryanov.de/doc/Dvoryanov_ Tipologiya_doveriya.pdf.
7. Инструменты оценки управления ОУ Инструменты оценки управления ОУ. - М. : Методическое пособие к программе «Управление образованием» НИУ ВШЭ, 2012.
8. Крижановская Г.Н. Управление развитием инновационной образовательной среды. Брянск : Кафедра социально-гум. дисциплин Брянского филиала РАНХиГС, 2010.
9. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности и социальный капитал как основа социально-экономического развития // Журнал институциональных исследований. 2010. №1.
10. Маллинз Л. Менеджмент и организационное поведение // Учеб.-практ.. пособие / Маллинз Лори / Т. Цеханович и др. Мн. : Новое знание, 2003.

11. Меняшев Р.Ш., Полищук Л.И. «Экономическая отдача от социального капитала: о чем говорят российские данные?» // XI Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2011.
12. Меняшев Р.Ш., Полищук Л.И. Миф о социальном капитале в России [//forbes.ru]. М. : Forbes, 2010.
13. Мильнер Б.З. Теория организации/учебник. 7-е изд. М. : ИНФРА-М, 2008.
14. Миниа В.Н., Небогина О.А. Доверие как актив организации: методологические аспекты измерения. СПб: Высшая школа менеджмента СПбГУ, 2005.
15. Натхов Т.В. Образование и доверие в России. Эмпирический анализ // Экономический журнал ВШЭ. М. : ИД ГУ-ВШЭ, 2011.
16. Натхов Т.В. Образование, социальный капитал и развитие/Обзор основных исследований. М.: ИД ГУ-ВШЭ, 2011.
17. Полищук Л.И. Социальный капитал в России: измерение, анализ, оценка влияния М., 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.liberal.ru/articles/5265.
18. Семенов Ю.Г. Организационная культура. М. : Логос, 2006.
19. Сивуха С.В. Капитал социальный// Энциклопедические статьи, связанные с творчеством Пьера Бурдье. 2006.
20. Смирнов Э.А. Основы теории организации. М. : Аудит, ЮНИТИ, 1998.
21. Сысоев С.А. К проблеме измерения социального капитала. Минск : дис. … канд. экономич. наук, 2009.
22. Татарко А.Н. Социальный капитал современной России: психологический аспект// Вестник МГГУ им. Шолохова. М. : ИЦ МГГУ им. Шолохова, 2012. №3.
23. Ушаков К.М. Основы сетевого анализа // Директор школы, № 5, № 6. М.: Сентябрь, 2013.
24. Ушаков К.М. Термодинамика и школа // Директор школы, №2. М. : Сентябрь, 2011.
25. Ушаков К.М. Управление школой: кризис в период реформ. М.: Сентябрь, 2011.
26. Филонович С.Р. Модели жизненного цикла организации как средства диагностики // Управление человеческими ресурсами: менеджмент и консультирование. М. : НИГО, 2004.
27. Фишбейн Д.Е. Влияние базовых представлений работников общего образования Российской Федерации на процесс управления изменениями в российском образовании. - М. : Дис. … канд.пед.наук, на соискание ученой степени кандидата пед. наук, 2007.
28. Фукуяма Ф. Истощает ли капитализм социальный капитал? // Великий разрыв / bookauth. Ф. Фукуяма. Vol. III. Великая реконструкция.
29. Фуллан М. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы // Вопросы образования. М., 2011. № 4, С. 79-105.
30. Ханова А. Капитал доверия [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.cloudwatcher.ru/analytics/5/view/34. М. : Лаборатория социальных инноваций Cloudwatcher, 2011.
31. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
32. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М. : Сентябрь, 2011.
33. Яхонтова Е. С. Доверие как базовая ценность компании и инструмент управления персоналом// Современное управление. М., 2003. № 11.

УДК 371

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ КАК ОТВЕТСТВЕННЫХ ГРАЖДАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. В статье рассматривается воспитание как важнейшая часть образовательного процесса. Автор на основе анализа особенностей воспитательного процесса в современных образовательных организациях дает предложения о совершенствовании данного аспекта деятельности школы.
Ключевые слова: молодежь, патриотизм, взаимодействие, образовательные программы, традиция, активная гражданская позиция, гражданская ответственность
Annotation. The article considers education as an integral part of the educational process. The author, based on an analysis of the features of the educational process in modern educational organizations, makes suggestions for improving this aspect of the school.
Keywords: youth, patriotism, interaction, educational programs, tradition, active citizenship, civic responsibility

Среди многочисленных задач, стоящих перед современной школой, выделяется миссия воспитания подрастающего поколения как ответственных граждан России.

Для повышения роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан Российской Федерации необходимо:

1. Актуализировать традиционные формы гражданского и патриотического воспитания [2]:

- открытие школьных музеев и выставок;
- организация и расширение всех видов краеведческой деятельности;
- поисковые работы;
- туристско-краеведческие программы;
- героико-патриотические акции;
- военно-исторические реконструкции;
- пропаганда спорта и здорового образа жизни;
- акции и системная работа по противодействию религиозному и политическому экстремизму в молодежной среде, воспитание толерантности;
- различные формы профилактики подростковой преступности, наркомании, алкоголизма и курения;

2. Консолидировать усилия социальных институтов – школ, военкоматов, церковных организаций, полиции, ДОСААФ, судебных органов и др. по воспитанию молодежи как ответственных граждан Российской Федерации путем формирования общих планов работы и их реализации;

3. Активно и эффективно взаимодействовать с детскими и общественными организациями и движениями (например, «Юнармией» [1]), с волонтерскими

организациями с целью привлечения детей к участию в социально значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, спортивных и благотворительных проектах;

4. Активизировать сотрудничество школы, семьи, педагогов и обучающихся:

- проведение совместных мероприятий, направленных на понимание гражданственности и гражданской ответственности;
- использование потенциала круглых столов, конференций, собраний педагогов, родителей и обучающихся по вопросам гражданской ответственности и традиционных культурных, духовных и нравственных ценностей российского общества;
- включение родителей в образовательный процесс путем предоставления им времени для выступлений как непосредственно на занятиях, так и во внеурочное время для формирования у детей добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности;

5. Формировать и реализовывать просветительские и образовательные программы для родителей (Родительские университеты), в том числе представлять родителям возможность получить профессиональную консультационную помощь по запросу самих родителей (например, на платформе «Школа родителям») не только у педагогов конкретной школы, но и у квалифицированных работников системы образования РФ, вводить систему тренингов для родителей по вопросам гражданского, патриотического, нравственного воспитания детей, для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей;

6. Оказывать всемерную поддержку реальному ученическому самоуправлению и повышать роль организаций обучающихся в управлении образовательным процессом;

7. Создать систему комплексного методического сопровождения деятельности педагогов, участвующих в воспитании у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанных на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, в том числе через повышение квалификации (например, ДПОП «Воспитание ответственного гражданина при реализации ФГОС», «Принципы преемственности, добровольности, антропоцентричности и культуросообразности в воспитании ответственного гражданина» и др.), через семинары и тренинги для научения владениями методами психодиагностики по выявлению детей и семей группы социального риска, техникой коррекционной работы в форме индивидуальных консультаций и групповых занятий с обучающимися;

8. Повышать качество преподавания русского языка, литературы, отечественной истории, основ светской этики, традиционных религий и др. для

воспитания молодежи как ответственных граждан через учебный предмет путем включения воспитательных элементов в содержание предметной и внеурочной деятельности;
9. Направить преподавание всех школьных предметов на понимание, а не на заучивание, на формирование самостоятельности, умения отличать объективное от субъективного, способности видеть межпредметные связи и соотносить услышанное с собственным социальным опытом;
10. Сроить воспитательную работу на основе единого подхода к формированию всех трех уровней гражданственности (сознательности и ответственности, гражданской позиции, исполнении человеком обязанностей и реализация прав, которые обусловлены его статусом гражданина);
11. Расширить масштабы образовательной деятельности в сфере воспитания молодежи как ответственных граждан у различных целевых групп, создавая индивидуализированные программы воспитания [3];
12. Ввести в образовательный процесс (внеаудиторная работа) спецкурсы для старшеклассников, включающие модули:
- модуль «Гражданская ответственность: понятие, сущность»;
- модуль «Глобальные вызовы и условия развития России в мировом сообществе»;
- модуль «Современные тенденции общественной активности»;
- модуль «Гражданские действия и протестная деятельность»;
- модуль «Воспитание патриотизма как фактор гражданской ответственности»;
- модуль «Ценностно-смысловая установка и ее влияние на мировоззрение человека»;
- модуль «Интернет как идеологическая площадка»;
- модуль «Формирование антитеррористической идеологии как фактор общественной безопасности в современной России»;
- модуль «Информационное противодействие идеологии терроризма и экстремизма»;
- модуль «Интеркультурное взаимодействие»;
- модуль «Межконфессиональная толерантность»;
- модуль «Традиционные нравственные и духовные ценности»;
- модуль «Уникальное российское культурное наследие»;
- модуль «Мотивация, профессиональное самоопределение, самореализация, гражданская ответственность»;
- модуль «Алгоритм формирования жизненного пути» и др.;
13. На постоянной основе готовить информационный продукт на основе единого научно-прикладного направления гражданственности и российской

идентичности для школьного радиоузла, телецентра, школьной газеты, журнала и др.;

14. Систематически использовать в воспитательной работе контрольно-измерительные материалы, которые позволяют определить степень успешности реализации образовательной деятельности в области воспитания гражданской ответственности у обучающихся в различных мониторингах, анкетированиях и др.

Несомненно, что школа в отрыве от семьи, властных и общественных организаций не сможет в полной мере выполнить свое предназначение в плане воспитания молодого человека [4]. Поэтому именно взаимодействие является основой воспитания юного поколения.

Литература

1. Всероссийское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия» // Министерство обороны Российской Федерации (Минобороны России). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://stat.mil.ru/youtharmy/info.htm

2. Патрушева Е. А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у подростков историко-краеведческой деятельности школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.05. Челябинск, 2009. 24 с.

3. Проблемы патриотического воспитания современной молодежи // Научно-издательский центр «Социосфера». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2017/135/ problemy patrioticheskogo_ vospitaniya_sovremennoj_molodezhi/.

4. Шульженко М. Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. 2017. № 47. С. 240-243.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 373.5

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ИЗМЕРЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования
Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. В статье актуализируется необходимость объективного контроля и оценки качества обучения и рассматривается тестирование как приоритетная форма измерения учебных достижений учащихся. Аргументируется необходимость использования критериально ориентированного тестирования в системе педагогического измерения учебных достижений.

Ключевые слова: тестирование, тест, педагогическое измерение, объективность

Annotation. The article actualizes the need for objective monitoring and evaluating the quality of education and examines testing as a priority form of measuring students' academic achievement. The necessity of using criterion-oriented testing in the system of pedagogical measurement of educational achievements is argued.

Keywords: testing, test, pedagogical measurement, objectivity

В России широко внедряется в практику система педагогического измерения как система контроля и оценка качества обучения с инструментарием, способным точно и объективно измерить качество подготовки учащихся. К числу современных измерительных методов относится тестирование: «В современной педагогической науке измерения принято связывать исключительно с использованием тестов» [4].

В использовании тестирования сложились два подхода: критериально ориентированный, в рамках которого создаются тесты, ориентированные на критерий и нормативно-ориентированный, на основе которого тесты ориентированы на норму. В рамках нормативно-ориентированного подхода тесты разрабатываются для сравнения обучающихся по уровню учебных достижений путем сопоставления результатов. Критериально ориентированные тесты используются для определения уровня обученности учащихся относительно заданного критерия.

«Тест – это инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов,

предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения» [6].

Нормативно- и критериально ориентированные тесты как измерительные инструменты отличаются по целям создания, методике отбора содержания, критериям качества заданий, интерпретации результатов и др.

Современные методики преподавания учебных предметов в школе определяют эффективность обучения по его результату. Традиционное оценивание обладает рядом существенных недостатков при его использовании. Среди них несообразность с возрастными, когнитивными, языковыми, этническими, ментальными и др. особенностями детей. Актуальность темы обусловлена тем, что российская школа до сих пор не имеет сформированной адекватной системы оценивания знаний и умений обучающихся, несмотря на декларацию изменений в оценке качества образования через оценку учебных достижений обучающихся.

Критериально ориентированное тестирование фиксирует результаты, а не процессуальные характеристики. Основной задачей теста является сопоставление учебных достижений обучающихся по теме, разделу и т.п. с планируемыми результатами обучения по определенному блоку содержания. Такой тест дает возможность разделить тех учащихся, которые уже достигли требований стандарта по отдельному разделу, и тех, кто еще не достиг результатов. Для критериально ориентированных тестов важна детализация содержания и соответствие содержания заданий требованиям стандарта образования. Критерий оценки для такого теста устанавливается путем экспертного заключения (какой процент верно выполненных заданий можно считать достаточным для оценки проверяемого планируемого результата) [5; 10]. Тесты, запрограммированные по логической цепочке «содержание учебной дисциплины>генеральная совокупность задания для измерения знаний>тест, как выборка заданий из этой совокупности>ответы испытуемого>вероятностный вывод о его знаниях учебной дисциплины» [1], дают возможность сопоставить учебные достижения каждого ученика с планируемым к усвоению объемом знаний, умений. В качестве интерпретационной системы отсчета используется конкретная область содержания (например, за год обучения, ступень обучения) [7].

Критериально ориентированные тесты помогают собрать полную и объективную информацию об учебных достижениях каждого ученика, сравнить его обученность с требованиями, заложенными в стандарте. Обучающийся получает информацию о том, что он знает по сравнению с требованиями к уровню подготовки по предмету.

Педагогические тесты, разработанные на основе критериально ориентированного подхода, обладают преимуществами перед традиционными формами контроля обученности обучающихся. Как пишут исследователи [7], в их числе возможность:

1) осуществления контроля за обучением каждого ученика, что проявляется в оценке личных достижений ученика и в коррекции индивидуальной образовательной траектории;
2) сочетания с другими видами контроля на всех этапах обучения;
3) охвата всех разделов учебной программы, проверки вырабатываемых компетенций;
4) большей объективности;
5) использования многообразия тестовых заданий;
6) использования традиционного и компьютерного тестирования;
7) накопления информации об учебных достижениях обучающегося, динамике его роста [8];
8) использования различных методик разработки теста в зависимости от уровня, особенностей групп обучающихся;
9) уровневого подхода (базового, повышенного, высокого) при единых требованиях;
10) учета специфики преподаваемой дисциплины и др.

Особое значение уделяется надежности и валидности тестового контроля, которые «обеспечивают полноценное педагогическое измерение обученности и включение всех дидактических единиц программы обучения в задания тестов» [7].

Разработанная система критериально ориентированного тестирования, адекватная подлежащему освоению минимуму содержания образования, способна служить средством индивидуализации обучения, в том числе в процессе самостоятельной работы школьника.

В качестве примера мы рассмотрим целесообразность критериально ориентированного тестирования в процессе преподавания русского языка как неродного. Ученики, для которых русский язык не является родным, испытывают стрессовое состояние, вызванное пребыванием в новой социокультурной среде, которое проявляется в том, что дети испытывают трудности в общении (недостаточная развитость навыков общения у младших школьников - и коренных жителей, и мигрантов; неадекватность навыков взаимодействия; многочисленные культурно обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения; травматический опыт межнационального общения, этноцентризма, мигрантофобии со стороны сверстников и взрослых и др.), в слабой дошкольной или школьной подготовке, в сложности овладения

школьной программой из-за плохого знания русского языка (не всегда понимают объяснения учителя, не умеют выразить свою мысль) [2].

Общими ошибками инофонов в русской речи являются: а) фонетические и фонологические (мягкость/твердость консонантов, просодические сложности); б) орфографические; в) лексические (интерференция, вызванная особенностями стереотипов мышления на родном языке) - смешение стилей, использование слов в несвойственном значении, нарушение норм лексической сочетаемости; г) грамматические (виды русского глагола, категория определенности – неопределенности актантов, функции категории личности – безличности); д) отсутствие фоновых знаний; е) речевого дефицита в русской речи; ж) дискурсивные, вызванные незнанием системы языка, неверным использованием языковых средств в конкретных ситуациях, нарушением культурных норм и ценностей:

- этикетные ошибки (незнание правил речевого этикета, неверное обращение к лицам и др.);
- ошибки, вызванные незнанием ментальности, лингвосоциокультурных стереотипов;
- различные способы категоризации вещей, их отношений и свойств.

Наибольшие трудности овладения русским языком школьники, для которых русский язык не является родным, обусловлены лингвокогнитивными и лингвокультурологическими особенностями.

Определение основных ошибок дает возможность обозначить те знания и умения, которыми должен овладеть ребенок. При этом у ученика, наряду с формированием русской речевой компетентности, при сдаче ЕГЭ должны быть сформированы и развиты умения и навыки, соответствующие требованиям ФГОС.

Традиционные формы контроля (диктант, изложение, сочинение, контрольные работы по анализу языковых единиц, нормативному описанию русского языка и др.) практически на всех этапах обучения ученика-инофона не способны объективно оценить уровень владения русским языком и его знание, они являются не только неэффективными, но и «вредными». Наибольшую близость к оптимальной системе оценки учебных достижений таких детей имеет методика оценивания в системе «русский язык как иностранный», однако, она часто не учитывает возрастные, психологические, когнитивные, этнические особенности обучающихся и строится на основе сопоставления с родным языком, что невозможно в условиях современной российской школы. Система оценивания детей, для которых русский язык не является родным, должна строиться на положении, что кроме овладения школьной программой, ученики должны иметь коммуникативную компетенцию для удовлетворения особых

потребностей при общении с носителями языка в различных сферах и для овладения другими знаниями.

Одним из основных способов контроля является коммуникативно-ориентированное наблюдение за устной и письменной речью обучающихся. Однако не меньшую важность имеет оценивание умений структурного, функционально-семантического и системно-функционального описания языка. Исходя из этого, критериально ориентированное тестирование как одно из средств управления познавательной деятельностью [3] обучающегося приобретает особое значение, так как предполагает:

- развитие различных умений в работе с текстом;
- коррекцию индивидуальной образовательной траектории в обучении русскому языку и другим предметам;
- развитие потребности в рефлексии и др.

Тестирование на всех этапах обучения по русскому языку (диагностическое, текущее, тематическое, рубежное, итоговое) должно проводиться с использованием заданий семантической и функциональной соотносительности языковых средств выражения смысла единицами разных уровней на текстовой базе, что позволяет обеспечивать проверку достижений ученика в знании каждой выделенной единицы учебного материала. Использование тестовых заданий от простого к сложному позволяет совершенствовать методику дифференцированного подхода к оценке знаний и умений инофонов, которые получают право выбора задания, для проверки одних и тех же знаний и умений.

Наиболее эффективно критериально ориентированное тестирование функционирует на этапах распределения детей по группам на основе различных признаков: уровневого, когнитивного, ментального, языкового и др.

При обучении детей возникают проблемы с созданием системы объективного измерения их учебных достижений как с точки зрения соответствия знаний и умений требованиям стандарта, так и с точки зрения владения русским языком, необходимым для освоения основной образовательной программы. В оценивании детей, для которых русский язык не является родным, преобладает отметка, а не измерение его уровня знаний, умений, сформированности компетенций, нет системы, не разработаны общие требования к отбору типов заданий с учетом специфики обучения и конструированию измерительных материалов.

Устная форма оценивания в преподавании русского языка как неродного имеет большое значение. Существование одной отдельной формы измерения недостаточно. Переход к итоговой аттестации по русскому языку в письменной форме свидетельствует о необходимости использования измерительных материалов-тестов, ориентированных на оценку усвоения деятельности.

Использование тестирования при проведении ЕГЭ и ОГЭ свидетельствует о том, что тестовая методика измерения учебных достижений обучающихся стала государственной политикой в области образования; работа над конструированием тестов становится определенной моделью стандарта.

Использование критериально ориентированного тестирования в системе измерения учебных достижений школьников имеет большой потенциал, несмотря на некоторые ограничения. Наряду с другими формами, средствами и методами оценивания оно, имея различные аспекты надежности и валидности, является составной частью индивидуализации обучения, так как позволяет точнее раскрыть и локализовать пробелы в подготовке учащихся в русском языке, профессионально осуществлять коррекционную работу.

Оценка учебных достижений – оценка учебной подготовки (совокупности учебных достижений обучающихся по теме, разделу или курсу) и оценка качества учебной подготовки (обобщенной характеристики, отражающей степень соответствия реальных учебных достижений обучающихся по предмету требованиям к результатам обучения, отраженным в нормативных документах). В методике традиционным является понятие «проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся», под которым понимается «процесс выявления и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности с требованиями, заданными учебными программами. Выражается в форме отметки или словесного оценочного суждения учителя» [11, С. 198.]. Наряду с этим понятием широко используются понятия диагностики, контроля и мониторинга. Основной чертой, отличающей оценку учебных достижений от традиционных проверки и контроля знаний, является широкое использование средств педагогических измерений и сочетание контрольно-оценочной деятельности учителя с внешними оценочными процедурами.

Система оценки учебных достижений относится к педагогической системе, так как она включает в себя все необходимые компоненты системы (цели оценочной деятельности, содержание оценки – описание ожидаемых результатов, методы и формы оценки – технологическое разнообразие оценочных процедур, средства – инструментарий оценки, организационные формы, педагоги, обучающиеся [9, С. 28]). Инструментарий оценки включает совокупность средств, используемых для оценки учебных достижений. Измерительные материалы – это письменные материалы в тестовой форме, результаты которых подвергаются статистическому анализу.

ФГОС формулирует требования к системе оценки достижения планируемых результатов, которая должна:

«1) закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, ориентированной на управление качеством образования, описывать объект и

содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;
2) ориентировать образовательный процесс на реализацию требования к результатам освоения основной образовательной программы;
3) обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов;
4) обеспечивать оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной образовательной программы;
5) предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга…» [12, С. 28-29].

Система обучения русскому языку, в том числе система оценки учебных достижений детей-инофонов, находится в стадии становления. Модель оценки учебных достижений детей-инофонов ставит цель получить объективную информацию о качестве учебной подготовки ребенка, для которого русский язык не является родным, на всех этапах изучения предмета и базируется на:
1) необходимости изменения содержания оценки для реализации деятельностного подхода (по ФГОС);
2) потребности получения объективной информации об учебных достижениях конкретного обучающегося и использования этой информации для корректировки обучения;
3) потребности в качественном инструментарии, обеспечивающем для разных детей единство требований к предметной подготовке по русскому языку.

В основу модели положены принципы объективности, достоверности и системности информации, получаемой в процессе оценки; систематичность процедур оценки учебных достижений; научность, валидность и надежность инструментария; преемственности с традиционной системой проверки знаний и умений по русскому языку; повышение потенциала внутренней оценки и самооценки. Особое значение при оценке учебных достижений детей-инофонов приобретает принцип релевантности содержания оценки не только возрастным, но и когнитивным, языковым особенностям обучающихся. Содержательные характеристики (контролируемый элемент содержания, форма задания, уровень сложности, максимальный балл) заданий являются основой обеспечения валидности измерительных материалов. Для оценки учебных достижений детей-инофонов вводятся дополнительные содержательные характеристики: дополнительный планируемый результат или умение (например, составление предложения/ высказывания на основе функционально-семантической схемы), уровень овладения планируемым результатом и способ представления

информации в задании. Дифференциация заданий за счет спектра содержательных характеристик, в том числе сравнения/сопоставления с родным языком, реализует уровневый подход оценке учебных достижений по русскому языку. Важной характеристикой является также уровень сложности, коррелируемый со средним процентом выполнения заданий. Оценка предметных и метапредметных результатов обучения обеспечивает комплексный подход к оценке учебных достижений. Повышение объективности контрольно-оценочной деятельности учителя русского языка и внутренней оценки школы обеспечивается за счет использования статистических инструментов. Единые требования к обучающимся, в том числе к детям-инофонам, реализуются за счет взаимодействия традиционной методики обучения и методики РКИ, следовательно, путем использования внутренней оценки учебных достижений на основе процедур внешней оценки. Показателями качества учебной подготовки по русскому языку являются не только качество учебной подготовки группы учащихся, но, в первую очередь, качество индивидуальной учебной подготовки (рис. 1).

В соответствии с системно-деятельностным подходом, положенным в основу ФГОС, содержанием оценки становятся требования к предметным результатам, которые конкретизируются в планируемых результатах обучения. Основанием для разработки заданий для оценки достижения планируемых результатов становятся умения, которые определяются в процедуре распределения. Она состоит в выделении в каждом планируемом результате отдельных умений. Оценка динамики достижения результата реализуется за счет формирования промежуточных и итоговых планируемых результатов:

а) для промежуточной и итоговой оценки проводятся различные процедуры распределения, которые различаются степенью детализации;

б) динамика достижения планируемого результата определяется на основании тех умений, которые на следующем этапе фиксируются в «свернутом» виде;

в) распределение планируемых результатов одинаковых видов деятельности для разных ступеней образования должна обеспечивать преемственность формирования вида деятельности и его развитие.

Рисунок 1. Модель системы оценки учебных достижений детей-инофонов по русскому языку

Модель измерительных материалов по русскому языку для государственной аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) сформировалась, но претерпевает изменения, связанные с мировыми тенденциями в области обучения государственному языку, сообразно состоянию и показателям обученности русскому языку в стране с учетом мнения общественности.

Для качественного и эффективного обучения русскому языку детей-инофонов и его итогового оценивания необходимо систематическое объективное промежуточное измерение учебных достижений.

Измерительные материалы для промежуточного оценивания используются для внутренней оценки, поэтому приоритетной задачей является получение максимальной информации о достижениях планируемых результатов. При создании измерительных материалов необходимо учитывать особенности обучения и оценивания инофонов.

Измерительные материалы призваны:

- выделить группы обучающихся по уровню владения и знания русского языка в соответствии с требованиями стандарта, по др. признакам;
- обеспечить аттестацию инофонов в соответствии с достижением предметных результатов;
- получить информацию о трудностях, проблемах, стоящих перед каждым изучающим русский язык как обязательный предмет программы;
- дать возможность скорректировать индивидуальные образовательные траектории.

Содержанием оценки являются предметные результаты, раскрываемые в планируемых результатах определенного периода обучения в диапазоне освоения основной образовательной программы из блока «Выпускник научится».

В основе измерительных материалов лежит кодификатор, который включает перечень планируемых результатов и перечень проверяемых элементов содержания, для которых устанавливается шкала значимости. «Наиболее значимым (с т.з. дальнейшего обучения, важности для использования в повседневной жизни…) элементам приписывается обозначение «3», а малозначимым… обозначение «1» [3а].

В тестовые равноценные по сложности варианты включаются:

- два раздела: первый - задания, соответствующие минимальным требованиям программы обучения русскому языку детей-инофонов, и второй - задания, соответствующих минимальным требованиям ФГОС к предметным результатам (за определенный период обучения, после изучения определенной темы и др.);

- в каждом разделе 75% заданий базового и 25% - повышенного уровня сложности. При оценивании выполнения тестовой работы 60% от максимального балла должны составлять баллы за задания базового уровня.

Отбор содержания должен обеспечить проверку всех содержательных элементов и соответствовать отводимому учебному времени на изучение темы (раздела и т.д.)

Интерпретация результатов проводится в направлении оценивания качества предметной подготовки инофонов

Показатель		Критерий достижения показателя	Информация об учащемся-инофоне
Достижение минимальных требований программы обучения русскому языку детей-инофонов к предметным результатам		Тестовый балл: не менее 65% от максимального балла за задания базового уровня	
Достижение минимальных требований ФГОС к предметным результатам		Тестовый балл: не менее 65% от максимального балла за задания базового уровня	
Оценка уровня освоения предметных результатов		Диапазон тестовых баллов:	
	«2»	менее 65% от максимального балла за задания базового уровня каждого раздела	необходимость в повторном изучении раздела (темы); коррекционная работа
	«3»	от 65 до 100% от максимального балла за задания базового уровня каждого раздела	освоение обязательного блока планируемых результатов; достижение минимальных требований программы и стандарта; коррекционная работа
	«4»	50% от максимального балла за задания повышенного уровня каждого раздела	возможности применять предметные умения в измененных учебно-практических и учебно-познавательных ситуациях
	«5»	от верхней границы повышенного уровня до максимального тестового балла в каждом разделе	освоение планируемых результатов на повышенном уровне сложности

Таким образом:

- при обучении детей-инофонов возникают проблемы с созданием системы объективного измерения их учебных достижений как с точки зрения соответствия знаний и умений требованиям стандарта, так и с точки зрения владения русским языком, необходимым для освоения основной образовательной программы. В оценивании инофонов преобладает отметка, а не измерение его уровня знаний, умений, сформированности компетенций, нет системы, не разработаны общие требования к отбору типов заданий с учетом специфики обучения и конструированию измерительных материалов;
- устная форма оценивания в преподавании русского языка детям-инофонам имеет большое значение. Существование одной отдельной формы измерения недостаточно. Переход к итоговой аттестации по русскому языку в письменной форме свидетельствует о необходимости использования измерительных материалов-тестов, ориентированных на оценку усвоения деятельности. Использование тестирования при проведении ЕГЭ и ОГА свидетельствует о том, что тестовая методика измерения учебных достижений обучающихся стала государственной политикой в области образования; работа над конструированием тестов становится определенной моделью стандарта;
- использование критериально ориентированного тестирования в системе измерения учебных достижений детей-инофонов имеет большой потенциал, несмотря на некоторые ограничения. Наряду с другими формами, средствами и методами оценивания оно, имея различные аспекты надежности и валидности, является составной частью индивидуализации обучения, так как позволяет точнее раскрыть и локализовать пробелы в подготовке учащегося-инофона в русском языке, профессионально осуществлять коррекционную работу.

Литература

1. Аванесов В. С. Основы педагогической теории измерений. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://testolog.narod.ru/ Theory4.html
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного / Учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2007
3. Демидова М.Ю., Зозуля Е.С., Марголина В.В., Татур А.О. и др. Диагностика познавательных метапредметных умений. Часть 1. Примеры заданий. М.: Московский центр качества образования, 2012; а) Демидова М.Ю. Методическая система оценки учебных достижений учащихся по физике в условиях введения ФГОС. Диссертация докт. пед. наук. М., 2014
4. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании. М.: Логос, Университетская книга, 2007.
5. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. Уссурийск, УГПИ, 2007
6. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-центр, 2001
7. Матвиевская Е.Г. Педагогические измерения. Опыт и проблемы исследования / Теоретический журнал CREDO NEW. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://credonew.ru/content/view/769/60/

8. Наговицын А.Г. Проблема построения регионального мониторинга достижений школы при обучении физике в старших классах: диссертация … канд. пед.наук. Киров, 2004
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004
10.. Переверзев В.Ю. Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов. М.: НМЦ СПО Минобразования РФ, 1999.
11. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт./Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 2. М., Большая Российская энциклопедия, 1999, с. 198.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ М-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011.

УДК 371

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В СХЕМАХ И ТАБЛИЦАХ

Данильченко Аглая Николаевна,
кандидат исторических наук,
декан факультета дополнительного образования
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. В работе в схемах и таблицах дано представление о точках зрения на понимание образовательных технологий и их роль в процессе обучения на современном этапе развития образования, который характеризуется существенным обновлением содержания и методик обучения, стандартизацией образования, когда идет процесс активного поиска и использования новых технологий обучения, позволяющих значительно повысить эффективность обучения.

Ключевые слова: образовательная технология, учебный процесс, эффективность, конструирование, обучение

Annotation. The work in diagrams and tables gives an idea of the points of view on the understanding of educational technologies and their role in the learning process at the present stage of education development, which is characterized by a significant update of the content and teaching methods, standardization of education, when there is an active search and use of new teaching technologies, allowing to significantly increase the effectiveness of training.

Keywords: educational technologies, educational process, efficiency, design, training

Образовательная технология – система взаимодействия субъектов образовательного процесса и организации образовательного пространства, направленная на решение определенных дидактических задачи достижение запланированных результатов обучения

применение конкретных образовательных технологий

зависит и определяется

информационно-ресурсной основой

видами учебной работы

спецификой учебной деятельности

Образовательная технология всегда комплексна.

Современное образование:

полиформатная модель обучения

интеграция традиционных и новых технологий

Понятие «образовательная технология»
в специальной литературе

«образовательная технология» = «педагогическая технология» = «технология обучения»

идея технизации учебного процесса

основным способом повышения эффективности учебного процесса является широкое использование ТСО

образовательная технология – максимальное использование в обучении возможностей ТСО

идея полной управляемости учебного процесса

решение дидактических проблем возможно только через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению

конструирование обучения в соответствии с проектированием всего хода процесса обучения, проверка и оценка эффективности выбранных форм, методов, средств;
оценка текущих результатов;
коррекционные мероприятия

Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: «Эффективность процесса образования находится в прямой зависимости от той педагогической технологии, которую мы применяем для реализации педагогической задачи и достижения поставленных целей»

Определения образовательной технологии:

технология — это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь)

источник	образовательная технология – это:
Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/79.- Лондон - Нью-Йорк, 1978	использование технических средств обучения или компьютеров
	принципы и приемы оптимизации образовательного процесса
	анализ факторов, повышающих образовательную эффективность
	конструирование и применение приемов и материалов
	оценка применяемых методов
Т. Сакамото (Япония)	**внедрение системного способа мышления** = «**систематизация образования**» или «систематизация классного обучения»
ЮНЕСКО	**системный метод** создания, применения и определения **всего процесса преподавания и усвоения знаний** с учетом взаимодействия технических и человеческих ресурсов
В.П. Беспалько	**совокупность средств и методов воспроизведения** теоретически обоснованных **процессов обучения и воспитания**
	содержательная **техника** реализации учебного процесса
Б.Т. Лихачев	**совокупность психолого-педагогических установок**, определяющих **специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения**, воспитательных средств
	организационно-методический инструментарий педагогического процесса
М.В. Кларин	**системная совокупность и порядок функционирования** всех **личностных, инструментальных и методологических средств**
И.П. Волков	**описание** процесса достижения планируемых результатов обучения
М. Чошанов	составная **процессуальная часть** дидактической системы
В.М. Монахов	продуманная во всех деталях **модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса** с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя
Г.К. Селевко	**научный аспект:** педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы
	процессуально-описательный аспект: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения
	процессуально-действенный аспект: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств
В.В. Гузеев	система, включающая некоторое **представление планируемых результатов обучения, средства диагностики** текущего состояния обучаемых**, множество моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения** для данных конкретных условий

Уровни образовательной технологии

общепедагогический (общедидактический) уровень	**общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология** = педагогическая система	целостный образовательный процесс в регионе, на определенной ступени обучения
частнометодический (предметный) уровень	**частнопредметная педагогическая технология =** частная методика: методика преподавания предмета, методика компенсирующего обучения, методика работы преподавателя	совокупность методов и средств для реализации содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, мастерской преподавателя
локальный (модульный) уровень	**локальная технология, технология отдельных частей** учебного процесса: технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитания отдельных личностных качеств, технология занятия, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.	решение частных дидактических задач

Основные структурные составляющие образовательной технологии

концептуальная основа	
содержательная часть обучения	цели обучения — общие и конкретные
	содержание учебного материала
процессуальная часть - технологический процесс	организация учебного процесса
	методы и формы учебной деятельности обучающихся
	методы и формы работы преподавателя
	деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала
	диагностика учебного процесса

Основные методологические требования к любой образовательной технологии

концептуальность	опора на определенную научную концепцию	философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей
системность	наличие всех признаков системы	логика процесса
		целостность
		взаимосвязь всех частей
управляемость		определение целей
		планирование

	наличие всех признаков управляемости	проектирование процесса обучения
		поэтапная диагностика
		варьирование средствами и методами для коррекции результатов

Характеристики современных образовательных технологий

эффективность	конкурентоспособность	эффективность по результатам
		оптимальность по затратам
		гарантия достижения определенного стандарта обучения
воспроизводимость	возможность применения (повторения, воспроизведения) в других образовательных организациях другими субъектами	

Классификация образовательных технологий

по **уровню применения**	общепедагогические	
	частнометодические (предметные)	
	локальные (модульные)	
по **философской основе**	материалистические и идеалистические	
	диалектические и метафизические	
	научные (сциентистские) и религиозные	
	гуманистические и антигуманные антропософские и теософские	
	прагматические и экзистенциалистские	
	свободного воспитания и принуждения	
по **ведущему фактору** психического развития	биогенные	личность - результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов. Конкретная технология может учитывать/делать ставку на один из них, считать его основным
	социогенные	
	психогенные	
	идеалистические	
интегрирующие	ситуативные методы обучения	

Образовательные технологии

технологии организации (конструирования) учебного процесса	**образовательные технологии процесса обучения и усвоения изученного**
технологии дистанционного обучения	электронное обучение
традиционная классно-урочная система	информационно – коммуникационные технологии
модульная технология	проектная деятельность
интегральная технология	концентрированное обучение
«Учебный портфолио»	модульная технология подачи материала

рейтинговая технология (оценка усвоения изученного)	коммуникативные технологии
здоровьесберегающие технологии	эвристические технологии
технология «погружения»	практикоориентированные технологии
	авторские технологии
и другие	

Технологии организации учебного процесса

Поколения образовательных технологий

Основные черты технологий эмпирического поколения: «традиционные методики»

основной учебный период	урок
используемые методы обучения	объяснительно-иллюстративный и эвристический
преобладающие организационные формы обучения	беседа и рассказ
основные средства диагностики	текущие устные опросы без фиксации и обработки результатов и письменные контрольные работы по окончании изучения темы

Основные черты технологий алгоритмического поколения

	модульно-блочные технологии	**цельноблочные технологии**
основной учебный период	модуль или цикл уроков	блок уроков
используемые методы обучения	объяснительно-иллюстративный, эвристический и программированный	объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный и проблемный
преобладающие организационные формы обучения	беседа и практикум	лекция, беседа и практикум
основные средства диагностики	текущие письменные программированные опросы (тесты) без фиксации и	текущие устные опросы или письменные контрольные работы без фиксации и обработки

	обработки результатов, письменные работы или зачеты после изучения темы	результатов и устные или письменные зачеты по окончании изучения темы

Основные черты технологий стохастического поколения

	интегральные технологии	**ТОГИС**
основной учебный период	блок уроков	блок уроков
используемые методы обучения	объяснительно-иллюстративный, эвристический, проблемный, модельный	эвристический, проблемный, модельный
преобладающие организационные формы обучения	лекция, практикум, семинар, семинар- практикум	практикум, семинар, семинар- практикум
основные средства диагностики	срезовые работы с бинарной оценкой, обязательной фиксацией и обработкой результатов для проектирования следующего урока. Оценочная система-рейтинг, комбинация относительной и абсолютной количественных шкал. Трехуровневое планирование результатов обучения: минимальный, общий, продвинутый	результаты урока представляют собой распределение учеников по достигнутым ими уровням планируемых результатов обучения. Обычный инструмент отслеживания успешности–матрица срезов

Использование современных образовательных технологий в аудиторной работе

Информационно-коммуникационные образовательные технологии

информационно-коммуникационное обучение - организация образовательного процесса, основанная на применении специализированных программных сред и технических средств работы с информацией	
лекция–визуализация	сопровождение изложения содержания демонстрацией учебных материалов, представленных в различных знаковых системах, в т.ч. иллюстративных, графических, аудио- и видеоматериалов
урок в форме презентации	представление результатов проектной или исследовательской деятельности с использованием специализированных программных сред

Информационные (компьютерные) технологии

информационное (компьютерное) обучение - аудиторная или внеаудиторная работа учащихся с доступной большой по объему информацией (в базах данных, компьютерных программах, виртуальных библиотеках, справочной литературе)	
урок с использованием обучающей компьютерной программы	обучающие программы дают возможность определять оптимальный уровень трудности изучаемого материала и продолжительность его усвоения
мультимедийный урок	синхронное представление вербального и визуального материала

урок с использованием CD-ROM и DVD-ROM - литературой	использование компакт-дисков с компьютерными данными, аудиозаписями, видео, текстами и картинками
урок с использованием электронных учебников и мультимедийных энциклопедий на компакт-дисках	демонстрация при объяснении нового материала, закрепления пройденного, обобщении и систематизации знаний
урок с использованием электронного учебника	использование учебника, позволяющего работать по индивидуальной образовательной траектории с каждым учеником
урок с использованием Интернет-учебника	использование тематического сайта с материалами определенной тематики
Интернет-урок	самостоятельная аудиторная работа по решению проблемной задачи с использованием поисковых систем Интернет
урок в системе e-learning/ e-learning-программы	система электронного, дистанционного обучения, сетевого обучения, виртуального обучения, обучения при помощи информ., электронных технологий
видеоконференцсвязь	дистанционное обучение в режиме, не отличающемся от очного, но со значительным снижением издержек – не нужны аудитории и доп. помещения, все наглядные материалы - в электронном виде, резко уменьшаются организационные расходы на приглашение преподавателей и экспертов из других городов и стран

Наиболее важная тенденция современного этапа информатизации образования – **стремление к интеграции различных электронных средств.**

Единые программно-методические комплексы: электронные справочники, энциклопедии, обучающие программы, средства автоматизированного контроля знаний обучаемых, компьютерные учебники и тренажеры.

Обязательные составляющие ИК технологий – **мультимедийный проектор, компьютер, интерактивная доска**

Технологии с использованием программированного обучения

программированное обучение - организация образовательного процесса на основе специально построенных учебных курсов индивидуального пользования. Роль учителя - отслеживание психологического состояния ученика и эффективности поэтапного освоения им учебного материала, в случае необходимости, регулирование программных действий		
урок на основе программ линейного алгоритма (алгоритм Скиннера)	занятие по введению нового материала с группой учеников одного уровня освоения предыдущего модуля, темы, подтемы	использование компьютеров, учебного программных материалов, электронных учебников, методических материалов
урок на основе программ разветвлённого	занятие по введению и/или закреплению нового материала с группой учеников, требующих	

алгоритма (алгоритм Кроудера)	дифференцированного хода инструментального учения	
урок на основе программ адаптивного алгоритма	занятие с использованием адаптивных обучающих программ	обучающая программа поддерживает оптимальный уровень трудности изучаемого материала индивидуально для каждого ученика, автоматически адаптируясь к обучающемуся
урок-тренинг	занятие, посвященное освоению конкретных умений и навыков по предложенному алгоритму	компьютерная технология

Технологии проблемного обучения

проблемное обучение - организация образовательного процесса, предполагающая постановку проблемных вопросов, создание учебных проблемных ситуаций для стимулирования активной познавательной деятельности учащихся		
проблемная лекция	изложение материала с постановкой проблемных и дискуссионных вопросов, освещение различных подходов, авторские комментарии, связанные с различными моделями интерпретации изучаемого материала	
лекция-комментарий, лекция-рецензия	изложение материала на основе авторского комментария, рецензии на публикацию, выступление и т.п. на актуальную тему	
лекция – пресс-конференция	изложение материала на основе принципа диалогового общения	
практическое занятие на основе кейс-метода (case-study) «разбор конкретных ситуаций»	моделирование ситуации, воспроизводящей реальные условия научной, производственной, общественной деятельности	побуждает учащихся к партнерству, сотрудничеству, использованию современных информационно-коммуникационных технологий при усилении роли творческой составляющей
	ситуационный анализ импровизации	
обучение в малых группах сотрудничества (cooperative learning)	подготовка материала и обсуждение проблем определенной тематики	

Технологии эффективных занятий

мастер-класс	технологии мастерских ведущего мастера, коррекция, творческое конструирование знания	применение основных методических приемов-элементов технологии: индукция, самоконструкция, социализация, позиция

урок-исследование	анализ конкретного материала по предложенной схеме с формулировкой выводов	исследование материала с различных точек зрения и др., дающие основания для относительно однозначных выводов
лекция-экскурсия	изложение обобщающего материала с широким привлечением визуальных средств обучения	

Технологии проектного обучения

проектное обучение - организация образовательного процесса в соответствии с алгоритмом поэтапного решения проблемной задачи или выполнения учебного задания		
проектное обучение	детальная разработка проблемы, самостоятельная познавательная деятельность	применение проблемных, поисковых, исследовательских методов; ориентация на реальный практический результат
исследовательский проект	структура приближена к формату научного исследования	доказательство актуальности темы, определение проблемы, предмета и объекта исследования, целей, задач, методов, источников, выдвижение гипотезы, обобщение результатов, выводы, обозначение перспектив
творческий проект	как правило, не имеет детально проработанной структуры	газета, фильм, праздник и т.п.
	деятельность учащихся в рамках рамочного задания, подчиняясь логике и интересам участников проекта, жанру конечного результата	
информационный проект	деятельность с ярко выраженной эвристической направленностью	поиск, отбор и систематизация информации об объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение для презентации более широкой аудитории

Игровые образовательные технологии

Игровое обучение - организация образовательного процесса, основанная на реконструкции моделей поведения в рамках предложенных сценарных условий	
ролевые игры проблемной направленности	имитация или реконструкция моделей ролевого поведения в предложенных сценарных условиях
деловые игры	моделирование различных ситуаций, связанных с выработкой и принятием совместных решений, обсуждением вопросов в

	режиме «мозгового штурма», реконструкцией функционального взаимодействия в коллективе и т.п.
урок-моделирование	моделирование реальной ситуации общения (деятельности) требует предварительной подготовки
микропреподавание	специально образованная деятельность учащихся, имитирующая живой реальный педагогический процесс, сочетающий в себе как учебные, так и игровые элементы
интенсив	обучение предмету на основе суггестивной методики

Интерактивные технологии

интерактивное обучение - организация образовательного процесса, которая предполагает активное и нелинейное взаимодействие всех участников, достижение на этой основе личностно значимого для них образовательного результата	
лекция «обратной связи»	лекция–провокация (изложение материала с заранее запланированными ошибками), лекция–пресс-конференции, лекция–беседа, лекция–дискуссия
семинар–дискуссия	коллективное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы, выявление мнений в группе
урок - дискуссия	обсуждение противоположных или отличающихся по нескольким параметрам положений
урок – регламентированная дискуссия	дискуссия на основе структурированной учителем групповой работы: определение нескольких заданий на исследование проблем и изучение источников небольшим дискуссионным группам учащихся, определение структуры группы (ведущий, хронометрист, секретарь, эрудит, аналитик, интегратор) и др.
семинар–дебаты	обмен мнениями и прения с целью убеждения в правильности своей позиции
круглый стол	преднамеренно заложенные несколько точек зрения на один и тот же вопрос, обсуждение которых подводит к приемлемым для всех участников позициям и решениям
урок – мозговая атака (brain storming)	выбор наиболее полного аргумента в пользу одного из предложенных положений по определенной тематике

Использование современных образовательных технологий при организации самостоятельной работы учащихся

Виды самостоятельной работы учащихся

аудиторная самостоятельная работа	осуществляется под непосредственным руководством учителя
внеаудиторная самостоятельная работа	работа по подготовке к аудиторным занятиям
	подготовка к индивидуальным консультациям с учителем, тьютором
	дополнительная работа по овладению и освоению учебным материалом модуля
творческая, в том числе научно-исследовательская/ проектная работа	

Технологии организации самостоятельной работы учащихся

компьютерные технологии	для получения и накопления информации из глобальных компьютерных сетей	Интернет
	для чтения и анализа в рамках изучения иностранного языка оригинальных текстов (неадаптированных)	Интернет
		CD-ROM и DVD-ROM
		электронная библиотека
	для работы с электронными энциклопедиями, базами данных, словарями, коллекциями рефератов и т.п.	электронные энциклопедии
	для подготовки к контрольным тестированиям	тестирующие системы
	для самостоятельного овладения учебным материалом	образовательные платформы
		образовательные порталы
		автоматизированные обучающие системы
		электронный учебник
аудио- и видеотехнологии	для прослушивания и просмотра обучающих материалов	медиапроектор, CD-ROM и DVD-ROM, лингафонный кабинет
проектные технологии	для выполнения проектов в учебной и внеучебной деятельности, подготовки к занятиям,	Интернет, электронная библиотека, электронные энциклопедии, подготовка презентаций в PowerPoint, кооперантная или индивидуальная деятельность учащихся
игровые технологии	ролевые игры по окончании модуля	кооперантная деятельность учащихся
технологии программированного обучения	для самоконтроля	обучающие программы
информационно-коммуникационные образовательные технологии	реферирование и конспектирование материалов из учебной и методической литературы	хрестоматии, электронная библиотека, электронные энциклопедии
		Интернет
		книжный фонд
	подготовка творческих заданий	кроссворды
		тематические картинки, карты и др.
		наглядные пособия

Современные технологии контроля и оценки знаний студентов

Формы контроля и оценки знаний

<table>
<tr><td rowspan="2">текущий контроль</td><td>непрерывно осуществляемое «отслеживание» уровня усвоения знаний и умений учащимися</td><td colspan="2">на уроках, при оценке самостоятельной работы и др.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">промежуточная аттестация</td><td>обобщающий контроль по итогам освоения дисциплины</td><td colspan="2">в форме зачета или экзамена</td></tr>
<tr><td>совокупность учебных достижений, по которым можно судить об уровне освоения предмета или ее отдельных разделов</td><td colspan="2">выполнение учеником минимального количества учебных заданий, необходимого для получения зачета</td></tr>
<tr><td rowspan="3">рейтинговая система</td><td>система комплексного оценивания индивидуальных достижений ученика по предмету</td><td colspan="2">выражается в накоплении учеником в процессе обучения баллов</td></tr>
<tr><td rowspan="2">учет выполнения всех запланированных видов учебной деятельности</td><td rowspan="2">необходимость достижения учеником установленного уровня «накопительной» оценки</td><td>позволяет уточнить объем требований к конкретному ученику (для промежуточной аттестации)</td></tr>
<tr><td>является эквивалентом экзаменационной оценки</td></tr>
</table>

Примерный перечень форм текущего и итогового контроля

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ	СПОСОБЫ КОНТРОЛЯ
выполнение учебных индивидуальных и групповых заданий	на занятии
	по электронной почте, на обучающих, тестирующих платформах и др.
выполнение контрольных работ	в аудитории
	в режиме on-line – Skype, Zoom и др.
проверка подготовленных рефератов	на занятии-конференции
	на занятии-дискуссии

проверка составленных отзывов, рецензий, аннотаций и др.	на занятии
	в режиме on-line – Skype, Zoom, ПО ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЕ И ДР.
	в ходе индивидуальных консультаций
проверка составленных тематических глоссариев	на занятии
	в режиме on-line – Skype, Zoom, по электронной почте и др.
	в ходе индивидуальных консультаций
проверка творческих работ, в т.ч. сочинений, эссе	на занятии
	в режиме on-line – Skype, Zoom, по электронной почте и др.
	в ходе индивидуальных консультаций
	в режиме Skype/видеоконференцсвязи и др.
проверка подготовленных графических материалов	на занятии
	в режиме on-line – Skype, Zoom, по электронной почте и др.
	в ходе индивидуальных консультаций
проверка подготовленных учебных материалов в специальных программных средах	в режиме on-line – Skype, Zoom, по электронной почте и др.
	в ходе индивидуальных консультаций
проверка составленных комплектов (коллекций, собраний) материальных и информационных объектов	в ходе индивидуальных консультаций
проверка учебных заданий и заданий КИМов	на занятии-тренинге
	в ходе индивидуальных консультаций
оценивание презентации результатов исследовательской и проектной деятельности	на занятии
	в ходе круглого стола
	в процессе защиты проектов
контрольный опрос (устный или письменный)	в аудитории
	в ходе индивидуальных консультаций
	в системе on-line
тестирование	в аудитории
	в ходе индивидуальных консультаций
	в режиме on-line
коллоквиум	в аудитории
	в режиме on-line
	в режиме Skype/видеоконференцсвязи и др.
индивидуальное собеседование	в ходе индивидуальных консультаций
	в режиме on-line
зачет	в режиме on-line: Skype/ видеоконференцсвязь и др.
	в аудитории

	в ходе круглого стола
	в системе портфолио
	в режиме рейтинговой системы
экзамен	в режиме on-line: Skype/ видеоконференцсвязь и др.
	в аудитории
	в ходе круглого стола
	в системе портфолио
	в режиме рейтинговой системы

УДК 377.1

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ГАОУ ПО ГОРОДА СЕВАСТОПОЛЯ «ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Данильченко Аглая Николаевна,
кандидат исторических наук,
декан факультета дополнительного образования
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. К преимуществам модульного обучения относятся высокая степень приспособляемости к организационным и технологическим условиям, возможность совершенствовать модули без изменения структуры программы, создание атмосферы сотрудничества и партнерства. Являясь законченным блоком информации, модуль включает программу действий, методическое руководство, дидактические цели, использует все формы и методы организации обучения, обеспечивает индивидуализацию. Статья отмечает особое значение модульности обучения для слушателей дополнительного профессионального образования

Ключевые слова: бенчмаркинг, модульно-кредитная система, модульная технология, продуктивность, качество, эффективность, вариативность.

Annotation. The advantages of modular training include a high degree of adaptability to organizational and technological conditions, the ability to improve modules without changing the structure of the program, creating an atmosphere of cooperation and partnership. Being a complete block of information, the module includes an action program, methodological guidance, didactic goals, uses all forms and methods of training organization, provides individualization. The article notes the special importance of modularity of training for students of continuing professional education.

Keywords: benchmarking, modular credit system, modular technology, productivity, quality, efficiency, variability.

На основании метода бенчмаркинга (изучения и использования лучших отечественных и международных аналогов, лучших практик в своей сфере) в ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования» реализуется переход на модульно-кредитную систему организации учебного процесса в дополнительном профессиональном образовании и совершенствования модульного построения образовательных программ.

Реализация перехода на модульно-кредитную систему организации учебного процесса базируется на следующих положениях:

1. Важнейшим направлением модернизации системы образования является переход от репродуктивных моделей образовательного пространства к продуктивным.

2. Продуктивность образовательного процесса обеспечивается посредством внедрения прогрессивных педагогических технологий, одной из которых является модульно-кредитная система обучения и контроль его качества, реализующие деятельностный подход к обучению и принцип сознательности. Эффективность совершенствования модульной технологии построения образовательных программ и контроля их качества при проектировании продуктивного образовательного процесса может быть существенно повышена при выполнении следующих условий:

• вариативности содержания образования и возможности проектирования обучающимися индивидуальных образовательных траекторий;
• контекстного подхода к организации учебно-познавательной деятельности обучающих;
• инновационного характера образовательной среды.

Основными принципами совершенствования модульной технологии построения образовательных программ дополнительного профессионального образования определены:

- системность, выражающаяся в целостности учебного процесса, межпредметных и внутрипредметных связях, комплексном обучении;
- индивидуализация, заключающаяся в личностно ориентированном обучении;
- компактность (формирование блока из нескольких дисциплин на определенный срок – календарный модуль);
- структурирование содержания каждой учебной дисциплины на обособленные части – дисциплинарные модули;
- рациональность, реализующаяся через рациональное сочетание управления и самоуправления, репродукции и творчества и т. п.;
- развитие, базирующееся на переходе педагогического управления в самоуправление личности, проблемности, преемственности и перспективности;
- интенсификация самостоятельной работы слушателей за счет более рациональной организации и постоянного контроля результатов обучения;
- управление, реализующееся через целеполагание, планирование, организацию и стимулирование, нормирование, учет и контроль, коррекцию;
- рейтингование достигнутых результатов обучения для повышения мотивации слушателей к освоению образовательной программы, а также для своевременной коррекции содержания и методики преподавания;

- регулярность и объективность оценки результатов работы слушателей и преподавателей;
- строгое соблюдение исполнительской дисциплины всеми участниками образовательного процесса (слушателями, педагогическими работниками, учебно-вспомогательным персоналом факультета);
- информативность, опирающуюся на выявление общественной и личной значимости информации, надежность, достоверность, дискретность (дозирование) информации и т. д.

Целью совершенствования модульной технологии построения образовательных программ на факультете дополнительного образования Института развития образования является повышение качества обучения на основе:
- усиления регулярного контроля за работой слушателей при освоении ими дополнительной профессиональной образовательной программы;
- стимулирования академической активности слушателей, повышения мотивации к освоению дисциплин;
- формирования навыков самоорганизации учебного труда и самооценки у слушателей;
- совершенствования методической работы преподавательского состава по обновлению содержания и методов обучения.

Модульная технология построения образовательных программ исключает:
- дублирование учебного материала;
- несогласованную учебную информацию, которая поступает от разных дисциплин программы, что усложняет ее систематизацию и, как следствие, затрудняет формирование целостного восприятия и совершенствования компетентности;
- поиск межпредметных связей;
- информационно-репродуктивный характер предметного обучения;
- поточный учет успешности слушателей;
- отсутствие реального дифференциации обучения, ориентирование на «среднего» слушателя и формальное признание индивидуальных потребностей обучающих;
- преимущественно фронтально-групповую организационную форму обучения вместо индивидуальной и др.

План совершенствования модульной технологии построения образовательных программ включает 4 этапа.

На первом этапе:

а) определяется содержание модульного обучения слушателей по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Создание содержания —

это определение компетенций, связанные с функциональными обязательствами выпускника;

б) формируется перечень учебных модулей;

в) создается проект учебного плана образовательной программы, основанный на модульной технологии.

На втором этапе совершенствования модульной технологии построения образовательных программ дополнительного профессионального образования определяются учебные элементы, которые являются основным дидактическим материалом в модульной системе обучения и создаются учебные планы обучения. Каждый учебный элемент содержит в себе практические умения и навыки или теоретические знания, которые необходимо усвоить для формирования или совершенствования определенной компетенции (компетенций).

Третий этап предполагает технологическую подготовку к проведению учебного процесса: учебно-методическое обеспечение учебного процесса, структурирование самостоятельной работы и выбор оптимальных форм ее контроля, создание контрольной учетной документации, компьютеризацию учебного процесса и др.

На четвертом этапе совершается непосредственное обучение слушателей по модульной технологии.

Построение образовательных программ дополнительного профессионального образования давно осуществляется по модульной технологии. Практически все программы, вошедшие в банк данных дополнительных образовательных программ, составлены на основе модульного принципа: проведено определение совершенствующих специальных компетенций слушателя как совокупность ориентации на результаты труда, значимые для сферы труда и социальные, мировоззренческие, поведенческие, личностные качества; сконструированы учебные модули.

По каждой дополнительной образовательной программе был сформирован перечень компетенций, необходимый слушателям для ее освоения. Учебные планы программ предусматривают как линейную, так и разветвленную последовательность изучения модулей. Линейная форма траектории предполагает последовательное изучение всех предусмотренных модулей. В рамках разветвленной формы траектории для отдельных слушателей те или иные модули могут быть исключены или, наоборот, дополнительно включены в программу обучения, исходя из их исходной подготовки, индивидуальных интересов и т.п. В рамках определенных междисциплинарных модулей были выделены постоянные (входной модуль, базовые модули, итоговый модуль) и

вариативные (резервный модуль, другие формы модулей, разрабатываемые преподавателем) дисциплинарные модули.

Особое внимание уделяется работе по структурированию самостоятельной работы слушателей. В рамках образовательного процесса выделены три взаимосвязанных вида учебной деятельности:

- аудиторная работа в виде традиционных форм (лекции, семинары, практические занятия);
- самостоятельная работа слушателей, которая включает в себя как подготовку к текущим аудиторным занятиям, так и выполнение дополнительных заданий;
- контактные часы, в рамках которых преподаватель, с одной стороны, оказывает слушателю индивидуальные консультации по ходу выполнения самостоятельных заданий, а с другой стороны, осуществляет контроль и оценивает результаты этих индивидуальных заданий.

Структурирование самостоятельной работы исходит из направленности программы, уровня подготовленности слушателей к освоению программы. В качестве примера приведено структурирование самостоятельной работы слушателей по примерной дополнительной образовательной профессиональной программе повышения квалификации педагогов «Русский язык и культура речи», проводимой с целью совершенствования компетенции УК4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации». В структуре внеаудиторной самостоятельной работы приведены различные формы выполнения заданий и перечень нескольких заданий, которые либо выбираются непосредственно слушателями, либо определяются слушателям в зависимости от индивидуальных потребностей обучающимися.

№	Разделы	Форма работы	Форма контроля
1.	Введение.	Самостоятельная проработка вопросов: Язык и культура; Язык – знаковая система.	Неформальный опрос в комбинированной и многоцелевой лекций
		Конспектирование источников по теме (на выбор): «Русский язык как способ существования русского национального мышления и русской культуры»:	Проверка на индивидуальных консультациях (контактных часах)

		Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. Глава «Язык, культура и культурная антропология». - М., 2004; Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки - 2001 - № 1. - С. 64-72; Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // ВЯ. 1990. № 6. С. 110-122; Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999. С. 543-640.	Проверка на индивидуальных консультациях (контактных часах)
		Подготовка рефератов: Новые явления в русском языке 1990-х - 2009 гг. Виды и причины языковых ошибок. Современная русская языковая личность. Русская языковая личность в межкультурной коммуникации	Заслушивание основных положений реферата на практическом занятии-конференции
2	Формы существования национального языка	Самостоятельная проработка вопросов: Русский язык в системе языков мира; Нелитературный вариант языка. Особенности его функционирования	Неформальный опрос в комбинированной лекции
		Подготовка сообщения по теме (по выбору)	Сообщение на практическом занятии-конференции
		Подготовка развернутых ответов на вопросы: Территориальные диалекты; Городское просторечие; Профессиональные жаргоны; Социально-групповые жаргоны.	Проверка и анализ ответов на индивидуальных консультациях
3	Нормативный аспект русской речи	Самостоятельная проработка вопросов: Изменения языковой нормы в диахроническом аспекте; Влияние социума на изменение языковой нормы; Общественно-политические предпосылки для изменения языковой нормы.	Неформальный опрос на практическом занятии
		Работа с нормативными словарями русского языка.	Проверка личных словарей на индивидуальных консультациях
		Разработка проблемных вопросов: Сложные случаи употребления частей речи. Правила построения словосочетаний и предложений	Обсуждение на практическом занятии

		Анализ речи ведущих, комментаторов, политиков и др. с точки зрения соблюдения норм русского языка (по выбору)	Обсуждение на практическом занятии
		Выполнение заданий по проверке знаний норм русского языка	Самоконтроль
		Подготовка к контрольной работе	Контрольная работа. Анализ ошибок на индивидуальных консультациях.
4	Стилистическая система современного русского языка	Самостоятельная проработка вопросов: История проникновения и адаптации заимствований в русском языке; Заимствования в современной русской речевой ситуации; Русская фразеология. Особенности функционирования.	Проверка в процессе обсуждения сообщений на занятии-конференции
		Решение проблемных задач «Выразительные средства русского языка», «Совершенствование навыков грамотного письма и говорения» творческими бригадами	Выступление на занятии-конференции
		Подготовка сообщений по программе занятия-конференции: 1. Стилистическое многообразие русской лексики: - стилистические синонимы; - выразительные средства языка; - иноязычные слова в русской речи; - фразеология русского языка. 2. Функциональные стили русского языка: - научный стиль. Специфика использования элементов различных языковых уровней в научной речи. Речевые нормы учебной и научной сфер деятельности; - официально-деловой стиль. Сфера функционирования, жанровое разнообразие. Языковые формулы и стиль официальных документов. Речевой этикет в документе; - газетно-публицистический стиль. Жанровая дифференциация и отбор языковых средств. Особенности устной публичной речи; - стиль художественной литературы -разговорный стиль. Условия функционирования разговорной речи, роль внеязыковых факторов; - взаимодействие функциональных стилей.	Выступление на занятии-конференции

		Подготовка рефератов: Языковой портрет личности (на примере телеведущих, культурных и политических деятелей и т.д. по выбору студента) Языковой облик газеты / журнала (по выбору студента) Язык коммерческой и политической рекламы. Особенности научного языка специальности на фоне общих лингвистических черт научного стиля.	Заслушивание основных положений рефератов на практическом занятии-конференции
		Подготовка к промежуточному тестированию	Тестирование
5.	Речевая деятельность. Типы речевых ситуаций.	Самостоятельная проработка вопросов: Основные этапы развития риторики; Коммуникативное лидерство; Правила речевой деятельности; Косвенные речевые акты, их функции, виды нормы.	Неформальный опрос на лекции, организованной по принципу обратной связи
		Подготовка к дискуссии на тему «Общение и коммуникация. Речевая стратегия и тактика».	Выступление на занятии-дискуссии
		Подготовка к ролевой игре «Телепрограмма. Ток-шоу».	Участие в ролевой игре
		Разработка проблемной группой темы «Виды речевой деятельности»	Участие в проблемном занятии
		Подготовка развернутых ответов на вопросы: Слушание как вид речевой деятельности; Особенности слушания в речевой деятельности ведущего; Говорение как вид речевой деятельности; Владение голосом, дикция как условия эффективности устной речи; Особенности говорения в ситуации интервью; Язык внешнего вида; Письмо как вид речевой деятельности; Особенности письма в речевой деятельности ведущего; Чтение как вид речевой деятельности; Специфика чтения ведущего.	Участие в проблемном занятии Проверка и анализ ответов на индивидуальных консультациях
		Подготовка рефератов: Взаимодействие вербальных и невербальных средств передачи информации Типы коммуникативных намерений.	Заслушивание основных положений рефератов на практическом занятии-дискуссии
6	Порождение и понимание	1.Самостоятельная проработка вопросов: Способы выражения побуждения в современном русском языке; Языковые средства и специальные	Участие в практическом

	текстов разных жанров.	приемы жанров-полилогов; Языковые средства и специальные приемы создания рекламных жанров.	занятии - круглом столе
		Подготовка развернутых ответов на вопросы: Языковые средства и специальные приемы жанров-ретроспекций; Языковые средства и специальные приемы жанров-описаний; Языковые средства и специальные приемы повествовательных жанров; Языковые средства и специальные приемы жанров-рассуждений.	Участие в практическом занятии - круглом столе. Выборочная проверка письменной версии ответов.
		Подготовка рефератов: Современная городская коммуникация. «Слово как действие» в бытовой и официальной коммуникации. Этикетные формулы русского языка.	Заслушивание основных положений рефератов на практическом занятии - круглом столе
		Конспектирование источников по теме: «Текст как форма коммуникации, средство обучения и дидактический материал» Болотнова Н.С. Текст как форма коммуникации, средство обучения и дидактический материал// Основы текстоведения в школе. Томск, 2000.С.6-18.	Проверка на индивидуальных консультациях
		Самостоятельная разработка методических упражнений по анализу текстов различных жанров	Реализация студентами методических упражнений на занятии-тренинге.
		Индивидуальная работа с компьютерной техникой + программное обеспечение Russian Context Optimizer RCO, Link Grammar Parser for Russian, Mystem, Russian Morphological Dictionary для грамматического анализа текста	Проверка анализа текста на индивидуальных консультациях
		Работа в сети Интернет –веб-сайты, базы данных, онлайновые программы и др. для изучения текстов различных жанров и стилей: Google Mini, Google Desktop; www.vaal.ru; www.rusf.ru/books/analysis; www.philol.msu.ru/~lex/corpus; www.philol.msu.ru/~humlang/articles/PolystylCorp.htm	Проверка анализа текста на индивидуальных консультациях
		работа с аудио- и видеоматериалами для тренинга http://www.ustinow.ru/stat/ritorika.htm	самоконтроль

		Подготовка творческих заданий при анализе текста: 1. Выделение ключевых слов текста; 2. Построение моделей предложений текста;3. Составление тезисного плана текста; 4. Структурирование текста на основе атрибутивных конструкций;4. Письменное изложение текста синонимическими выражениями. 5. Написание анализа-эссе текста	Неформальный опрос на занятии-тренинге. Проверка и анализ ошибок на индивидуальных консультациях. Рейтинговая оценка анализа-эссе текста
		Анализ текста	Проверка и анализ ошибок на индивидуальных консультациях
		Трансформация текста-структуры в связный текст	Проверка в режиме on-line
7.	Механизмы порождения и восприятия устной и письменной речи и сознательное овладение способами ее подготовки и контроля.	Самостоятельная проработка вопросов: Типы речевой культуры; Основные критерии языкового качества текста; Достоинства и недостатки речи; Коммуникативные качества речи; Точность речи, виды точности; Богатство речи; Языковые и речевые средства выразительности.	Неформальный опрос на итоговой лекции
		Подготовка проекта «Речь ведущего» и его презентации	Выступление с публичной речью на защите проекта
		Подготовка рефератов: Логичность как коммуникативное качество речи. Культура речи и эффективность общения	Заслушивание основных положений рефератов на итоговой лекции
		Подготовка к зачету	Контрольная работа. Зачет

Конкретные сроки проведения и виды контрольных мероприятий в рамках освоения модуля слушателем устанавливаются преподавателем при разработке рабочей программы. Преподаватель осуществляет учет текущей учебной работы слушателя по освоению модуля.

Совокупность мероприятий модульного контроля должна обеспечивать объективную оценку уровня усвоения изучаемого материала и своевременности выполнения студентами учебного графика. Модульный контроль

осуществляется преподавателями непрерывно, используя все формы учебной деятельности: лекции, практические, семинарские, лабораторные и индивидуальные занятия, консультации, контрольные работы, индивидуальные задания, отчеты, рефераты, коллоквиумы и др.

На факультете начата работа по подготовке учебно-методической документации по обеспечению образовательных программ на основе модульной технологии. Разработан образец учебно-методического комплекса по дисциплинам, включенным в модули дополнительной образовательной программы. В него входит рабочая программа освоения учебной дисциплины, построенная в соответствии с модульной технологией обучения и направленная на формирование определенной компетенции (компетенций).

Создан вариант модульно-рейтинговой карты программы - документа, определяющий модульную структуру, количество рейтинговых баллов и формы работы слушателей при освоении модулей. Модульно-рейтинговая карта дисциплины является обязательным компонентом рабочей программы учебной дисциплины. В ней определяются виды текущей работы и формы контроля, диапазоны рейтинговых баллов модулей. При распределении баллов по видам работы учитывается трудоемкость учебного материала.

Модульно-рейтинговая карта дисциплины

Наименование модуля, виды работы и формы контроля	Рейтинг – баллы	
	минимум	максимум
Входной модуль		
…		
Базовый модуль №1		
…		
Базовый модуль № 2		
…		
Базовый модуль № n		
…		
Вариативные модули (по усмотрению преподавателя)		
Итоговый модуль (зачет/экзамен, защита проекта…)		

Для преподавателей построение образовательных программ не представляет сложности. Однако переход учебного процесса на кредитно-модульную систему находится пока в начале и вызывает вопросы. Во-первых, академичность, строгость в последовательности, консерватизм, присущих традиционному обучению, ориентированных, прежде всего, на «передачу» формирования знаний, сложно адаптировать в рамках новых технологий, в свою очередь, ориентированных на потребности современных реалий (мобильность,

креативность, адаптивность и т.д.). Во-вторых, необходимость отказа от сложившегося и отработанного опыта преподавания, разработки взаимозаменяемых модулей, учебно-методических комплексов и т.д. вызывает психологический и организационный дискомфорт. Последнее обстоятельство усложняется тем, что нет возможности опираться на существующие опоры, образцы, стандартные решения, так как дополнительная образовательная профессиональная программа, являясь интеллектуальным продуктом конкретного преподавателя, требует творческого индивидуального подхода и создание оригинального содержания. Переход к обучению по модульной технологии требует более совершенного дидактического обеспечения. Наиболее важным и сложным в его разработке является подготовка содержания в виде дидактических элементов. Пока нет полноценной автоматизированной информационной поддержки учебного процесса.

Особенно ответственная задача в контексте введения модульной системы ложится на плечи академических консультантов (тьюторов), создание института которых пока находится в начальной стадии. Обучению и повышению квалификации тьюторов необходимо уделять особое внимание, так как именно академический консультант становится ключевой фигурой, обеспечивающей связь слушателя с администрацией и его ориентацию среди образовательных возможностей, предоставляемых обучающемуся.

Инновационные преобразования носят революционный характер, т.е. кардинально отличаются от всего существующего ранее. К их числу можно отнести развитие e-learning обучения на основе Интернет-технологий и др., что вызывает непонимание определенной части преподавателей. Это же касается и внедрения нелинейного расписания занятий.

Перед институтом стоит задача создания единой информационно-аналитической интегрированной системы, позволяющей как организовать сбор, систематизацию и хранение, оперативный поиск и получение информации, так и усовершенствовать и диверсифицировать технологии общения.

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ

УДК 372.83+352.07

МЕСТНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В РОССИИ. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ДИАГНОСТИЧЕСКИМ ПРОЦЕДУРАМ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. Статья посвящена одной из проблем, входящих в программу школьной учебной дисциплины «Обществознание». Термины, их определения, понимание содержания местного самоуправления как деятельности населения по решению вопросов местного значения, его функции как важной формы народовластия в РФ являются частью вопросов контрольных диагностических процедур на едином государственном экзамене.

Ключевые слова: конституция, народовластие, демократия, государственное управление, местное самоуправление.

Annotation. The article is devoted to one of the problems included in the program of the school curriculum "Social Studies". The terms, their definitions, understanding of the content of local self-government as a population's activity in addressing issues of local importance, its functions as an important form of democracy in the Russian Federation are part of the control diagnostic procedures in a single state exam

Keywords: constitution, democracy, democracy, public administration, local government

Важнейшей составляющей конституционного строя России является местное самоуправление, которое не входит в систему органов государственной власти [11].

Теоретические основы учения о местном самоуправлении разработаны в первой половине XIX века французским государственным деятелем и историком А. Токвилем, немецкими учёными-юристами Р. Гнейстом (1816-1895), Л. Штейном (1815-1890), П. Лабандом и другими. Общественная теория самоуправления исходит из принципов признания свободы осуществления своих полномочий местными сообществами и союзами. Согласно государственной теории самоуправления, местное самоуправление - одна из форм организации местного государственного управления. Термин «самоуправление», как и большинство терминов социальных наук, не имеет точного и единого научного определения. Само понятие «самоуправление» (self-government) введено в оборот либеральными теориями XIX в. и интерпретировалось, в основном, как управление каким-либо кругом дел самими заинтересованными гражданами непосредственно или через избранные органы власти без вмешательства со стороны иной власти. Характеризуя это понятие, англичанин Дж. Тулмин Смит писал в 1851 г.: «Все местные дела, представляющие общий интерес, должны управляться и контролироваться подлинными учреждениями местного самоуправления» [12, С. 29]. Термин «самоуправление» подчеркивает демократический, выборный характер управления на местах. В юридической и

политической литературе XIX века он применялся для обозначения государств-республик, штатов США, швейцарских кантонов. Из английского языка этот термин был заимствован в 50-х гг. XIX века Германией (selbstverwaltung). Во Франции соответствующего термина не существует, он заменен понятиями «децентрализация», «муниципальная власть» (pouvoir municipal) [4, С. 53].

Отсчет российского опыта местного самоуправления, по мнению большинства историков и правоведов, можно начинать с Ивана IV [9; 3; 5 и др.]. Классическими образцами самоуправляющихся городских общин Древней Руси являются Новгород и Псков. Новгородцы и псковичи выработали, по их мнению, наиболее стабильную форму полномочного народного собрания. Согласно принимаемым в то время грамотам, для признания вече устанавливался определенный состав участников. Однако инициаторами созыва вече могли выступать как народ в целом, князья, так и отдельные частные лица.

В XVII в., как известно, в Русском государстве произошли функциональные изменения в системе государственного управления, что не могло не сказаться на структуре и функционировании местного самоуправления. Был введен институт воевод как основного звена местного самоуправления. В 1625 г. в 146 городах с уездами появляются воеводы, назначенные Разрядным приказом и утвержденные царем. Как правило, они назначались на срок до трех лет и за свою службу получали денежное жалование и поместья. В крупных городах было по несколько воевод. В XVII в. на большинстве территорий России существовали две формы «самоуправления» - губная и земская. Каждым округом - «губой» - управляли губной староста и его помощники - целовальники. В их ведении находились тюрьмы и тюремные служители, палачи, выборные от населения сотские и десятские. Свободное население выбирало губного старосту из дворян и детей боярских, целовальников - из черносошных крестьян или посадских.

Интересный опыт реформ местного самоуправления был накоплен в годы царствования Петра I. Изменения в местном самоуправлении были связаны в первую очередь с реформированием всей административно-территориальной структуры России. Преобразования Петра I фактически затронули все области государственного управления России. Но, пожалуй, крупнейшим звеном административной реформы было создание губерний. В 1723-1724 гг. была проведена реформа городского сословного управления и учреждены выборные сословно-общинные учреждения городского самоуправления, получившие названия магистраты. В Москве был создан новый орган местного самоуправления - Бурмистерская палата, вскоре переименованная в ратушу. Она состояла из избранных на избирательных собраниях бурмистров.

При Екатерине II развитие государственного управления и местного самоуправления продолжилось.

Наиболее значительные реформаторские преобразования были осуществлены в начале 60-х г. XIX в., когда вскоре после отмены крепостного права Александр II подписал указ правительствующему Сенату о введении в действие с 1 января 1864 г. Положения о земских учреждениях. Основным фактором, который способствовал рождению земства, стал указ от 19 февраля 1861 г., согласно которому более 20 млн. крепостных крестьян получили «вольную».

После Октябрьской революции началась повсеместная ликвидация земств (большевики считали земское самоуправление наследием буржуазного строя), которая завершилась к лету 1918 г. К сожалению, накопленный до революции опыт местного управления, в первую очередь земского, фактически был отброшен. Но в годы советской власти было немало положительных примеров организации местной власти [9].

После Октябрьской революции 1917 г. в стране сложилась такая система власти, по которой все представительные органы (сверху донизу) входили в единую систему государственной власти. Это, естественно, изменило существовавшие до революции представления о местном самоуправлении как самоуправлении населения. Иными словами, местное самоуправление в виде Советов народных депутатов фактически стало представлять из себя низовое звено единого государственного аппарата. Октябрьская революция внесла коренные изменения в формирование системы местных органов власти и ее структуру. Анализируя законодательство того периода, можно выделить три характерные черты присущие местным Советам. Во-первых, местные Советы являлись органами власти и управления, действующими в границах существующих тогда административных территорий. Во-вторых, существовала организационная взаимосвязь и соподчиненность по вертикали. И, наконец, при определении компетенции и пределов полномочий местных Советов, устанавливалась их самостоятельность в решении вопросов местного значения, но их деятельность допускалась лишь в соответствии с решениями центральной власти и вышестоящих Советов.

Самостоятельная хозяйственная деятельность Советов началась осенью 1924 г. с выделения самостоятельных городских бюджетов. С развитием товарно-денежных отношений у местных Советов появляются средства для формирования собственных бюджетов. Их основой становятся доходы от вновь восстановленных налогов, платы за жилье и другие коммунальные услуги.

В 60-80 г. XX в. в СССР было принято немало постановлений, посвященных проблемам совершенствования местного самоуправления. Но, как

отмечают историки, эти нововведения желаемого результата не дали: свою роль сыграла командно-административная система.

Первым практическим шагом реформирования местного управления, внедрения нового для современной России (но давно распространенного в цивилизованных странах) подхода к нему как к местному самоуправлению стали принятие 9 апреля 1990 г. и реализация Закона СССР «Об общих началах местного самоуправления и местного хозяйства в СССР» [9].

Закон РСФСР от 6 июля 1991 г. «О местном самоуправлении в РСФСР» включил местную администрацию в систему местного самоуправления и называл их представительными органами власти без слова «государственной» (ст. 1, ч. 1). Согласно Закону «О местном самоуправлении в РСФСР» учреждался институт территориального общественного самоуправления населения, который включал: общие собрания (сходы), конференции граждан, местные референдумы.

Указом «О реформе местного самоуправления в Российской Федерации» № 1760 от 26 октября 1993 г. была прекращена деятельность районных и городских Советов. Одновременно было утверждено Положение об основах организации местного самоуправления в Российской Федерации на период поэтапной конституционной реформы.

Процесс муниципальных реформ в России, можно разбить на два основных этапа, ссылаясь на Федеральную программу государственной поддержки местного самоуправления, утвержденную Постановлением Правительства РФ от 27 декабря 1995 г. № 1251. На первом этапе (в течение 1996 г.) создавались организационно-правовые основы местного самоуправления, на втором (в течение 1997-1998 гг.) должно было сложиться реальное самоуправление, т. е. сформированы его экономические основы [14].

В 90-е гг. организационно-правовые основы местного самоуправления в России в основном были созданы. Однако, несмотря на это, функционирующая в стране система местного самоуправления все еще была далека от своей конституционной модели. Именно проблемы экономического характера являлись на значительное время основным фактором, сдерживающим развитие местного самоуправления в нашей стране. В связи с этим, основные усилия в рамках второго этапа муниципальной реформы должны быть направлены, прежде всего, на завершение формирования экономических основ местного самоуправления, являющихся гарантом обеспечения финансово-хозяйственной самостоятельности местных органов власти. И это было достигнуто принятием Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» в 2003 году.

Местное самоуправление представляет собой организацию деятельности граждан для самостоятельного и под свою ответственность решения вопросов местного значения. Эта деятельность осуществляется исходя из интересов населения, его исторических, национально-этнических и иных особенностей на основе конституции и законов государства [9, С.18.]. Выступая гарантом гражданского общества, местное самоуправление является эффективной формой самоорганизации людей и их движения к солидарности. Именно в этом смысле следует понимать используемый ст. 12 действующей Конституции РФ термин «признается». Иначе говоря, местное самоуправление – это не только институт гражданского общества и соответствующий набор прав граждан; содержание ст. 12 действующей Конституции вместе с нормами Конституции, помещенными в гл. 8 «Местное самоуправление», и с Федеральным законом от 28 августа 1995 года «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [2] дают основание полагать, что государство видит в местном самоуправлении специфическую форму властвования.

Двойственность понимания местного самоуправления проявилась в заключительной норме ст. 12 Конституции РФ [1]: «Орган местного самоуправления не входит в систему органов государственной власти». Эта конституционная норма еще при своем рождении вызывала, да и сегодня продолжает вызывать споры: если видеть в органах местного самоуправления общественные структуры, то государство лишилось бы возможности, по оценке М.А. Краснова, оказывать властное воздействие на местном уровне, поскольку нельзя всерьез полагать, что в каждом населенном пункте жители сами организуются, выработают правила местной жизни, изберут лидеров и будут послушно выполнять их указания, основываясь только на общественном авторитете избранных. Наконец, здесь не применим принцип взаимодействия государства с общественными структурами еще и потому, что последние могут свободно возникать и так же свободно прекращать свою деятельность.

Муниципальное политическое пространство обладает автономностью, имеет собственные специфические характеристики и формирующие это пространство факторы, может быть структурировано, что позволяет утверждать существование муниципального политического пространства как такового. Кроме того, состояние муниципального пространства, формируя поведение, предпочтения и психосоциальное настроение населения, участвующего в формировании политической картины нашей страны, выступает социально-коммуникативным критерием политического пространства в целом.

Политическое пространство (и государственное, и муниципальное) формируется, прежде всего, на местном уровне, так как основным критерием политического пространства выступают взаимосвязи и взаимодействия людей и

их групп. Пространство властного воздействия выступает как результат сложившихся общественных отношений на данной территории, муниципальное образование выступает как среда протекания общественно-политических процессов, как результат жизнедеятельности местного сообщества.

Основу местного самоуправления составляют не отдельные граждане, а коллективное действие жителей, хозяйствующих субъектов муниципального образования, то есть местное сообщество. Местное сообщество – это, прежде всего, первичная в государстве социально-политическая ячейка людей, способная выступать в качестве субъекта управления, и на основе общих (публичных) интересов и совместных ценностей людей, проживающих на одной территории, обеспечить достойный образ жизни людей на их «малой Родине» [6].

Правовую основу местного самоуправления составляют общепризнанные принципы и нормы международного права, международные договоры Российской Федерации, Конституция Российской Федерации, федеральные конституционные законы, Федеральный закон от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», другие федеральные законы, издаваемые в соответствии с ними иные нормативные правовые акты Российской Федерации (указы и распоряжения Президента Российской Федерации, постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации, иные нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти), конституции (уставы), законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации, уставы муниципальных образований, решения, принятые на местных референдумах и сходах граждан, и иные муниципальные правовые акты.

Принципы организации и содержания деятельности местного самоуправления обусловлены типом государственной власти. Изменение общих принципов организации местного самоуправления, установленных Федеральным законом, допускается не иначе как путем внесения изменений и дополнений в Федеральный закон. Общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации включены в правовые основы местного самоуправления в силу положений части 4 статьи 15 Конституции РФ [1], в соответствии с которыми они являются составной частью правовой системы Российской Федерации.

К органам местного самоуправления относятся: представительный орган местного самоуправления - муниципальное Собрание, образуемое в соответствии с федеральными законами, законами города Москвы, Уставом муниципального образования; исполнительно-распорядительный орган - муниципалитет, образуемый в соответствии с настоящим Законом, Уставом

муниципального образования; другие органы местного самоуправления, образуемые в соответствии с Уставом муниципального образования.

Структуру органов местного самоуправления составляют: представительный орган муниципального образования, глава муниципального образования, местная администрация (исполнительно-распорядительный орган муниципального образования), контрольный орган муниципального образования, иные органы и выборные должностные лица местного самоуправления, предусмотренные уставом муниципального образования и обладающие собственными полномочиями по решению вопросов местного значения.

Наличие в структуре органов местного самоуправления представительного органа муниципального образования, главы муниципального образования, местной администрации (исполнительно-распорядительного органа муниципального образования) является обязательным [14].

Порядок формирования, полномочия, срок полномочий, подотчетность, подконтрольность органов местного самоуправления, а также иные вопросы организации и деятельности указанных органов определяются уставом муниципального образования. Наименования представительного органа муниципального образования, главы муниципального образования, местной администрации (исполнительно-распорядительного органа муниципального образования) устанавливаются законом субъекта Российской Федерации с учетом исторических и иных местных традиций [13].

Местное самоуправление в субъекте Российской Федерации - городах федерального значения - признаваемая и гарантируемая Конституцией Российской Федерации самостоятельная и под свою ответственность деятельность местного сообщества (жителей внутригородского муниципального образования) по решению вопросов местного значения непосредственно или через органы местного самоуправления. Города федерального значения имеют большую автономию и законодательные права. При этом следует отметить, что в Москве, Санкт-Петербурге и Севастополе структура органов местного самоуправления различается. Связано это со многими причинами, в том числе с численностью населения в полисах, и количеством муниципальных образованиях (в Москве -146, В Санкт-Петербурге – 111, в Севастополе – 10).

Местное самоуправление, например, в городе Москве, осуществляется в границах внутригородских муниципальных образований, создаваемых на территории районов города Москвы (включая районы города Зеленограда). Внутригородское муниципальное образование - часть территории города Москвы, в пределах которой осуществляется местное самоуправление, имеются собственность муниципального образования, бюджет муниципального

образования и выборные органы местного самоуправления. В Москве городская администрация называется мэрией. Высшее должностное лицо – глава городской администрации (мэр) – избирается жителями Москвы. В структуру городской администрации входят: управление делами мэрии; отраслевые и функциональные органы городской администрации; префекты административных округов; иные органы, создаваемые мэром. Отраслевые органы городской администрации могут распоряжением мэра объединяться в комплексы городского управления. Мэрия также является исполнительным органом городского самоуправления. Его территориальные объединения – районные управы – являются органами власти районов города Москвы. В ведении муниципальных образований находятся вопросы местного значения, а также отдельные полномочия города Москвы (государственные полномочия), которыми могут наделяться органы местного самоуправления.

Город федерального значения Севастополь имеет свои особенности местного самоуправления [8]. В первую очередь, это связано с его геополитическим положением, статусом города как базы Черноморского флота Российской Федерации, недолгой историей переходного периода после возвращения в состав России, связанное со сложностями нормативного обоснования городского устройства, и др. На протяжении многих лет в Севастополе сложилась система противостояния потребности гражданского общества в решении вопросов жизнедеятельности города (в городе зарегистрировано 928 общественных организаций) и обязанностью властей решать вопросы на основе рекомендаций центра. Это противоречие сохранилось и годы адаптации к нормативно-правовому полю России, начиная с 2014 г. В результате видение обеих сторон на развитие города отражается в некоем «противостоянии» и гражданского общества, и представителями ветвей власти. Следует отметить, что часть полномочий органов местного самоуправления Федеральным законом о местном самоуправлении переданы в ведение властей субъекта Российской Федерации. Исследователи отмечают, «Из всех трех российских ГФЗ полномочия внутригородских районов Севастополя самые минимальные» [8].

Местное самоуправление всех регионов России занимается развитием вверенной территории. Сферы его деятельности определены в Конституции Российской Федерации: «Органы местного самоуправления самостоятельно управляют муниципальной собственностью, формируют, утверждают и исполняют местный бюджет, устанавливают местные налоги и сборы, осуществляют охрану общественного порядка, а также решают иные вопросы местного значения» [1, Ст. 132]. В ведении муниципального управления находятся [2]:

- формирование муниципального бюджета, в том числе установление, изменение и отмена местных налогов и сборов;

- земельно-территориальные вопросы [7], в том числе вопросы адресации;
- владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью, включая строительство и содержание муниципального жилищного фонда, сохранение и использование объектов культурного наследия;
- создание муниципальных предприятий и учреждений;
- благоустройство и городское хозяйство: услуги связи, водоснабжение, теплоснабжение, электроснабжение, городской транспорт, общественное питание, торговля, бытовое обслуживание, уборка коммунальных отходов и др.: «С одной стороны, в условиях существенной централизации функций на верхних уровнях управления данными городами особенно важно, чтобы местные органы были приближены к населению, могли адекватно отражать его интересы и преференции. С другой стороны, особая роль местных органов как противовеса тенденции к бюрократизации и монополизации власти предполагает, что они должны обладать достаточно существенными ресурсами и иметь значительный политический вес» [10];
- обеспечение безопасности дорог местного значения, в том числе их ремонт и строительство;
- организация деятельности организаций образования, здравоохранения, культуры, архивной, библиотечной направленности в соответствии с правами, определенными Конституцией Российской Федерации;
- работа населением муниципального образования, с детьми и молодежью, в том числе в сфере физкультуры и спорта, досуга, отдыха;
- обеспечение профилактики и безопасности (пожарной, экологической, антитеррористической, экстремистской и др.); обеспечение общественного порядка, предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций;
обеспечение безопасности людей на водных объектах, охрана жизни и здоровья населения;
- содействие малому и среднему предпринимательству, в том числе в области создания условий для сельскохозяйственного производства;
- улучшение инвестиционного климата и др.

Следует отметить, что вопросы местного самоуправления постоянно требуют совершенствования нормативно-правовой базы, исходя из постоянно изменяющихся реалий.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ)
2. Федеральный закон от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (в ред. Федеральных законов)
3. Васильева М.А. Клуб муниципальных деятелей. Местное самоуправление в России: Мониторинг состояния // Городское управление. № 6. 1999

4. Велихов Л. Основы городского хозяйства. М., 1996.
5. Генисаретский О., Глазычев В. Становление местного самоуправления и гражданского общества в России // Городское управление. № 5. 1997
6. Глазунова Н.И. Система государственного и муниципального управления. М.: Велби, 2006. С. 47.
7. Города федерального значения Российской Федерации: примеры, особенности статуса [Электронный ресурс] // BusinessMan.ru. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://businessman.ru/new-goroda-federalnogo-znacheniya-rossijskoj-federacN-primery-osobennosti-statusa.html
8. Знаменщиков А.О. Севастополь: особенности местного самоуправления в рамках города федерального значения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sevastopol-osobennosti-mestnogo-samoupravleniya-v-ramkah-goroda-federalnogo-znacheniya
9. Игнатов В.Г., Бутов В.И. Местное самоуправление: российская практика и зарубежный опыт» // Информационный официальный [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.reforma-mo.ru/msu-history/
10. Особенности муниципального управления в городах федерального значения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bestreferat.ru/referat-154760.html
11. Рыбакова О. А. Становление и развитие системы местного самоуправления в г. Москве. Дис. ... канд. социол. наук. М.: ПроСофт-М, 2003.
12. Тихонов Д.А. Местное самоуправление: из истории концепции // Вестник МГУ. Сер. 18. Социология и политология. 2000. №2. С. 29.
13. Туровский Р. Ф., Васеленко О. С. Актуальное состояние и перспективы развития внутригородского местного самоуправления в больших городах. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnoe-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya-vnutrigorodskogo-mestnogo-samoupravleniya-v-bolshih-gorodah
14. Шапиро Л.В., Бокий М.А. О местных сообществах и местном самоуправлении. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/2012/09/18/1265237656/017_Шапиро,%20Бокий_О%20местных%20сообществах%20и%20местном%20самоуправлении_183-197. pdf

УДК

КРЫМСКАЯ ВОЙНА КАК ОДИН ИЗ ПЕРВЫХ ГЕОПОЛИТИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. Статья посвящена одной из проблем, входящих в программу школьной учебной дисциплины «История», и рассматривает события середины 19 века с позиции геополитических интересов ведущих мировых держав, противоборства имперских моделей - морской и континентальной, побед и поражений дипломатии, финансово-экономических аспектов Крымской войны.

Ключевые слова: межимперские противоречия, геополитический смысл, европоцентричность, национальное развитие, финансовые интересы, Британская империя, Российская империя, Османская империя, Французская империя, Крымская война, Севастополь.

Annotation. The article is devoted to one of the problems included in the curriculum of the school discipline «History», and examines the events of the mid-19th century from the standpoint of the geopolitical interests of the leading world powers, the confrontation of imperial models - maritime

and continental, the victories and defeats of diplomacy, the financial and economic aspects of the Crimean War.
Keywords: inter-imperial contradictions, geopolitical meaning, Eurocentricity, national development, financial interests, British Empire, Russian Empire, Ottoman Empire, French Empire, Crimean War, Sevastopol.

В современном глобальном мире строительство будущего для конкретного государства осуществимо лишь в том случае, если одновременно обеспечивается будущее для ведущих мировых держав. Применительно к Российской империи нарушение этого правила привело к геополитическому конфликту, поскольку геополитическому эгоизму мировых стран-лидеров противостояли интересы национального развития России. Крымская война 1853-1856 годов стала одним из первых тому историческим подтверждением.

Крымская война: геополитика в действии

Важнейшей особенностью Крымской войны стал ее геополитический характер. Анализ геополитических интересов основных участников Крымской войны в лице Британской, Российской, Османской и Французской империй, а также пассивно вовлеченных в конфликт Австро-Венгрии и Пруссии, позволяют оценить это событие как важный этап геополитической конкуренции на Балканах, в бассейне Черного моря и на Кавказе. Среди прочего война обнаружила противоборство двух имперских моделей, морской и континентальной, ставшее существенной характеристикой Крымской войны, а также продемонстрировала готовность участников конфликта осуществлять собственное моделирование геополитического пространства в зонах «неопределенного суверенитета» [1].

Геополитический смысл Крымской войны этим не исчерпывается, но остальные геополитические аспекты, включая, скажем, статус «святых мест» или политико-правового положения православного населения Османской империи, имели второстепенное значение, хотя и подавались общественному мнению заинтересованных стран как главные. При этом указанные аспекты широко использовались в предвоенной дипломатической борьбе, когда британская дипломатия, используя султана Абдул-Меджида I, спекулировала на чувствительном для России «христианском вопросе», целенаправленно вела к столкновению двух стран, еще недавно считавшихся союзниками [2].

Великобритания не стремилась к скорейшему окончанию войны путем нанесения максимального урона противнику, что подтверждается ее поведением в единственном регионе, где между российскими и британскими владениями существовала сухопутная граница, а позиции России в военном отношении были особенно уязвимы – на Аляске. По соглашению, заключенному между русской Российско-американской компанией и английской Компанией Гудзонова залива, Аляска и западная часть Канады объявлялись на время войны нейтральными территориями. Британское правительство одобрило заключение этого

соглашения 22 марта 1854 года, то есть практически одновременно с объявлением войны России, состоявшимся 27 марта 1854 года, – при условии, что оно будет касаться только территориальных владений и не распространится на открытое море [3].

Карл Маркс, занимавший в Крымскую войну яростную антироссийскую позицию, сетовал, что Великобритания ведет войну с Россией «понарошку», не желая всерьез ее сокрушения [4].

В этом смысле финал войны, унесшей жизни более 400 тысяч человек, был весьма показательным. Перед отбытием из Крыма англо-французское командование устроило на мысе Херсонес военный парад в честь главнокомандующего русской армии и грандиозный торжественный прием для 50 тысяч французских, 30 тысяч английских войск и… русского командования. По существу, война никем не была проиграна или выиграна; ее просто прекратили, а вчерашние враги сразу стали друзьями. Удивительная история!

Это объясняется тем, что наряду с военным и дипломатическим подтекстами в Крымской войне, как никогда прежде, проявился принципиально новый, геополитический смысл войны, когда борьба шла не только за пространство, но и за время, необходимое для достижения определенных политических, экономических, социальных и культурных целей, которые ставили перед собой противоборствующие стороны.

Масштабы войны поражают: она велась в бассейнах трех из четырех мировых океанов, кроме Индийского, и поддерживалась ресурсами крупнейших государств своего времени. Только формальный нейтралитет Австро-Венгрии и Пруссии не позволяет назвать Крымскую войну Первой мировой [5].

Россия войну проиграла, но не была разгромлена. Парижский мирный договор 18 марта 1856 года лишал Россию права иметь флот в Черном море, выводил из-под русской опеки православных христиан Османской империи, ограничивал российское военное присутствие в Дунайских княжествах и на Аландских островах в Балтийском море. Наряду с этим в обмен на Карс России возвращался Севастополь, за который без малого год шла кровопролитная борьба между воюющими сторонами, и все другие города Крыма. После завершения боевых действий на них не нашлось претендентов, поскольку Россия и без того ушла с первых позиций в геополитическом рейтинге стран Европы, что и было на деле целью войны для западной коалиции.

Мы исследуем феномен Крымской войны с позиции столкновения геополитических интересов империй и глобальных интересов мировых финансовых элит.

Для решения этой задачи необходимо:

1) исследовать столкновение геополитических интересов на материале конкретного исторического события;
2) выявить геополитическую составляющую конфликта, имевшую финансово-экономический подтекст;
3) на примере Крымской войны рассмотреть долгосрочные геополитические последствия межимперских противоречий.

Основной исследовательский вопрос звучит так: может ли понятие «геополитика» играть роль исследовательского инструмента в историческом анализе?

Неизвестные участники Крымской войны

Уже в начале войны русские обратили внимание на довольно странный факт: «турецкие» пехотинцы и кавалеристы, участвовавшие в сражениях в районе Евпатории и на Инкерманских высотах, а также в боях на Дунае, в основном говорили между собой по-арабски, причем на особом - египетском - диалекте. Для русского командования неожиданностью стало то, что переводчики, владевшие турецким, ничего не могли добиться от пленных «турок»: те просто не понимали по-турецки. Этими таинственными «турками» оказались египтяне. Сам факт участия Египта в войне на стороне Османов довольно примечателен: дело в том, что, входя формально в состав Османской империи в качестве автономного округа с 1517 года, Египет к середине XIX века приобрел устойчивую репутацию беспокойной и даже мятежной провинции. Произошло это, прежде всего, благодаря политику и реформатору Мухаммаду Али (1769(?)–1849), находившемуся у власти с 1805-го по 1848 год [6].

Военно-политические успехи Мухаммада Али были столь феноменальны, что вызывали опасения в Лондоне, Санкт-Петербурге, Париже, Берлине и Вене. Дважды, в 1832-м и 1839 году, его армия оказывалась на подступах к Стамбулу и могла им овладеть, но оба раза на защиту султана вставали европейцы: в первый раз Россия, а во второй раз Великобритания. В 1840 году уже на дипломатическом фронте Египет, формально находясь в составе Османской империи, столкнулся с коалицией Англии, Австрии, Пруссии и России, которая, спасая османского султана, как теперь принято говорить, принудила Египет к миру. Современник тогда остроумно заметил, что европейцы не желали, чтобы во главе Османской империи вместо парадного тюрбана появилась настоящая голова [7]. В итоге на Египет были распространены условия англо-турецкого договора 1838 года, дополненные султанским вердиктом от 1 июня 1841 года, которым впредь предстояло подчиняться всем египетским правителям.

Ограничения касались численности египетской армии, которая в мирное время не должна была превышать 18 тысяч человек, а в войну могла увеличиваться только по требованию Стамбула; египетское военное

судостроение полностью прекращалось и могло возобновиться также только с согласия османского султана. После смерти Мухаммада Али у власти в Египте до 1854 года находился его внук Аббас-Хильми I, которому и предстояло выполнять эти и другие требования султанского фирмана 1841 года. Родственники Аббаса, недовольные проводимой им проанглийской политикой, интриговали в Стамбуле, добиваясь его отстранения от власти. В такой обстановке, постоянно опасаясь смещения и даже убийства, Аббас, вопреки наложенным ограничениям, негласно начал наращивать численность египетской армии, которая уже к 1853 году достигла 100 тысяч человек. Эта цифра в пять раз превышала ограничения, предусмотренные султанским фирманом [8].

Османский султан Абдул-Меджид I, пребывавший у власти с 1839-го по 1861 год, в преддверии войны не хотел иметь в тылу враждебную египетскую армию и поэтому пошел на маневр: он предложил Аббас-Хильми I принять участие в войне против России. В свою очередь Аббас, избегая конфликта с Портой, подчинился фирману султана и направил для участия в боевых действиях против русских контингент, значительно превышавший установленные ограничения, чем de facto их и дезавуировал. В состав египетских экспедиционных сил вошли 12 кораблей, вооруженных 642 пушками при 6850 моряках; 6 пехотных полков общей численностью в 15 704 человек, кавалерийский полк численностью в 1291 всадника, 12 артиллерийских батарей с 72 пушками и 2727 артиллеристами. Суммарная численность первоначального египетского экспедиционного пехотного корпуса вместе со штабными частями составила около 22 тысяч человек. Аббас устроил в Александрии смотр войскам, а затем они отправились морем в Стамбул, прибыв туда 14 августа 1853 года, то есть задолго до официального объявления Стамбулом войны, которое последовало 16 октября того же года [9].

За всем этим просматриваются усилия британской дипломатии. С началом войны на театр военных действий был отправлен еще один египетский корпус численностью в 10 тысяч человек. Наконец, третий корпус численностью в 8 тысяч человек высадился в районе Евпатории 14 апреля 1855 года. Подкрепления отправлялись и на Дунайский фронт. Всего во время Крымской войны вместе с военно-морскими силами и вспомогательными частями против России воевали в общей сложности свыше 50 тысяч египтян [10].

Основная часть египетских бойцов помогала войскам коалиции не в Крыму, а на Дунайском фронте, где они вели упорные бои с русскими войсками фельдмаршала Ивана Паскевича [11]. И в русских, и в европейских военных сводках их именовали «турками». Именно на Дунайском фронте, вместо легкой победы, за которой должен был последовать марш на Стамбул, русские войска увязли в затяжных позиционных боях. Решающую роль в этом сыграли

модернизированные еще при Мухаммаде Али египетские части. После трагической смерти Аббаса I, павшего жертвой заговора [12], к власти в Египте пришел сын Мухаммада Али, ориентирующийся на Францию, Саид-паша [13], который продолжил отправку войск в район боевых действий. Во время осады Севастополя египетско-турецкие силы вели бои в районе Евпатории, отразив русское наступление 17 февраля 1855 года [14].

И снова российские и европейские источники не дают никаких сведений о египтянах в составе османской армии, продолжая называть их «турками» [15]. На самом же деле в этих боях участвовали две египетские дивизии: 2-я, которой командовал Ибрахим-паша Абу Джабир, и 3-я под командованием Сулейман-паши аль-Арнаути [16]. К тому же времени относится и прибытие в Крым упомянутого выше третьего египетского корпуса, который сражался в районе Инкерманских высот. На Кавказском фронте, где русские войска добились значительных успехов, египетских частей не было совсем.

Одна из особенностей Крымской войны заключалась в том, что, воюя на стороне Османской империи, египтяне на самом деле воевали против нее. Геополитический подход позволяет решить задачу «крымской ловушки», в которую попала Россия: в антироссийскую коалицию 1853-1856 годов вступили не только друзья и союзники, но и непримиримые враги. Привлекая к военным операциям египтян, Османская империя руководствовалась преимущественно геополитическими соображениями, выгодными с тактической точки зрения, но бесперспективными и даже опасными в стратегической перспективе. Наибольший урон геополитический фактор нанес самой Османской империи, входившей в коалицию победителей.

За три года войны Османская империя истощила свои ресурсы, а ее союзники по антироссийской коалиции, напротив, сумели сохранить и даже приумножить свой политический и финансовый капитал. В результате уже в 1858 году Стамбул объявил о банкротстве султанской казны, попав в полную долговую и политическую зависимость от недавних союзников - англичан и французов. Соответственно, дивиденды, извлеченные Великобританией и Францией из зависимого положения бывшего союзника, компенсировали их военные расходы в Крымской войне. Послевоенные события привели султана Абдул-Меджида I к глубокой депрессии, которая подорвала его здоровье, и в 1861 году он скончался.

Россия отвечает на геополитические вызовы

Фактически Крымскую войну начала Россия, осуществив ввод своих войск в Дунайские княжества - Молдавию и Валахию, инициатором которого был Николай I, на его плечи и легла ответственность за последствия этого шага. Исчерпав методы дипломатического воздействия на Россию, включая созыв

международной конференции в Вене, Османская империя в октябре 1853 года объявила ей войну. В ноябре произошло Синопское сражение, которое было использовано Англией и Францией как повод для объявления войны России. Узнав о поражении турок у Синопа, британский посол в Стамбуле Чарльз Стрэтфорд-Каннинг радостно воскликнул: «Слава богу! Это война». Это было достойное продолжение фразы «лорда-поджигателя» Генри Пальмерстона: «Как трудно жить на свете, когда с Россией никто не воюет».

С геополитической точки зрения война с самого начала пошла нелогично. Неожиданно для России Великобритания решительно встала на сторону Османской империи. Парадоксальным выглядел и союз Луи Наполеона Бонапарта с англичанами - смертельными врагами его дяди Наполеона I. Союз Англии и Франции лишал Николая I почти всех шансов на победу в противостоянии с коалицией сильнейших государств мира. Недружественная позиция Австро-Венгрии и Пруссии довершала трагическую для России картину. Такой войны царь не хотел, а оказавшись втянутым в нее, был морально сломлен и 18 февраля 1855 года ушел из жизни. Очевидцы рассказывали, что, почувствовав резкое ухудшение здоровья, Николай накрылся походной шинелью, позвал внука и, обратившись к нему со словами: «Учись умирать», впал в забытье [17].

Время скрыло от современных исследователей многие хитросплетения беспощадной дипломатической битвы, которая, в конце концов, втянула Россию и слабеющую Османскую империю в непосильное для них противостояние. Ясно одно: наряду с очевидными причинами конфликта имелось еще что-то, подтолкнувшее султана к авантюре, лишь по счастливому случаю не завершившейся полным развалом его страны, но зато подготовившей ее будущее крушение. Этим недостающим звеном могла быть англо-российская экспедиция по демаркации границы между Османской империей и Ираном. С российской стороны она наряду с официальными задачами преследовала также и секретные цели, которые через английских дипломатов могли стать известными султану. Разумеется, это лишь гипотеза, не претендующая на раскрытие каких-либо «тайных пружин» истории. В то же время она опирается на исторические факты.

В начале XIX века обострились пограничные споры между Османской империей и Ираном, что привело к войне 1821-1823 годов, которая завершилась подписанием Эрзерумского мирного договора, не урегулировавшего всех территориальных претензий. 16 мая 1847 года было заключено второе Эрзерумское соглашение, которое наряду с прочим предусматривало создание смешанной международной комиссии по демаркации границы между Османской империей и Ираном от горы Арарат до Персидского залива. Когда комиссия была сформирована, в нее наряду с делегатами двух заинтересованных стран, Ирана и

Османской империи, вошли также представители стран-посредниц - России и Англии. На практике комиссию составили четыре независимые команды экспертов, представлявшие свои страны и руководствовавшиеся собственными инструкциями. Российскую группу возглавлял комиссар-посредник Егор Чириков (1804-1862).

В декабре 1849 года объединенная комиссия отправилась вниз по реке Тигр, а после слияния Тигра и Евфрата по реке Шатт аль-Араб к Персидскому заливу, откуда ей предстояло начинать свою работу. Комиссия действовала до 1853 года, то есть фактически до начала Крымской войны. Экспедиция Чирикова получила особые инструкции, выданные военным министром, князем Александром Чернышевым (1785-1857), и состоявшие в тщательном изучении возможных путей продвижения русской армии по османской территории в период войны. Обширные материалы военного, топографического, географического, этнографического и иного характера были доставлены в Санкт-Петербург. Систематизация их выразилась в составлении подробных карт маршрута, пролегающего от города Карс у подножья горы Арарат до побережья Персидского залива. Кроме того, были составлены около ста подробных планов местности с комментариями и пояснениями к каждому из них. Огромное количество материалов невоенного характера попало в архивы. Некоторые из них вошли в отчеты и были представлены в форме докладов в Российском географическом обществе. Уже позднее, в 1875 году, увидели свет извлечения из путевых заметок Егора Чирикова [18].

Обратим внимание на два обстоятельства. Во-первых, миссия Чирикова подготовила маршрут движения войск из Карса, который был взят русскими войсками в 1855 году, до побережья Персидского залива. Сам по себе этот маршрут интересен тем, что позволял, используя особенности местности и специфику местного кочевого населения, избежать крупных боестолкновений с противником вплоть до самого моря. Во-вторых, имелся еще один маршрут, разработанный Чириковым, который просто не мог входить в официальную часть заданий комиссии. Скорее всего, сама экспедиция этим маршрутом не шла, но навела о нем подробные справки и составила примерный план следования по нему русских войск. В этом втором сценарии исходной точкой движения выступал иракский город Мешхед-и-Али (ныне Неджеф), а сам путь вел к Мекке - духовной столице ислама. Далее описывались следование из Мекки в Медину, а также возможные маршруты движения к Эр-Рияду, острову Бахрейн и городу Маскат, современной столице Султаната Оман [19].

Разработка этих маршрутов была вне официальной компетенции экспедиции, но в свете грядущей Крымской войны она обретает особый смысл. Речь шла о возможном броске русских войск от Карса на юг, к Неджефу, и далее

караванными путями к Мекке и Медине. Исполнение этих планов могло иметь катастрофические последствия для Османской империи. Так или иначе, если такие планы и существовали, то они умерли вместе с Николаем I в 1855 году.

Выход России из «геополитической ловушки»

Косвенным последствием Крымской войны стало расширение сферы российских интересов в Центральной (Средней) Азии [20]. Теоретиком экспансии в этом регионе был Дмитрий Милютин (1816-1912), последний генерал-фельдмаршал в российской истории, военный министр и один из основателей российской школы геополитики [21]. Вступив в 1861 году в должность военного министра, он назвал присоединение Туркестана к России главной внешнеполитической задачей государства. По мнению Милютина, такой акт должен был стать реваншем за поражение в Крымской войне, обеспечивающим России выход к Индии, которая, являясь основой могущества Британской империи, была одновременно и ее ахиллесовой пятой. Судьбу Османской империи в рамках Восточного вопроса он предлагал решать радикально: сначала предстояло лишить это государство всех европейских владений, а затем создать Балканскую конфедерацию под покровительством Европы и присвоить Черноморским проливам нейтральный статус. Естественными союзниками России в этом начинании Милютин считал страны мировой периферии - Персию и Китай. Точку зрения Милютина категорически не разделял канцлер Российской империи, министр иностранных дел (1856-1882) Александр Горчаков, который всячески пытался поддерживать равновесие в Европе и с Европой.

В вопросе о приоритетах государственной внешней политики между двумя министерствами, военным и иностранных дел, не было согласия. Милютин писал: «Наше Министерство иностранных дел с давних времен держалось в азиатской политике системы пассивного консерватизма. Заботясь более всего о поддержании дружбы с Англией, оно противилось всякому успеху в Средней Азии, дабы не возбуждать дипломатических запросов лондонского кабинета, ревностно следившего за каждым нашим шагом в степях» [22].

В то время как Горчаков умиротворял Европу идеями гармоничного сотрудничества, Милютин готовил завоевание Центральной Азии. Один мыслил геополитически, другой европоцентрично.

Планомерное завоевание Центральной Азии началось непосредственно после Крымской войны и шло с 1860-го по 1885 год. Россия захватила территорию площадью более 3,5 миллиона квадратных километров с населением свыше 7 миллионов человек, но это лишь количественные показатели. Впрочем, параллельно с этими приобретениями в 1867 году произошло отторжение от России Аляски (более 1,5 миллиона квадратных километров), что само по себе

свидетельствует о нестабильности российского геополитического пространства и непоследовательности геополитического курса страны. Непосредственным следствием российской экспансии в Центральной Азии стала осторожная позиция Великобритании во время русско-турецкой войны 1877-1878 годов, когда русская армия вела наступление на Балканах. Казачьи полки в Мерве и Ташкенте представляли определенную угрозу для Англии, поскольку находились не слишком далеко от британских владений в Индии [23]. Такая ситуация вполне соответствовала планам Милютина, предполагавшим геополитический реванш за поражение в Крымской войне.

На самом деле сильная Россия пугала Запад, побуждая его искать средство противодействия ей, причем несимметричное. Самодержавная модель управления, способная в чрезвычайных обстоятельствах демонстрировать эффективность, на этапе закрепления успехов действовала не совсем эффективно. Российские либералы критиковали наблюдаемую «отсталость» имперского моделирования, но упорно верили в магию реформ по западному образцу – несмотря на то, что «отсталость» России была иного рода, чем, например, «отсталость» Германии по отношению к Англии.

Россия, копируя европейские формы, Западом не становилась, поскольку ускоренное развитие страны обеспечивалось не финансово-экономической экспансией частного капитала, а российским государством, как это повелось со времен Петра I и Екатерины II. В Крымскую войну на полях сражений столкнулись не две армии, а две модели развития: имперско-державная, с одной стороны, и финансово-экономическая, основанная на частной инициативе, с другой. Крымская война не выявила безусловного победителя, ни одна из сторон не подписала капитуляции, армии праздновали не победу, а окончание войны. Что же касается послевоенного геополитического прорыва России в Центральную Азию, то, во-первых, Запад не смог всерьез препятствовать этому процессу, а во-вторых, получив новые территории, Россия не стала превращать их в эксплуатируемые колонии, а взялась их развивать. Тем самым последствия Крымской войны проросли в будущее. Напомним, что в советский период из пятнадцати республик СССР дотаций из Москвы не получали только три: собственно метрополия в лице РСФСР, а также богатые нефтью и газом Азербайджан и Туркмения.

Финансово-экономические аспекты Крымской войны

14 ноября 1854 года ураган в Балаклавской бухте потопил один из самых современных по тем временам военных кораблей британского флота, парусно-винтовой фрегат «Принц» с ценным грузом на борту - жалованьем для 35 тысяч английских солдат и офицеров. Эти 200 тысяч фунтов стерлингов золотом так и не были найдены [24]. Но история «Принца» интересна не столько пропажей

якобы имевшихся на его борту денег, сколько их происхождением. Потерянное золото принадлежало банковскому дому Ротшильдов, который занимался финансированием британских войск в Крыму [25].

Можно предположить, что речь шла об одном из этапов многоплановой операции, которая учитывала и финансовые интересы английских банкиров в России, и их планы на Ближнем Востоке, в частности в Палестине, где российский протекторат над православными жителями создавал трудности для еврейской колонизации [26], и текущие выгоды от ведения войны. Так или иначе, но после Крымской войны Россия получила от Ротшильдов первый в своей истории государственный заем и открыла свою финансовую систему для европейского торгового и финансового капитала.

Финансовое положение России после Крымской войны оказалось сложным, поскольку ей пришлось девальвировать рубль. Евгений Тарле в письме Корнею Чуковскому от 7 июля 1929 года приводит следующие данные: в 1861 году за золотые русские 10 рублей давали ассигнациями 20 рублей, а то и больше, курс колебался. Финансовые последствия поражения Россия смогла полностью ликвидировать только к концу XIX века, когда рубль вернул себе статус конвертируемой валюты. Причем золотой империал 1897 года составлял 15 рублей, но весил столько же, сколько весил десятирублевый империал 1860-х годов [27]. Экономисты дают разные оценки тому, насколько возвращение к золотому стандарту отвечало интересам экономического развития России, но оно означало включение России в сложившуюся на тот момент мировую финансовую систему, со всеми ее явными достоинствами и очевидными недостатками.

Крымскую войну вполне можно рассматривать как вызов, брошенный России мировой финансовой элитой.

Изначально российское вторжение в дунайские владения Османской империи имело под собой экономическую основу. Роль товарного эквивалента золота, которую сейчас играет нефть, в XIX веке выполняло зерно. Россия была одним из главных мировых экспортеров этого стратегического продукта и поэтому весьма болезненно реагировала на колебания мировых цен на него. В 1853 году цены на зерно достигли максимума; появились все признаки его перепроизводства и грядущего падения цен. Именно тогда Николай I решил вывести из игры двух весьма опасных конкурентов, находившихся под сильным английским влиянием: дунайские княжества Молдавию и Валахию, чей экспорт влиял на общее состояние мирового зернового рынка [28]. Наладив контроль над торговлей зерном по Дунаю, русский царь становился регулятором цен на зерно в мире, чего Великобритания, зависимая от внешних поставок зерна, допускать не собиралась.

Страшила англичан и перспектива российского таможенного контроля в проливах, который неизбежно был бы учрежден, если бы Россия сумела овладеть Стамбулом. Дело в том, что Османская империя для Англии была страной свободной торговли, тогда как Россия защищала свои торговые интересы таможенными пошлинами, оставаясь страной протекционистской. Развивая торговые и финансовые отношения с Османской империей и Ираном, англичане пользовались привилегиями, делавшими английскую торговлю, в том числе и транзитную, беспошлинной. Даже неминуемые экономические потери от свертывания торговых отношений с Россией не могли предотвратить вмешательства Великобритании в русско-турецкий конфликт: слишком опасной для складывавшихся глобальных рыночных отношений казалась своенравная политика русских в сфере ценообразования. Что же касается ущерба от свертывания британо-российской торговли, то его англичане минимизировали, «превращая» русские товары в нерусские, вывозя их из прусского Мемеля, да к тому же на судах нейтральных Соединенных Штатов [29].

США в полной мере использовали свой нейтральный статус в этой войне, оказывая посреднические услуги обеим воюющим сторонам. С геополитических позиций в годы Крымской войны промышленный Север США сделал первые шаги к тому, чтобы перехватить у Британии лидерство в мировой капиталистической системе. После начала боевых действий отношения с США приобрели для России и ее американских владений особое значение, что подтвердила встреча Николая I с американским посланником Томасом Сеймуром, состоявшаяся в марте 1854 года, во время которой стороны расточали взаимные комплименты. Реальным подтверждением особых отношений двух стран стала конвенция о морском нейтралитете, официально подписанная в разгар войны 10 июля 1854 года [30].

Занявший трон Александр II поддержал курс отца на сближение с США в ущерб отношениям с Великобританией. Два национальных лидера, Александр II и Авраам Линкольн, состояли в переписке, оказывали друг другу политическую поддержку, стремились сделать свои страны мировыми державами, сознавая общность политических и финансовых интересов. Оба боролись с похожими социальными недугами, крепостным правом в России и рабством в Америке, и оба погибли от рук политических противников. Руководствуясь исключительно геополитическими соображениями, они едва не создали финансово-политический союз трех стран - России, США и Китая.

Финансово-экономические аспекты Крымской войны только на первый взгляд привязаны к интересам отдельных стран; на деле они имеют геополитический и геоэкономический характер. Более глубокий анализ позволяет выявить интересы мирового масштаба, в рамках которых захват и

удержание пространства военным путем имели второстепенное значение по сравнению с геоэкономическими возможностями, открывающимися свободным движением товаров и капитала. Для мировых процессов Крымская война как таковая со всеми ее драматическими обстоятельствами служила не более чем точкой отсчета новой эпохи глобальной модернизации. Своим поражением в Крымской войне Россия была отодвинута в периферийную зону глобального миропорядка, обделенную стимулами геополитического развития.

Выводы из всего вышесказанного сводятся к следующим тезисам.

Во-первых, Крымская война разрушила прежнюю - Венскую - систему международных отношений, открыв этап политической неопределенности.

Во-вторых, борьба военно-морских сил привела к тому, что война перешла из военной стадии в геополитическую: в борьбу не за конкретные территории, а за влияние на морских пространствах и в мире в целом.

В-третьих, политической изнанкой войны оказалась несостоятельность «идеологической солидарности трех монархий» (России, Австрии и Пруссии) в их противодействии «демократическому Западу» (Англии и Франции) с его глобальными финансово-экономическими амбициями. Впервые на столь высоком историческом уровне столкнулись принцип государственного status quo и космополитическая и финансово-экономическая идея modernity, которую, собственно, и защищала антироссийская коалиция в Крымскую войну.

В-четвертых, геополитический принцип непрекращающейся территориальной экспансии требовал упрощения ситуации и ее стабилизации, тогда как глобалистский дух modernity допускал усложнение, непредсказуемость и импровизацию на фоне перспективных изменений. В этом отношении определенность в оценке будущего Османской империи (стратегический план Николая I, предусматривающий ее раздел) все упрощала и ставила точки над «i», а британское желание «лечить больного человека», то есть сохранять Османскую империю, все усложняло и запутывало, но предоставляло время и возможности для переустройства мира [31].

В-пятых, экспансия России в Центральной Азии совпала с продажей Аляски США, что говорит о геополитической непоследовательности послевоенного курса России.

В-шестых, смысл Крымской войны раскрывается, прежде всего, в понятии «геополитика». Последняя применима к этой войне в невиданном прежде масштабе, поскольку она велась не столько за пространство, сколько за время, которое держава-жертва тратила на военные действия, не принимая при этом полноценного участия в процессах, менявших мировой порядок.

Литература

1. Бурбанк Д., Купер Ф. Траектория империи // Мифы и заблуждения в изучении империи и национализма / Под ред. И. Герасимова, М. Могильнер, А. Семенова. М.: Новое издательство, 2010. С. 329, 343.
2. Мельникова Л.В. Святые места в центре Восточного вопроса: церковно-политический фактор как одна из причин Крымской войны // Отечественная история. 2008. № 6. С. 66, 72.
3. Гринев А.В. Русская Америка в 1850-е гг.: РАК и Крымская война // История Русской Америки. 1732–1867: В 3 т. / Под. ред. Н.Н. Болховитинова. М.: Международные отношения, 1999. Т. 3. С. 339-341.
4. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: Россия и миросистема. М.: Ленанд, 2016. С. 270-271.
5. Рассел У. Крымская война. СПб.: Лениздат, 2013; Gueddella P. Lord Palmerston. 1784-1865. London: Jarrold and Sons, 1950; Henderson G.B. Crimean War Diplomacy and Other Historical Essays. Glasgow: Jackson, 1947.
6. Dodwell H. The Founder of Modern Egypt. Cambridge: Cambridge University Press, 1931.
7. Маркс К. Русско-турецкие осложнения. - Уловки и увертки британского кабинета. – Последняя нота Нессельроде. - Ост-Индский вопрос // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. М.: Директ-Медиа, 2014. Т. 9. С. 230.
8. Тусун У. Ал-Джейш ал-мисри фи-л-харб ал-Русийа ал-маарруф би-харб ал-Крим, 1853–1855 [Египетская армия и Русская война, известная как Крымская война]. Аль-Кахира: Мактабат Мадбули, 1993. С. 47-59.
9. Там же. С. 92-93; Хусайн А. Мавсуа тарих Миср [Энциклопедия по истории Египта]. Аль-Кахира: Дар ал-Шааб; Аджза‘ 3, 1979. С. 986-989.
10. Тусун У. Указ. соч. С. 246.
11. Там же. С. 135-138; Хусайн А. Указ. соч. С. 987; Ал-Аюб И. Тарих Миср фи ахд ал-Хидив Исмаил Баша 1863-1879 [История Египта в эпоху хедива Исмали-паши. 1863–1879]. Аль-Кахира: Мактабат Мадбули, 1990. Джуз 1. С. 12-13.
12. Хусайн А. Указ. соч. С. 12-13.
13. Зеленев Е.И. Мусульманский Египет. СПб.: Издательство СПбГУ, 2007. С. 258.
14. Тусун У. Указ. соч. С. 193-201.
15. Тарле Е.В. Крымская война: В 2 т. М.: Изографус; ЭКСМО, 2003. Т. 2. С. 328.
16. Тусун У. Указ. соч. С. 97.
17. Тарле Е.В. Указ. соч. С. 346.
18. Чтение Е.И. Чирикова о работах русской комиссии для определения персидско-турецкой границы // Вестник Императорского русского географического общества. 1859. Ч. 26. Разд. 5. С. 17-19; Путевой журнал Е.И. Чирикова, русского комиссара-посредника по турецко-персидскому разграничению 1849–1852 // Записки Кавказского отдела Императорского русского географического общества. Т. 9: Материалы для географии азиатской Турции и Персии. СПб., 1875.
19. Путевой журнал Е.И. Чирикова… С. 32, 37, 54-55.
20. LeDonne J.P. Russian Empire and the World, 1700–1917: The Geopolitics of Expansion and Containment. New York: Oxford University Press, 1997. P. 4-5; Lieven D. Empire: The Russian Empire and Its Rivals. New Haven: Yale University Press, 2000; Berryman J. Russia and China in Eurasia: The Wary Partnership // Freire M., Kanet R. (Eds.). Key Players and Regional Dynamics in Eurasia: The Return of the «Great Game». Basingstoke, UK: Palgrave, 2010. P. 126-145.
21. Алексеева И.В., Зеленев Е.И., Якунин В.И. Геополитика в России. Между Востоком и Западом (конец XVIII – начало XX в.). СПб.: Издательство СПбГУ, 2001. С. 108-111.
22. История внешней политики России, вторая половина XX века / Под ред. В.М. Хевролиной и др. М.: Международные отношения, 1997. С. 97.
23. Алексеева И.В., Зеленев Е.И., Якунин В.И. Указ соч. С. 110.
24. Аничков В.М. Военно-исторические очерки Крымской экспедиции, составленные Генерального Штаба капитаном Аничковым. Ч. 1. Описание сражений на реке Альма, при Балаклаве и под Инкерманом. СПб.: Военная типография, 1856.

25. Шигин В.В. Загадки золотых конвоев. М.: Вече, 2009. С. 16.
26. Зеленев Е.И. Сирия, Восточный вопрос и проблема Палестины // История и традиционная культура народов востока. М.: Наука, 1989. Ч. II. С. 166.
27. Тарле Е.В., Чуковский К.И. Переписка // Вопросы истории. 2006. № 1. С. 85-96.
28. Тарле Е.В. Указ. соч. Т. 1. С. 52.
29. Кагарлицкий Б.Ю. Указ. соч. С. 273.
30. Гринев А.В. Указ. соч. С. 338-339.[31] Была ли Крымская война неизбежной? // Военное обозрение. 2010. 7 июля (topwar.ru/686-bula-li-krymskaya-vojna-neizbezhnoj.html).

УДК 355/359

РОЛЬ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СССР В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЯЛТИНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ В ФЕВРАЛЕ 1945 ГОДА

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. Статья посвящена вопросу обеспечении безопасности органами государственной безопасности СССР Ялтинской конференции февраля 1945 г. Система безопасности на конференции вошла достойной страницей в учебники.

Ключевые слова: Ялтинская конференция, обеспечение безопасности, контрразведка работники спецслужб, контрразведка, разведывательные данные

Annotation. The article is devoted to the issue of ensuring security by the state security organs of the USSR of the Yalta Conference in February 1945. The security system at the conference was included as a worthy page in textbooks.

Keywords: Yalta Conference, security, security services, counterintelligence, intelligence

Три четверти века прошло с того момента, как лидеры союзных государств – СССР, США и Великобритании – собрались в Ялте для определения будущего мира. Послевоенное мироустройство, будущее Германии, сферы влияния в Европе и на Дальнем Востоке, установление новых «правил игры» с отведением роли мирового арбитра новой международной организации, впоследствии ставшей ООН, - неполный перечень результатов Ялтинской конференции 4-11 февраля 1945 г., когда происходило сокрушительное наступление Красной Армии (наши войска находились в 60 км от Берлина) и активно действовали союзные войска на втором фронте.

Перед конференцией первоначальной задачей органов государственной безопасности СССР был сбор, анализ и обобщение разведывательных данных о военной и политической обстановке в мире, в том числе на фронтах второй мировой войны в Европе, необходимых для выработки позиции и требований советской делегации на встрече в верхах. В начале января 1945 г. под председательством Л.П. Берии в Москве в течение трех дней прошло самое длительное за всю войну совещание руководителей разведки Наркомата обороны, Военно-Морского Флота и НКВД - НКГБ. Основная проблема - понимание и определение возможностей германской армии к дальнейшему

сопротивлению, была рассмотрена в течение двух дней. Внимательно разбиралась вероятность продолжения войны, прогнозировалось, что война в Европе продлится не более трех месяцев из-за недостатка у противника топлива и боеприпасов. Третий день был посвящен сопоставлению имевшихся материалов о политических целях и намерениях союзников на Ялтинской конференции, утвердившись во мнении, что Ф. Рузвельт и У. Черчилль не смогут противодействовать линии нашей делегации на укрепление позиций СССР в Восточной Европе.

Изучение и обобщение разведданных имело значение и для планирования обеспечения безопасности при проведении встречи на высшем уровне в Ялте. Этот вопрос касался не только комитета государственной безопасности, но и военного и военно-морского ведомства. Дипломатическая победа И. Сталина на Ялтинской конференции [*8*; 3; 9; 14; 10 и др.] была невозможна без блестящих действий советских разведчиков и контрразведчиков. Система безопасности на конференции вошла достойной страницей в учебники. Абсолютное взаимодействие органов государственной безопасности, внутренних дел и военных дало возможность лидерам стран-союзников и сопровождающим их лицам, в том числе министрам иностранных дел, начальникам высших штабов и советникам, никоим образом не ощущать угрозы их безопасности.

К подготовке к конференции в Ялте было отведено всего два месяца. Традиционно за безопасность участников конференции отвечает принимающая сторона. И подразделения, отвечающие за эту сторону подготовки и проведения встречи, в первую очередь, органы государственной безопасности с этой задачей справились превосходно. Справедливости ради следует указать, что для обеспечения безопасного проведения конференции были привлечены не только работники советских спецслужб, но и тысячи американских и британских сотрудников служб охраны и безопасности, корабли и авиация военно-морских сил США и Англии. В охране президента США также участвовали подразделения морской пехоты.

Но основная роль в организации и осуществлении безопасной встречи «Большой тройки» была отведена органам государственной безопасности СССР. Проведению конференции предшествовал четкий пошаговый план, утвержденный приказом НКВД СССР № 0028 от 8 января 1945 г. «О специальных мероприятиях по Крыму» за подписью Л.П. Берии [1]. Нарком лично отвечал за организацию подготовки конференции. На все работы было отведено две недели. Полная готовность объектов к использованию должна быть 22 января. Для обеспечения безопасности территорий, зданий, дорог, аэродромов и др. был создан специальный штаб. Руководство действиями государственной безопасности на полуострове было поручено сотрудникам

НКВД и НКГБ СССР во главе с замнаркома внутренних дел, комиссаром государственной безопасности 2-го ранга С.Н. Кругловым. В состав руководства штаба вошли первый заместитель начальника 6-го Управления (управления охраны руководящих кадров партии и правительства) НКГБ СССР комиссар госбезопасности 3-го ранга Н.С. Власик (начальник личной охраны И. Сталина), начальник ПВО Крыма генерал-лейтенант А.Г. Лавринович [13]. Руководство собственно охраной встречи было поручено 6-му управлению НКГБ, которое направило в Крым специально подготовленные для несения охраны 500 офицеров. Около 1200 человек оперативных сотрудников НКГБ, прибывших в Крым, занимались контрразведывательным обеспечением работы конференции.

Идея провести встречу на высшем уровне в Ялте была, несомненно, обоснованной, но во многом вызывавшей тревогу. Прошло менее года после освобождения Крыма от гитлеровцев. Продолжала действовать еще не выявленная немецкая агентура. Ялта могла в любой момент подвергнуться массированному налету фашистских бомбардировщиков, так как линия фронта была еще близка к полуострову. Немцы в январе 1945-го говорили: «Надо воспользоваться тем, что пауки собрались в одной банке, и сразу их уничтожить». По данным разведки, в планах немцев были воздушные атаки на место, где лидеры соберутся [5].

На территорию Крыма засылали сильнейших агентов из немецких спецслужб. При обеспечении безопасности Ялтинской конференции использовался опыт Тегерана-43. При этом учитывалось наличие на территории Крыма вражеской агентуры. Так, еще в конце 1944 г. руководством гитлеровской разведки было дано указание крымским агентам уйти с полуострова. Однако в январе 1945 г. из Германии поступило указание сообщать ежедневную сводку погоды в Крыму. Данное задание дублировалось и по другим каналам, в том числе через связников. И это в тот момент, когда организация конференции набрала обороты. Вскоре после освобождения Крыма по линии «Смерш» была обезврежена гитлеровская разведгруппа, зашифрованная названием «Днепр». В состав задержанного отряда входило несколько бывших курсантов немецкой разведшколы, функционировавшей при оккупационном режиме в селе Тавель. Группой руководил оберфенрих Вилли Райберт. Задачей агентов был сбор и передача информации о действиях Красной Армии в Севастополе, Симферополе и других важных стратегических пунктах Крыма. Перевербовка агентов позволила советским контрразведчикам начать успешную радиоигру (кодовое наименование – «Знакомые» и «Филиал»), что дало возможность отправлять дезинформацию немцам. Но 3 февраля немецким разведчикам было приказано уйти на север Украины в район реки

Припять, а руководителю группы - вернуться к «своим» через линию фронта. Однако в рамках радиоигры ежедневно до середины февраля гитлеровской разведке передавалась ложная сводка с характеристикой погодных условий, которые исключали возможность применения любой авиации, а значит, и налеты бомбардировщиков (хотя в Ялте в это время стояла солнечная погода).

Российский историк-архивист, сотрудник ГАРФ Александр Кокурин обнародовал сведения о возможных планах покушения на И. Сталина. Практически накануне начала Ялтинской конференции неподалеку от Алушты местным жителем были замечены вражеские диверсанты: отряд из 12 человек спускался к городу по заросшему лесом горному склону. Прибывшие по сигналу тревоги чекисты сумели захватить всю группу, до того в течение полугода успешно скрывавшуюся в горах. Предположительно, диверсанты (все они прекрасно говорили по-русски) были направлены на уничтожение И. Сталина: ведь именно через Алушту он ехал в Ливадию, прибыв поездом из Москвы в Симферополь.

Благодаря действиям контрразведчиков к прибытию лидеров «большой тройки» усилия гитлеровских спецслужб были парализованы и дезориентированы.

Передовая группа по подготовке конференции прибыла в Крым немедленно после получения указаний 8 января 1945 г. Ей предстояло привести в должный порядок отобранные здания, помещения и территории, организовав на них три сектора охраны (временные комендатуры). Территория Крыма вновь была переведена в режим прифронтовой зоны. Накануне конференции минеры тщательно обследовали все помещения в дворцах, их территории и подъездные пути к ним. Так, в целях демилитаризации из района станции Джанкой пришлось срочно переместить склад с боеприпасами, расположенный вблизи полотна железной дороги. Оттуда было вывезено 1100 вагонов с отечественными снарядами, 200 - с авиабомбами, 47 - с трофейными боеприпасами. Не менее тщательно проверялось состояние электросетей, водопровода, канализации, отопления, вентиляции. Было принято решение установить на каждом объекте автономную электростанцию для обеспечения гарантии безаварийной работы систем жизнеобеспечения. Была налажена бесперебойная работа средств связи. Для обслуживания встречи в Ялте были установлены три АТС, обеспечивающие связь внутри дворцов и между ними. За телефонную (ВЧ) и телеграфную связь между Москвой и Крымом, а также за устранение повреждений на линиях в условиях зимы и возможного гололеда, отвечали пять рот войск правительственной связи НКВД СССР. Для обеспечения своевременной доставки корреспонденции из Москвы на время работы конференции было выделено 10 самолетов. Для выполнения

специальных заданий И. Сталина стояли в готовности два самолета дивизии особого назначения ВВС.

Участники конференции располагались в трех крымских дворцах. Ливадийский дворец, в котором проводились официальные заседания, в период работы конференции являлся также резиденцией президента США Ф. Рузвельта и членов американской делегации. Представители Великобритании были размещены в Воронцовском дворце в Алупке. Советская делегация во главе с И. Сталиным – в Юсуповском дворце в Кореизе. Официальные и неофициальные встречи проводились во всех трех дворцах, но основные совещания проходили в Ливадийском дворце. Это было связано с тем, что американский президент не мог передвигаться самостоятельно без посторонней помощи.

Для обеспечения охраны и безопасности участников конференции весь район их пребывания и передвижения был разбит на пять оперативных секторов: Саки – Симферополь, Симферополь, Симферополь – Алушта включительно, Алушта – Ялта – Байдарские ворота включительно, Байдары – Севастополь, а для регулирования движения на дорогах по всему маршруту указанных секторов был задействован специальный батальон, прикомандированный из Москвы. Охрана шоссейных дорог была организована личным составом семи контрольно-пропускных пунктов численностью 1800 сотрудников и 783 оперативных сотрудников и 10 переводчиков. В помощь к находившемуся в Крыму на постоянной основе 290-му Новороссийскому мотострелковому полку войск НКВД СССР, были направлены еще несколько полков войск НКВД, в том числе 1 и 2-й мотострелковые полки 1-й отдельной мотострелковой дивизии особого назначения имени Ф.Э. Дзержинского войск НКВД СССР, Отдельный полк специального назначения войск НКВД СССР, 281 стрелковый полк Внутренних войск НКВД СССР (отдельные подразделения), 32 пограничный полк войск НКВД СССР по охране тыла действующей Красной Армии, мотоциклетный отряд (120 человек), батальон военных регулировщиков и несколько бронепоездов войск НКВД СССР, пять рот войск правительственной связи НКВД СССР [1].

Советская контрразведка была информирована о каждом шаге немцев, и они так и не смогли подступиться к Ливадийскому дворцу, где проходила встреча, - рассказал генерал КГБ в отставке Борис Курдюмов «Известиям» [4].

Охрану на суше обеспечивали авиационные и артиллеристские спецгруппы, с моря подразделения Черноморского флота, который был приведен в повышенную боевую готовность. Для обеспечения безопасности конференции Черноморский флот сформировал отряд боевых кораблей в составе крейсера «Ворошилов», эсминца «Сообразительный», двух катеров типа «большой охотник», 10 катеров типа «малых охотник» (типа «МО - 5»), отряд

подводных лодок. К ним присоединились и боевые корабли союзников. надводные корабли и подводные лодки были рассредоточены на линии Бургас – Саки с интервалом в 30 миль. Из-за того, что Крым все еще находился в радиусе действия немецкой авиации, базировавшейся в Северной Италии и Австрии, системы ПВО Крыма были серьезно усилены: полуостров в этот «особый период» прикрывали более 300 истребителей (не менее 100 из них были приспособлены для ночных полетов). Ялту, Севастополь и аэродром Саки защищали более 600 зенитных орудий и пулеметов (76 зенитных орудий крупного калибра, 120 орудий мелкокалиберной зенитной артиллерии, 99 зенитных пулеметов ДШК, 65 зенитных прожекторов). В противовоздушной обороне была задействована и Крымская дивизия ПВО. Любой самолет, появившийся над районом проведения конференции, должен был немедленно сбиваться. На случай объявления воздушной тревоги были подготовлены основательные подземные укрытия и для участников конференции. Было построено несколько бомбоубежищ [11].

В самой Ялте о конференции никто не знал, кроме тех, кому было положено. Событие имело необычайную важность, его сопровождала и чрезвычайная секретность. Деятельность органов государственной безопасности была многоплановой и тщательной. Так, в случае нелетной погоды в Крыму проведение конференции планировалось в Одессе. Все организационные мероприятия - ремонт фасадов зданий, гостиниц, дорог города - были использованы для дезинформации противника. Введением противника в заблуждение была и введенная система кодирования самой конференции, которая с легкой руки У. Черчилля получила кодовое название «Аргонавт», в СССР она именовалась «Остров», так как одной из дезинформирующих операций было убеждение немцев в том, что конференция проходит на Мальте.

В 2012 г. в Республике Беларусь был рассекречен отчет о деятельности внутренних войск НКВД Белорусского военного округа в 1945 г. [12]. В тексте документа идет речь о мероприятии, которое фиксируется как «чекистско-войсковая операция… по обеспечению предполагавшейся в г. Минске встречи руководителей трех великих держав», в которой участвовали 34-й мотострелковый, 135-й и 287-й стрелковые полки, а также артдивизионы 1-й и 2-й мотострелковых дивизий [1]. Эта разработка органов государственной безопасности также представляла собой дезинформацию заинтересованных в срыве конференции германских спецслужб.

К 22 января 1945 г. - контрольной дате подготовки конференции - в Крым специальными поездами были направлены специалисты, рабочие, обслуживающий персонал, сотрудники охраны 6-го Управления НКГБ СССР,

а также отдельные подразделения войск НКВД СССР. Для охраны Ялтинской конференции были направлены четыре сводных полка войск НКВД СССР, дополнительно усиленных офицерским составом (50 человек). Активно привлекались сотрудники 6-го Управления НКГБ СССР - постовая охрана объектов, водители, сотрудники личной охраны, для регулирования движения - мотоциклетный отряд из 120 человек.

27 января Л.П. Берия доложил И.В. Сталину об успешном окончании подготовительных мероприятий по приему, размещению и охране Ялтинской конференции. При этом нарком предложил использовать для приема высоких гостей аэродром Саки в 65 км северо-западнее Симферополя. Именно этот аэродром принял 3 февраля глав США и Великобритании. Но были подготовлены запасные взлетные площадки в Сарабузе (Крым), Геленджике, станице Крымской, в Одессе и Николаеве. Советская делегация выехала поездом из Москвы в Симферополь, затем в Ялту.

Конспирацией был окружен комплекс мероприятий по обеспечению безопасности и комфорта для участников делегаций «большой тройки», названный операцией «Долина». В зоне проведения крымских мероприятий было создано пять оперативных секторов. Службу на постах в секторах обеспечивали 1800 бойцов войсковых подразделений НКВД СССР и 800 оперативных работников. В секторах были проверены и приведены в порядок подъездные пути к объектам специального назначения: дороги, мосты, путепроводы, причалы, аэродромы. Были созданы семь КПП: для автомашин без специальных пропусков с 30 января и до окончания работы конференции было закрыто движение по верхнему шоссе - от Ялты до Байдарских ворот и по нижней дороге - от Ялты до Фороса. Беспрецедентным был и пропускной режим, усиленный по всему Крыму: на полуостров было дополнительно направлено более тысячи оперативных работников НКВД и НКГБ СССР. До начала работы конференции было подвергнуто проверке более 74 тысяч человек, 835 из них были арестованы. На время непосредственной работы конференции из 30-километровой зоны вокруг Ливадии временно отселили все гражданское население. С.Н. Круглов и его заместители взяли под тщательный контроль работу начальников охраны и комендантов Ливадийского, Юсуповского и Воронцовского дворцов, начальников оперативных секторов. Юсуповский дворец охраняли наряд оперативного состава государственной охраны - 100 сотрудников госбезопасности, войсковое подразделение НКВД СССР (второе кольцо безопасности), усиленное дозорами со служебными собаками с наступлением темноты (третье кольцо безопасности) [1].

Охрану Ливадийского комплекса и Воронцовского дворца, где находились зарубежные делегации, которые прибыли с собственной охраной

и службами безопасности, обеспечивала также выделенная внешняя охрана и коменданты - сотрудники 6-го Управления НКГБ и войска НКВД, в ночное время подключали и служебных собак. В резерве у С.Н. Круглова постоянно находился полк войск НКВД.

По окончании конференции в 10-х числах февраля участники встречи в верхах разъехались. Сначала по железной дороге из Симферополя отправилась советская делегация. Вслед за ней из аэропорта Саки, посетив перед отъездом Севастополь, отбыл Ф. Рузвельт. 14 февраля после осмотра Сапун-горы и Севастополя, где У. Черчилль почтил память британцев, сражавшихся здесь в Крымскую войну, на родину вылетел британский премьер. При перемещениях по Крыму руководителей стран-союзниц перекрывалось движение всех видов транспорта. Многочисленных участников конференции встречали и провожали, соблюдая строгую конспирацию. Меры предосторожности были беспрецедентными.

Проведение конференции с точки зрения обеспечения безопасности было практически безупречным. Возможность покушения на лидеров стран «большой тройки» была полностью исключена [6].

Кроме собственно обеспечения безопасности во время проведения Ялтинской конференции большую помощь руководителю СССР оказали блестящие действия советских разведчиков и контрразведчиков. Даже К. Эндрю и О. Гордиевский в своей книге «КГБ» вынуждены были это признать: «Столь же значительным было преимущество Сталина и в разведданных. НКВД имел двух надежных агентов в Министерстве иностранных дел Великобритании – Дональда Маклина в посольстве в Вашингтоне, имевшего возможность сообщить об англо-американских переговорах до конференции, и Гая Берджесса, который в 1944 г. перешел из Би-би-си в управление информации Министерства иностранных дел. Основной источник НКГБ в Государственном департаменте Элджер Хисс вошел в состав ялтинской делегации. Будучи с конца 1944 г. заместителем директора отдела специальных политических акций, он непосредственно занимался подготовкой конференции…» [7].

В период самой конференции большую работу делали и те, кто занимался обеспечением конфиденциальности переговоров, как с точки зрения использования поиска встроенных микрофонов, так и их установкой. «Как и в Тегеране, в Ялте оборудовали подслушивающей аппаратурой все помещения, которые занимали участники конференции, но этим дело не ограничилось, - пишет в книге «Мой отец - Лаврентий Берия» С. Л. Берия [2], лично участвовавший в установке «прослушки» в Тегеране и Ялте. – Новая аппаратура позволяла нам вести постоянную запись разговоров не только в зданиях, выделенных для американской и английской делегаций, но и, скажем, в

парке с помощью направленных микрофонов. Если интересующий нас объект находился на расстоянии до 50–100 м., проблем здесь не возникало». То же касалось представителей американских и английских спецслужб, которые оставляли подслушивающие устройства в помещениях, где проходила конференция, и практически везде, куда их пускали. Однако сотрудники НКВД их оперативно обнаруживали. Американские и британские спецслужбы действовали также. Но по неписанному молчаливому соглашению сторон официально об этом никогда не заявлялось.

Место проведения встречи было засекречено. Ялтинской конференция стала называться только после того, как последний ее участник покинул полуостров. В том, что в прессу сообщения о конференции попали лишь после 15 февраля 1945 г., причем союзные правительства Франции, гоминдановского Китая и других стран узнали о конференции и ее решениях постфактум, также немалая роль принадлежит спецслужбам стран-участниц Ялтинской конференции и, в первую очередь, советским органам государственной безопасности [7].

Организация и проведение Ялтинской конференции со стороны органов государственной безопасности в аспекте охраны и обеспечения безопасности ее участников получило признание и иностранных представителей, и руководства страны. Встреча «большой тройки» в Крыму не была омрачена ни единым серьезным инцидентом по ведомству охраны. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 24 февраля 1945 г. 294 особо отличившихся сотрудников 6-го Управления НКГБ были награждены орденами и медалями Советского Союза.

Литература

1. Архивные документы о подготовке Ялтинской конференции 1945 года // Сайт Минобороны России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://yalta-conf1945.mil.ru/
2. Берия С.Л. Мой отец — Лаврентий Берия. М.: Современник, 1994.
3. Внешняя политика Советского Союза в период Отечественной войны. Документы и материалы. М., 1946. Т. 2.
4. День Д» и день после: рассекречены документы о Ялтинской конференции. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F% 2Fnstarikov.ru%2Fden-d-i-den-posle-rassekrecheny-dokumenty-o-jaltinskoj-konferencii-112776
5. Кожевин Игорь. Секреты ялтинской политической кухни 65 лет спустя // Вести.ру, 11 февраля 2010.
6. Коломейцев Н.В. Ялтинская конференция: уроки истории и современность. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://kprf.ru/dep/gosduma/activities/ 139151.html
7. Крымская конференция 1945 г. (Альманах). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://krim-konference.at.ua/
8. Печатнов В. О. Сталин, Рузвельт, Трумэн: СССР и США в 1940-х гг. М., 2006
9. Ржешевский О. А. Сталин и Черчилль. Встречи. Беседы. Дискуссии. М., 2004
10. Сиполс В. Я. Великая победа и дипломатия. 1941–1945 гг. М., 2000
11. Система безопасности и контрразведывательное обеспечение проведения Ялтинской конференции ведущих стран антигитлеровской коалиции в начале февраля 1945 года. // Независимый исторический вестник. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://istor-vestnik.org.ua/4914/

12. Широкорад А.Б. Как охраняли «Большую тройку» //Независимая газета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nvo.ng.ru/history/2014-03-21/14_big3.html
13. Широкорад А.Б. Тайны Ялтинской конференции // Независимая газета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nvo.ng.ru/history/2020-02-14/14_1081_yalta.html
14. Ялта-45. Начертания нового мира. М., 2010

УДК 930.24:356.114

ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА: БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ В ГОРАХ

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН,
директор ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»,
заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования

Аннотация. В статье предпринята попытка описать военные события в горах в период Великой Отечественной войны на примере боев на Кавказе. Указываются ошибки, просчеты в подготовке горнострелковых подразделений Красной Армии в начале войны и фиксируются успешные операции по вытеснению немецких войск с перевалов Главного Кавказского хребта.
Ключевые слова: горнострелковые подразделения, альпинистские отделения, оборона Закавказья, Эльбрус, перевальные маршруты
Annotation. The article attempts to describe the military events in the mountains during the Great Patriotic War on the example of fighting in the Caucasus. Errors are indicated, miscalculations in the preparation of mountain rifle units of the Red Army at the beginning of the war, and successful operations are reported to oust German troops from the passes of the Main Caucasian Range.
Keywords: mountain rifle units, climbing units, the defense of the Caucasus, Elbrus, mountain routes

Во время Второй мировой войны, Великой Отечественной войны, как до, так и после нее в Вооруженных силах Советского Союза и других стран Европы горных войск как таковых не было. Всю нагрузку за обеспечение мира в горах несли горнострелковые подразделения и части.

Перед Второй мировой войной активно развивали горнострелковые части Германия (в частности, после аншлюса Австрии в 1938 году из числа австрийских горных стрелков были сформированы две немецкие дивизии [12, С. 3]) и Италия. Также горнострелковые части были сформированы в СССР и ряде других стран. Немецкие горнострелковые части принимали участие во многих компаниях Второй мировой войны: захвате Львова (Польша), боевых действиях во Франции (1940), Норвегии (1940) и Финляндии, на Балканах (в Греции и Югославии), наступлении на Мурманск, боях на Кавказе и на озере Балатон [12, С. 22-31]. В апреле 1941 г., например, немцы в Греции быстро прошли перевалы не только за счет танков, но и за счет хорошо обученных горных частей. В 1940-х гг. горнострелковые части были созданы в США, и принимали участие в боевых действиях в Италии [13]. Германия к началу войны имела 9 горно-стрелковых дивизий, в ходе войны были развернуты еще 2. Армейские горные стрелки использовались на всех фронтах в течение войны - от Польши в 1939 г. до Кавказа в 1941-42 гг. и Балкан в 1943-44 гг. В 1942 г. в горную переформировалась 6-я дивизия войск СС «Норд», 7-я добровольческая дивизия

войск СС «Принц Евгений». В 1943-44 гг. из хорватских коллаборантов сформированы 2 дивизии, из албанских - дивизия «Скандербег».

Немецкие горнострелковые части использовались не только в горах. Так, 2-я горнострелковая дивизия принимала участие в боях в Лапландии до конца 1944 г., 6-я горнострелковая дивизия СС «Норд» — в боях на северном участке советско-германского фронта до сентября 1944 г.

Румыния к началу войны имела в составе армии 4 бригады горных егерей (vanatori de munte). В 1942 г. 2-я и 3-я бригады, развернутые в дивизии, приняли участие в боях на Кавказе и Кубани. Польские 2 дивизии Подхалянских стрелков в сентябре 1939 г. были разбиты немецкими танковыми дивизиями. Остатки стрелков подхалянских стрелков составили Отдельную бригаду во Франции, участвовавшую в Норвежской кампании. Италия в составе своей армии имела не только горные дивизии, отличавшиеся от обычных пехотных вьючной артиллерией и некоторыми особенностями в экипировке, но и «альпийские» дивизии - alpini. В американской армии была одна 10-я горная дивизия легкой пехоты, сформированная в ходе войны, в основном, из добровольцев - альпинистов и лыжников. В 1943-45 гг. дивизия принимала участие в боях в Северной Италии.

Советские горные войска в Великой Отечественной войне были представлены 126-м (ранее 1-й легко-стрелковый корпус), 127-м (ранее 2-й легко-стрелковый корпус) легкими горно-стрелковыми корпусами и 3-м горно-стрелковым корпусом (до 21 июня 1943 г. – 3-й стрелковый корпус). Х. М. Ибрагимбейли пишет о существовавших в годы Великой Отечественной войны специально обученных, хорошо вооруженных и оснащенных для действий в горах советских горнострелковых подразделениях [8, С. 106]. Кроме этих специальных подразделений в течение 1941-1945 гг. часть стрелковых, мотострелковых, кавалеристских, моторизованных, артиллерийских и др. частей были переориентированы на ведение боевых действий в горах. Так, в соответствии со статьей 6-й Советско-иранского договора 1921 г. 31.08.1941 г. в районе Астары Каспийская военной флотилией был высажен десант в составе 105-го горнострелкового полка и артдивизиона 77-й горнострелковой дивизии [5, С. 269]. 68-я горно-стрелковая дивизия из состава 44-й армии и 24-я кавалерийская дивизии в середине сентября на время заняли Тегеран [9, С. 40.]. 68-я горнострелковая дивизия находилась на территории северного Ирана до мая 1946 г., после чего была выведена на территорию Туркестанского военного округа [10, С. 22].

Битва за Кавказ - одно из самых длительных и кровопролитных сражений Великой Отечественной войны, продолжавшееся 442 дня (с 25 июля 1942 года по 9 октября 1943 года) [14].

Именно в организации горных частей в боях на Кавказе наиболее ярко проявились просчеты и ошибки командования. В Красной Армии фактически не оказалось дивизий для ведения горной войны. Недостаток сил, вызванный разбросанностью армии на большом фронте, игнорирование необходимости должной подготовки перевалов к обороне, считая Главный Кавказский хребет непреодолимой преградой для противника, привели к тому, что к началу немецкого вторжения на Северный Кавказ перевалы к обороне подготовлены не были. На перевалы заблаговременно и в достаточном количестве не были завезены взрывчатые вещества и другие материалы для устройства заграждений. Направленные в первых числах августа саперные подразделения не смогли произвести в требуемом объеме заградительные работы и вынуждены были ограничиться лишь разрушением отдельных участков обходных троп и установкой на дорогах небольшого количества мин. Выдвинутые на перевалы небольшие стрелковые и кавалерийские отряды 3-го стрелкового корпуса, не зная сложившейся обстановки на фронте, при недостаточном контроле со стороны штабов корпуса и армии проявили медлительность в оборудовании позиций. А. Исаев пишет, что никакой специфической альпинистской подготовки в годы Великой Отечественной войны советские горнострелковые части не получали. По сути, это были несколько облегченные обычные дивизии. Особенностью горных соединений были преимущественно гужевой транспорт в тылах и артиллерии, горные орудия в артиллерийском полку. Однако, согласно данным исследований, проведенных научными сотрудниками РГВА под руководством Т.Ф. Каряевой, советские горнострелковые дивизии отличались особой организацией частей и подразделений, специальным оборудованием, вооружением, спецификой подготовки личного состава.

Битва за Кавказ происходила в два этапа: оборонный период (25.07. - 31.12.1942 г.) и наступательная операция (01.01 - 09.10.1943 г.). В середине августа 1942 г. наступление на Кавказ вели 1-я танковая и 17-я полевая немецкие армии, 1-й румынский армейский корпус и кавалерийский корпуса. Специальным альпийским частям вермахта противостояли 141-й горнострелковый полк (ранее178-й мотострелковый батальон оперативных войск НКВД), советские альпинисты, чья помощь была очень существенной, специальные горно-стрелковые отряды, сформированные для обороны труднодоступных высокогорных районов Грузинской ССР, дополнительные силы. Основной боевой силой советских войск на Кавказе была 46 армия. Часть 46-й армии была переброшена на высокогорные перевалы, в горные проходы, дефиле и на ледники центральной части Главного Кавказского хребта. Перед армией стояла задача остановить сильного, хорошо подготовленного для войны в горах и превосходно оснащенного врага. Для этого требовались специальные,

хорошо обученные горнострелковые войска. Хотя Х. М. Ибрагимбейли пишет о существовавших в годы Великой Отечественной войны специально обученных, хорошо вооруженных и оснащенных для действий в горах советских горнострелковых подразделениях, однако на Закавказском фронте таких войск не было. Большинство горнострелковых дивизий, готовившихся в мирное время в Закавказье, в свое время было переброшено на другие участки советско-германского фронта. Перед Великой Отечественной войной советские горнострелковые части были вооружены практически тем же вооружением, что и обычные стрелковые. Как пишет А. М. Гусев [4], «Горнострелковые соединения имели на вооружении специальные орудия, приспособленные для ведения огня в горах, а стрелковое вооружение было обычным, с прицелом, рассчитанным для стрельбы под небольшим углом к горизонту. Это снижало его эффективность, так как в горах приходится вести огонь вдоль крутых склонов, а порой и отвесно вверх или вниз». Немецкое командование также принимало во внимание, что часть терских казаков, казачьего населения Кубани и горского населения Северного Кавказа враждебно относились к советской власти [11]. В Чечне антисоветские мятежи начались еще с февраля 1940 года под руководством Хасана Исраилова и активизировались после поражений советской армии в 1941-1942 гг. В дальнейшем предположения немцев подтвердились - на Кавказе было сформировано несколько казачьих и горских соединений, влившихся в вермахт [6]. Представители горских народов и казаки владели знаниями о преимуществах горной местности и имели опыт долговременного пребывания в горах, что не в последнюю очередь сказывалось на результате боевых операций в пользу немецких войск. Воспользовавшись отсутствием организованного прикрытия подходов к Главному Кавказскому хребту с севера, к середине августа части 1-й немецкой горнострелковой дивизии «Эдельвейс» подошли к Клухорскому перевалу и к Эльбрусу. 18 августа горные егеря противника вышли на южные склоны Эльбруса и захватили перевалы Хотю-Тау и Чипер-Азау [8, С. 106]. Следует отметить, что в ходе немецкого наступления советскими войсками была уничтожена 3-я румынская горнострелковая дивизия, а преимущество егерей 49-го горнострелкового корпуса, которое определяло характер и ход боевых действий на высокогорных перевалах Главного Кавказского хребта, было утрачено после появления советских горнострелковых подразделений. После начала Великой Отечественной войны представители Всесоюзной секции альпинизма обратились в Генеральный штаб с предложением создать специальную альпинистскую группу для обучения горных частей. Такая группа была сформирована, и альпинисты направлены на Закавказский и Северо-Кавказский фронты, а также в Среднеазиатский военный округ в качестве инструкторов по

горной подготовке. Появление на перевалах Кавказа хорошо экипированных и обученных горнострелковых отрядов значительно активизировало действия советских войск. Одной из установок обученности советских горных подразделений, было, например, положение о том, что движение горных стрелков обычно должно осуществляться не по дну долины, а траверсом склонов, но не по гребням хребтов (что демаскирует бойцов на фоне неба), а ниже их. Но, как показал опыт боевых действий во время Великой Отечественной войны, наиболее защищенными от минометного огня являются огневые точки, расположенные прямо на гребне или вершине горы [3]. Однако все же 21 августа немецкие альпинисты водрузили нацистский флаг на Эльбрусе. По словам А. А. Гречко [2], «к моменту выхода немецких частей к Главному Кавказскому хребту не только северные склоны, но и многие перевалы оказались не занятыми нашими войсками, а занятые перевалы почти не имели оборонительных сооружений». В начале сентября немецкие войска также захватили Клухорский, Санчарский, Хотю-Тау, Марухский [1] и «Приют одиннадцати» на Эльбрусе [7].

Чтобы успешно противостоять хорошо подготовленным и экипированным немецким горным стрелкам, в августе-сентябре 1943 г. было сформировано несколько альпинистских отделений, укомплектованных спортсменами [3; 4]. К началу октября 1943 г. было сформировано 12 отдельных горнострелковых отрядов (ОГСО), численностью 300—320 человек каждый. Эти отряды состояли из двух рот автоматчиков и одной пулеметно-минометной роты; были обеспечены полным комплектом специального горного снаряжения (ледорубами, десятизубыми кошками, штормовыми костюмами, горными ботинками, скальными и ледовыми крючьями, лыжами и снегоступами и т.д.) [3, С. 95]. С началом зимы ситуация усложнилась из-за морозов и лавинной опасности, вызвавшей перебои со снабжением, серьезные потери несли обе стороны [3, С. 105]. Противоборствующие стороны активно использовали авиацию для разведки и поддержки горных стрелков с воздуха.

При подготовке к обороне Закавказья были приняты меры по устройству заграждений на важнейших перевальных маршрутах, выводящих к побережью Черного моря. На Военно-Осетинской и Военно-Грузинской дорогах начались работы по подготовке обрушения скал, разрушению дорог и их затоплению. Кроме системы заграждений, вдоль этих дорог строилась система оборонительных сооружений — узлов обороны, опорных пунктов, дотов и дзотов, окопов и противотанковых рвов. Во время второго этапа битвы за Кавказ немецкие войска были вытеснены с перевалов Главного Кавказского хребта. В феврале 1943 года группой советских альпинистов из состава 46-й армии были сняты с вершин Эльбруса немецкие флаги и установлены флаги СССР. «За время

наступления советские войска прошли с боями около 800 километров, освободили территорию площадью 200 тысяч квадратных километров. Кроме того, было уничтожено около 281 тысячи солдат и офицеров немецкой армии, свыше 6 тысяч гитлеровцев взято в плен» [14].

Победа в битве за Кавказ сыграла важную роль в создании и завершении коренного перелома, военно-политическое и стратегическое значение в ходе всей Великой Отечественной войны.

Литература

1. Гнеушев В.Г., Попутько А. Л. Тайна Марухского ледника. М.: Советская Россия, 1971. 464 с.
2. Гречко А.А. Битва за Кавказ. М.: Воениздат, 1967. 424 с.
3. Гусев А.М. От Эльбруса до Антарктиды. 2-ое изд., доп. и испр..М.: Советская Россия, 1985. 240 с.
4. Гусев А.М. Эльбрус в огне. М.: Воениздат, 1980. 208 с.
5. Дайнес О.В. V. Россия Советская. 1917 г. ноябрь - 1991 г. // История России и мирового сообщества. Хроника событий. М.: Олма-Пресс, 2004. 832 с.
6. Дробязко С. И. Под знаменами врага. Антисоветские формирования в составе германских вооруженных сил 1941—1945 гг. М.: Эксмо, 2004.
7. Дьяченко Ясен. История Альпинизма. Война на Кавказе. / Russianclimb.com. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.russianclimb.com/russian/russian_ library/ yasen4.html
8. Ибрагимбейли Х. М. Глава четвертая // Крах „Эдельвейса“ и Ближний Восток. М.: Наука, 1977. 318 с.
9. Ковалевский Н. Ф. Советские войска в Иране. 1941-1946 гг. // Военно-исторический журнал. М.: Военное издательство, 2006. № 5. С. 40.
10. Ленский А. Г., Цыбин М. М. Группировки советских Сухопутных войск ко времени распада Союза СССР // Советские сухопутные войска в последний год Союза ССР: справочник. СПб.: В&К, 2001. 293 с.
11. Александр Уралов. Убийство чечено-ингушского народа: Народоубийство в СССР / М.: СП «Вся Москва», 1991. 79 с.
12. Уильямсон Г. Немецкие горнострелковые и лыжные части. 1939-1945. М.: Издательство АСТ, 2002. 63 с.
13. 10th Mountain Division (Light Infantry). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.globalsecurity.org/military/agency/army/10mtn.htm
14. Госдума поддержала проект о новом дне воинской славы 9 октября. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ria.ru/20200417/1570176959.html

УДК 327.7

СЛОЖНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЕС И НАТО В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ

Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. Организация североатлантического договора – НАТО и Евросоюз являются важными элементами международной безопасности. Актуальность вопросов их взаимодействия значительно возросла как в результате распада Варшавского договора, так и в свете современных реалий – в результате расширения ЕС и НАТО за счет стран Восточной Европы и приближения их к границам России. В статье рассматриваются источники и

последствия разногласий между Североатлантическим альянсом и их европейских союзников в лице ЕС.
Ключевые слова: Евросоюз, НАТО, европейская безопасность, военный потенциал, **сотрудничество**, взаимодействие, конкуренция
Annotation. North Atlantic Treaty Organization - NATO and the European Union are important elements of international security. The relevance of the issues of their interaction has increased significantly as a result of the collapse of the Warsaw Pact, and in the light of modern realities - as a result of the expansion of the EU and NATO at the expense of Eastern European countries and their proximity to the borders of Russia. The article discusses the sources and consequences of disagreements between the Alliance and their European allies represented by the EU.
Keywords: EU, NATO, European security, military potential, cooperation, interaction, competition

При всей приверженности ЕС и НАТО консолидированному сотрудничеству, декларируемому на разных уровнях, партнеры постоянно находятся в режиме преодоления трудностей в формировании общих целей и интересов, механизмов принятия решений и баланса сил. Эти и другие проблемы являются источником разногласий между ЕС и НАТО во взглядах на дальнейшее развитие системы европейской безопасности.

Долгое время НАТО сдерживала растущую роль ЕС в сфере европейской безопасности, несмотря на постоянное уверение в поддержке европейской интеграции. Альянс ставил своей задачей не допустить ослабления Североатлантического блока как главного института безопасности в европейском регионе и, тем самым, не позволить подорвать американское влияние. Лоббируя интересы США, в 1998-1999 гг. ряд западных аналитиков предлагали задачу европейской безопасности переложить на НАТО, а ОВПБ ориентировать только на решение политических вопросов. Такие заявления звучали и на официальном уровне, в том числе в декларациях британского экспремьера Э. Блэра в конце 1998 г. [6, С. 9.]

Сложности во взаимоотношениях ЕС и НАТО возникли сразу после установления официальных отношений между организациями. С одной стороны, Европа является союзником НАТО, с другой, выступает его конкурентом, стремящимся принимать решения независимо от Североатлантического альянса. Связано это, в первую очередь, со стремлением отдельных сильных стран Евросоюза, в частности, Германии и Франции, самостоятельно осуществлять политику в отношении европейской безопасности, создавая военный потенциал ЕС, способный обеспечивать самостоятельные военные действия собственными силами реагирования. «Атлантисты» - Великобритания, Нидерланды, страны Центральной и Восточной Европы видят в подобных устремлениях угрозу единству НАТО и увеличение в рамках ЕС военных расходов. Следствием неоднозначного подхода к существующему соотношению сил ЕС-НАТО в вопросах европейской безопасности явилась резолюция о вне военном статусе Евросоюза, позиции НАТО как основе коллективной обороны в Европе, об отказе

в дублировании европейскими структурами военно-политических функций НАТО.

Эксперты и аналитики также неоднозначны в оценке взаимодействия ЕС и НАТО. Французские авторы традиционно выступают за независимые от Североатлантического альянса военные силы ЕС, британцы подчеркивают необходимость параллельно укреплять трансатлантическое сотрудничество, американские исследователи подчеркивают необходимость развивать и укреплять взаимодействие союзников по линии НАТО.

Стратегическое партнерство ЕС и НАТО декларирует принцип политической автономности европейских союзников в процессе принятия решений. Однако фактически заложенная ранее «НАТО центрическая» модель отношений сохранилась.

Фундаментальной причиной разногласий между ЕС и НАТО является разное видение построения европейской системы. ЕС настаивает на многостороннем подходе преимущественно с опорой на мирные переговоры по урегулированию кризисных ситуаций, который предполагает преодоление глубокого противоречия между характером возрастающих угроз и противодействием им путем укрепления структур глобального управления. Именно они могли бы преодолевать национальные амбиции и вырабатывать эффективные коллективные решения для обеспечения европейской безопасности. НАТО настаивает на униполярном подходе с возможностью применения военной силы. Так, военные кампании в Афганистане, Ираке, Ливии показали несогласие многих европейских стран с политикой НАТО, вызывая у них непонимание или неприятие целей операций и опасение втягивания ЕС в конфликты, разрешение которых отвечает только американским интересам.

Таким образом, на современном этапе отношения ЕС и НАТО в сфере безопасности как глобальной, так и европейской крайне противоречивы [10, С. 14.]. С одной стороны, связь между Евросоюзом и Североатлантическим альянсом представляет собой тесное сотрудничество и взаимодействие, с другой, характеризуется политической конкуренцией, которая часто усугубляется различием взглядов стран-союзников на задачи и компетенции каждой организации, а также нередкого дублирования функций в ряде сфер. Понимание этого заставляет обе организации искать пути выхода из сложившейся ситуации. Недаром в сентябре 2013 г. Генсек НАТО А. Фог Расмуссен на пресс-конференции в Брюсселе призвал ЕС сотрудничать, а не дублировать усилия друг друга [17].

При этом альянс, а значит и США, не могут и не хотят видеть ЕС в качестве равноправного партнера, опираясь на позицию сохранения статуса НАТО в качестве единственного гаранта безопасности Европы. Военная составляющая ЕС допускается лишь как дополняющая сила. Это выявилось и в процессе операции,

проводимой в Ливии в 2011 г. При внешней ведущей роли Великобритании (операция «Харматан») и Франции (операция «Эллами») США осуществляли «незаметное руководство», предоставляя свои стратегические средства [4. С. 9]. Различия в уровне потенциала кризисного реагирования ЕС и НАТО позволяют, как пишет Н.Ю. Тузовская [10, С.3], говорить об ассиметричном характере взаимозависимости организаций. ЕС на основании Ниццкого Договора о Европейском Союзе и договоренностях 2002-2003 гг. между НАТО и ЕС сохраняет зависимость от НАТО в планировании, в практическом взаимодействии, в командовании, в контроле и системе коммуникаций и осуществлении операций кризисного реагирования. Альянс продолжает решать военные задачи в конфликтах «высокой интенсивности», объявив в 2006 г. о полной боеготовности Сил реагирования НАТО выполнять любые операции в любой точке мира [5, С. 94]. СР сегодня при предоставлении США отдельных видов боевого обеспечения полностью комплектуются европейскими военнослужащими, которые одновременно приписаны и к силам ЕС, и к СР НАТО. По мнению исследователей, это создает проблему «фиктивного участия». ЕС направил свои усилия на реализацию мероприятий в конфликтах «низкой интенсивности», ограничив функции ЕПБО проведением небольших военных, гражданских и комплексных антикризисным операций [19, P. 72.]. Зависимость же альянса от ЕС обнаруживается непосредственно при проведении миссий кризисного реагирования, когда особую важность приобретают действия Евросоюза. Н. Саркози, будучи президентом Франции, в одном из выступлений указал, что «мы не можем высказать свое мнение, когда союзники определяют цели и военные средства для проведения операций! Мы посылаем солдат в места проведения операций, мы рискуем их жизнями и не участвуем в работе комитета, определяющего цели НАТО» [2].

Исследователями было высказано сомнение в реализации в ближайшее время идеи создания общеевропейской армии, выдвинутой экспредседателем Еврокомиссии Ж.К. Юнкером, одной из задач которой является доказать монолитность и успешность европейского проекта. Основанием для этого служили примеры, напр., того, что Франция добивается общеевропейской консолидации для усиления своей роли в решении вопросов общеевропейской политики и политики безопасности, а Британия выступает против этой идеи, настаивая на том, что НАТО является основой трансатлантического союза, и все основные средства должны быть направлены туда. Несовместимые мнения двух стран осложняли воплощение идеи в жизнь и потому, что именно Франция и Британия обеспечивают почти половину военного потенциала Брюсселя. И США не заинтересованы в создании единой европейской армии, поскольку это может привести к размыванию ресурсов [8].

Вопрос о создании собственно европейской армии впервые поднял У. Черчилль 11 августа 1959 г., обосновав свою позицию тем, что необходимо сформировать «европейскую армию, подвластную демократии Европы», она должны «быть коалицией национальных сил с централизованным снабжением и стандартизированным вооружением, не подчиняющейся органам наднационального контроля» [3]. При этом в армию могли войти и перевооруженные войска поверженной Германии. В противовес этой идее Франция 24 октября 1950 г. предложила «План Плевена», который отвергая предложение о перевооружении Германии, предполагал создание Европейского оборонительного сообщества – единого с точки зрения командования и бюджета военного формирования с небольшими по численности немецкими подразделениями при отсутствии германской армии как таковой. После многих перипетий (одобрение Советом НАТО, поддержка США, заявление Великобритании об исключении в участии, критика проекта У. Черчиллем и т.д.) план формирования Европейского оборонительного сообщества был все же разработан и утвержден в сентябре 1951 г. в Вашингтоне совещанием министров иностранных дел Франции, США и Великобритании. Затем 27 мая 1952 г. был подписан Договор о создании Европейского оборонительного сообщества, который предусматривал вхождение в него армий Франции, Италии, Бельгии, Нидерландов, Люксембурга и ФРГ с единым командованием и бюджетом. Однако со стороны Франции ратификации Договора не последовало: на заседании Национального собрании он был отклонен.

Идеи о создании единой армии вошли в качестве составляющей и Парижское соглашение 23 октября 1954 г., утвердившим создание Западноевропейского союза – ЗЕС – военно-политической организации, которая в период «холодной войны» выполняла посреднические функции между НАТО и Европейским сообществом. С 1980-х гг. ЗЕС был объявлен «европейской опорой» системы безопасности в рамках НАТО. С 19 июня 1992 Петерсбергской декларацией Западноевропейский союз стал не только гарантом безопасности территорий стран, входивших в него, но и ответственным «за проведение гуманитарных и спасательных операций, миротворческих миссий, а также за выполнение задач по управлению кризисами (включая принуждение к миру в интересах всего ЕС)» [3]. Таким образом, в Европе стали действовать ограниченные контингенты европейских стран.

Идея создания единой европейской армии получила продолжение в Маастрихтском договоре, на основании декларации которой об ответственности ЕС в сфере общей внешней политики и политики безопасности, сначала был основан и с мая 1992 г. стал действовать Еврокорпус с постоянно функционирующей пятитысячной франко-германской бригадой, затем с ноября 1995 г. по июль 2012 г. действовали двенадцатитысячные силы быстрого реагирования ЕС - European Rapid Operational Force (EUROFOR), а с ноября 1995

г. созданы Европейские морские силы (EUROMARFOR). Позже в июне 1999 г. Евросоюз перешли к проведению Европейской политики безопасности и обороны (European Security and Defence Policy - ESDP), в декабре того же года на Хельсинской конференции ЕС было принято решение сформировать наряду с политическими новые военные организационные структуры - Комитет по политике и безопасности (The Political and Security Committee - PSC), Военный комитет (The European Union Military Committee - EUMC) и подчиняющийся ему Военный штаб (The European Union Military Staff - EUMS) [3; 18]. К 1 января 2007 г. приведены в полную оперативную готовность 18 национальных и многонациональных боевых групп ЕС (EU Battlegroup - EU BG), которые были созданы вместо запланированных Европейских сил быстрого реагирования (European Rapid Reaction Force). Именно они стали теми вооруженными формированиями, которые участвуют в 11 военных и одной военно-гражданских миссиях и операциях за рубежом, шесть из которых продолжают действовать, в рамках Европейской политики безопасности и обороны. Продолжением военных устремлений Евросоюза стало образование в июле 2004 г. Европейского оборонного агентства (European Defence Agency - EDA), суть деятельности которого – «развитие оборонного потенциала, содействие европейскому сотрудничеству в области вооружения, создание конкурентоспособного европейского рынка военного оборудования, повышение эффективности европейских оборонных исследований и технологий» [3; 18].

ЕС вынужден признать, что европейские силы быстрого реагирования - боевые группы ЕС - могут быть задействованы только в том случае, когда НАТО не будет вовлечен в тот или иной конфликт. Однако идеология Североатлантического альянса базируется не на желании участия в конфликте, а на обязательности реагирования на любую угрозу безопасности: «безопасность альянса напрямую связана с безопасностью стран Европы, а безопасность в Европе — один из приоритетов НАТО» [14]. В то же время в ЕС отчетливо понимают, что НАТО является военно-политической организацией, способной реально отразить любую внешнюю агрессию, осуществленную в традиционной форме [6, С. 44.]. ЕС не является в полном смысле военно-политической структурой. Единственными эффективными военно-политическими структурами на европейском континенте остаются структуры НАТО.

Тем не менее, вопрос о создании своей армии в ЕС начал интенсивно подниматься с 2014 г., когда события на Украине и мифическая российская угроза дали возможность говорить, что необходимо иметь и силовое давление на Россию. Эти разговоры привели к подписанию 23 странами ЕС 13 ноября 2017 г. соглашению о военном сотрудничестве – программу Постоянного структурированного сотрудничества по вопросам безопасности и обороны

(Permanent Structured Cooperation on Security and Defence - PESCO). По этому поводу недавний министр обороны Германии Урсула фон дер Ляйен заявила «Сегодня особенный день для Европы, сегодня мы официально создаем оборонительный и военный союз ЕС… Это особый день, он знаменует еще один шаг к созданию европейской армии» [3].

Вопросы функционирования своей армии в ЕС, финансового обеспечения странами Евросоюза-членами НАТО Североатлантического альянса, недоразумения в решении многих проблем являются показателями «ослабления трансатлантической солидарности» [12]. Провозглашенное геополитическое противостояние с Россией показало при всем внешнем единомыслии существенные отличия в проблемах европейской безопасности у ЕС И НАТО. С точки зрения Североатлантического альянса необходимо сохранять и приумножать военное присутствие войск НАТО - США в Европе, в частности, в зоне стран Балтии и Польши, и всеми способами убеждать страны ЕС увеличивать расходы на оборону и ее модернизацию. В странах ЕС – участниках антироссийской санкционной политики, несмотря на декларации готовности к военному давлению на Россию путем усиления роли вооружений, далеко не всегда провозглашенное становится реальностью. Европейцы с тревогой воспринимают тезисы президента США Д. Трампа о неприятии и НАТО, и европейцев-иждивенцев, живущих за американские деньги, а у «монстров» ЕС – Франции и Германии вызывает скепсис. Однако страны Евросоюза отдают себе отчет в том, «результативная политика» американского лидера, направленная на сдерживание «российской угрозы», идет «по пути поощрения «отличников» и наказания «отстающих» [12], не только не отрицает функционирования НАТО, а, напротив, усиливает его основной структурный элемент – вооруженные силы США и его присутствие, а значит, и давление в Европе. Все протесты против этого упираются в тезис «желание уклониться от обязательств коллективной обороны». И если предположить, что Евросоюз настроен на миролюбивый сценарий развития цивилизации, то для НАТО как для военной организации рост напряженности – естественная среда.

Сложности отношений между ЕС и НАТО возникают и на уровне Brexit, когда Лондон может открыто противостоять идеям Германии, Франции, Италии и др. в вопросах европейской безопасности. Существенно возросли претензии к ЕС у Турции - члена альянса. Таким образом, «стратегическая автономия» Евросоюза и отрицание зависимости от НАТО, конкретнее, от США остаются лишь продекларированными вопросами, пока не имеющими решения.

Таким образом, при всем единстве и институциональном оформлении взаимодействий двух организаций в области европейской безопасности ЕС продолжает значительно зависеть от НАТО.

Ограничивает возможности Евросоюза стать полноценным глобальным игроком в вопросах европейской безопасности и проблемы финансового обеспечения. Главным фактором является отсутствие у европейцев единства в выделении средств на военные расходы ЕС. Большинство европейских стран, которые являются членами двух организаций, традиционно планируют выделять из национального бюджета одни и те же средства на обеспечение ОВС НАТО, силы реагирования ЕС и собственный оборонный потенциал. Экономический кризис заставил большинство стран сократить военный бюджет из-за необходимости снизить бюджетный дефицит. Только 6 из 21 европейского государства – союзника НАТО в 2010 г. выделили на эти цели более 2% ВВП [20]. Следует отметить, что в связи с событиями на Украине бюджетные выделения на военные нужды в некоторых странах увеличились, однако чаще только на повышение внутреннего оборонного потенциала.

О полном доминировании США в НАТО свидетельствует сумма средств, выделяемых страной на нужды альянса. Доля Соединенных Штатов, по словам Генсека НАТО в докладе о деятельности альянса за 2013 г., с 2001 по 2013 гг. выросла примерно на 10% и составила 73% бюджета организации [4, С.10]. При этом США настаивают на увеличении военных расходов со стороны европейских стран, подразумевая, что обеспечение глобальной, в том числе и европейской безопасности, должно быть прерогативой НАТО.

И ЕС, и США планируют до 2020 г. сокращать военные расходы (в Европе на 10-20%, в США примерно на 15%) [4, С.12]. Однако реакцией на события на Украине стало все чаще декларируемое лидерами отдельных стран необходимость увеличения военного бюджетирования и расширения военных приготовлений НАТО на восточных рубежах блока.

С проблемами финансирования ЕС столкнулся при развитии ЕПБО, в частности, в вопросах потенциальных военных операций. Так, Бельгия, Италия, Нидерланды, Франция и др. настаивали на совместном финансировании военных расходов из бюджета ЕС. Часть союзников выступала за принцип адресной оплаты «по факту», когда финансирование производится только теми странами, которые участвуют в проведении военных операций [16, P. 30]. После дебатов была выработана политика разделения общих расходов на три вида: обеспечивающих отдельно штабы, развертывание войск и другие виды деятельности [9, С. 84].

Тем не менее, у НАТО и Евросоюза – общая среда безопасности. Так продекларировал в конце ноября 2015 г. после заседания в Брюсселе Североатлантического совета на уровне министров иностранных дел Генеральный секретарь НАТО в совместном заявлении с эксглавой дипломатии ЕС Ф. Могерини, которая принимала участие в Совете НАТО. Й. Столтенберг определил три особые области с потенциалом усиления сотрудничества ЕС и НАТО:

- борьба против гибридной угрозы;
- оказание помощи партнерам, которые сами не в состоянии обеспечить свою безопасность в Европе, на Ближнем Востоке и в Северной Африке;
- усиление оборонных возможностей государств НАТО и ЕС за счет поднятия уровня оборонных расходов на 2 % ВВП.

Но, по данным аналитического центра European Leadership Network, многие страны НАТО, входящие в Евросоюз, не выполняют договоренностей по увеличению расходов на оборону. Агентство Франс Пресс цитирует отчет лондонских аналитиков: «Несмотря на опасения по поводу российской агрессии на Украине и политические обязательства…, многие не воплощают в реальности взятые на себя обязательства». Только Эстония, как ожидается, выделит 2 % ВВП на оборону. Траты Латвии, Литвы, Норвегии, Польши, Нидерландов, Румынии на оборону увеличатся, но не достигнут оговоренной суммы. Бюджет Франции на 2015 г. практически не изменен в сравнении с 2014 г. Британия, ФРГ, Италия, Венгрия, Болгария сокращают расходы [7].

Одной из проблем, возникающих между ЕС и НАТО, является миротворческая направленность некоторых европейских институтов, в частности, ОБСЕ, которая была создана как институт безопасности в отличие от НАТО, организованного как система коллективной обороны. Однако в процессе деятельности «результаты участия ОБСЕ в урегулировании различных кризисов последних лет демонстрируют низкую эффективность данной организации» [6, С.11.]. Сложности возникают и при определении места ОБСЕ в системе европейской безопасности. Особо проявляются расхождения в позициях стран в вопросе степени координации ее действий с НАТО, ЕС, ООН. Противоречия по этому вопросу обострились в период балканских операций в Боснии, Косово, Македонии, когда ОБСЕ использовался как инструмент давления, а не выполнял свою основную функцию – предотвращать и разрешать конфликты. Европейские институты, в том числе ОБСЕ, с позиции лидирующего положения НАТО рассматриваются как «вспомогательный политический элемент, который должен дополнять такие структуры как НАТО и ЕС» [6, С. 12]. В Европе же укрепляется мысль о его самостоятельном статусе.

О роли НАТО в вопросах европейской безопасности свидетельствует и расширенная структура Главного командования Объединенными вооруженными силами НАТО в Европе (рис. 1).

Сложности в сотрудничестве ЕС и НАТО проявляются и в неоднозначном отношении к НАТО среди стран-членов Евросоюза, когда Североатлантический альянс воспринимается как организация, ретранслирующая внешнеполитическую волю США. При полной поддержке такой позиции НАТО новыми членами ЕС и альянса – бывшими членами Варшавского договора, старая Европа, в частности,

Германия и Франция нередко оказываются в оппозиции. Это касается и стран-членов Евросоюза, не входящих в альянс. Американский политолог Ф.У. Энгдаль считает, что в настоящее время в рядах союзников произошел раскол, поскольку Франция и Германия начали открыто игнорировать Вашингтон, особенно в том, что касается вопросов решения украинского кризиса [13].

Рисунок 1. Структура Главного командования Объединенными вооруженными силами НАТО в Европе

Источником напряженности выступает и соперничество стран-участниц, конкурирующих за первенство в миссиях и руководство ими: происходит использование площадок НАТО или ЕС в качестве инструмента для решения собственных внешнеполитических задач отдельными странами.

Примером может служить миссии в Дарфуре, проявившие противостояние между Парижем и Лондоном: Франция пыталась блокировать участие в делах Африки Североатлантического альянса, Лондон стремился не допустить расширенного участи ЕС в конфликте [15]. Каждая страна самостоятельно решала, каким образом и в рамках какой из двух организаций осуществлять программы поддержки. До совместных действий ЕС и НАТО дело не дошло. Ряд стран, в частности, «Великобритания, Нидерланды и Италия оказались в крайне сложном положении, когда их руководству, по сути, пришлось выбирать между Альянсом и Европейским Союзом. Все три страны в итоге остановили свой выбор на НАТО, в то время как Франция, Германия и Греция предпочли действовать через Евросоюз» [11, С.6].

Вопросы возникают и на институциональном – бюрократическом уровне. «Проблема участия» связана с ситуацией, когда Кипр и Мальта, став в 2004 г. членами ЕС, «не получили доступа к информационным протоколам НАТО и, соответственно, не могут принимать участие в заседаниях на уровне Североатлантический совет — Комитет по политике и безопасности ЕС (КПБ)» [1]. Проблема «двойного вето» вызвана поочередным блокированием Грецией и Турцией «расширения повестки для заседаний НАТО – КПБ ЕС и внесения на совместное обсуждение организаций ряда новых вопросов» [1]. Исследователи отмечают, что эти проблемы являются следствием и несовершенства институциональной структуры сотрудничества ЕС – НАТО, и политики отдельных государств-членов организаций [21, P. 233].

Таким образом, сложности в сотрудничестве ЕС и НАТО в аспекте европейской безопасности вызваны политическими, институциональными, финансовыми факторами, трудностями военного взаимодействия, что усиливает расхождения в позициях как отдельных стран, так и самих организаций. Постоянный поиск консенсуса отражает, тем не менее, стремление ЕС и НАТО на политическом, экспертном, практическом уровнях координировать усилия с целью избежать конкуренции, явного давления, перевода отношений от зависимости ЕС от НАТО к взаимозависимости.

Литература

1. Бычковская О.М. Взаимоотношения ЕС и НАТО в контексте евроатлантической безопасности// Журнал международного права и международных отношений, 2011, № 1.

2. Выступление Президента Французской Республики, г-на Николя Саркози, на закрытии симпозиума «Франция, европейская безопасность и НАТО в XXI веке». Париж, 11 марта 2009 года. Интернет-ресурс. Посольство Франции в России. Режим доступа: http://www.ambafrance-ru.org/.

3. Зверев Ю. Европейская армия как опора или альтернатива НАТО: история идеи // Евразия. Эксперт. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://eurasia.expert/evropeyskaya-armiya-kak-opora-ili-alternativa-nato-istoriya-idei/
4. Клинов С. Военно-политическое сотрудничество Евросоюза и НАТО//Зарубежное военное обозрение. 2014, №8. С.10
5. НАТО: вызовы настоящего и будущего// Материалы междунар. семинара. Минск, 10.12.2009 г./ Ред. кол.: А.В. Русакович и др. Минск: Тесей, 2010. С.94.
6. Нестеров А.Г. Европейская безопасность: вызовы и проблемы. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2008. С.11.
7. РИА Новости. Режим доступа: Интернет-ресурс. Режим доступа: http://ria.ru/world/20150226/1049822951.html#ixzz3SrZaaPMT
8. РИА Новости. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://ria.ru/world/20160215/1374596006.html#ixzz40DSGoEz3
9. Троицкий М.А. Трансатлантический союз (1991-2004). Модернизация системы американо-европейского партнерства после распада биполярности. М.: ИСКРАН, 2004. С.84
10. Тузовская Н.Ю. Отношения ЕС и НАТО в процессе трансформации европейской системы безопасности / Дисс. канд. полит. н. М., 2009. С. 14.
11. Тузовская Н.Ю. Отношения ЕС и НАТО: «Стратегическое партнерство»? // Европейская безопасность: события, оценки, прогнозы. / ИНИОН РАН. 2010. № 3. С.6
12. Уткин С. НАТО: стабильность сдерживания // Интегральные объединения. Глобальный прогноз РСМД 2019-2024. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://russiancouncil.ru/2019-integration#4
13. Энгдаль Ф.У. Атлантический альянс распадается…// Новое восточное обозрение. 1.02.2015. Электронный ресурс] Режим доступа:
http://ru.journal-neo.org/2015/02/11/nato-atlantic-bridge-is-falling-down/
14. Eesti NATO Ühing. Estonian Atlantic Association. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.eata.ee/ru//
15. Grevi G., Helly D., Keohane D., eds. European security and defence policy (1999-2009). Paris: EU Institute for Security Studies, 2009.
16. Lindstrom G. EU-US budensharing: who does what? Paris: EU Institute for Security Studies. 2005. P. 30.
17. NATO. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://http://xn--80azep.xn--p1ai/ru/news/20130903/08013. html
18. Official website of the European Union. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://europa.eu/european-union/index_en
19. What Ambition for European Defense in 2020? / ed. By de Vasconcelos. Paris: The European Union Institute for Security Studies. P. 72.
20. World Military Expenditures// The World Factbook. Central intelligence Agency. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2034.html.
21. Zaborowski M. Capitalising on Obamamania: how to reform EU-US relation? //The Obama Moment. European and American perspectives/ed by A. de Vasconcelos, M. Zaborowski. Paris: EU Institute for Security Studies, 2009. P.233.

УДК 80/81

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Н.С. ТРУБЕЦКОГО

Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. Статья посвящена жизни и творчеству одного из великих русских - истинного патриота несмотря на то, что большую часть своей сознательной жизни прожил вдали от России, нетерпимого противника фашизма. Ученый-лингвист, внесший огромный вклад в развитие отечественного языкознания, был признан во всем мире. Статья написана на основе публикаций известных исследователей языка.

Ключевые слова: Николай Трубецкой, Московский лингвистический кружок, Пражский лингвистический кружок, языкознание, славянские языки, финно-угорские языки, кавказские языки, структурализм, история языка

Annotation. The article is dedicated to the life and work of one of the great Russians - a true patriot, despite the fact that he lived most of his conscious life away from Russia, an intolerant opponent of fascism. A linguist scientist who made a huge contribution to the development of national linguistics was recognized throughout the world. The article is based on publications by famous language researchers

Keywords: Nikolay Trubetskoy, Moscow Linguistic Circle, Prague Linguistic Circle, Linguistics, Slavic Languages, Finno-Ugric Languages, Caucasian Languages, Structuralism, History of Language

Николай Сергеевич Трубецкой - универсальный ученый-мыслитель, выдающийся лингвист, историк языка, славист, теоретик структурализма, активный деятель Московского лингвистического кружка, один из идеологов и основателей Пражского лингвистического кружка.

Научное творчество Н.С. Трубецкого «весьма многогранно и в то же время достаточно цельно» (Н.И. Толстой), его имя в истории лингвистики связано с открытием нескольких новых научных направлений и дисциплин, среди которых, как пишет Вяч. Вс. Иванов, фонология, морфонология, история литературных языков, типология языковых структур и конфронтативная (контрастивная) лингвистика, учение о языковых союзах и контактах. Н.С. Трубецкой обогатил своими идеями и конкретными разработками такие традиционные разделы языкознания, как индоевропеистика и славистика. Наибольшее внимание ученый уделил сравнительной грамматике славянских языков, праславянскому языку, старославянскому языку, древнему периоду развития восточнославянских и западнославянских языков. Исследуя лингвистические методы изучения структуры языка, Н.С. Трубецкой обращался к данным малоизученных языковых семей и языковых регионов, прежде всего к кавказским, палеоазиатским и угро-финским языкам

Н.С. Трубецкой родился в 1890 году в Москве в семье ректора Московского университета, известного профессора философии С.Н. Трубецкого. Семья, носившая древнюю княжескую фамилию, принадлежала к роду Гедиминовичей, среди которых были такие выдающиеся деятели России, как боярин и дипломат Алексей Никитич Трубецкой, фельдмаршал Никита Юрьевич

Трубецкой, писатель Николай Никитич Трубецкой, декабрист Сергей Петрович Трубецкой, религиозные философы Сергей Николаевич Трубецкой и Евгений Николаевич Трубецкой, скульптор Павел (Паоло) Петрович Трубецкой.

Становление Н.С. Трубецкого как ученого связано с Московским университетом: с 13 лет он регулярно ходил на заседания Этнографического отдела Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии, с 1908 по 1912 г. он учился на историко-филологическом факультете этого университета, сначала на философско-психологическом отделении, с третьего семестра - на отделения западноевропейских языков и литератур, затем на вновь образованном отделении сравнительного языковедения, где получил образование у последователей школы Ф.Ф. Фортунатова. По окончании университета Н.С. Трубецкой был оставлен на кафедре, после чего в 1913—1914 гг. командировался в Лейпциг и Фрейбург для магистерской подготовки по классическому сравнительно-исторического языкознанию, где вместе с Л. Блумфилдом и Л. Теньером изучал доктрины младограмматической школы, слушая лекции Бругмана, Лескина. Вернувшись в Москву с 1915 г., стал приват-доцентом Московского университета, где вел занятия по сравнительному языкознанию. После событий 1917 года успешная университетская работа Н.С. Трубецкого прервалась, и он уехал в Кисловодск, а затем некоторое время преподавал в Ростовском университете. В 1920 году ученый покидает Россию и переезжает в Болгарию, начинает научно-преподавательскую деятельность в Софийском университете в качестве профессора. В 1922 его приглашают в Венский ун-т на должность заведующего кафедрой славистики. В дальнейшем деятельность Н.С. Трубецкого развивалась по двум направлениям: 1) сугубо научная, посвященная филологическим и лингвистическим проблемам (работа Пражского кружка, сделавшегося центром мировой фонологии, затем годы исследований в Вене), 2) культурно-идеологическая, связанная с участием в евразийском движении. Последние годы своей жизни Н.С. Трубецкой жил в Вене, где работал профессором славистики в Венском университете.

Н.С. Трубецкой, выступая против фашистского режима, после аншлюса Австрии подвергся притеснениям со стороны гестапо. Значительная часть его рукописей была изъята и впоследствии уничтожена. По свидетельству Л.Н. Гумилева, получившего эту информацию от П.Н. Савицкого, Н.С. Трубецкого не арестовали только потому, что он был «князь, аристократ, но в квартире его производились неоднократные, причем весьма грубые, обыски, повлекшие за собой инфаркт миокарда и раннюю смерть». Фашизм не простил Н.С. Трубецкому его непримиримости к насилию над культурой, насилию над народами. Еще в 1935 г. Н.С. Трубецкой выступал против «гитлеровских порядков», против усиленной пропаганды идей расизма, писал о том, что

«немецкий генеральный штаб готовит нападение на СССР с целью захвата Украины». Словам Трубецкого, к сожалению, оказались пророческими, но, к счастью, сбылись и его надежды на то, что его Отечество преодолеет все преграды и выйдет из тяжелых испытаний окрепшим и обновленным, подавая пример другим странам и народам.

25 июля 1938 года в возрасте 48 лет Н.С. Трубецкой скончался.

Наиболее известным является признанный классическим труд Н.С. Трубецкого «Основы фонологии», написанный по-немецки и переведенный на родной язык автора после смерти ученого. Интерес к этому исследованию в мировой науке постоянно растет, о чем свидетельствуют появившиеся в последнее время работы, трактующие основные положения фонологии, общего языкознания и семиотики, выдвинутые Н.С. Трубецким. «Основы фонологии» были и останутся самым значительным произведением Трубецкого, его лингвистическим завещанием и незыблемым фундаментом фонологии, в построении которой ему принадлежит главная роль.

Свои сравнительно-исторические исследования Н.С. Трубецкой начал в 1907 г. (когда ему еще не было и семнадцати лет) с двух, тогда почти не тронутых сравнительным языкознанием групп языков народов России. Прежде всего, его заинтересовали отношения между изученным им еще до этого "камчадальским" (ительменским) языком, с одной стороны, и уральскими, и в особенности самодийскими, - с другой. Сохранились рукописные материалы по этой теме. Н.С. Трубецкой составил словарь всех слов ительменского языка, содержащихся в записках старых путешественников, и краткую грамматику этого языка. В статье 1923 г., приводя примеры цепей, образуемых языковыми семьями, Н.С. Трубецкой замечает: «Одиноко стоящие языки восточной Сибири (енисейский, остяцкий, гиляцкий, юкагирский и так называемые камчатские, то есть камчадальский, чукотский и корякский) являются как бы переходным звеном между урало-алтайским и североамериканским (эскимосско-алеутским) союзами». Ученый писал: «За последнее время я много занимался сравнением арктических языков с угро-финскими и самоедскими. …сравнение это оказалось довольно плодотворным». Позднее интересы Трубецкого обратились преимущественно к типологии «арктических» языков (термин Н.С. Трубецкого).

В большей степени, чем генетическим и типологическим сравнением «арктических» языков, Н.С. Трубецкой занимался финно-угорскими языками, с которых начались его филологические интересы. Среди набросков, содержащихся в его письмах 1922 г., есть идея о развитии геминат (долгих согласных) в этих языках, в частности о развитии в них категории глухости - звонкости в зависимости от сдвига ударения. Позднее Н.С. Трубецкой напишет: «С течением времени внимание мое было отвлечено другими предметами. Я

занялся индоевропейским, кавказским, тюркским, общим языковедением и этно-психологией. Но, тем не менее, интерес к угро-финнам никогда во мне не умирал и всегда оставался моей - если можно так выразиться – «первой научной любовью».

Рассказывая в 1920 г. о своих занятиях университетского и последующего времени, Н.С. Трубецкой особо отмечал свои интересы к кавказским языкам: «Последними я занимался особенно усиленно, еще студентом два раза ездил на Кавказ со специальной целью собирания лингвистических материалов. Мною записано большое количество черкесских текстов, составлена черкесская грамматика и словарь, я приступил и к сравнительной грамматике языков Северного Кавказа, вполне отделав сравнительную фонетику восточнокавказских (лезгино-черкесских) языков». Работы по сравнительно-исторической фонетике и фонологии северокавказских языков являются самым крупным вкладом, сделанным Н.С. Трубецким в компаративистику. Во-первых, ученый убедительно показал на достаточно обширном материале родство всех северокавказских языков, установив основные фонетические соответствия и реконструировав основной набор фонем праязыка. Дальнейшие исследования, в частности те, которые были проведены в последнее время, уточнили многое в его реконструкциях, прежде всего в тех, весьма несовершенных материалах (записях текстов, словарях и грамматических описаниях), которыми Н.С. Трубецкой вынужден был пользоваться. На основе скудных и иногда неточных данных, благодаря только одной научной интуиции, ему удалось воссоздать такую научную картину, которая и до сих пор остается верной. Во-вторых, до сих пор остается в силе намеченная Трубецким классификация групп и подгрупп северокавказских и восточнокавказских языков, установленный им общий корнеслов, набор основных рядов фонем праязыка Позднее Трубецкой занялся вопросами их морфологии (в частности, глаголом, представляющим особые трудности из-за богатства и сложности форм).

В последние годы жизни Н.С. Трубецкой вновь вернулся к кавказской сравнительной фонетике и лексикологии, к сопоставлениям кавказских данных с греческим, албанским, южнославянским языковыми материалами. По мере то-го как обнаруживается все большее число языков (в том числе древних - важных в культурном отношении), находящихся в близком или отдаленном родстве с кавказскими или имеющих в своей лексике пласт кавказских заимствований, все весомее ощущается роль Н.С. Трубецкого как основателя этой области языкознания.

Рукопись большого исследования, посвященного анализу северокавказской группы языков, была Н.С. Трубецким оставлена в Ростове во время гражданской войны и до сих пор не найдена, так же как и другая - о

соотношении общерусского (восточнославянского), праславянского и индоевропейского языков, известная по переписке под названием «Предыстория».

Н.С. Трубецкой сыграл огромную роль в развитии индоевропеистики. Индоевропейское сравнительно-историческое языкознание на протяжении многих десятилетий строилось на сравнении древних письменных языков. Н.С. Трубецкой впервые показал, что можно построить сравнительно-историческую грамматику целиком на основе установленной системы соответствий между живыми языками, опираясь на современные полевые описания этих языков. Благодаря Н.С. Трубецкому, лингвисты обратили внимание на пространственные соотношения между родственными и неродственными языками, основываясь на данных живых языков.

Н.С. Трубецкой сумел внести свой вклад в развитие методов сравнительного языкознания. Его опубликованные в 1932 г. статьи о индоевропейских языковых системах являются первым и лучшим примером четкого сопоставительного фонологического анализа

Кроме соблюдения иерархии сравнительных грамматик, Н. С. Трубецкой требовал и определенной последовательности в компаративном изучении различных уровней языка. В программной части статьи «О латеральных согласных в северокавказских языках» он писал, что при раздельном создании сравнительных грамматик, чтобы добиться успеха... «необходимо начать со сравнительной фонетики, затем перейти к морфологии и синтаксису… всех языковых семей мира». «Чтобы доказать языковое родство, необходимо прежде всего установить фонетические соответствия, продемонстрировать их регулярность, выделить исключения, детально сопоставить грамматические формы. В родстве греческого, санскрита и латыни лингвистов убеждает не более или менее сходное употребление родительного или винительного падежей, а существование постоянных соответствий между той или иной фонемой греческого и той или иной фонемой санскрита и латыни». Это положение Н. С. Трубецкого было принято четыре десятилетия спустя В.М. Илличем-Свитычем при работе над сравнительным словарем ностратических языков.

Исследования Н.С. Трубецкого относятся к той поре, когда в лингвистике распространились идеи и методы Н. Я. Марра. К ним Н.С. Трубецкой относился чрезвычайно критически, что проявилось у него особенно ярко, когда он в 30-е годы предложил свое понимание индоевропейской проблемы в целом. Смешанный характер языков и крупных языковых зон интересовал ученого не менее, чем Н.Я. Марра. В 1923 г. в статье «Вавилонская башня и смешение языков» Н.С. Трубецкой описал процесс «дробления языка (праязыка) на наречия, говоры и подговоры и вхождения языка в семейства, внутри которых

различаются ветви и подветви», определил «отношения языковых единиц, объединяющихся генетически, то есть восходящих исторически к диалектам некогда единого «праязыка» данной генетической группы (семейства, ветви, подветви и т.д.)», и заметил: «кроме такой генетической группировки, географически соседящие друг с другом, языки часто группируются и независимо от своего происхождения. Случается, что несколько языков одной и той же географической и культурно-исторической области обнаруживают черты специального сходства несмотря на то, что сходство это не обусловлено общим происхождением, а только продолжительным соседством и параллельным развитием. Для таких групп, основанных не на генетическом принципе, мы предлагаем название «языковых союзов». Ярким примером «языкового союза» в Европе являются балканские языки - болгарский, румынский и новогреческий, принадлежащих к совершенно разным ветвям индоевропейской семьи; они, тем не менее, объединяются друг с другом целым рядом общих черт и детальных совпадений в области грамматического строя. Такие «языковые союзы» существуют не только между отдельными языками, но и между языковыми семействами, то есть случается, что несколько семейств, генетически друг с другом не родственных, но распространенных в одной географической и культурно-исторической зоне, целым рядом общих черт объединяются в «союзы языковых семейств» несмотря на то, что генетическое родство между ними современная наука отрицает». Так впервые было сформулировано понятие «языкового союза» и отмечена важность этого понятия и явления для сравнительного и общего языкознания, для лингвистической культурологи.

В той же статье Н.С. Трубецкой отмечал: «Распределение и взаимные соотношения культур основаны в общем на тех же принципах, что и соотношение языков, с той лишь разницей, что то, что в культуре соответствует «семействам», имеет гораздо меньше значения, чем то, что соответствует «союзам»…, обозначаются известные культурно-исторические «зоны», напр., в Азии зоны мусульманской, индостанской, китайской, тихоокеанской, степной, арктической и т.д. культур… В результате получается та радужная сеть, единая и гармоничная в силу своей непрерывности и в то же время бесконечно-многообразная в силу своей дифференцированности».

Ученый отмечал, что «язык есть непрерывная цепь говоров, постепенно и незаметно переходящих один в другой», что между понятиями и феноменами «язык» и «говор» нет четкой границы, что разные говоры могут так далеко разойтись, что станут разными языками, а также что при создании языкового ландшафта немалую роль играют переходные говоры. В более крупных ареальных масштабах, по наблюдениям ученого, «часто бывает, что одно и то же семейство или одиноко стоящий язык принадлежат сразу двум союзам или

колеблются между двумя соседними союзами, играя, таким образом, ту же роль, что и переходные говоры и генетической классификации». «Таким образом, - заключает Н.С. Трубецкой, принимая во внимание обе возможные группировки языков — генетическую (по семействам) и негенетическую (по союзам), - можно сказать, что все языки земного шара представляют некоторую непрерывную сеть взаимно переходящих друг в друга звеньев, как бы радужную».

Обнаруживая некоторую структурную, функционально-стратификационную и ситуативную изоморфность языка и культуры, Н.С. Трубецкой в то же время отмечает, что «распределение и взаимное отношение культур не совпадает с группировкой языков», «Носители языков, - поясняет он, - не только одного и того же семейства, но и одной и той же ветви - могут принадлежать к разным типам культур: примером является народ венгерский». «Как известно, языковые родичи венгров - вогулы и «остяки» (в северо-западной Сибири) - в культурном отношении не имеют с венграми решительно ничего общего».

Н.С. Трубецкой один из первых обосновал необходимость тройственного подхода к сравнительному изучению языков: первого - историко-генетического, второго - ареально-исторического (языковые союзы, языковые зоны), третьего – типологического, и показал их применение на ряде своих работ. В этой области, помимо многих универсалий Н. С Трубецкой выявил ряд более частных, локальных закономерностей.

Неоценим вклад Н.С. Трубецкого в славистику. Монография по фонологической истории праславянского языка, над которой он работал на рубеже 10-х и 20-х годов, была задумана как исследование по относительной хронологии одного индоевропейского диалекта, начиная с обще-индоевропейского периода до балто-славянского и далее, вплоть до разделения на отдельные славянские диалекты. Трубецкой еще в университетские годы решительно порывает с догмами младограмматического сравнительно-исторического языкознания. Он ощущает необходимость пересмотра многих традиционно принимаемых в индоевропеистике положений. По его словам, они ему мешают и в славистике, так как без нового описания индоевропейского нельзя осуществить и задуманной им истории праславянского, начиная с индоевропейского. К сожалению, большая часть его собственно ивдоевропеистических идей осталась необнародованной, и их удается восстановить лишь отчасти.

Исключительный интерес представляют индоевропейские этимологии славянских слов, некоторые новые индоевропейские реконструции, предложенные Н.С. Трубецким. Для традиционно мыслящих лингвистов они были настолько смелы и неожиданны, что даже в пору мирового признания, к

концу жизни ученого, «лингвистическая общественность препятствовала публикации работ Н.С. Трубецкого» (Н.И. Толстой). По этой причине не увидела свет его заметка о возможном происхождении названия Волги, которое ученый объяснил позднейшими фонетическими преобразованиями восточнобалтийского отражения индоевропейской основы. Допущение Н.С. Трубецкого, в то время показавшееся даже видным специалистам фантастическим, вполне согласуется с современными представлениями о расселении балтов и индоевропейцев и их возможных древнейших переселениях.

Одним из свидетельств исключительной лингвистической интуиции и предвидения Н.С. Трубецкого явился его посмертно опубликованный доклад «Мысли об индоевропейской проблеме», прочитанный в конце 1936 г. на заседании Пражского лингвистического кружка. Он впервые попытался дать типологическую характеристику индоевропейских языков в сопоставлении с рядом соседних с ними семей. Положения этого доклада позднее были использованы в «глоттальной теории». Н.С. Трубецкой на основе накопленного им к тому времени опыта в типологии определил чисто лингвистическими методами место индоевропейских языков по отношению к уральскому, алтайскому, с одной стороны, семито-хамитскому и северокавказскому - с другой. Продолжение этого рода исследований привело позднее к выявлению глубоких типологических сходств в структуре основ и в морфонологических чередованиях (в том числе сочетаний с сонантами) в индоевропейском и картвельском (согласно реконструкции, данной Т.В. Гамкрелидзе и Г.И. Мачавариани). Доклад был направлен против спекулятивных попыток использовать преимущественно археологические, антропологические и этнологические доводы (или quasi-аргументы) при определении индоевропейской прародины. Н.С. Трубецкой убедительно показал, что лингвистика располагает достаточно мощными средствами для того, чтобы уже на основании типологии языковых семей дать ответ на вопрос об их относительном географическом расположении в древности. Другие исторические науки должны считаться с этими лингвистическими выводами как с непреложной данностью. Н.С. Трубецкой критически относился к попыткам историков решать лингвистические проблемы, не зная лингвистики.

Типология, которую развивал Н.С. Трубецкой, была динамической. Он угадывал тенденции языкового развития, преобразовавшие древний индоевропейский тип, и связывал их с общими законами эволюции языков, в частности с движением от флективного типа к агглютинативному. Преимущества языков агглютинативного типа, например урало-алтайских, ученый попробовал доказать теоретически, начиная с фонологической типологии языков в своей замечательной, посмертно изданной работе о таком

типе международного искусственного языка, который удовлетворял бы типологическим требованиям на фонологическом уровне. Далее по законам комбинаторики Н.С. Трубецкой определил возможное число двусложных и односложных морфов, что обосновывает актуальность агглютинативного типа языка. По своей методике эта статья, как и ряд других поздних работ ученого по типологии, предельно близка методам современной математической лингвистики.

Н.С. Трубецкой, как и другие современные ему великие лингвисты О. Есперсен и Э. Сепир, с большим вниманием относился к проблеме искусственного международного языка. Он отмечал последовательно агглютинативный характер эсперанто, видел в нем проявление технического удобства агглютинативных языков, где вполне однозначные суффиксы присоединяются к неизменяемым корням. Но пафос его статьи о международном искусственном языке определялся основной установкой всех его лингвистических и культурологических изысканий. Он настаивал на необходимости отказа от «эгоцентризма» одного народа, В трилогии, задуманной Трубецким в 1909-1910 гг. и осуществленной частично начиная с 1920 г., «первая часть должна была иметь заглавие «Об эгоцентризме» и посвящалась памяти Коперника; вторая должна была называться «Об истинном и ложном национализме» с посвящением Сократу; третья, под заглавием «О русской стихии», должна была быть посвящена памяти Емельяна Пугачева». Суть первой части, вышедшей в 1930 г. под другим названием - заставить «понять, что ни «я», никто другой не есть пуп земли, что все народы и культуры равноценны, высших и низших нет».

В статье «Верхи и низы русской культуры (Этническая основа русской культуры)» Н.С. Трубецкой писал: «Основным элементом, образовавшим русскую национальность, безусловно, был элемент славянский. О древнейшем облике наших славянских предков мы можем составить себе некоторое представление лишь по данным языка. Как известно, «общеславянский праязык», к которому восходят все славянские языки, есть один из потомков «общеиндоевропейского праязыка», восстанавливаемого наукой при помощи сравнительного изучения всех его потомков. Теперь уже давно оставлен взгляд на этот индоевропейский праязык как на нечто вполне однородное. Все лингвисты согласны с тем, что в праязыке уже существовали различия между диалектами, причем с течением времени эти различия, все усиливаясь, привели к окончательному распадению праязыка и превратили отдельные его диалекты в самостоятельные языки. Говорить, что общеславянский праязык есть потомок индоевропейского праязыка, значит утверждать, что в этом последнем существовал особый «праславянский» диалект, превратившийся с течением времени в особый самостоятельный язык. Особенности этого праславянского

диалекта, отличавшие или сближавшие его с другими диалектами индоевропейского праязыка, могут быть восстановлены наукой, и это и есть то самое древнее, что мы можем знать о предках славян. Все, что мы знаем о диалектах индоевропейского праязыка, позволяет нам утверждать, что праславянский диалект вместе с наиболее к нему близким «прабалтийским» занимал некоторое серединное положение… Благодаря своему серединному положению праславянские диалекты в одних своих особенностях сходились с праиндоиранским, а в других - с западно-индоевропейскими, иногда играя роль посредников между этими двумя группами индоевропейских говоров…». Эти представления Н.С. Трубецкой подтверждает наблюдениями над лексикой праславянского и других индоевропейских языков.

Много внимания в своих работах Н.С. Трубецкой уделяет связям славянских языков с западноевропейскими языками. Он акцентировал внимание на положение о влиянии на общеславянский язык древнейших германских и романских языков, в частности, а области лексических заимствований, напр., термины христианской религии пришли к славянам первоначально довольно кружным путем - от греков и римлян через германцев (црькы, постъ) или через романцев (крижь, кръетъ, кумъ), еще позднее - прямо от греков. На этом основании Н.С. Трубецкой делает вывод, относящийся не только и славянским языковым особенностям, но и к особенностям этнографическим, культурным, фольклорным: «Культурная физиономия славянства, таким образом, была предрешена с самого начала, еще тогда, когда предки славян являлись лишь частью общей массы индоевропейцев и говорили еще на диалекте общеиндоевропейского праязыка. Уже тогда серединное положение этих племен вызывало в них тенденции к связи то с востоком, то с западом, то с югом. Позднее эти тенденции дифференцировались в связи с дифференциацией самого славянства, и в результате каждая из ветвей славянства сохранила за собой одну из этих тенденций»

В 1921 г. Н.С. Трубецкой первый в истории славистики предложил периодизацию общеславянской праязыковой истории, разделив ее на четыре периода: эпоху распада индоевропейского праязыка и выделения из среды его диалектов определенной группы «праславянских» говоров; эпоху полного единства «общеславянского праязыка»; эпоху начала диалектного расслоения; эпоху конца диалектного дробления. Следует отметить, что ученые отмечают несколько абстрактный характер данной периодизации. Тем не менее концепция «распада языка» является во многом стройной и в целом глубоко продуманной, более рельефной и глубокой в отличие, как указывал А.А. Шахматов, от довольно атомарного и «плоскостного» представления о праславянском языке, от упрощенной теории «родословного древа» А. Шлейхера. Идея,

провозглашенная Н.С. Трубецким, не воплощена в полной мере другими учеными, и потому проблема «распада языка» остается актуальной.

Не подвергается сомнению положение Н.С. Трубецкого, что «общеславянский праязык не есть момент, а эпоха, точнее, целый ряд эпох». Ученый писал о хронологической связи фонетических, морфологических явлений, о морфологических новообразованиях, «между которыми в свою очередь существует своя относительно морфологическая связь» и которые вписываются в схему явлений фонетических. На этом основании Трубецкой выдвигает принципиально важный тезис: в истории формирования и развития праславянского языка уже содержится и история его распада.

Многие положения Н.С. Трубецкого, выдвинутые при рассмотрении праславянского и славянских языков, имеют универсальное применение и могут быть использованы при изучении других языковых семей.

Все работы Н.С. Трубецкого опирались на заранее выработанные конкретные позиции. В одном из своих писем 20-х годов ученый кратко определил основное и принципиальное отличие его концепции от концепции де Соссюра, который так же, как Н.С. Трубецкой и «пражцы», провозгласил научный лозунг «язык есть система», воспринимаемый в наши дни как тривиальный. Это отличие заключается в том, что Н.С. Трубецкой находил общие линии эволюции языка, выявлял целенаправленность и целесообразность процессов его развития. Представители «социальной школы» в лингвистике, к которой относили себя А. Мейе и Ф. де Соссюр, выдвигали умозрительные рассуждения о «прогрессивных» или «регрессивных» путях языкового исторического развития. Н.С. Трубецкой писал: «В истории языка многое кажется случайным, но успокаиваться на этом историк не имеет права: общие линии истории языка при сколько-нибудь внимательном и логическом размышлении всегда оказываются не случайными, следовательно, не случайны должны быть и отдельные мелочи; все дело только в том, чтобы уловить смысл. Осмысленность эволюции языка прямо вытекает из того, что «язык есть система».

Свою фонологическую теорию Н.С. Трубецкой впервые конкретно применил при анализе звукового строя полабского языка в знаменитых «Полабских штудиях» (1930). Фундаментальные «Основы фонологии» признанные классикой лингвистической науки, вышли девять лет спустя, уже посмертно. Книга сразу привела к внедрению фонологии в исследовательскую практику описания ряда языков и диалектов.

В первом выпуске «Трудов» Пражского лингвистического кружка кратко изложена суть новой лингвистической дисциплины - морфонологии, «связующего звена между фонетикой и морфологией». Теоретическую

программу этой дисциплины Н.С. Трубецкой опубликовал позже в четвертом выпуске «Трудов». Ученый заявил, что «морфонология не только для праязыка, но и для каждого отдельного языка составляет особую и отдельную область грамматики», а ее теория состоит из трех разделов: 1) теории фонологической структуры морфем; 2) теории комбинаторных звуковых изменений, которым подвергаются отдельные морфемы в морфемных сочетаниях; 3) теории звуковых чередований, выполняющих морфологическую функцию. Ученый описал два «мертвых» языка - полабский и старославянский, затем –живой язык - русский. Этот труд Н.С. Трубецкого до сих пор остается единственным полным описанием отдельного современного славянского литературного языка. В описании русской морфонологии реализована вся теоретическая программа автора, которая нашла свое отражение также в «Тезисах» Пражского лингвистического кружка и которую можно в наше время воспринимать как логическое продолжение функционального подхода к фонологии, подхода, характерного для Московской лингвистической школы. Московская лингвистическая школа, таким образом, соотносится с позицией «пражцев» по морфонологии. Собственно фонология Пражской школы, возникшая под непосредственным влиянием трудов Н.С. Трубецкого и получившая свое наиболее полное воплощение в его «Основах фонологии», нашла впоследствии свое продолжение в дихотомической фонологии Р.О. Якобсона, Г.М. Фанта, М. Халле и др., в фонологической типологии языков Дж. Гринберга и иных ученых. Важно отметить также, что Н.С. Трубецкой еще в 1931 г. подчеркнул значение морфонологии для типологии языков. Он высказал также предположение, что «при установлении языковых типов с морфонологических позиций как раз и откроется возможность для создания рациональной типологической классификации языков земного шара».

Особое внимание к языковым союзам и географическому фактору в формировании языка, языковых групп и семейств побудило Н.С. Трубецкого обратиться к проблемам лингвистической географии. Эта область лингвистики в 20-е и 30-е годы только зарождалась. В статье «Фонология и лингвистическая география» Н.С. Трубецкой показал возможность построения синхронных и структурных карт, основанных на отражении фонологической системы и ее инвентаря, без предварительного и зачастую обязательного выделения отдельных слов и учета их этимологии. Славянская лингвогеография смогла добиться подобных результатов фактически недавно и все еще во многих отношениях далека от строго системного подхода. Однако для Н.С. Трубецкого внедрение фонологических принципов в лингвистическую географию было шагом к дальнейшей, более глобальной задаче составления фонологической картотеки различных языков и диалектов для их типологии и для тех

общелингвистических проблем, что были поставлены и во многом решены в знаменитых «Основах фонологии».

Н.С. Трубецкой уделил внимание проблемам словообразования, хотя и ограничился дериватологическими трудами. В них отражены идеи, получившие позже свое развитие в работах В. Дорошевского, Р. Бошковича и др. лингвистов. К таким идеям следует отнести то, что четко очерченная семантика прилагательных нередко определяет их формальную структуру, их словообразовательный облик, создает замкнутость семантического класса, а это в свою очередь обычно ведет к разграничению словообразовательных средств (форм), к тому, что некоторые классы (формы) становятся непродуктивными, «мертвыми», а другие развиваются как «живые». Особенно интересны и актуальны для современной этнолингвистики наблюдения Н.С. Трубецкого над ограниченным классом мифологически окрашенных старославянских притяжательных прилагательных с суффиксом -и- (пьсии, лисии, коурии, рабии, отрочии, вражии, божии). Связанные с ними языческие представления в современных славянских языках уже не ощущаются, и выводы Н.С. Трубецкого могут показаться гипотетичными, однако более поздние исследования итальянского слависта Б. Мериджи подтверждают прозорливость Трубецкого и показывают, что древняя ритуально-мифологическая окраска отдельных слов (как и ритуально-магическая функция или сущность их денотатов) может в определенных случаях влиять на характер деривационного типа и грамматический статус слов.

Особое внимание в трудах Н.С. Трубецкого уделяется лексике. Н.С. Трубецкой обращал серьезное внимание исследователей на неприемлемость позиции, трактующей словарный состав языка как некий хаос, способный получить лишь внешний порядок при помощи алфавита. Против этого заблуждения он выдвинул концепцию системной организации лексики, поясняя, что семантика слова определяется, прежде всего, ее отношением к семантике других слов, то есть местом слова в лексической системе языка. Лексическая система, по утверждению Н.С. Трубецкого, обладает определенной структурой, что и может стать предметом изучения лингвистов, которые должны работать не только над материалом, но и над разработкой методов научного анализа. Эту задачу, в основном уже в послевоенный период, решало несколько поколений языковедов, и она остается актуальной и в наши дни. Свои взгляды на системность в лексике Н.С. Трубецкой изложил до работ Й. Трира начала 30-х годов о «понятийных полях», трудов Л. Вайсгербера начала 50-х годов о «языковом поле» и до известной статьи Л. Ельмслева 1958 г. о структуре значения слов.

Еще в одной области Н.С. Трубецкой сказал свое новое слово, предвосхитив развитие науки на несколько десятилетий, - в области истории

литературных языков. Свои представления о характере славянских литературных языков, об их развитии и соотношении с общеславянским (древнеславянским, церковнославянским) литературным языком Н.С. Трубецкой изложил в работе «Общеславянский элемент в русской культуре», которую он считал «популярным очерком для широкой публики». Ученый выдвинул ряд важных положений, среди которых, во-первых, предлагался обоснованный подход к истории русского литературного языка как к явлению русской национальной культуры, во-вторых, выдвигалось аргументированное требование рассматривать русский литературный язык и его историю не изолированно, а в кругу других славянских и неславянских языков. Н.С. Трубецкой настаивает на разграничении понятий народный язык и литературный язык по ряду показателей: народный язык имеет склонность к диалектному дроблению, а литературный язык, наоборот, к нивелировке, к установлению единообразия; в народном языке преобладает географическая дифференциация, по местностям, а в литературном - по видам применения языка. На основе взаимоотношения народного и литературного языка, степени их удаленности друг от друга, а также на основе соотношения литературных языков друг с другом (иногда независимо от синхронно-хронологического момента) возникают разные типы литературных языков и литературно-языковых ситуаций. В качестве «свойств» (признаков) литературных языков Трубецкой выдвигает, помимо «свойства» (признака) наличия или отсутствия традиции, признаки времени возникновения традиции, ее прерывности или непрерывности. Наличие традиции, ее раннее возникновение и непрерывность развития создают, по мнению Трубецкого, однородность и устойчивость «внешнего облика литературного языка». Следуя русской научной традиции, Н.С. Трубецкой обращается к проблеме соотношения церковнославянского и русского компонентов в истории литературного языка. По этому поводу он пишет: «Сопряжение церковнославянской и великорусской стихии, будучи основной особенностью русского литературного языка, ставит этот язык в совершенно исключительное положение. Трудно указать нечто подобное в каком-нибудь другом литературном языке. Литературные языки мусульманского мира основаны всегда на сопряжении местного, народного языка с языком арабским, иногда еще и на сопряжении этих двух языковых стихий с персидской (например, в турецком литературном языке). Но аналогия с русским языком здесь неполная, ибо дело идет о сопряжении языков совершенно различных, не похожих друг на друга не только по словарю, но и по всему своему грамматическому строю: арабский язык - семитический, персидский (а также афганский, хинди и т.д.) язык - индоевропейский, а турецкий язык - туранский. Эти языки по всей своей природе настолько различны, что неспособны слиться друг с другом в одно органическое целое и всегда продолжают существовать, не

смешиваясь друг с другом. То же следует сказать и о сопряжении японского народного языка с китайским в японском литературном языке: весь строй "корневого" китайского языка слишком отличается от строя "агглютинирующего" японского языка, и это делает невозможным их органическое слияние. Нет полной аналогии между русским литературным языком и романскими, например французским». Подробно проанализировав латинско-французское языковое соотношение, Н.С. Трубецкой пришел к выводу, что оно менее гомогенно, чем церковнославянско-русское, хотя бы потому, что фонетический облик многих французских слов сильно удалился от латинского, «а в отношении грамматики французский язык представляет картину совершенно и в корне отличную от латинского».

Особой научной дисциплиной, в которую преимущественно на славянском материале внес свой вклад Н.С. Трубецкой, является наука о письме – «грамматология». Ученый подошел к проблеме старославянской письменности с совершенно новой точки зрения, значимость которой до сих пор недостаточно оценена. Исследуя структуру старославянского алфавита, Н.С. Трубецкой охарактеризовал его как целостную систему и рассматривал не только соотношение между графемами и фонемами, но и последовательность знаков алфавита, структура их парадигмы.

По словам Вяч.Вс. Иванова и Г. В. Гамкрелидзе, «нашу культуру XX в. трудно себе представить без творчества таких композиторов, как Рахманинов и Стравинский, таких певцов, как Шаляпин, таких художников, как Репин и Рерих, таких писателей, как Бунин и Куприн. Наше и мировое языкознание органически связано с именем Николая Сергеевича Трубецкого, также, как и сам Николай Сергеевич, неотделим от Московской лингвистической школы».

Литература

1. Аверьянов В.В. Природа русской экспансии. М: 2003.
2. Вестстейн В. Трубецкой и Хлебников // Евразийское пространство. Звук, слово, образ. Языки славянских культур. М., 2003. С. 237—248
3. Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века. Энциклопедический биографический словарь. М.: Российская политическая энциклопедия, 1997. С.631-634.
4. Соболев А. В. Трубецкой Николай Сергеевич // А. Ю. Андреев, Д. А. Цыганков. Императорский Московский университет: 1755—1917: энциклопедический словарь. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 726—727
5. Толстой Н.И. Н.С. Трубецкой и евразийство // Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. М.: Прогресс, 1995. С.5-30.
6. Топоров В.Н. Николай Сергеевич Трубецкой - учёный, мыслитель, человек (К столетию со дня рождения) // Советское славяноведение. 1990, № 6; 1991, № 1.
7. Трубецкой Н.С. Европа и человечество. София, 1920.
8. Трубецкой Н.С. Избранные труды по филологии. М., 1987.
8. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. Составление, подготовка текста и комментарии В. М. Живова. М., 1995
10. Трубецкой Н.С. К проблеме русского самопознания. Собрание статей. Париж, 1927.

11. Трубецкой Н.С. Религии Индии и христианство; Об истинном и ложном национализме; О расизме // Литературная учеба. М., 1991. № 6.
12. Jagoditsch R. Nikolaj Sergejevic Trubetzkoy. Sein Bild als Mensch und Gelehrtenpersцnlichkeit. Wiener Slavistisches Jahrbuch, XI. Band, 1964, S. 21.
13. N.S. Trubetzkoy's Letters and Notes, prepared for publication by R. Jakobson with the assistance of H. Baran, O. Ronen and M. Taylor, The Hague — Paris, 1975

УДК 81'37

К ВОПРОСУ О ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЕ СЛОВА

Криницкая Оксана Александровна,
преподаватель кафедры межкультурной коммуникации
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. В статье анализируются точки зрения исследователей на внутреннюю форму слова как функционально значимый элемент семантической структуры слова, объясняющим связь его звучания и значения. Прослеживается взаимосвязь мотивационной структуры и внутренней формы слова как части и целого. Мотивированность осмысливается на семантическом уровне слова.

Ключевые слова: внутренняя форма языковой единицы, номинация, мотивированность

Annotation. The article analyzes the researchers' points of view on the internal form of a word as a functionally significant element of the semantic structure of a word, explaining the relationship of its sound and meaning. The relationship of the motivational structure and the internal form of the word as part and whole is traced. Motivation is interpreted at the semantic level of the word.

Keywords: internal form of a language unit, nomination, motivation

Среди лексикологов до сих пор не сложилось единого взгляда на понимание природы внутренней формы языковой единицы. Вслед за А.А. Потебней, который понимал под внутренней формой слова «отношение содержания мысли к сознанию» [11, С.83], большинство исследователей указывают, что внутренняя форма связывает план выражения с планом содержания слова. Основные расхождения в понимании внутренней формы можно классифицировать по трем линиям: 1) внутренняя форма понимается как связь этимологического, т.е. первоначального значения слова с его звуковой формой (Р.А. Будагов); 2) внутренняя форма понимается как связь актуального, современного значения слова с его звуковой оболочкой (Б.А. Серебренников); 3) внутренняя форма понимается двояко: не проводится разграничение между этимологической и актуальной содержательной связью слова (А.А. Потебня) [11, С.143; 14]. Очевидно, что понятие внутренней формы нельзя отождествлять с его актуальным значением, так как «новое слово, созданное на основе звуковой оболочки, соотнесенной с каким-либо его признаком, с самого начала богаче по сравнению с содержанием, воплощенном в признаке». [9] Так, внутренняя форма слова head в английском языке в значении «руководитель» есть его основное значение («голова») [9, С.176].

Нельзя также путать внутреннюю форму слова с этимологией, так как этимология может быть затемненной, тогда как внутренняя форма есть «живой

признак» [9, С.172]. Однако Т.Р. Кияк утверждает о существовании этимологической внутренней формы слова, обнаруживаемой на определенном этапе развития языка, и узуальной внутренней формы лексической единицы, функционирующей в языке сегодня [5]. Допустимо, что на определенном уровне внутренняя форма может иметь своей предпосылкой раскрытие этимологического значения соответствующих единиц, особенно с целью обоснованного подтверждения ее существования, однако в нашем понимании внутренняя форма тождественна узуальной внутренней форме в понимании Т.Р. Кияк. С.С. Маслова-Лашанская выделяет три аспекта в номинации: 1) выбор признака, объясняющего наименование; 2) способ создания наименования; 3) языковое выражение этого признака [6, С.125]. Первый аспект представляет собой внеязыковой момент, связанный с познавательной деятельностью человека. Второй и третий аспекты составляют две стороны одного целого, поскольку способ номинации как раз и есть форма выражения признака, выбранного в качестве «метки» значения слова.

Таким образом, процесс номинации сводится к проблеме выбора признака (мотивация) и его выражения во внешней форме наименования (мотивированность). Осознание связи между этой формой и значением наименования и есть собственно внутренняя форма или мотивировка [14].

Мотивация подразумевает способы, причины, мотивы выбора определенных признаков для обозначения предмета, объекта или явления действительности. Проблема выбора признака в качестве основы наименования связана с наличием целого комплекса свойств и связей называемого предмета с реальным миром, который создает в сознании человека сложное представление о предмете именования. Познакомившись с данным предметом, человек выбирает из комплекса признаков один, кажущийся наиболее характерным признак, уже имевший свое наименование в языке, и использует его для называния нового предмета. При этом мотивирующий признак может быть более или менее объективным с точки зрения важности выделенных свойств, однако этот признак всегда объективнее в том смысле, что отражает объективную реальность. Мотивация межъязыковых эквивалентов может совпадать (что обычно бывает случайностью), а может различаться выбором признака, более или менее объективного. Иногда в основу наименования в разных языках ложится один и тот же признак, но его языковое выражение варьируется. Мотивация отвечает на вопрос «как, в какой степени, насколько ясно внутренняя форма выражает значение наименования». Мотивированность указывает на наличие или отсутствие связи между содержанием и его внешней структурой, а также на характер и тип такой связи. Изучение мотивированности предполагает исследование внешней структуры слова и отвечает на вопрос «как, каким образом значение слова связано с его внешней структурой» [14]. Параметры внутренней формы для исследования

и сопоставления внутренней формы наименований в языках представлены в статье С.Г. Шафикова «Универсалии внутренней формы» в сборнике «Актуальные проблемы современного языкознания» [15].

Определение внутренней формы как семантического содержания лексической или грамматической формы дано в работе Л.А. Новикова «Семантика русского языка». Противопоставляя внутреннюю форму значению, автор пишет: «Значение – это то, что отражается данной лексической единицей, внутренняя форма – то, как отражается в единице (в ее значении) тот или иной факт действительности. Внутренняя форма – мотивирующий, избранный признак названия (имени)» [8, С. 161].

Внутренняя форма может быть «стертой», и тогда она восстанавливается, реконструируется этимологическим путем. Напр., лексическая единица *запон,* зафиксированная в среднерусских говорах, возникла из общеславянского *запинати* «закрывать, задерживать, затруднять». Г.В. Судаков так описывает цепь семантической эволюции этого слова: «препятствие, преграда» (с 1073 г.) – «полотнище, занавес, завеса» (с XIV в.) – «передник, фартук» (с 1603 г.) [12, т. 2, С. 64]. С другой стороны, внутренняя форма может быть живой, ясно воспринимаемой и мотивирующей семантическую связь с образующей основой (*полонез* – танец, имеющий польское происхождение, *венгерка* — сорта сладких слив, пришедшая в Россию от венгерских садоводов, *шампанское* - вино, обязанное своим названием французской провинции Шампань, *вьетнамки* — традиционная обувь в большинстве восточноазиатских стран, но мотивированная именно топонимом Вьетнам и т.п.).

Под внутренней формой в данной статье понимается осознание связи между семемой и лексической единицей, исчисление которой в семантическом поле составляет исчисление эксплицитности данного поля. Эксплицитность поля выражается универсальным дедуктическим суждением общего характера: «Всякое семантическое поле естественного языка, как и его лексико-семантическая система в целом, эксплицируется в плане выражения с той степенью изоморфности, которая зависит от эксплицирующей способности единиц поля» [14].

Типология внутренней формы номинации может варьироваться в пределах следующих параметров: 1) степень мотивированности; 2) тип мотивированности мотивированных наименований; 3) вид структурно-мотивированных и семантико-мотивированных наименований; 4) структура внутренней формы мотивированных наименований.

Под мотивированностью принято понимать свойства слова, связь звучания и значения которого объяснена посредством соотнесения данного слова с однокорневым и/или одноструктурными образованиями. Изучению процесса мотивированности посвящено немало лингвистических исследований, среди

которых работы Е.С. Кубряковой [6], В.Г. Наумова [7] и др. При анализе диалектного языка эта проблема являлась предметом рассмотрения в работах О.И. Блиновой [2], С. М. Данильченковой [4] Д.И. Архиповой [1], А. А. Бобровского [3] и др.

Изучение процессов мотивирования/мотивированности слова позволяет обнаружить мотивационные связи между словами. Описание этих связей осуществляется с помощью терминов мотиватор и мотивировочный признак. Под термином мотиватор, вслед за О.И. Блиновой, мы понимаем однокорневую мотивирующую единицу [2, С. 87]. Выбор непосредственно мотиватора в акте номинации отвечает выбору признака наименования. Еще М.М. Покровский говорил, что предмет получает свое название лишь по одному признаку [10, С.45]. Квалификация этого признака в лингвистической литературе отражена в определениях – «достаточно характерный» и «наиболее броский». Именно этот признак принято считать мотивировочным.

В лексическом поле естественного языка существует два типа номинаций – мотивированных и немотивированных – в зависимости от наличия или отсутствия внутренней формы. Языки различаются по степени мотивированности своих лексиконов, то есть количеством мотивированных и немотивированных единиц.

Лексическое поле, лексическая группа всякого естественного языка характеризуется наличием двух видов мотивированных номинаций – структурно-мотивированных и семантически-мотивированных – в зависимости от способа образования и двух оппозиций видов мотивированности: полная/ частичная и прямая/ косвенная мотивированность. Вид мотивированности в первой оппозиции зависит от полной или частичной членимости номинации (в англ. impostor «самозванец» выделяется только суффикс). Вид мотивированности во второй оппозиции зависит от совпадения частей членимого наименования с лексическими единицами с учетом грамматического оформления (англ. passer-by «прохожий» = passer «проходящий» + by «около» и lioness «львица» = lion «лев» + -ess -суффикс). Языки различаются соотношением видов структурной мотивированности.

Внутренняя форма мотивированной номинации представляет собой структуру, выражаемую двумя типами мотивирующих признаков – идентификатором и/или модификатором. Если идентификатор относит наименование к данному и только данному семантическому полю, то модификатор соотносит наименование с полем другого именования, поскольку его именем является название любого иного (кроме) данного предмета, действия, признака и т.д. В зависимости от различной экспликации мотивирующих признаков, в структуре номинации можно выделить четыре группы номинаций: 1) в первой группе внутренняя форма образуется комбинацией обоих признаков и является полной; 2) во второй группе внутренняя форма представлена только

идентификатором и является неполной; 3) в третьей группе внутренняя форма представлена модификатором и тоже является неполной; 4) в четвертой группе наименований внутренняя форма отсутствует; сюда относятся лишь наименования идентификатора, которые служат деривационной базой мотивированных номинаций поля. Данные наименования противопоставляются номинациям первой и второй групп по степени обобщенности выражаемого понятия. В оппозицию входят обобщенные наименования (четвертая группа) и индивидуализирующие номинации (первая и вторая группы). Обобщенное наименование выступает как гипероним по отношению к индивидуализирующем наименованием. Индивидуализирующее наименование имеет более узкий объем понятия и выступает как гипоним.

Литература

1. Архипова Д. И. Оценочная экспрессия диалектных качественных прилагательных // Слово в системных отношениях на разных уровнях языка. Сб. науч. трудов. Свердловск, 1985. С. 91-99

2. Блинова О. И. Лексическая мотивированность и некоторые проблемы региональной лексикографии // Вопросы изучения лексики русских народных говоров (Диалектная лексика). Л., 1972. С. 92-106.

3. Бобровский А. А. Семантика отглагольных диалектных существительных - наименований лиц (на материале курских говоров) // Функциональный и семантический аспекты изучения лексики. Межвуз. сб. науч. трудов. Куйбышев, 1985. С. 80-84

4. Данильченкова С. М. Мотивировочные признаки в диалектных названиях одежды, посуды, кушаний // Сравнительно-историческое исследование русского языка. Воронеж, 1980. С. 107-112

5. Кияк Т.Р. Мотивированность лексических единиц (количественные и качественные характеристики), Львов, 1988, с.66, С.12-13

6. Кубрякова Е. С. Семантика производного слова // Аспекты семантических исследований. М., 1980. С. 81-155

6. Маслова-Лашанская С.С. Лексикология шведского языка. Л., 1963.

7. Наумов В. Г. Явление мотивации слов на морфологическом уровне // Актуальные проблемы русистики: Сб. статей / Под ред. Т.А. Демешкиной. Томск, 2000. С. 85-96

8. Новиков Л.А. Семантика русского языка: Учебное пособие. М., 1982. 272 с.

9. Пелевина Н.Ф. О семантической системе // Иностранные языки в высшей школе. 1969. №2.

10. Покровский М. М. Избранные работы по языкознанию. М., 1959. 383 с.

11. Потебня А.А. Мысль и язык. Изд. Лабиринт, 1999. 269 с.

12. Судаков И.В. Русская бытовая лексика XVI-XVII вв. в динамическом и функциональном аспектах: Дис. докт. филол. наук: 10.02.01. Вологда, 1985. Т. 1. 369 с; Т. 2. 287 с.

13. Харитончик З.А. Способы концептуальной организации знаний в лексике языка // Язык и структура представления знаний. М., 1992. С. 98-123

14. Шафиков С.Г. Семантические универсалии в лексике. Изд-во Башкирск. ун-та. Уфа, 1996. 196 с.

15. Шафиков С.Г. Языковые универсалии и проблемы лексической семантики. Изд-во Башкирск. ун-та. Уфа, 1998. 251 с.

УДК 81'22+81-119

СЕМИОТИЗАЦИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Денисенко Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского и других славянских языков
Дипломатической академии МИД РФ,
научный редактор издательства «Русский язык». Курсы

Аннотация. В статье анализируются точки зрения исследователей семиотизацию как механизм отражения культуры, в частности, на символику как главное средство концептуализации окружающего мира в древнем человеческом коллективе, которая теснейшим образом связана с магическим мышлением язычников.

Ключевые слова: семиотика, семантика, символ, знак, образ, когнитивность, концептуализация.

Annotation. The article analyzes the point of view of researchers on semiotization as a mechanism for reflecting culture, in particular, on symbolism as the main means of conceptualizing the world around us in an ancient human collective, which is closely connected with the magical thinking of pagans.

Keywords: semiotics, semantics, symbol, sign, image, cognitiveness, conceptualization.

Важнейшим средством концептуализации окружающего мира в древнем человеческом коллективе, как и в современном, была символика. В процессе жизни люди имели дело с репрезентациями окружающего мира, с его когнитивными картинами и моделями. Мир, таким образом, представлялся человеку через призму его культуры, и именно символика, как отмечено в исследованиях [12; 13; 14], является важной составляющей «картины мира», выступающей не всегда одинаковой у носителей различных культур или одной и той же культуры в отдельные исторические периоды.

Следовательно, в рамках знакового подхода традиционная народная культура, с точки зрения ее формы, предстает как сложно организованная система знаков [16, С.8]. Слово в таком случае представляется как семиотический знак, символ, семиотическая формула того или иного мифологического образа. «Знак-символ» означает понятие, воспроизводящее некую целостность на основе общей аналогии и произвольной условности.

Человеческое мышление на наиболее ранних этапах его существования оперировало разного рода магическими образами и символами. Присоединяясь к мнению Ж. Жана [7], мы используем в данной работе термины «знак», «символ», «образ». При сравнительно-историческом и типологическом анализе лексической единицы исследуемой группы мы используем термин «знак», выделяя, например, дендроним как обрядовую реалию – термин «символ», при характеристике метафоричности лексемы – «образ».

«Еще не так далеко позади была эпоха, когда вследствие неразвитости понятийного мышления невозможно было познание конкретного через абстрактное, когда неметафорическое выражение было не под силу сознанию», и, как указывает М.И. Стеблин-Каменский, символика еще не стала средством

художественного изображения реальной действительности, «а была своего рода неизбежным балластом» [11, С.15]. Человек порождает вокруг себя достаточно системный мир, наделенный разного рода символами. Семиотизация в этой связи рассматривается как процесс структурирования действительности, свойственный человеческому мозгу и трактуется как тип универсального анализа объектов окружающей действительности.

В ранний период развития человечества наблюдается тесная связь человека с природой. А.Я. Гуревич отмечает в этой связи: «Культура – «вторая природа», творимая людьми в процессе их общественной практики. Но культурное созидание... в древности в огромной степени обусловливалось отношением человека с природой. В особенности тесной была эта связь с естественной средой в эпоху варварства. Зависимость людей от природы ощущалась ими настолько сильно, что создаваемый ими образ мира включал многие черты, свидетельствовавшие о неспособности человека четко отделить себя от природного окружения. В древнескандинавской поэзии многократно встречается уподобление частей человеческого тела явлениям неживой природы и наоборот: органический и неорганический мир обозначался через элементы человеческого тела. Голову называли «небом», пальцы – «ветвями», воду – «кровью земли», камни и скалы – «костями», траву и лес – «волосами земли» [2, С.59]. Примеры такого рода уподобления нередко встречаются и в мифологических представлениях славян-язычников, где, например, растение соотносят с человеком по определенным внешним признакам: ствол соответствует туловищу, ветви – рукам или «детям» человека, корни – его ногам, сок – крови, шелест листьев соотносят с речью человека. Исследователи [1; 4; 5] отмечают также характерные представления о сходстве судеб и жизненных этапов человека и дерева, т.е. человек живет и растет так же, как растет и развивается дерево.

Карл Ясперс отмечает, что «Бытие постигается в символе и через символ. Символ бесконечен, многозначен и неопределенен. Мир символов – это некое царство объектов, в котором мы ищем порядок, говорим о его происхождении и трансформации. И мир символов – это область значений, о смысле которых мы вопрошаем. Постижение символа возможно через кружение вокруг него, через проникновение и высветление его – такое постижение само становится частью символа. Через символ мы входим в «скользящую реальность», в миф. Через символ мы входим в Бытие, ибо символ означает участие в Бытии на разных уровнях и в разной степени» (Используя термины Бытие, Космос, Вселенная, Мировое дерево, Космическое дерево, дерево Жизни, дерево Познания и др., в данном графическом оформлении мы следуем традиционному написанию. Современные работы, посвященные славянским древностям, основываются на выделении в терминах заглавной буквы) [15, С.13-14].

М.И. Костомаров отмечает, что «одними только изображениями не ограничивается все понятие человека о природе... Природа проникнута творческой идеей, облечена в формы совершенства. Каждое явление в ней не случайно. В природе заключается для человека значение, применительное к его собственному существу; человек видит в окружающих его предметах не одну грубую безжизненную материю, напротив, он оживляет природу, и она получает в его глазах разумное Бытие... в человеке есть тайное око, которое видит, что и грубая материя имеет связь с духовным существом» [8, С.59].

Ж. Абелане соглашается с мнением М.И. Костомарова: «Доисторический человек обладал высокой духовностью, воспроизводя свое понимание мира в символических образах… При всем том стремление взять от реального предмета и сохранить в образе главный его элемент или попытка наделить смыслом элементарный знак, отличный от чего бы то ни было реального, свидетельствует о крупнейшем интеллектуальном достижении человека, приведшем его в конце концов к созданию письменности» [7, С.144].

Многие символы уходят корнями и в богатейший растительный мир. И если некий ритуальный жест ассоциируется с соответствующим растительным символом, понять его несложно (например, дерево связывают с центром Вселенной, источником бессмертия, с различными планами бытия и т.д.).

Таким образом, важнейшим органическим элементом окружающей человека природы является растительный мир, безусловно, относящийся к наиболее древним обрядовым символам. Согласно исследованиям [3; 6; 10 и др.], обрядовой функции растений исторически предшествовала утилитарная функция; для первобытного человека растения являлись универсальным, а нередко единственным исходным материалом, обеспечивающим его потребность в жилище, одежде, пище, оружии, лекарствах, средствах передвижения и многом другом.

Чрезвычайно важную роль символы растительного мира играли в системе идеологии славянского язычества. Внутреннее содержание модели мира древних славян, как отмечено в исследованиях, во многом определялось преобладающим аграрным характером общественной жизни, обусловленностью жизни человека естественными природными ритмами. В этих условиях представления о круговороте жизни природы и человека, взаимосвязи плодородия земли и человека, продолжении человеческого рода нашли символическое выражение в пантеоне языческих божеств. Всесторонний анализ исторических сведений о восточнославянских племенах первых столетий нашей эры позволил Б.А. Рыбакову с полным основанием определить их верования как систему магии растительного плодородия.

Это положение помогает правильно уяснить изначальную и основную функцию символики растительного мира. Такими символами в период славянского язычества были: зерно, колос, обрядовый сноп, ритуальный хлеб, венки из трав, цветов и колосьев, священное дерево (роща) и др. Можно предположить, что именно эти аграрно-растительные реалии составляли основу религиозно-магической символики славян-язычников. Наряду с растительной символикой в этот период важную роль играли космогонические, в первую очередь солярные и лунарные символы. Нередко астральные и растительные мотивы переплетались, что вполне согласуется с идеей всеобщей связи и обусловленности синкретической картины мира, характерной для данного этапа человеческого сознания.

Христианство значительно изменило и осложнило картину мироздания. В результате, затянувшейся у восточных славян на долгие столетия идеологической борьбы православия с язычеством в календарной символике, хотя и вплетенной в канву христианских святцев, по-прежнему доминировали языческие модели, образы и атрибуты.

С принятием новой религии у славян еще очень долго сохранялся культ растительного мира: трав, цветов, злаков, деревьев и пр., и природа оставалась главным источником народных символов. Особо следует отметить широкое проникновение растительных мотивов, в том числе символов вегетативной силы и плодородия, в изобразительное и прикладное искусство христианской Руси. Эти мотивы хорошо прослеживаются в архитектурной орнаментике, книжной миниатюре, золотошвейных изделиях, ювелирных украшениях и т.д., причем очень часто они выполняли не только декоративную (эстетическую) роль, но и магически-оберегательную функцию [9, С.142].

Наделение растительного мира и даже его отражения в искусстве чудодейственными силами говорит о тесной связи человека с окружающей природой, и в определенной мере его зависимость от нее.

Учитывая значительную роль символики растительного мира, в частности деревьев, в хозяйственной и культурно-бытовой жизни людей на протяжении тысячелетий, важно выявить их первоначальное смысловое значение и позднейшую семантическую трансформацию. Отдельные экскурсы в историю каждого конкретного символа дадут возможность выяснить основные закономерности семиотизации, глубже понять, какими долгими и сложными путями в сознании человека шел этот процесс.

Литература

1. Георгиева И. Българска народна митология. София: Наука и изкуство, 1983. 210 с.
2. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1972. 318 с.
3. Демин В.Н. Тайны русского народа. В поисках истоков Руси. М.: Вече, 1997. 560 с.
.4. Дьяконов И.М. Архаические мифы Востока и Запада. М.: Наука, 1990. 248 с.
5. Елсуков А.Н. Познание и миф. Минск: Изд-во «Университетское», 1984. 151 с.

6. Жилинская И.А. Пространственно-временная модель мира восточных славян в языке русских и белорусских заговоров: Автореф. дис. … канд. филол. наук. Минск, 1999. 21 с.
63. 7. Жорж Жан. Знаки и символы. М.: ООО «Астрель»: ООО «АСТ», 2002. 208 с.
8. Костомаров М.И. Славянская мифология. Киев: Наукова думка, 1994. 688 с.
9. Курочкин А.В. Растительная символика календарной обрядности украинцев // Обряды и обрядовый фольклор. М.: Наука, 1982. С. 138-163.
10. Мандельштам И. Опытъ объясненія обычаевъ (индоевропейскихъ народовъ), созданных под влиянием мифа. СПб.: Типо-Литографія А.Е. Ландау, 1882. 340 с.
11. Стеблин-Каменский М.И. Историческая поэтика. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. 173 с.
12. Фадеева Т.М. Образ и символ. Универсальный язык символики в истории культуры. М.: Новалис, 2004. 256 с.
13. Хабарова С.К. Символ как форма мировидения и миропонимания: социально-философский анализ: Автореф. дис … канд. филос. наук. Улан-Удэ, 2001. 22 с.
14. Чистова О.В. Символ в структуре познания: Автореф. дис. … канд. филос. наук. М., 2000. 16 с.
15. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Авт.-сост. К.Королев. М.: Эксмо; СПб.: Мидград, 2005. 608 с.
16. Юдин А.В. Русская народная духовная культура. М.: Высшая школа, 1999. 331 с.

УДК 391/395

СИМВОЛИКА ПРЕДМЕТОВ ОДЕЖДЫ И ИХ НОМИНАЦИЙ В РУССКОЙ И УКРАИНСКОЙ ОБРЯДОВОСТИ

Денисенко Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского и других славянских языков
Дипломатической академии МИД РФ,
научный редактор издательства «Русский язык». Курсы

Аннотация. Русская и украинская картины миры имеют как общие, связанные с происхождением и длительной объединенной историей, так и специфические черты в восприятии времени, пространства, осознании себя в мире и своей роли в нем, что находит отражение и в символике отдельных предметов одежного комплекса в обрядовой ситуации.

Ключевые слова: одежда, символ, картина мира, номинация, обрядовая ситуация.

Annotation. Russian and Ukrainian paintings worlds have in common, related to the origin and the long common history and specific features in the perception of time, space, awareness of itself in the world and their role in it, which is also reflected in the symbolism of the individual items of clothing in a ritual situation.

Keywords: clothes, a symbol, a picture of the world, nomination, ceremonial situation.

Картина мира является ключевым понятием в изучении развития человека. Индивидуальная картина мира каждой личности опирается на национальное видение и восприятие реальности, отражаясь в языке и являясь неотделимой частью концептуальной картины мира, которая отмечена знаковостью и универсальным отражением действительности. Все языки характеризуются антропоцентричностью, но в каждом есть свои способы и инструменты ее выражения. Каждая национальная картина мира имеет специфические особенности, они проявляются, в том числе, в фонетической, лексической структурах, грамматике языка, особой знаковости и символичности. Национальная картина мира отличается, наряду с универсальным научным, неповторимым пониманием возникновения и существования мира. Это находит

отражение в ментальности и национальном характере, системе верований, суеверий и др. Специфическое восприятие мира создает национальный образ происхождения и природы жизни. Каждый язык отражает действительность по-своему, иначе, чем другие, опираясь на общее, устойчивое, повторяющееся в восприятии мира представителями того или иного народа. В языке формулируется присущее каждой нации, этносу отношение ко времени, пространству, восприятию себя и своей роли в виртуальной и реальной действительности. Именно в этом заключается уникальность каждой национальной картины мира - в единении общечеловеческого и собственно национального в понимании и отражении действительности. Один и тот же предмет, явление, действие в разных лингвокультурных общностях могут иметь свое осмысление, особенную семантику, символику. Наиболее это проявляется в обрядовости. В то же время у близких народов наблюдается во многих случаях общность в восприятии картины мира, что обусловлено генетическим, историческим этнокультурным родством

Системное изучение феномена «бытовые реалии, их наименования и символика в обряде» предполагает рассмотрение его конструктивного, функционального и семантического планов. Описывая одежду, обувь, головные уборы, украшения, любые другие предметы быта в ритуальной функции (гадальной, свадебной, календарной, заговорной и др.), следует отметить, что данные предметы являются источником зрительного восприятия мира. Участвуя в обряде, реалии маркируют человека, отмечают его положение в пространстве, времени, определяя его социальный статус, что дает возможность проявлять предмету роль объединителя или разъединителя микросоциума. Поэтому нередко социальные символы, в том числе предметов одежды, играют роль этнических. В обряде происходит трансформация обычных предметов, ориентированная на то, что участники действа владеют прочтением многообразием культурных кодов, опираясь на долговременную память и знание. Сознание конкретного народа направлено на то, что дает возможность дополнить, расширить представление об особенностях национального пути в системе общего развития цивилизации, определить значимость своей культуры, ценность языка и пр. Поэтому описание символики предметов материальной культуры в не традиционной для него функции - в ситуации обряда - представляется важным и нужным и с точки зрения семантики, и с позиций истории, культурологии, этнографии, мифологии и др.

Русский и украинский народы прошли многовековую сложную историю. Сформировавшись на основе древнерусской народности, они вобрали в себя много общего, подверглись влияниям других народов, на базе чего и сформировались уникальные культуры. Однако, следует отметить, что

символика предметов одежды в обрядовой ситуации дает основание утверждать о их близости.

Одежда, являясь одним из средств обеспечения физического существования человека, в то же время удовлетворяет его различные социальные потребности. Вследствие символической наполненности одежда как творение материальное выполняет функции, присущие явлению культуры духовной. Разнообразие символов и варианты их переплетения напрямую связаны с предназначением одежды: при трансформации повседневной одежного комплекса в праздничный, праздничного в обрядовый повышается роль особых знаковых функций, соответственно значимость утилитарного значения уменьшается: в праздничной одежде прагматичность играет второстепенную роль, в обрядовом – практические характеристики не принимаются во внимание. Символика одежды – важнейшая составляющая национальных представлений. Знаковые функции являются теми этническими стереотипами, в которых на протяжении веков накопился опыт поколений, сформировались понятия об окружающей действительности и места в ней самого человека.

Символика имеет важнейшее значение и при определении семантической структуры обрядовой номинации. Слово с символическим значением называет конкретный предмет. Под символическим значением традиционно понимается «значение слова, обусловленное какими-либо более или менее существенными признаками или функцией денотата, закрепившееся в языке благодаря устойчивым связям, сформировавшимся в сознании носителей языка и влияющее на синтагматические отношения данной лексической единицы» [2, с. 207]. Все изменения, происходящие в семантике при формировании символического значения, не результат одномоментного преобразования значения слова, а следствие длительного постепенного освоения символических словоупотреблений. На первом этапе символы только описываются средствами языка, тем самым как бы устанавливая договор между носителями языка. На следующем этапе происходит фиксация символических функций реалии при помощи различных художественных приемов – параллелей, сравнений, уподоблений, Особенностью следующего этапа является наличие регулярных связей между новым означаемым и номинацией. Последний этап расширения значения характеризуется закреплением символического значения в ряде фразеосочетаний, используемых в определенных, в том числе, обрядовых ситуациях. В том случае появляется возможность рассматривать и реалию, и ее номинацию в аспекте символического контекста культуры [6, С.96]. Исследователи, анализируя символ на конкретном материале, указывают на его знаковый характер, устойчивость и мотивированность символического значения [7; 9 и др.]. «Слова-символы представляют собой знак, …связь которого

(связанность) с данным референтом является мотивированной, т.е. они символизируют предметные образы, получившие определенную устойчивость и несущие отработанные веками представления» [9, с. 21]. Отмечается и воспроизводимость символа: «символ – закрепленное в слове и регулярно воспроизводимое в речи отражение предметного символа, предметного образа, определенной типической ситуации, свойственных данному народу» [4, с. 38]. Следовательно, символ являет собой связь двух разнотипных денотатов, один из которых представляет конкретный предмет, другой - абстрактное понятие.

У русских и украинцев особое значение имеет этническая символика. Климат, антропологические характеристики, принятые нравственные, эстетические нормы оказали немалое влияние на формирование восточнославянской народной одежды. Но показатели этнической специфики зависят и от межэтнических контактов. Активность взаимодействия повлекла за собой появление так называемых региональных одежных комплексов. Примером может служить народный костюм русско-украинско-белорусского Полесья, пограничных районов. Сегодня этнические особенности и их символические показатели наиболее полно сохранились в обрядовой крестьянской одежде.

Н.И. Толстой определяет предмет, который используется в традиционной культуре в определенном символическом значении, «словом» языка культуры, а «называющее ее настоящее слово приобретает вторичную, символическую семантику, становится знаком «вдвойне» [17, с.293]. Ученый отмечает, что язык культуры пользуется естественным языком, но при этом слова обыденного языка получают особые символические значения [17, с.291].

Символическое значение предмет и его номинация, в том числе одежный комплекс или его элементы и их названия, могут получить только в случае, если реалия при определенных условиях трансформируется в обрядовую реалию, а номинация из общеупотребительного слова преобразуется в обрядовых термин – «словесное обозначение предметов…, входящих в среду обряда, которые сами по себе, в отличие от предметов… внеобрядовой реальности, являются знаками и символами [14, с. 6]. Это изменение возможно, если при изготовлении образчика одежды выполняются какие-либо ритуальные действия, когда этот предмет непосредственно участвует в обрядовой ситуации и воплощает обрядовую, ритуальную, сакральную, магическую и др. функцию и пр. Одежда в таком случае становится вещью-символом, которая также, как и другие ритуальные средства и инструменты, выражает идеи и понятия через предметный уровень. Одежда воспринимается уже не как предмет, имеющий отношение к человеку - надетая на него, принадлежащая ему, а как суть и сущность человека, его часть, воплощающая качества, характеристики того, кто

в этой одежде участвует в обрядовой ситуации, либо наделенная особой идеей, необходимой участнику обряда.

Особое значение одежда приобретает в тех обрядовых ситуациях, которые связаны с пожеланиями. Примером тому могут служить обряды, связанные с пожеланием богатства – благ, которые традиционно соотносят с благополучием, долей, божьим благоволением, памятью и благосклонностью предков и др.

Традиционным символом личного богатства был мех. Шубы, меховые накидки, другие одежные изделия из меха являлись непосредственными участниками обрядовых ситуаций, связанных с пожеланиями изобилия, благополучия, плодородия. Данные пожелания были узловым мотивом многочисленных ритуалов в семейной и календарной обрядовости (магия первого дня, начало жизненного цикла – родины, свадьба, похороны, космического круга – Новый год, Рождество) и др. В обрядах семейного цикла отмечены три ритуальных действия, субъектом которых является мех. Это обычай «сажать на шубу», «сидеть в шубе» и «класть на шубу». Последний отмечен также в рамках календарной обрядности. В Среднем Полесье зафиксировано обрядовое действие «прибивать кожух». На Тамбовщине и у русинов в Карпатах в обряде крещения было принято нести младенца в церковь и обратно на кожухе, «чтобы он был богатым». С тем же пожеланием в Полесье мать при последнем кормлении грудью подкладывала по ребенка вывороченный кожух. При исполнении этих ритуалов и русские, и украинцы произносили рифмовки с однозначным содержанием: «Будь, крестник, тих, как овца, а богат, как мех», «Шуба лохматая, живи, дочка, богатая», «Тулуп лохматый, живи, сынок, богатый» [12, с.101, с. 195, с.217], «Будеш шуби надівать, будеш серце панувать» [3, с.395].

В процессе свадебного обряда на востоке европейской Руси, отправляя молодых в церковь, сажали их на шубу, «чтобы богато жили»; даже в самое жаркое время, снаряжая невесту к венцу, надевали на нее шубу, «чтобы ей жить в приволье». М. Забылин упоминает о восточнославянском свадебном обряде «кунице» (куне, коне (kona, kuna) - сборе дани с новобрачных крестьян за невесту. Куница, куний мех, кунья шуба – символ достатка. На Руси до введения металлической монеты предметом денег были меха, и, в частности, куний мех (отсюда «куна, полкуны, полушка» - названия мелкой монеты) [5, с.133]. У пермяков невеста, одеваясь к венчанию, справа под пазуху кладет льняной, меховой и шерстяной лоскуты, что символизирует желание богатой жизни [5, с.150]. В описании великорусской свадьбы указывается, что молодые в знак благополучия сидят в день свадьбы в шубах.

На Украине свадебный обряд при многих совпадениях ритуала имел свои особенности. Считая меховые изделия символом богатства, жители деревень

также практически на всей территории Малороссии использовали в обряде шубы. Так, после обеда, накануне свадьбы родители жениха садятся на шубу, вывернутую кверху шерстью, и благословляют сына, показывая, что богатство в доме родителей перейдет и в будущую семью. Теща же встречает жениха в вывороченной шубе, демонстрируя этим, «що й ми не бідні» [5, с.168-169]. Кожух, расстеленный шерстью вверх, служил на украинской свадьбе также оберегом от нечистых сил, более того, он отпугивал дьявольщину [11, с.7].

Тема благоденствия и изобилия является ведущей во многих календарных обрядах, что подтверждается текстами колядок, щедривок: «В тебе шуби соболеві, Горностаї королеві…» (колядка); «Тур-оленя вбийте, Роги здибите, шубу здіймите, Ой, принесіте та повісьте, Та повісьте в новій світлиці, В новій світлиці та на стіночці, Все ж то-то буде, гей, газдиночці» (галицкая щедровка).

В первый день Рождества дети ходили «Христа славить». Интересен обычай «сажать на шубу» одного из пришедших в дом «славильщиков», «чтоб богатство было». При этом сидящий на шубе обязан высказать пожелание плодородия в семье и в хозяйстве: «Сколько в поле кочек, столько вам дочек. Сколько в лесу пенечков, столько вам сыночков… Чтоб скотинка водилась, чтоб коровки телились - телятки водились, овечки котились – ягнятки водились…» [1, с.135]. Шуба символизирует богатство и плодородие. Обычай «сажать на шубу» совершался не только с людьми. В Житомирской губернии на шубу сажали дежу с тестом. Хлеб (заквашенное тесто) - символ счастья, хорошей, обеспеченной жизни. В украинских поверьях дежа предстает живым существом, способным создать богатство и сытость в доме. Деже желали благополучия. Если под кадку клали женскую шубу, то сверху накрывали мужской и наоборот [16, с.157].

Названия обрядовых предметов включены во фразеосочетания, которые используются для обозначения обрядовых действий – сажать на шубу, класть на шубу, сидеть в шубе. Глаголы «сажать», «класть», «сидеть», входящие в состав фразеосочетания, являются общеупотребительными, существительные «шуба», «кожух», «тулуп» - обрядовыми терминами. Фразеосочетание «сажать на шубу» обозначает ритуальные действия различных обрядов – свадебного, календарного, бытового. Наблюдается их некоторая схожесть. Во всех случаях используется один и тот же акциональный символ (сажать), предметный символ (шуба) и фиксируется единая результативная направленность. Под термином «результативная направленность», мы, вслед за Н.И. Толстым, понимаем то объяснение, которое дают носители обряда тому или иному обрядовому действию [17, с. 75]. Объектом действия и адресатом в свадебном обряде является невеста. В календарном обряде объект и адресат не совпадают: объектом является ребенок-«славильщик», а адресатом – хозяин, в доме которого совершается данный обряд. В бытовом обрядовом действии объектом является

дежа с тестом, а адресатом - семья. Схожесть данных обрядовых действий дает возможность предположить, что-либо они имеют общий протообряд, либо одно или два из них являются более поздними вариантами другого. Поскольку термин «сажать на шубу» - единый для разных терминосистем (семейной - свадебной, бытовой и календарной) и отражает аспекты одного и того же действия, данное фразеосочетание можно считать проявлением процесса полисемии в обрядовой терминологии.

В обрядах и обычаях, где используется одежда из меха, не фиксируется особой лексики (обрядовой терминологии), которая выделяет названия шуб, кожухов, тулупов из ряда названий повседневного употребления. Эти лексемы, являясь общеупотребительными, приобрели сакральное значение и перешли в разряд обрядовых терминов.

Известно, что в языке культуры символизации подвергаются лишь определенные реалии. Одним из таких предметов была рубаха, которая приобретала особое символическое значение в семейных и календарных обрядах. В контексте родильного обряда рубаха является носителем чувств и качеств человека. Так, при рождении мальчика заворачивали в рубаху отца для того, чтобы новорожденному передалась отцовская сила, чтобы отец любил его. Девочек заворачивали в подол женской рубахи с целью передачи положительных качеств матери, в частности, красоты и ума [12, с. 84]. Как отмечает Г.С. Маслова, «завертывание ребенка в рубаху отца - общераспространенный обычай у восточных славян» [8, с. 103]. Подобные обряды исследователь относит к проявлениям контактной магии [8, с. 128]. Выбор при использовании мужских и женских рубах основан на дифференциации новорожденных по половому признаку. Это является важным моментом обряда, поскольку напрямую регулирует осуществление магических функций. В родильном обряде для обозначения рубахи не фиксируется особых наименований, которые выделяют ее из ряда наименований рубах повседневного употребления. Однако в обрядовой ситуации, обозначая обрядовый предмет, общеупотребительная лексема «рубаха» становится обрядовым термином.

Одним из главных обрядов в жизни человека является Крещение. Исследователи традиционных форм культуры полагают, что христианское таинство Крещения представляет собой переосмысленный, преобразованный обряд посвящения ребенка в полноценные члены рода [13, с. 71]. Во время обряда Крещения ребенок получал предметные символы, «посредством которых человек (свой, крещенный в аспекте противопоставления «человек, свой, единоверец - нечеловек, чужой, иноверец») отличался от нелюдей (животных, персонажей демонической природы, а также «чужих» - людей иной веры, иного племени)» [12, с. 103]. Одним из таких символов являлась крестильная рубашка.

В сознании восточных славян до сих пор бытует представление о том, что рубаху может носить только человек, а ребенок до Крещения не имеет этого статуса. В обряде Крещения также важна дифференциация по половому признаку. Так, на Черниговщине, прежде чем идти в церковь, бабушка (иногда бабка-повитуха) купала младенца, «загортала в сорочку (хлопчика – в батькову, дівчинку – в материну)», клала на вывернутый кожух, а потом передавала куму, который и нес ребенка в церковь [10, с.194]. Для называния рубахи, используемой в обряде Крещения, употребляют фразеосочетания «крестильная рубаха», «крестильная рубашка», «хрестильна сорочка». В их состав входит терминологическое существительное и прилагательное, образованное от глагола, который обозначает ритуальное действие.

Французский этнограф В. Бужиэль записал в 1892 г. обряд празднования Пасхи в западных областях Малороссии. Он отметил, что на третий день праздника по окончании всех ритуальных действий главный герой обрядового действа - молодой человек надевает свежую белую рубаху в знак того, что он является новорожденным. В данном случае повседневная чистая рубаха принимает на себя обязанности крестильной рубашки и выполняет ее функцию.

Использование рубахи в свадебном обряде связано с несколькими основными обрядовыми действиями - шить рубаху, дарить рубаху, продавать рубаху, ходить (ездить) за рубахой. В период подготовки к свадьбе невеста обязана была сама сшить жениху рубаху. Этот обычай в некоторых районах сохранился до сих пор. О. Воропай утверждает, что в украинской деревне сорочку шили только из белого полотна, аргументируя поговорками «К Великодню сорочка хоч і лихенька, аби біленька», «Як мати рідненька, то й сорочка біленька», «Як неділя, то й сорочка біла», «Перша Пречиста любить паляницю м’якеньку, а друга – сорочку біленьку» [3, с. 373]. По его мнению, в отличие от украинцев, «росіяни захоплюються кольоровими, а найбільше червоними сорочками. Звичай носити кольорову сорочку москалі запозичили від татар» [3, с.373]. Дарение рубахи, ее «продажа» также сопровождаются обрядами. Так, на Волыни за две недели до свадьбы устраиваются «заручины», «запоины». После ритуала связывания рук молодых полотенцем невеста одаривает всех присутствующих сорочками. Жених же получает свою сорочку у себя дома накануне свадьбы. Подобный обряд происходил и на Тамбовщине. В Полесье записан обряд дарения невестой или женой спряденной, сотканной и сшитой за одну ночь рубахи мужчине, уходящему на войну. Для обозначения обрядовых действий использованы глагольные фразеосочетания, в которые включено название одежды – «шить рубаху», «ходить (ездить) за рубахой» и др. В состав фразеосочетаний входит глагол - нетерминологическая лексема и дополнение, выраженное термином. Лексема «рубаха», являясь

общеупотребительным словом, в контексте обрядового действа становится обрядовым термином, поскольку номинирует обрядовую реалию.

Зафиксирован обычай пошива «чудной рубахи». Чудной рубахой именовался комплект мужской одежды – штаны, рубаха, пояс, которые шила невеста и ее подруги. Эта одежда была очень маленького размера, предназначалась не для жениха, а являлась объектом действия в обряде продажи постели невесты. «При отъезде в дом молодого невестина сторона продавала дружку и свахе постель, при этом подружки невесты вытаскивали «чудную рубаху». За каждую неточность в изготовлении этих вещей дружка и сваха сбавляли цену за «постель» [15, с. 87]. Акцентирование внимания на неточностях в пошиве «чудной рубахи» указывает, видимо, на стремление участников обряда оценить мастерство невесты в умении шить. Название данного предмета представлено адъективно-номинативным термином-фразеосочетанием. Прилагательное «чудная» - общеупотребительное слово, но в процессе терминологизации утратило признаки качественного прилагательного. Это выражается не только в формальном отсутствии степеней сравнения. Термин-прилагательное выражает функцию уточнения, выделения характерного признака. Существительное «рубаха» в данном фразеосочетании также является термином, поскольку обозначает группу реалий, подвергающихся символизации.

Рубаха в погребальной обрядности выполняла роль неизменного компонента в одежде умершего. Несмотря на изменения в одежде, произошедшие с конца XIX века до настоящего времени, рубаха по-прежнему остается необходимым предметом «смертного», «смертельного (смертного) узла» - комплекта одежды, заготовленной заранее «на смерть». Выделяется лишь зафиксированный на всей территории Восточной Славии обычай одевать в венчальную, свадебную рубашку умерших неженатых молодых людей.

При изготовлении рубахи «на смерть» используется белый материал (білий саван, біле шмаття (у бойков), біле полотно (у гуцулов), хотя в Восточной Украине широко распространен и темный цвет ткани (если «смертна сорочка» предназначена для пожилого умершего), и шьют ее цельной (без подставки), без обшлагов и оборок. Характерен прямой покрой и отсутствие пуговиц. В качестве застежек используются завязки. Обозначая обрядовый предмет, отличающийся по своим функциям от предметов внеобрядовой реальности, лексемы «рубаха», «рубашка», «сорочка» из группы общеупотребительных слов переходят в группу обрядовой терминологии.

Одним из примеров, когда одежда становится показателем процесса сближения ритуалов семейного цикла, является использование особой рубахи - савана в родильном обряде. Саван входил в комплекс погребальной одежды с давних времен и представлял собой мешок, рубаху, одеваемую на голову [12, с.

89]. На Вологодчине, Рязанщине, Тамбовщине и др. районах саван как вид погребальной одежды претерпел изменения и представляет собой белую одежду, надеваемую поверх основной одежды [18, с. 217]. В родильном обряде саван — это уже не верхняя одежда, а нижняя, надеваемая непосредственно на тело. Он близок по внешним признакам к рубахам, изготовляемым «на смерть». Несмотря на изменение реалии, а вместе с этим и семантического наполнения лексемы «саван», обнаруживается проникновение элементов погребальной обрядности в родильный обряд.

«Рубаха», «сорочка» являются одними из главных элементов обрядовых действий, связанных с обряжением предметов и соотнесения их с людьми. В таких обрядах находят проявления и языческих анимистических воззрений славян на природу и осознание главенствующей роли человека в природе. Так, на Смоленщине в период жатвенного обряда «бабу» - последний сноп обвязывали платком и надевали на нее рубашку.

Представление некоторых примеров символизации предметов одежды в обрядовой ситуации свидетельствует, что в России и на Украине одежда участвует в обрядовом контексте, причем в идентичных или близких формулах обрядов. Использование в обрядовых действиях одних и тех же предметов одежды или их разновидностей, выполнение реалиями одинаковых или сходных функций, обладание ими общей символикой еще раз подчеркивают генетическое, историческое, мифологическое и языковое единство двух близкородственных народов.

Литература

1. Вановская Л. Ю. Семантика русской одежды (на материале тамбовских говоров): Дисс. канд. филол. наук. Тамбов, 2003. 215 с.
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слов // Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 169-191.
3. Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис: Т. 2. К., 2000. 290 с.
4. Гвоздарев Ю.А. Слова-символы в русской фразеологии // Проблемы лексики и фразеологии. Л., 1975, С. 37-44.
5. Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. М., 1989. / репринтное воспроизведение издания 1880 г. 607 с.,
6. Ивлева Л.М. Ряженье в русской традиционной культуре. СПб., 1994. 236 с.
7. Красикова Н.Д. Символизация как логико-психический лингвистический процесс // Функциональное и системно-типологическое изучение языка и литературы. М., 1984. С. 106-113.
8. Маслова Г.С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах XIX - начала XX вв. М., 1984. 216 с.,
9. Медведева А.В. Символическое значение как тип значения слова (на материале русских и английских обозначений обиходно-бытовых ситуаций, предметов и явлений материальной культуры): Дис. канд. филол. наук. Воронеж, 2000. 187 с.
10. Наулко В.І. Культура і побут населення України. К., 1993. 288с.,
11. Пономарев А. Українська етнографія. Курс лекцій. К., 1994. 320с.,
12. Поповичева И.В. Лексика, структура и семантика родильно-крестильного обрядового текста (на материале тамбовских говоров): Дисс. канд. филол. наук. Тамбов, 1999. 245 с.,

13. Русский православный обряд крещения / Сост. П. Кузьменко. М., 1996. 174 с.
14. Седакова О.А. Обрядовая терминология и структура обрядового текста: Погребальный обряд восточных и южных славян. Дис. канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1983. Т. 1. 190 с.,
15. Село Вирятино в прошлом и настоящем. М., 1958. 278 с.,
16. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.,1995. 416 с.,
17. Толстой Н. И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. 509 с.
18. Щербак А.С. Бытовая лексика в говорах Тамбовской области (одежда): Дис. канд. филол. наук: 10.02.01. Тамбов, 1991. 222 с.

УДК 37.02+811.161.1 '24

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ НАИМЕНОВАНИЙ ОБРЯДОВЫХ РЕАЛИЙ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Денисенко Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского и других славянских языков
Дипломатической академии МИД РФ,
научный редактор издательства «Русский язык». Курсы

Аннотация. В статье рассматривается возможность изучения в курсе обучения РКИ наименований бытовых предметов – элементов костюма, выступающих обрядовыми терминами и соединяющих в себе информацию как о материальном, так и о духовном аспекте русской культуры.

Ключевые слова: обряд, обычай, обрядовый термин, обрядовая ситуация, символическое значение

Annotation. The article discusses the possibility of studying in the course of teaching RCT the names of household items - costume items, acting as ritual terms and combining information about both the material and spiritual aspects of Russian culture.

Keywords: rite, custom, ritual term, ritual situation, symbolic meaning

Лингвокультурологический подход к изучению лексики русского языка соответствует антропоцентрической направленности современной науки и предполагает учет ценностного содержания единиц языка. Изучение закономерностей развития значения, анализ изменений семантических отношений, сопоставление конкретных групп слов и входящих в их состав лексических единиц невозможны без глубокого проникновения в суть изменений, которые произошли и происходят в словарном составе по мере развития языка и культуры. Неразрывная связь лексико-семантических исследований с вопросами этнической культурной специфики привела к активизации исследований национально-культурной составляющей языка.

Анализ и описание национальной специфики семантики слова необходимы для создания адекватных лингвострановедческих, переводных словарей, отражающих несовпадение компонентов значения; для совершенствования практики преподавания иностранного языка; для прикладной лингвистики — в частности, теории перевода, курса лингвострановедения, языковой интерференции, способствует формированию у изучающих русский язык как иностранный лингвокультурологической компетенции.

В практике РКИ широко используется работа с текстами, в которых затрагиваются различные аспекты русской культуры. При этом чаще внимание уделяется духовной составляющей. Вопросы, связанные с феноменом материальной культуры, часто остаются вне поля зрения. Это может быть объяснено тем, что в русском мировоззрении и мировосприятии духовный аспект культуры традиционно ставится выше и превалирует над материальным. Духовность в русской национальной картине мира противостоит быту. По мнению исследователей, определяющая значимость духовной культуры обусловила особое отношение к быту, характерное для русской культуры, что нашло отражение и в национальной специфике самого понятия «быт» [3; 8; 14]. Однако именно образцы материальной культуры свидетельствуют об интеллектуальном, нравственном уровне развития народа и являются неотъемлемой частью культуры эпохи.

Работа по анализу текстового материала об обычаях и обрядах русского народа показывает, что наименования обрядовых реалий соединяют в себе информацию как о материальном, так и о духовном аспекте русской культуры. Для изучающих русский язык на продвинутом этапе особый интерес представляют аутентичные тексты, написанные известными собирателями русской обрядности либо представленные в сборниках, посвященных культуре славян [1; 2; 6; 10; 11; 13; 15; 16].

Уникальность каждой культуры проявляется в соединении универсального и специфического в восприятии мира. В разных лингвокультурных общностях по отношению к одним и тем же явлениям культуры формируются различные национальные стереотипы. Одна и та же реалия может иметь в разных культурах различную семантику, символику, различное осмысление, может быть связана с разными сферами материальной и духовной культуры.

Одежда, у всех народов, наряду с обеспечением физического существования, выполняет разнообразные социальные потребности человека. Благодаря своей символической наполненности она, являясь творением материальным, может выполнять функции, присущие феноменам духовной культуры.

Символика одежды - важнейшая составная национальных представлений и традиций, в значительной мере обеспечивающая жизнеспособность нации. Знаковые функции одежды принадлежат к тем реалиям, в которых на протяжении веков воплощался опыт поколений, формировались понятия об окружающем мире и месте человека в нем. Они касаются регламентации будничной, праздничной, обрядовой одежды, престижности, эстетичности, норм и правил использования ее в зависимости от возраста, пола, семейного положения, представления о мере дозволенного и т.д. Осознанное восприятие

семантики и символики одежды в 20 в. было в значительной степени утрачено. Тем не менее, одежда в русской национальной культуре продолжает обладать социальной, этнической, региональной символикой. Наиболее полно символика проявляется в комплексах крестьянской одежды, которые номинируются терминами «народный костюм», «традиционный костюм».

Одежда как всякая созданная человеком вещь осуществляет утилитарную функцию, обладает практической значимостью. Но в ряду других предметов одежда используется в традиционной культуре в четко обозначенном символическом значении. Н.И. Толстой называет реалию, употребляемую в таких целях, «словом» языка культуры и, рассматривает взаимодействие языка и культуры, что в свою очередь ведет к тому, что «называющее ее настоящее слово приобретает вторичную, символическую семантику, становится знаком «вдвойне». Язык культуры пользуется естественным языком, но при этом слова обыденного языка получают особые символические значения [12, С. 291]. Символическое значение материальной реалии наиболее ярко проявляется в ситуации обряда.

Бытовой предмет может приобретать статус обрядовой реалии при условиях: 1) соблюдения особых действий при изготовлении; 2) непосредственной отнесенности к обрядовой ситуации; 3) воплощения обрядовой, ритуальной идеи, сакрального значения; 4) наличия особых названий для реалии, для выделения данного предмета из ряда подобных; 5) символизации; 6) осуществления реалией магических функций; 7) необычного использования. Для выделения предмета в обрядовую реалию, а номинации в обрядовый термин достаточно соответствия двум-трем основаниям. Обязательным фактором преобразования лексемы в обрядовый термин является непосредственное отнесение к обрядовой ситуации и воплощение обрядовой, ритуальной идеи.

В качестве примера, нами на занятиях РКИ (продвинутый этап обучения) целенаправленно были выбраны тексты, посвященные обрядовой функции предметов одежды. Кроме собственно лингвострановедческого комментария, обучающимся были предложены комплексы упражнений и заданий, направленных не только на определение значений слов и их связей в рамках текста, но и на осмысление обрядовых ситуаций и сопоставление с подобными или близкими по значению в родной культуре, определение функций отдельных реалий, их историко-культурную сущность. Так, в описаниях календарных и семейных обрядов (Нового года, Рождества, свадьбы и д. р.) на занятиях РКИ акцентировалось внимание на символике богатства, заключенной в наименованиях *мех, шуба, тулуп*, особой роли *рубашки* при похоронах (*саван*) и

при крещении новорожденного, маркировочной функции *фаты* и *подвенечного платья* и др.

В обрядах семейного и календарного цикла *рубашка* может использоваться в качестве обрядовой реалии. В контексте родильного обряда *рубашка* является носителем чувств и качеств человека. Так, новорожденного мальчика заворачивали в рубаху отца для того, чтобы новорожденному передалась отцовская сила, и чтобы отец любил его. Девочек заворачивали в подол женской *рубахи* с целью передачи положительных качеств матери, в частности, красоты. Как отмечает Г.С. Маслова, «завертывание ребенка в рубаху отца - общераспространенный обычай у восточных славян» [9, С. 103]. Подобные обряды исследователь относит к проявлениям контактной магии. Выбор при использовании мужских и женских *рубах* основан на дифференциации новорожденных по половому признаку. Это является важным моментом обряда, поскольку напрямую регулирует осуществление магических функций. В родильном обряде для обозначения *рубахи* не фиксируется особых наименований, которые выделяют ее из ряда наименований рубашек повседневного употребления. Однако в обрядовой ситуации, обозначая обрядовый предмет, общеупотребительные лексемы *рубашка*, *рубаха*, *сорочка* становятся обрядовым термином.

Одним из главных обрядов в жизни человека-христианина является крещение. Исследователи традиционных форм культуры полагают, что христианское таинство крещения представляет собой переосмысленный, преобразованный обряд посвящения ребенка в полноценные члены рода. Во время обряда ребенок получает предметные символы, посредством которых человек (свой, крещенный в аспекте противопоставления «человек, свой, единоверец - нечеловек, чужой, иноверец») отличался от нелюдей (животных, персонажей демонической природы, а также «чужих» - людей иной веры, иного племени). Одним из таких символов является *крестильная рубашка*. В сознании русских до сих пор бытует представление о том, что рубашку может носить только человек, а ребенок до крещения не имеет этого статуса («ребенок без креста словно зверь»). *Крестильная рубашка* не утрачивает со временем своих магических свойств. Это отражается в примете: «Если рубашку, в которой крещено первое дитя, надевать по очереди на всех последующих, то все полюбят друг друга». При этом в сознании переплетаются христианские и языческие представления, отраженные во фразеологизме «от кикиморы не дождемся рубахи».

Лексемы *рубашка, сорочка* обладают символическим значением «защищенность», несмотря на функционирование в одном из своих прямых значений в русских фразеологических единицах «родиться в сорочке (в

рубашке)», «в сорочке родился – счастливый», «будто в сорочке родился». При этом традиционным цветом обрядовой рубашки является белый: «у бурлака когда белая рубаха, тогда и праздник», «бурлак, что сирота: когда белая рубашка, тогда и праздник», «миленок Ивашка в белой рубашке», «когда у Ивашки белая рубашка, тогда у Ивашки и праздник».

Одним из древнейших символов богатства является мех и изделия из него (*шуба, тулуп*, *вывороченный кожух* и под.). В обрядах семейного цикла отмечены ритуальные действия, субъектом которых является *мех*. Так, в русском обряде крещения принято нести младенца в церковь и обратно на *кожухе*, «чтобы он был богатым». При этом обязательной частью обрядового действа являются поговорки: «будь, крестник, тих, как овца, и богат, как мех», «шуба лохматая, живи, дочка, богатая», «тулуп лохматый, живи, сынок, богатый». В.И. Даль фиксирует обрядовое указание «новорожденного положить на косматый тулуп, чтоб был богат» [4; 5]. В русском свадебном обряде активно использовались поговорки-пожелания типа «поживете – шубу наживете», «будете любы - будут и шубы (тулуп, кожух)», «под шубами спите, шубы в ногах топчите». Социальная символика верховенства мужа над женой отражена во фразеологизме «шубу бей – теплей, жену бей – милей».

В текстах, где описываются обрядовые ситуации с использованием одежды из меха, не фиксируется особая лексика, которая выделяет названия *шуб, кожухов, тулупов* из ряда названий повседневного употребления. В ряде случаев эти лексемы, являясь общеупотребительными, приобрели сакральное значение.

Известно, что в языке культуры символизации подвергаются лишь определенные реалии. Важное место в системе символизации занимают *пояса*, тогда как многие другие виды одежды были вовсе лишены символических значений. *Пояс* – один из основных элементов мужской и женской одежды, который выполняет несколько функций: эстетическую, социально-выделительную, утилитарную, портупейную. *Пояс* на протяжении многих веков служил своеобразным талисманом. Первые славянские *пояса* были плетеными, позже их ткали из шерсти, льна, конопли. Известны *пояса* из кожи. Отсутствие пояса свидетельствовало о принадлежности к «нечистому» миру. Беспоясными представлялись лишь демоны болезни и русалки [7, С. 212].

Пояс-полотенце был обязательным ритуальным атрибутом свадебного обряда. В центральной России существовал обычай обвязывать жениха и невесту *кушаком*, что было символом неразрывной связи будущей супружеской пары [9, С. 46]. Название *кушак* – общеупотребительное слово, но в свадебном обряде оно приобретает символическое значение и при обозначении обрядового предмета может быть определено как обрядовый термин. *Пояса*, которые преподносит

невеста гостям, эксплицитно выступают в качестве подарка, дара, имплицитно имеют признак «богатство».

Пояса выступали в качестве обрядовых предметов и в календарных праздничных действах. В летние месяцы в обрядах фигурируют *пояса* из сосновой или ольховой коры. Сосновые *пояса* – белые, ольховые – красные. Один конец такого *пояса* подрезают с боков, а на другом конце прорезают продольную дырку, чтобы два конца можно было соединить. В непогоду таким *поясом* опоясываются, чтобы было теплее. *Пояс* выполняет функцию оберега от стихии.

На то, что *пояс* в обрядах и обрядовых действиях является обрядовым предметом, указывают: 1. непосредственная отнесенность к обрядовой ситуации; 2. проявление ритуальной идеи; 3. подверженность символизации; 4. необычный способ использования.

Особое значение в обрядовых действах имеют украшения. Одними из украшений, наиболее активно воспринимаемыми в России в его символическом и обрядовом значении, являются *кольцо, обручальное кольцо, перстень*. Данные реалии обладают набором эксплицитных и имплицитных признаков, которые нашли отражение в языке обряда. Эксплицитный признак *кольца* как «окружности, предмета в виде круга» является основным и для других украшений: *браслетов, ожерелий, корон, венков* и др. Однако именно *кольцо, перстень* участвуют в обрядовом контексте. Причину этого ученые видят в имплицитных признаках реалии. Одним из таких признаков является «непрерывность, неломанность», а, следовательно, «бесконечность, постоянство, вечность». Таким образом, *кольцо* является сакральным предметом, связанным с божественной силой. *Кольцо* символизирует связь человека с богом, с защитой от злых сил. Ношение *кольца* на пальце в качестве оберега является давней славянской традицией. Аналогичное использование *кольца* наблюдается у многих народов и отмечено исследователями. *Кольца* могут быть сделаны из любого материала и являться средством против неприятностей от недоброжелателя или неудачи. Возможно, именно с этим связана средневековая традиция надевать на пальцы множество *перстней* с алмазами, яхонтами, изумрудами, с вырезанными на них печатями, в золотых оболочках, с железными печатями, причем большое количество *колец* на пальцах было прерогативой мужчин. Кража, потеря *кольца*, оберегающего и приносящего силу его владельцу, могла приравниваться к смерти его владельца. Так, на Руси считалось плохим знаком во время венчания уронить *обручальные кольца*. Это могло расцениваться не только как предсказание несчастливой супружеской жизни, но и смерти одного из брачующихся. Сломать *кольцо* на руке у девушки символизировало ее обязательное согласие на брак и рабскую покорность.

Кольца как символ супружества пришли на Русь вместе с христианством и стали обязательным обрядовым предметом. В качестве брачного символа кольца стали использовать в гаданиях. В одной из купальских песен рефрен «*Пал, пал перстень в калину, в малину, в черную смородину. Очутился перстень да у боярина, да у молодого на правой на ручке, на малом мизинце...*» дает представлении о довольно распространенном гадании на суженого. В конце песни «*Вечер, вечер молоденька с боярином поиграла, С руки перстень потеряла...*» *кольцо* символизирует несчастье. В известном гадании «на курицах» *кольца* являются репрезентантом богатства и бедности: ночью курица плохо видит, поэтому может клевать все, что лежит на полу. Чье *кольцо* клюнет птица, та и выйдет замуж в течение года. Если курица клюнет золотое *кольцо* – муж будет богач, если серебряное – достаточный, медное – скудный по труду, иногда волокита [6, С. 24]. *Кольца* катают по полу: если *кольцо* катится к дверям, то девушке это предвещает скорый брак, мужчине – скорый отъезд. *Кольцо* является обрядовой реалией при толковании снов, напр. нужно за несколько часов до сна налить в стакан воды, опустить туда *кольцо* и выставить стакан на мороз. Ложась спать, принести стакан и посмотреть на узор, получившийся на поверхности замерзшей воды. Вода без бугорков означает безбедную жизнь, по числу бугорков считают будущих сыновей, по бугоркам в виде ямок - дочерей. При этом *кольцо* надевают на руку, загадывают, снимают с руки и передают друг другу. Считается, что загаданное приснится, а затем сбудется. Во многих обрядах и обычаях непременным атрибутом является золотое *кольцо*. Качественная характеристика *кольца* в этом случае тесно переплетается с символикой драгоценного металла как символа богатства. Номинации *кольца, перстня* как обрядового предмета включены во фразеосочетания, которые используются для обозначения обрядовых действий – *ломать кольцо, уронить кольцо, надеть кольцо, снять кольцо, опустить кольцо, катать кольцо*. Глаголы «ломать», «уронить», «надеть», «снять», «опустить», «катать», входящие в состав фразеосочетаний, являются общеупотребительными, существительное «*кольцо*» - обрядовым термином. Во всех случаях фиксируется единая результативная направленность. Под термином «результативная направленность», вслед за Н.И. Толстым, мы понимаем то объяснение, которое дают носители обряда тому или иному обрядовому действию [12, С. 75]. Поскольку термин «*надеть кольцо*» - общий для разных терминосистем (семейной - свадебной, бытовой и календарной) и отражает аспекты одного и того же действия, данное фразеосочетание можно считать проявлением процесса полисемии в обрядовой терминологии.

Наиболее известными шейными украшениями являются *ожерелья, бусы,* символизирующие непрерывность, вечность бытия. Поэтому данные украшения

по традиции надеваются ежедневно: и в будни на работу, и в праздники. В русской традиции распространено поверье, что *ожерелье, бусы* предохраняют от простуды, поэтому всегда нужно иметь хотя бы одну низку на шее. Шейные украшения выполняют апотропеическую функцию, оберегая их владельцев «от злой напасти». *Ожерелья, бусы* использовались в обряде ряжения в праздник окончания жатвы. Так, на Средней Волге крестьяне, сделав из соломы куклу, наряжают ее в сарафан, надевают головной убор, на шею вешают *ожерелье* или *бусы*.

Серьги в форме *кольца* известны как одно из наиболее древних украшений. Они по поверьям могли снимать головную боль. Потерять *серьги* считалось несчастьем. Во время поста, на поминках и в дни траура надевали самые простые кольцеобразные *серьги*, символизировавшие вечность жизни. На свадьбе уместными считались дорогие, тяжелые, желательно золотые *серьги* в форме *кольца*. Однако в первую брачную ночь молодая должна была обязательно снять их, так как *серьги* кольцеобразной формы препятствовали зарождению новой жизни.

Таким образом, *кольцо, перстень, ожерелье* могут быть определены как обрядовые реалии по следующим признакам:1. непосредственная отнесенность к обрядовой ситуации; 2. воплощение обрядовой, ритуальной идеи; 3. подверженность символизации; 4. необычное использование предмета.

В обрядах и обычаях, где используются украшения, не фиксируется особой лексики (обрядовой терминологии), которая выделяет названия украшений из ряда названий повседневного употребления. Эти лексемы, являясь общеупотребительными, приобрели сакральное значение и перешли в разряд обрядовых терминов.

На занятиях РКИ, посвященных анализу текстов об обычаях и обрядах русского народа, учащиеся осваивают «лакунарную» лексику, определяют национально-культурную специфику содержания лексических единиц, выявляют особенности системных связей (семантические, словообразовательные, «сочетаемостные» и ассоциативные характеристики наименований).

Литература

1. Афанасьев А.Н. Боги - суть предки наши. М.: Рипол Классик, 2009. 320 с.
2. Афанасьев А.Н. Славянские колдуны и их свита. М.: Рипол Классик, 2009. 480 с.
3. Бойм С. Общие места: Мифология повседневной жизни. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 320 с.
4. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. Спб., 1998. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dictionnaire.narod.ru/dahlprov.htm-
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Терра-Terra, 1995. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://slovar-dalja.ru/

6. Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. М., 1989/репринтное воспроизведение издания 1880 г. 607 с.
7. Зеленин Д.К. Избранные труды. Очерки русской мифологии: Умершие неестественною смертью и русалки. М.: Индрик, 1995. 432 с.
8. Лотман Ю.М. Быт *и* традиции русского дворянства *(*XVIII-начало XIX века*).* СПб.: Искусство, 1994. 758 с.
9. Маслова Г.С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах. М.: Наука, 1984. 212 с.
10. Русская народная одежда. Историко-этнографические очерки. М.: Индрик, 2011. 566 с. 11. Степанов Н.П. Народные праздники на Святой Руси. М.: Российский раритет, 1992. 80 с.
12. Толстой Н.И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. 509 с.
13. Третьякова О. В., Тверитинова Н. В. Русский народный календарь. Обычаи, поверья, приметы на каждый день. М.: Книжный клуб 36.6, 2010. 608 с.
14. Чулкина Н.Л. Мир повседневности в языковом сознании русских: лингвокультурологическое описание. М.: URSS, 2009. 256 с.
15. Энциклопедия зимних праздников. / Сост. Брудная Л.И., Гуревич З.М., Дмитриева О.Л. СПб.: Респекс, 1995. 463 с.
16. Энциклопедия российских праздников. / Сост. В. Воскобойников, Н. Голь. СПб.: Респекс, 1997. 443 с.

УДК 801.81:811.15+811.16

ИСТОКИ И СОДЕРЖАНИЕ СОЛЯРНОСТИ В СЛАВЯНСКОЙ И КЕЛЬТСКОЙ МИФОЛОГИИ

Денисенко Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского и других славянских языков
Дипломатической академии МИД РФ,
научный редактор издательства «Русский язык». Курсы

Аннотация. В статье отстаивается позиция, что несмотря на то, что кельтская и славянская мифологические системы различаются по набору персонажей, общему построению, сюжетам, роли и функции событий и их участников, солярность мифов и главных представителей мифов их объединяет.

Ключевые слова: солярность, миф, мифология, славянский, кельтский, божество

Annotation. The article asserts the position that despite the fact that Celtic and Slavic mythological systems differ in the set of characters, the overall structure, plots, roles and functions of events and their participants, the solarity of myths and the main representatives of myths unites them.

Keywords: solarity, myth, mythology, slavic, celtic, deity

Солярные мифы - мифы, главным персонажем которых является солнце; в научной литературе солярными являются также мифы, в которых у героя или героини обнаруживаются солярные черты, т. е. черты, сходные с признаками солнца как мифологического героя. В широком смысле солярные мифы относят к астральным мифам. Детальное исследование мифов таких народов, как австралийские, не подтвердило высказывавшиеся ранее В. Шмидтом и некоторыми другими учёными предположения о значимости солнца в мифологиях наиболее архаичных типов.

Собственно славянские и кельтские мифологические тексты не сохранились: религиозно-мифологическая целостность язычества была разрушена. Главный

источник сведений по раннеславянской мифологии — средневековые хроники, анналы, написанные посторонними наблюдателями на немецком или латинском языках и славянскими авторами (мифология польских и чешских племен), поучения против язычества («Слова») и летописи. Ценные сведения содержатся в сочинениях византийских писателей и географических описаниях средневековых арабских и европейских авторов. Все эти данные относятся, в основном, к эпохам, следовавшим за праславянской, и содержат лишь отдельные фрагменты общеславянской мифологии. Хронологически совпадают с праславянским периодом данные археологии по ритуалам, святилищам, отдельные изображения (Збручский идол и др.). Кельтские мифологические тексты сохранились благодаря римлянам и позднее христианским монахам, которые кропотливо собирали и записывали устные предания. Источниками сведений о верованиях кельтов являются памятники языческого искусства континентальных кельтов вместе со сведениями античных авторов. Богатый материал по кельтской мифологии дали археологические раскопки, среди которых особое место занимают котел из Гундеструпа и многочисленные статуи богов, найденных в различных регионах кельтского мира.

Кельтская и славянская мифология представляют собой явление, отражающее роль солнца в жизни. И хотя эти мифологические системы различаются по набору персонажей, общему структурному построению, сюжетам, роли и функции событий и их участников, солярность мифов и главных представителей мифов, несомненно, их объединяет.

Во всех странах день следует за ночью, небо расширяется над землей, солнце и луна движутся друг за другом по небу, а восход солнца возвещается нежной зарей. Отсюда следует, что во всех мифологиях день и ночь, небо и земля, солнце и луна, солнце и заря олицетворяются в виде мужчины и женщины, или в качестве любящихся, или в качестве супругов, или, наконец, в качестве брата и сестры [6].

В славянской и кельтской мифологической традиции отмечается нарастание роли солярных мифов, в частности, по сравнению с лунарными и другими астральными мифами. Это нарастание происходит с развитием общества, когда возникает развитый аппарат власти и достаточно продвинутая технология (обработка металлов, использование колёсных повозок, запряжённых конями). У многих народов, в том числе у славян и кельтов, характерна связь золота, света, воды с солнцем. Солярные мифы у славян отличаются от более архаичных кельтских включением солнца в пантеон в качестве главного божества или одного из двух главных божеств (чаще всего солнца и грозы). Согласно гипотезе английского этнолога Хокарта, солярные мифы этого типа характерны для обществ, в которых увеличиваются функции священного царя. Мотивы и символика солярных мифов сохраняются в более поздние эпохи (вплоть до

средних веков и начального периода нового времени) в качестве элементов официального государственного ритуала и мифопоэтической образности, связываемой с реальными царями

Славянские и кельтские мифы характеризуются не только соперничеством божеств, но и совокупностью солярных и грозовых черт в одном божестве.

И в кельтской, и в славянской мифологии солярные божества обладали схожими чертами – они представлялись либо зооморфными, либо антропоморфными существами, выполняющими функцию предвестника, участника либо собственно воплощения природных изменений – движения солнечного цикла.

Славянская мифология и религия славян слагалась из обоготворения сил природы и культа предков. Своеобразие славянской мифологии, которая, как и всякая иная, отражала мировоззрение ее создателей, заключается в том, что их жизнь была непосредственно связана с миром низших духов, обитающих повсеместно [4].

Причинность славянской мифопоэтической картины мира основана на законе небезразличия или участного внимания. Если в научно-логическом представлении картины мира основное внимание уделяется структуре и функциям, то в мифопоэтическом функции неотделимы от сущности того, кто обладает этой функцией. Поскольку же существа отличаются друг от друга, особенно важным становится внимание к частному, конкретному, отличающемуся, ведь именно с отличием и связана функциональность.

Отличием славянской мифопоэтической картины мира было то, что солярностью обладали не только духи высшего порядка [4]. «Малые» божества не имели ни жрецов, ни святилищ, им молились либо поодиночке, либо семьей, либо поселком или племенем. Культ «малых» божеств не исчез с приходом христианства. Поверья сохранились по двум причинам. Во-первых, почитание «малых» божеств было менее явным, чем культ богов неба, земли и грозы. «Малым» божествам не строили святилищ, обряды в их честь совершались дома, в кругу семьи. Во-вторых, люди считали, что малые божества живут рядом и человек общается с ними ежедневно, поэтому, несмотря на церковные запреты, продолжали почитать добрых и злых духов, тем самым, обеспечивая себе благополучие и безопасность.

Мифология кельтов строится на другой основе [5]. В кельтской мифологии играли огромную роль три ключевых мотива: рождение бога Солнца, битва между силами света и тьмы и набеги на Аид добрых богов света, предпринятые ради блага рода человеческого. Своеобразие кельтских мифов заключается прежде всего в том, что в них чаще всего речь идет о героях, и меньше — о богах. У славян героическое начало не было сильно выражено.

Кельты воспринимали сверхъестественное как основную, базовую сторону их жизни, а потусторонний мир как превалирующий. Одним из наиболее явных выражений такого мировосприятия кельтов является исключительно широкое распространение магии. Каждое сословие кельтов практиковало большое количество всевозможных обрядов, причем эти обряды в отличие от славян явно выходили за рамки чисто практических земледельческих или иных действий. Они воспринимали это как поддержание миропорядка, а это принципиально выделяет кельтское сакральное мировоззрение из других сходных концепций и определяет многие характерные особенности кельтской мифологии.

В отличие от славян у кельтов существовала каста жрецов, занимавшейся обрядовой стороной веры. Друиды, как писали Цезарь, Страбон и передавали сами ирландские предания, представляли собой реальную верховную власть в кельтских землях. Влияние их простиралось на все области жизни, как общественной, так и частной. Друид считался необходимым посредником между богом и человеком — никто не мог принести жертву без его участия.

Поклонение Солнцу у всех народов приобретало черты культа, нашедшего отражение в мифологии [3]. У кельтов это поклонение приобрело и реалистические материальные черты. Золото – символ солнца и его цвет. Диодор Сицилийский, современник Юлия Цезаря и Августа, путешествовавший по Галлии, отмечает любовь галлов к золоту. Из него изготовляли даже панцири. Эта черта была весьма характерна и для Ирландии, где найдено невероятное количество доисторических золотых изделий; известно, что некогда их было значительно больше. Посидоний и Диодор рассказывают, что в храмах и святилищах лежало множество золотых подношений, которых никто даже не касался [1].

У кельтов не было «специализированных» богов войны, мудрости или солнца [2], что указывает на всеобъемлющие полномочия их племенных покровителей. Это умозаключение помогает понять, почему на протяжении всей кельтской зоны оседлости почиталось огромное количество богов, а, за редкими исключениями, территории, на которых поклонялись каждому из них, ограничены. Для кельта имели значение лишь местные божества, равно мужские и женские, покровительствовавшие его племени, а мир сверхъестественного, существовавший бок о бок с миром реальным, был открыт для простого смертного лишь в те дни, когда совершались магические обряды, с целью привлечь внимание к нуждам всего племени.

По мнению ученых, славянам в древности приходилось общаться с кельтскими племенами. Несмотря на явные отличия в мифологических системах и различном представлении космогонии, анализ научной литературы и проведенное исследование дают основание полагать, что и кельтское, и славянское восприятие

солярности и ее символика имеют общие корни. Но вопрос о кельтско-славянских параллелях сложный, дискуссионный и требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Мифы, легенды и предания кельтов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mifologija.ru/kelt/glava1.shtml
2. Теренс Пауэлл. Кельты. Воины и маги. Перевод: О. А. Павловская. М.2004. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://oldevrasia.ru/library/Terens-Pauell_Kelty--Voiny-i-magi/1
3. Ткаченко Н.Н. Солярная символика в культуре прошлого и настоящего [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://infoculture.rsl.ru/NIKLib/home/news/KVM_archive/articles/2011/01/2011-01_r_kvm-s5.pdf
4. Толстой Н.И., Толстая С.М. К реконструкции древнеславянской духовной культуры (лингвоэтнографический аспект) // Славянское языкознание. М.: Наука, 1978. Вып. VIII. С. 364-385.
5. Энциклопедия: Кельтская мифология. Celtic mithlogy. Публикуется с разрешения издательства Geddes & Crosset //Перевод с английского С. Головой и А. Голова. М. Изд-во Эксмо, 2002
6. Brüchner A. Kultura, piśmiennictwo, folklor. Warszawa: Państw. wyd-wo nauk., 1974.

УДК 801.82: 811.581+ 811.161.1

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ (на материале заголовков статей Интернет-сайтов)

Чубуков Андрей Владимирович
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка как иностранного
ФГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. В статье зафиксированы и охарактеризованы некоторые наиболее часто используемые прецедентные имена в российском и китайском интернет-пространстве, которые являются наиболее важным источником национально-культурной информации при обучении русскому и китайскому языкам и русско-китайскому общению.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, прецедентное имя, антропоним, национальная культура

Annotation. The article captures and characterizes some of the most commonly used precedent names in the Russian and Chinese Internet space, which are the most important source of national-cultural information when teaching Russian and Chinese languages and Russian-Chinese communication.

Keywords: Russian, Chinese, precedent, anthroponym, national culture

На современном этапе наблюдается повышенный интерес к проблеме отражения национальной культуры в процессе обучения языкам. И не только как средству общения, но и средству приобщения к культуре. «Будучи формой социальной памяти, язык является отражением национальной культуры народа, говорящего на нем. Именно поэтому обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа, а совершенствование методической системы обучения ему непосредственно сопряжено с последовательным включением в школьный курс национально-культурного

компонента» [2]. Проблемы преподавания чужому языку тесно переплетаются с исследованиями взаимодействия языка и культуры как одного из центральных вопросов для филологии. В последнее время возрос интерес и у представителей других областей гуманитарных наук к исследованию национально-культурной обусловленности языкового сознания. Наиболее ярко черты этнического языкового сознания проявляются в межкультурной коммуникации - общении представителей различных лингвокультурных сообществ.

Национально-культурному и энциклопедическому уровню владения языком принадлежат некоторые события, факты, имена, тексты, которые знакомы большинству носителей данного языка. Эти феномены, как пишет Д.Б. Гудков, называются прецедентными, исследователь считает, что без знакомства с ними и без знания их функционирования в речи невозможна полноценная коммуникация на иностранном языке [Гудков, 2003]. Знание иностранного языка находится в непосредственной связи с владением информацией о существенных элементах культуры его носителей, так что владение прецедентными именами является необходимым для полноценной коммуникации с членами лингвокультурного сообщества. Прецедентное имя является важнейшим источником культуроведческой информации. В данной статье мы обратим внимание лишь на некоторые, актуальные для русской и китайской культуры прецедентные имена, зафиксированные в материалах интернет-сайтов, в частности, «Радио Свобода» (http://www.svobodanews.ru), «Стихи.Ру.» (http://www.stihi.ru), МК.РУ. (http://www.mk.ru/editions/ daily/article/), «Женский журнал Somus» (http://www.somus.ru/news/ detail.php?ID=1326) и др., «黑龙江广播电视报» (http://www.gotoread.com/ mag/9684/), «环球网报» (http://www. huanqiu.com/), «生活报» (http://epaper. hljnews.cn/shb/html/), «人民日报» (http://www.people.com.cn/) и др. с января по апрель 2018 г.

Источниками прецедентных имен в русской культуре являются авторы и герои литературных произведений, персонажи мифов и фольклора, исторические деятели, ученые воины и др. Одними из наиболее часто встречаемых в интернет-пространстве являются антропонимы – фамилии писателей, поэтов, драматургов и персонажей их произведений.

Примером может служить в русском языке Н.В. Гоголь и его поэма «Мертвые души», которая стала источником многих значимых для русской культуры прецедентных имен: Плюшкин, Чичиков, Манилов, Собакевич, Хлестаков и др.

В заголовках статей, размещенных на Интернет-сайтах, встретилось 5 использований слова «Плюшкин»:

1. «*Товарищ Плюшкин*» (Женский журнал Somus. http://www.somus.ru/news/detail.php?ID=1326). Статья о семейной жизни,

повествующей о скупости. Жадных мужчин много. Чаще всего они таковы потому, что не уверены в себе и в будущем – они страдают накопительством. Патологическая скупость может быть и следствием серьезного психического заболевания – «сенильной деменции». Самый яркий пример – Плюшкин. Больной боится расстаться с любой вещью, даже уже с пришедшей в полную негодность. Но это уже заболевание, которое необходимо лечить в специальных учреждениях. В заголовке статьи фиксируется дополнительное значение слова Плюшкин «жадность — это болезнь».

2. «*Плюшкин нашего времени*» (Стихи.Ру. http://www.stihi.ru). Подборка стихов о жадности. Дополнительные значения - «несчастный», «одинокий», «экономный». Важный признак - «скупердяй».

3. «*Плюшкин отдыхает*» (МК.РУ. http://www.mk.ru/editions/daily/ article). Статья о мужском самомнении. Актуализируется признак «маниакальная скупость и мелочность».

4. «*Ненужные вещи...Вы случайно не Плюшкин*?» (Женский форум «На одной волне»: http://naodnoivolne.forum2x2.ru/t394-topic). Советы по уборке квартиры. Дополнительное значение - «бесхозяйственность».

5.«*Изобретение миссис Плюшкин*» (handmadesign. http://www. handmadesign. ru/node/945). Подборка материалов о вещах, сделанных руками. Дополнительное значение - «хозяйственность».

При назывании прецедентных имен возникают национально-обусловленные ассоциации. Исследователи отмечают, что в прецедентных именах с особой очевидностью присутствует технология минимизации, с помощью которой в массовом сознании актуализируется минимальный набор признаков (нередко один признак). С его помощью происходит моментальное соотнесение имени с «качеством» или «свойством» в культурном сообществе.

Среди фольклорных персонажей наиболее часто в заголовках русских интернет-источников встречается прецедентное имя *Иванушка*:

1.«*Иванушка» вывел из себя поп-короля Киркорова*» (САН. http://krsk. sibnovosti.ru/glamour/140112). Информация об очередном скандале Ф. Киркорова. Актуализируется значение «неудачник, недотепа».

2. «*Полегче, Иванушка*!» (Жизнь.ру. http://www.zhizn.ru/articles/show/9979). Статья о нарушении правил дорожного движения. Дополнительное значение - «неопытный, невнимательный».

3. «*Воспоминание о Хрущеве. Иванушка-дурачок в Кремле*» (Уильям Таубман http://www.washprofile.org/ru/node/1082). Статья американского специалиста по истории СССР о противоречивости и психологическом характера Хрущева. Дополнительное значение - «не так прост, как кажется».

4. «*Слабоалкогольные коктейли - не пей, Иванушка, козлом станешь*» (А. Мельников. АиФ. http://www.aif.ru/health/article/39868). Статья о качестве кофеина и его восприятии организмом. Дополнительное значение - «упрямство».
5. «*Не пей из колодца, Иванушка! С унитаза не встанешь*!» (Л. Гелина. Ежедневные новости Владивостока. http://novostivl.ru/msg/7955.htm). Информация Управления Роспотребнадзора по Приморскому краю о качестве воды во владивостокских колодцах. В статье актуализирован признак «неприхотливость».

В числе источников происхождения китайских прецедентных имен обычно рассматривается мифология, фольклор, художественная литература. Исторические события также могут служить своеобразными поставщиками имен исторических личностей, а, следовательно, и прецедентных имен. Классификация прецедентных имен по тексту-источнику является наиболее традиционной.

В заголовках китайских интернет-текстов встречаются прецедентные имена персонажей из текстов классических романов «Троецарствие» (*Чжугэ Лян, Цао Цао, Чжан Фэй*), «Путешествие на Запад» (*Сунь Укун, Чжу Бацзе, Тансэн*), «Речные Заводи» (*У Сун, У Далан, Ли Куй, Ли Гуй*), «Сон в красном тереме» (*Цзя Баоюй, Линь Дайюй, Сюэ Баочай, Ван Сифэн, Бабушка Лю*) [4].

Одним из широко известных персонажей китайской культуры является Сунь Укун. Существо в романе «Путешествие на Запад» *Сунь Укун* восходит к древнекитайской мифологии. Это рожденная небом каменная обезьяна. Она постигла истину путем настойчивого самосовершенствования и обрела сверхъестественные способности. Сделав один кувырок, она может пролететь 108 тысяч ли. Обезьяна может незаметно появляться и исчезать. Она владеет 72-мя способами превращений. У нее есть железная дубинка весом 13 тысяч 500 цзиней. Сунь Укун может дубинку увеличивать или уменьшать. Обезьяна очень сильная и могущественная. Она не подчиняется законам небесного императора, не совершает коленопреклонения перед Нефритовым императором. Много раз разбивает небесное войско. Себя называет «великим святым всего неба». Сунь Укун - бесстрашная, сильная духом героическая натура. Она заставляет людей воспрянуть духом и поднять голову. Поэтому современные китайцы часто используют имя Сунь Укуна для обозначения смелых людей, которые ничего не боятся. Нередко прецедентное имя используется и в других значениях.

Имя Сунь Укуна было зафиксировано в 4 заголовках китайскоязычных интернет-статей:

1.. 孙猴打筋斗一 十万八千里 - Sun hou da jintou – shiwan ba qian li - «Обезьяна Сунь сделает сальто-мортале – сразу сто восемь верст». Статья о современном китайском бизнесе и бизнесменах. Дополнительное значение - «ловкость в торговом и финансовом деле»

2. 孙悟空戴上紧箍咒— 没法 *Sun Wukong daishang jinguzhou – mei fa* - «Сунь Укун надел на голову тугой обруч – нет выхода». Богиня милосердия Гуаньинь научила монаха Тансэна волшебной молитве «крепко сожми». Когда монах ее читал, железный обруч на голове Сунь Укуна сжимался. Сунь Укун полностью подчинялся воле монаха. Статья о воспитании молодежи. Дополнительное значение - «есть большая сила, чем просто сила».

3. 孙猴子的脸— 要变就变 - Sun houzide lian – yao bian jiu bian – «Внешность обезьяны Сунь легко изменяется». Статья о врагах китайского народа. Дополнительное значение - «лицемер»

4. 孙悟空上了天— 忘了自己从哪块石头里蹦出来的 - *Sun Wukong shangle tian – wangle ziji cong na kuai shitouli bengchulaide* - «Сунь Укун вознесся на небо и забыл, из какого камня сам выскочил» (намек на происхождение Сунь Укуна: он появился на свет из камня). Статья о презрительном отношении некоторых руководителей Китая к рабочим. Дополнительное значение - «заносчивость».

Функцию прецедентного имени несет имя *Бао-гун* - реальной исторической личности, который жил и работал в период эпохи Северная Сун (960-1127 гг.) в городе Хэфэе. Образ перешел в китайские легенды в качестве одного из судей загробного мира, воплотивший в себе черты справедливого, неподкупного судьи:

1. 包公办案— 明察秋毫 - Bao Gong ban'an – mingchaqiuhao - «Бао-гун ведет судебное дело – ясно разглядит даже осеннюю шерстинку». Дополнительное значение - «зоркий; проницательный, прозорливый».

2.包老爷的衙门— 好进难出 - Bao laoyede yamen – haojin nanchu - «Учреждение господина Бао – легко войти да трудно выйти». Основной важный признак «суровый судья».

3. 包文正铡陈世美— 公事公办 - Bao Wenzheng zha Chen Shimei – gongshi gongban - «Бао Вэньчжэн убивает Чэнь Шимэя: дружба дружбой, а служба службой». Базовое значение «честный, некоррумпированный чиновник».

В заголовках русских и китайских интернет-текстов зафиксированы прецедентные имена, которые известны и русским людям и китайцам. Их значения понятны всем - Ленин, Сталин, Мао Дзэдун, Дэн Сяопин, Чан Кайши, Пушкин, Ломоносов, Конфуций и др. Но большинство прецедентных имен известны только представителям одного народа.

Анализ показал, что многие прецедентные имена активно используются в заголовках новостей и текстах для выражения эмотивной оценки, а также с целью придать тексту экспрессивность. Они выполняют две основные функции: оценочную и информативную. Они выражают ментальность русского и китайского общества. В русских Интернет-газетах

чаще всего прецедентные имена встречаются в рубриках «Политика» и «Происшествия». В китайских Интернет-газетах прецедентные имена чаще всего встречаются в рубриках «Политика», «Воспитание», «Бизнес». В русских и китайских Интернет-газетах прецедентные имена встречаются в рубриках «Комментарий», «Общество».

В русском и китайском языках часто используются имена героев художественной литературы и известных людей. Но в русских Интернет-газетах активно употребляются имена политиков, ученых и писателей. В китайских Интернет-газетах чаще используются имена мифологических героев.

В русских Интернет-газетах прецедентные имена чаще используются в дополнительном значении, в китайских же газетах в прямом значении.

Знание и активное использование национальных прецедентных имен является характерной особенностью членов русского и китайского лингвокультурного сообществ и отражает чувство гордости за свою страну, нацию, культуру.

Литература

1. Гудков Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 4. Филология. М., 1998
2. Шанский Н.М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских. В кн.: Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985.
3. Yu Shi Changyong diangu cidian\ Yu Shi deng bian. – xin – ban – Shanghai: Shanghai cishu chuanshe, 2007. Словарь активно употребляемых дяньгу (классических прецедентов)/ Сост. Юй Ши и др. Шанхай, 2007; Chen xiaochun. Zhougguo wenhuazhongde dianxing renwu yu shijian. Beijing: 1999. Чэнь Сяньчунь. Типичные личности и события китайской культуры. Словарь для иностранцев, изучающих китайский язык. Пекин. 1999.

УДК 800.86/87

ОТРАЖАЕМЫЕ В ОБРЯДОВОЙ ТЕРМИНОЛЕКСИКЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ ПРАЗДНИКОВ

Чубуков Андрей Владимирович
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка как иностранного
ФГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Денисенко Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского и других славянских языков
Дипломатической академии МИД РФ,
научный редактор издательства «Русский язык». Курсы

Аннотация. В статье предпринята попытка зафиксировать и пояснить наиболее общие черты в китайских народных праздниках, которые являются важными показателями национально-культурной информации в межкультурной коммуникации

Ключевые слова: национальная культура, этнокультурный словарь, народно-календарные праздники.

Annotation. The article attempts to capture and explain the most common features in Chinese folk holidays, which are important indicators of national-cultural information in intercultural communication.

Keywords: national culture, ethnocultural vocabulary, national calendar holidays.

Китай - великое государство с древней культурой и богатой историей. Народные китайские праздники являются важной частью традиционной культуры. Формирование и появление народных праздников обогащают жизнь людей, став незаменимыми для жизни китайского народа.

Китайские народные праздники отмечают уже более двух тысяч лет, они тесно связанны с разнообразными традиционными ритуалами, обрядами и развлечениями, которые отражают мысли, веры, морали, идеалы китайцев. Праздники имеют циклическую, национальную, массовую, региональную и комплексную характеристику.

Для формирования праздников требуется длительный процесс развития. Большинство праздников появилось в династии Цинь. Первоначальные обрядовые действия связаны с примитивными культами, суевериями и табу. Религия также имеет большое влияние на праздники, а мифы и легенды добавили им романтичный колорит. До династии Хань в Китае народные праздники были типизированы. Династия Хань является первым периодом быстрого развития народных праздников после воссоединения Китая, в период царствования которого политика и экономика были стабильными, наука и культура достигли значительного прогресса, и все это обеспечило позитивные социальные условия для формирования праздников. В период царствования династии Тан праздники уже освободились от примитивных культов и таинственной атмосферы, преобразившись в развлекательные обряды. Они стали оживленными, красочными и быстро начали распространяться по всей территории Поднебесной.

В данной статье мы предприняли попытку вычленить наиболее общие показатели китайских народных праздников.

1. Большинство предметов, которые используют в период праздников, окрашиваются в красные и желтые (золотистые) цвета.

В Древнем Китае желтый цвет – это цвет императора, символ императорской власти, блеска, родовитости и знатного происхождения. Начиная с династии Суй в одежды желтого цвета позволялось облачаться только членам императорской семьи. Император носил желтый халат с изображением дракона. Высочайшие рескрипты писали на желтой ткани, императорский календарь печатали на желтой бумаге. Простолюдинам запрещалось наряжаться в желтые одежды.

Главным цветом китайских праздников до сих пор является красный, который символизирует солнце, огонь, энергию и радость. Красный цвет на протяжении веков преобладал в праздничных одеждах и убранствах. Традиционно женщины носили на голове красные цветы из шелка и бархата. Даже самые бедные семьи дарили дочерям красный шнурок, вплетаемый в косу. Например, самая популярная праздничная одежда 唐装 - Танчжуан и 旗袍 - ципао обычно использует желтый

и красный цвета. 唐装 - танчжуан - этническая красная рубашка с коротким рукавом, с иероглифами и драконами. 旗袍- Ципао - народное платье маньчжурок изначально отличалось свободным покроем и длинными рукавами. После многих веков эволюции одежды стоячий воротник, запахнутая пола и глубокий боковой разрез остаются единственными неизменными элементами этого наряда. Сегодня ципао также популярно среди женщин Ханя. У него сохранились традиционный высокий воротник, пуговицы или отделка из тесьмы на плече, он плотно прилегает у талии и имеет длинные разрезы по бокам. Ципао часто шьют из мерцающего шелка, вышитого сатина и других тонких тканей.

Красный и желтый (золотой) цвета окрашивают различные праздничные предметы:

а) “福” 字 – «Фу зи» - иерогриф “счастье” ： на дверь клеят листовку с чаще в перевернутом вверх ногами виде китайским иероглифом со значением «счастье». По-китайски словосочетание «счастье перевернулось» звучит также, как и «счастье пришло». Его пишут золотой тушью на красной бумаге;

б) 压岁钱 - Я суй цянь： карманные деньги в специальных красных конвертах. 压 - придавить, прогнать, 岁 созвучено с 祟 - нечистая сила, 钱 деньги. 压岁钱 принято дарить детям и желать им крепкого здоровья. 祟 боится красного цвета, поэтому деньги нужно класть только в красные конверты. Соблюдая давние обычаи, деньги дарят с пожеланием в новом году избежать зла и расти здоровыми не только своим детям, но и любому ребенку, пришедшему в дом в первые 15 дней Нового года;

в) 对联- дуйлянь или 对子 - дуй цзы: парные каллиграфические надписи и изречения, выполненные золотой тушью на красной бумаге. Содержание надписей сводится к выражению жизненных идеалов хозяина дома или пожеланий на новый год счастья, богатства, удачи в делах. Поздравления и пожелания принято выражать при помощи парных надписей на красной бумаге. Такие красные листочки украшают двери магазинов и жилых домов;

г) 年画 нянь хуа - Новогодние картины - изображения духов-хранителей на красной бумаге. Рисунки с божествами богатства, знака зодиака принимаются и сохраняются в семье в надежде на привнесенное ими в дом счастье и благополучие;

д) 灯笼 - Дэн лон – фонари. Праздник Фонарей – один из наиболее любимых праздников в Китае. У китайских фонарей каркас, как правило, сделан из бамбука, дерева или металла, а сам фонарь – из красной и желтой бумаги или ткани. На некоторых фонарях нарисованы цветные картинки на исторические и современные темы или наклеены вырезки из бумаги. Раньше в качестве фонарей выступали масляные светильники или свечи, сейчас – электрические или газовые лампы;

е) 兔儿爷- ту е - дедушка-заяц. Легенды о Лунном зайце – добром врачевателе человеческих тел и душ – очень популярны в Китае. Их пересказывают детям как притчи о доброте, мудрости и трудолюбии. Игрушка Лунного нефритового зайца, наряженная в красную и желтую одежду, дарилась на праздники детям.

2. Символичными животными Китая принято считать дракона и льва. Дракон – символ доброго начала ян. В праздник 元宵节 вешают драконовые фонари 龙灯- Лонь дэн, которые делятся на два вида: фонари с изображением драконов и фонари в виде дракона. Уникальным традиционным развлечением этого праздника является 舞龙- У лунь - танец с фонарями в виде дракона и 舞狮- У ши - львиный танец. 舞龙- У лунь - танец с фонарями в виде огненного дракона является одним из традиционных мероприятий во многих районах Китая во время встречи праздника, в некоторых провинциях до сих пор устраивают выставки и конкурсы на лучший фонарь. На праздник Юаньсяо почти по всей стране устраивают различные фольклорные представления, в том числе и танец с фонарями в виде дракона. Ранее этот танец был включен в разнообразные праздничные обряды и служил выражением преклонения людей перед драконом, а также являлся некоей просьбой к дракону об укрощении ветра и обильном проливном дожде для получения богатого урожая. Изготовленный из проволоки, бумаги и ивовых прутьев дракон может достигать в размерах 10 м. Тело его довольно гибкое и состоит из нечетного числа частей (9, 11 или 13). Каждой отдельной частью управляет один танцор. Необходимо отметить, что извивающиеся волнообразные движения дракона требуют тщательной подготовки и большой слаженности участников.

舞狮 У ши - Львиный танец различен на юге и на севере страны. Южный танец обычно танцуют два человека, движения танца искусные и многообразные. А северный танец исполняется с большим размахом, обычно присутствует 10 и более танцующих. В исполнении львиного танца большую роль играет музыкальное сопровождение, а также зрительское участие и поддержка. Согласно древней легенде, танец львов ведет свой отсчет от событий периода Северных и Южных династий, когда во время решающего сражения одна из воюющих сторон решила замаскироваться подо львов (в Китае львы не водились) и победила в сражении, потому что слоны противника были испуганы страшными масками и бежали с поля боя, сбрасывая на ходу своих седоков. С тех самых пор в торжественные минуты празднования нового года китайские солдаты исполняют танец львов, который является символом защиты от бед и несчастий в новом году.

3. Большинство всех традиционных китайских праздников связанно с климатом, природными явлениями.

春节- начало нового года, в то же время и празднование урожая прошлого года. Древний Китай был аграрной страной, в понятие о времени обычно был заложен

вегетационный период урожая и период созревания сельскохозяйственных культур, поэтому для китайцев начало года является знамением того, что наступает весна, и все оживает, Начало года - праздник Весны. В это время китайцы празднуют пробуждение Земли от долгого зимнего сна. Праздник 丰收节- Фэнь шоу цзе (15-е число 8-го месяца приходится на благодатный период, когда поспевают посевы, овощи и фрукты) состоит из 丰- урожай, 收 -получить = 丰收 - урожайный.

Китайские народные праздники и сезонные изменения природы тесно связаны между собой, отражают любовь китайского народа к природе, дружбу с природой, благодарность к природе и благоговение перед природой.

4. Основой для объяснения многих китайских народных праздников являются мифы и легенды. Например, 春节 еще называется 过年. 过 – Го. Содержание этого иероглифа в Древнем Китае – пройти (есть и значение «изгнать», «изгонять»), но в современном языке значение видоизменилось в «праздновать», «встречать». 年 по преданию "Нень" - страшное чудовище, с рогами на голове. В течение года он обитал в пучине моря и только в канун нового года вылезал из воды, врывался в селения, пожирал там скотину и губил людей. Ежегодно в канун Нового года люди наклеивают на дверях красные парные полоски бумаги с надписью, запускают хлопушки, а в домах всю ночь горят огни, чтобы изгнать зверя "Нень". В связи этим Новый год называется и "Го нень", то есть «изгонять зверя "Нень"».

Китайский календарь называется 万年历 Вань Нянь ли - календарь Вань Нянь. По легенде, давным-давно, когда календаря еще не было, а время начала одних сезонов и окончания других было очень спутанным, жил юноша по имени Вань Нянь. Много думал он об устройстве мира, о природе времени, о ходе изменений в циклах дня и года, день за днем проводил в размышлениях. И вот как-то раз он поднялся в горы, чтобы нарубить дров, однако внимание его то и дело возвращалось к тени большого дерева, которая медленно передвигалась. И тогда он понял, как можно сконструировать инструмент для расчета времени по изменению длины тени, гномон. Однако этот прибор был несовершенен: в пасмурный, дождливый день, в туман показания были нечеткими. И вот однажды, созерцая, как вода капает со скалы, он пришел к идее пятислойной клепсидры – водяных часов. А неустанные наблюдения за изменениями сезонов привели его к выводу, что каждые 365 дней небесное время начинает повторяться. Вань Нянь решил поделиться своими открытиями с правителем и прибыл во дворец императора. Государь Цзу И повелел Вань Няню воздвигнуть Храм Солнца и Луны перед Небесным Алтарем, где с помощью 12 отроков-помощников он будет рассчитывать точное время рассвета и заката, наступление новых месяцев и сезонов. Вань Нянь должен был создать календарь, чтобы народ в Поднебесной

жил счастливее. Ван Нянь много трудился над составлением точного календаря. Борода и усы его стали полностью седыми, когда преподнес он государю плоды своей многолетней работы. Чтобы увековечить имя великого астронома, император назвал солнечный календарь «календарем Вань Нянь Ли». Вань Няню дали титул «Звезда Долголетия Солнца и Луны». С тех пор в канун праздника вывешивают изображение Шоу Сина – божества долголетия, чтобы выразить почтение тому, кто посвятил свою жизнь упорядочиванию времени.

Легенда заложена в иероглифическом сочетании 中秋节. По легенде, в давние времена жил стрелок, которому случайно удалось стать обладателем эликсира бессмертия: любой выпивший его обретал вечную жизнь и уносился в небо. Но эликсир случайно нашла и выпила жена стрелка Чанъэ 嫦娥, которую он очень любил. После того, как она выпила снадобье, она оторвалась от земли и унеслась в небо, на Луну. Узнав об этом, стрелок впал в глубокую печаль и каждый день тосковал по любимой жене. Позже он велел установить в саду, в котором постоянно гуляла красавица-жена, курильницу и положить рядом с ней различные сладости и фрукты. Узнав о том, что произошло, многие люди тоже стали приносить небольшие жертвы и устанавливать курильницы, чтобы попросить у Чанъэ удачи и благополучия. Ритуальная сторона празднества наиболее широко отображена в возжигании благовоний Чан-э — мифической жительницы Луны.

5. Самым важным элементом содержания народных праздников является человек:

а) воссоединение семьи. 团圆夜 туань юань е 团圆-встреча после разлуки, 夜-ночь. Ночь под Новый год китайцы еще называют «ночью встречи после разлуки». Это самый важный момент года. Вся семья собирается за праздничным столом к новогоднему ужину, который отличается обилием и разнообразием блюд. 团圆节 Туань юань цзе.团圆 -соединение. Китайцы считают, что Луна символизирует соединение всей семьи. Поэтому Праздник Луны также назвали Праздником Соединения. Это день полнолуния, которое является символом благополучия, поэтому праздник называется и «праздником семейного благополучия»;

б) память предков. По древним преданиям, души умерших предков в новый год спускаются на землю, чтобы отметить праздник со своими близкими. В праздник фонарей они возвращаются обратно. Миллионы фонариков освещают им путь домой;

в) приветствие друзьям и родственникам. 送日历- подарить календари. Коллеги и конкуренты стараются подарить друг другу календари на текущий год со своей контактной информацией (чтобы была на глазах весь год). Чем большего размера и красочнее (яркие красно-золотые), с обилием блестящих благопожелательных иероглифов они будут, тем лучше это негласное пожелание удачи и богатства. Часто календари изображают символ года, благостные символы (крепыш с рыбиной, божки счастья, драконы, цветы и фрагменты китайской живописи).

茶花会- Чай хуа хуэй - Собрание с чаем и цветами. Последний рабочий день перед Новым годом включает в себя корпоративные посиделки - торжественный выход в ресторан или чаепитие на рабочем месте. Офисы, фойе, залы украшаются апельсиновыми деревцами (в бочках или вазонах). На веточки живого деревца рядом с маленькими апельсинами вешают красные конверты-открытки с золотыми иероглифами-пожеланиями. Ставят много букетов с выкрашенными в разные цвета веточками вербы (символ наступления весны).

拜年 - Бэ нянь. 拜- навещать в значении «поздравлять». 拜年- поздравлять с Новым годам. Родственники, друзья, одноклассники, сослуживцы навещают и поздравляют друг друга с Новым годом, дарят подарки. С шестого по десятый день празднования китайцы ходят в гости. За четыре дня они успевают обойти всех своих друзей, помолиться в храмах, дабы будущий год выдался удачным и без болезней.

6. Предметы, используемые в праздниках, показывают таланты и мудрость китайского народа.

中国结 - чжунгоцзе» - китайский узел 中国 - Китай, 结- «цзе» - соединить. Это неотъемлемый элемент традиционной китайской культуры и искусства. Согласно археологическим данным, «узелки на память» китайцы стали завязывать уже в эпоху палеолита. Важные дела и события обозначались большими узелками, малозначительные – малыми. На заре китайской цивилизации люди видели в обычных веревках прообразы драконов, и узлы на веревках делались для того, чтобы добиться большего «сходства». Узел – символ гармонии и близости. Чтение иероглифа «цзе» в известной мере созвучно словам «счастье», «долголетие», «богатство», «радость» и «здоровье». «Чжунгоцзе» - символ гармонии и близости китайских 54 национальностей. Для изготовления используются круглые шелковые шнуры. Готовыми деталями можно украшать все, что угодно: бижутерию, обувь, застежки одежды и сумок, пояса и т.д.

剪纸 – Цзяньчжи - вырезание узоров из бумаги. Традиция и искусство возникло во времена династий Шан или Чжоу и передавалось из поколения в поколение до наших дней. Основным сюжетом этих простых и безыскусных произведений из бумаги является труд и жизнь простого народа. Умельцы вырезать из бумаги украшали окна и двери своих домов изображениями 5 летучих мышей (символизирующих 5 видов счастья). Аппликации из красной бумаги в праздники присутствуют практически на всем - дверях, окнах, предметах. Китайцы вывешивают красные фонари и гирлянды из красных же фонариков. Заклеивание дверей и окон цзяньчжи происходит с целью, чтобы внутрь дома не смогли проникнуть злые духи.

Уникальные фонари 走马灯 и 天灯. 走马灯- «цзома» дэн. 走 - ходить, 马 - лошадки. Самый известный вид фонарей называется «цзомадэн». «Цзомадэн» это

игрушечные фонари, существующие уже больше тысячи с лишним лет. Такие фонари имеют круглое зубчатое колесо, которое приходит в движение, если внутри фонаря поместить зажженную свечу. Таким образом, лошадки, сделанные из бумаги и расположенные внутри фонаря, начинают вращаться. Фигурки лошадей озаряют тонкие стеклянные стенки фонаря, которые, как тени, мчатся по кругу.

天灯- Тиаь дэн - воздушный фонарик. Эти фонарики взмывают в небо как воздушные шарики, но в отличии от последних, таят в себе некую таинственность и загадку. Воздушный фонарь, также известный как «Кунминский фонарь» по имени его изобретателя Чжугэ Кунмина, жившего в I-II вв. н.э., традиционно делается из бумаги и поднимается вверх за счет нагревания воздуха от свечи внутри фонаря. Изначально в древнем Китае воздушные фонарики применялись в качестве сигнальных средств в военное время. Позднее среди населения стало популярно запускать на праздники в воздух летающие фонари как символ загаданного желания. Они взмывают в небо, вселяя надежду на лучшее.

7. Поэзия является необходимым элементом в обрядовых действиях.

При праздновании 元宵节(праздник фонарей) самым важным мероприятием является 猜灯谜 Цэ дэн ми - отгадывание загадок, написанных на фонариках: 猜 разгадывать, 谜 загадки. Листки с написанными в стихах загадками приклеивают к фонарям. Если отгадывающий знает ответ, то он может сорвать бумажку и сверить с отгадкой. Если он правильно отгадал загадку, то получает небольшой подарок. Обычай разгадывания загадок на фонарях появился в эпоху династии Сун и по сей день пользуется большой популярностью у всех слоев общества, поскольку в занимательных загадках – народная мудрость.

А в празднике 中秋节 (праздник середины осени) вечером проводится программа 吟诗. 吟诗 Ин ши - чтение стихов при свете луны: 吟 читать, 诗 стихи. Этот обычай был популярным в древнем Китае, так как многие писали стихи и хотели, чтобы небожители их услышали.

8. Игра на китайских музыкальных инструментах.

击太平鼓 Зи Тэ пиньгу - играть в барабан, который называется “ Тэ пинь”: 击 играть, 鼓 барабан, 太平 мирный. Этот обычай символизирует пожелание и ожидание мирной жизни.

拉二胡 ЛаЭрх: играть в Эрху. Эрху – один из важнейших китайских струнных инструментов. Его история насчитывает более 1000 лет. Эрху состоит из деревянного или бамбукового корпуса с декой из змеиной кожи, длинной шейки, на которую натянуты две струны, и смычка из конского волоса.

9. Обрядовые действия разнообразны. Самые популярные из них：

а) 守岁 шоу суй - «оберегать год Юпитера». Действо начинается с новогоднего застолья и продолжается до рассвета. Ежегодно в канун Нового года люди в домах зажигают огни, не ложатся спать, бодрствуя всю ночь, что по-китайски называется «шоу суй». По завершении новогоднего ужина нельзя сразу же ложиться спать, иначе можно упустить свое счастье. Но если кто-то все же приляжет в праздничную ночь немного отдохнуть, то на следующее утро он должен встать пораньше. Среди китайцев бытует такое поверье: «Если ты рано встанешь в Новый год, то и разбогатеешь также рано»;

б) 点彩灯 Динь цэдэнь: 点 зажигать, 彩灯 разноцветные фонари. В праздник Юаньсяоцзе принято любоваться фонарями. Цветные фонари в праздник Юаньсяоцзе делаются из тонкой красивой бумаги, на которой изображаются горы, реки, жилища, люди, цветы, птицы, звери и др. Предприятия, фирмы, университеты, воинские части, художники, мастера и семьи готовят к празднику свои четырех- и шестигранные светильники, сделанные из бумаги, шелка и стекла, украшенные рисунками и надписями. Встречается немало особо сложных композиций с подвижными элементами, которые воспроизводят сцены из классических литературных произведений или содержат современные мотивы;

в）拜月 Бэ юэ: 拜 поклоняться, 月 луна. С утра обычно приносятся различные жертвоприношения на семейный алтарь, а ближе к вечеру или после восхода луны, которая сияет особенно ярко, начинается обряд почитания Луны. Изначально обряд исполнял сам император, однако позднее его место занимали наместники, а впоследствии этот день стал национальным праздником. В этот день китайцы поклоняются луне, своим предкам и богам. Поклонение луне совершается на открытом воздухе. В связи с тем, что, согласно китайским поверьям, луна соответствует женскому началу, то жертвы приносят ей только женщины, которые поклоняются Хозяйке Луны. Вечером женщины облачаются в красивые и нарядные одежды и бьют поклоны перед Лунной госпожой, прося ее разделить с ними трапезу в виде лунных лепешек, и жгут так называемую «лунную бумагу», пепел от сжигания которой раздают своим близким и родным.

Следует отметить, что содержащие в народных праздниках моральные принципы, эстетическое содержание до сих пор имеют важное социальное значение. Однако, в последние годы с изменением образа жизни и окружающей среды народные праздники теряют свой важный статус. Нельзя отрицать, что народные праздники активно содействуют национальной культурной самобытности, национальному единству, поддерживают культурное разнообразие.

В декабре 2007 года был установлен новый закон о народных праздниках. С 1 января 2008 года, кроме 春节 (праздник весны), три народных праздника 清明 Цин-мин (праздник чистоты и ясности), 端午 Дуань-у цзе (праздник лодок-

драконов) и 中秋 (праздник середины осени) определены как выходные дни. Это имеет значительное влияние на воспитание традиционного понимания культурных ценностей, активизацию участия в праздничных мероприятиях, охрану культурного наследия.

Литература

1. Старыгина Г.М., Кунгушева И.А. Этнокультурная лексика русских и китайских народных праздников// Вестник АмГУ. Выпуск 76, 2017. С.148-153
2. Баранов, И.Г. Верования и обычаи китайцев / сост. К.М. Тертицкий. М.: ИД «Муравей-Гайд», 1999.
3. Васильев, К.В. Истоки китайской цивилизации. М.: Восточная литература; РАН, 1998.
4. Культура и культурология: словарь / сост. и ред. А.И. Кравченко. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Культурология. XX век. Энциклопедия / глав. ред., составитель и автор проекта С.Я. Левит: В 2 т. СПб.: Университетская книга, 1998.
6. Попов, П.С. Китайско-русский словарь. Пекин, 1988.
7. Топоров, В.Н. Праздник // Мифы народов мира: Энциклопедия. М., 1980; Алешина И., Захарова М. Игрушки и праздники, [о традициях и обычаях китайцев]. Азия и Африка сегодня. 2000. № 3. С. 60-63.
8. Джарылгасинова Р.Ш. Календарно-праздничная культура народов Зарубежной Азии: традиции и инновации. Этнографическое обозрение.1996. № 2. С. 161-166.
9. Крюков М.В., Малявин В.В., Софронов М.В. Китайский этнос в средние века. М. : Наука, 1984. 336 с.
10. Тертицкий К.М. Китайцы: традиционные ценности в современном мире. М., изд. МГУ, 1994.

УДК 801.82:811.161.1+811.162.1

ВЕРБАЛИЗАТОРЫ КОНЦЕПТА «УБИЙСТВО» В РУССКОМ И ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ (на материале оригинального текста и перевода романа И. Хмелевской «Все красное»)

Козубенко Ирина Ивановна,
доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности
ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования»

Аннотация. В статье предпринята попытка актуализировать понятийно-содержательные характеристики концепта «убийство» и его реализация в оригинальном и переводном тексте книги Иоанны Хмелевской «Все красное».

Ключевые слова: миропонимание, национальная картина мира, концепт, убийство.

Annotation. The article attempts to determine the conceptual and substantive characteristics of the concept of “murder” and its embodiment in the original and translated text of the book “Everything Red” by Ioanna Khmelevskaya.

Keywords: worldview, national picture of the world, concept, murder.

Убийство является одним из универсальных мотивов в литературе, поэты и писатели рассказывают о многочисленные способах совершения преступлений. Некоторые убийства совершаются в состоянии аффекта, тогда авторы повествуют о судьбах людей, которые осознали свою вину и понесли наказание или о тех, кто был прощен после искреннего раскаяния. В некоторых

произведениях встречаемся с героями, которые ошибочно полагают, что зло никогда не выйдет наружу. Целью литературы является не столько само повествование, сколько комментирование описанного, его оценка. В исследованиях концепта «убийство» важным является мотив, которым руководствовался преступник, а также сопутствующие обстоятельства.

Анализ художественного текста занимает в практике преподавания литературы значительное место. Перед нами стояла задача дать общую характеристику авторского понимания и его интерпретации, в определенном смысле отражающими национальное представление, концепта «убийство» средствами лексической репрезентации в оригинальном и переводном варианте книги Иоанны Хмелевской «Wszystko czerwone» [3].

Роман позволил выявить следующие основные терминальные узлы концепта *убийство*: 1. объект действия (убитый); 2. субъект действия (убийца); 3. эмоции и оценка убийства; 4. цветовое выражение убийства; 5. орудие совершения убийства; 6. сам факт убийства; 7. служители порядка и их действия; 8. процесс ухода из жизни.

Анализ романа показал реальную значимость концепта «убийство» для миропонимания автора. Это подтверждает не только высокая частотность лексем, репрезентирующих данный концепт в творчестве писательницы (в детективе «Все красное» контекстуальные синонимы - существительные к «убийству» И. Хмелевская употребляет в 21 варианте. В переводе они репрезентованы в номинациях *беда, злодеяние, насильственная смерть, невероятное, неприятности, несчастный случай, несчастье, обычаи, пищевое отравление, подлый поступок, происшествие, страшный сон, трагическое событие, уму непостижимо, худое* и др.), но и так называемая частотность смыслов. Если в русской национальной картине мира концепт «убийство» практически всегда воспринимается негативно (что было ярко показано переводчиком), то в польском народном сознании, отраженного в авторском мировосприятии, остается место для иронии над процессом насильственного лишения жизни.

И. Хмелевская 48 книг из 64 посвящает убийству. Ее иронические детективы являются яркими представителями жанра - главный герой книг выступает в роли сыщика, который расследует и тем самым аналитически реконструирует обстоятельства преступления, опознает преступника и осуществляет победу добра над злом. И. Хмелевская пишет в том жанре, «где средства воздействия обнажены до предела» [2; 4]. Если в период становления детектива сыщика могло заинтересовать мошенничество, кража, обман, то «позднее стало правилом: предметом следствия всегда должно быть убийство» [1, с. 125-234]. В книге «Все красное» многое предупреждает о приближении убийства, но не

обращается на знаки никакого внимания, пока оно не фиксируется: *В свете, падавшем из комнаты, отчетливо предстало смертельно бледное запрокинутое лицо Эдика и его неподвижные широко раскрытые глаза, уставившиеся в черное небо. Эдик был мертв. (W padającym z pokoju świetle widać było wyraźnie jego śmiertelnie bladą, uniesioną ku górze twarz, nieruchomą, bezwładnie opadłą rękę i również nieruchome, szeroko otwarte, wpatrzone w czarne niebo oczy. Edek był martwy…).* Приведенное ядро ситуации «убийство», то есть эпизод, в котором сообщается о чрезвычайном происшествии, к которому привлекается внимание читателя, автор разместила в самом начале книги. Верная своей традиции представлять самые трагические события в ироническом свете, И. Хмелевская не раз облегчает семантику концепта, используя для его вербализации нейтральные лексемы: *Может, у меня хобби такое… (Może mam manię?) Остальные, похоже, воспринимали трагические события в доме Алиции как увлекательнейшее повествование о потрясающе интересных, хотя и несколько шокирующих обычаях, бытующих среди поляков (Thorsten był jedynym, który wydawał się rozumieć, o co tu w ogóle chodzi, reszta bowiem robiła takie wrażenie, jakby słuchała opowieści o osobliwych zwyczajach, praktykowanych wśród Polaków)*. Однако даже самое жизнерадостное отношение писателя не может настолько приукрасить действительность, чтобы полностью отказаться от эмоционально-экспрессивной лексики при описании такого мрачного концепта, как «убийство»: *Не расценит ли она мой визит как знак нашего прощения ее подлым поступкам или, того хлеще, как знак их одобрения? (Debaty i rozważania, czy to ma sens, czy w ogóle wypada odwiedzić sprawczynię tylu zbrodni, czy nie wypadnie to jak rodzaj aprobaty dla jej poczynań, czy nie będzie nietaktem i czy wobec tego nie należałoby udawać, że się o niczym nie wie, doprowadziły do tego, że w końcu nie wiedziałam, komu składam wizytę)*. Автор использует 40 контекстуальных синонимов к глаголу «убить», в основном, обладающих негативной коннотацией (душить, застрелить, избавиться, истребить, лишить жизни, отравить, добить, вогнать в гроб, прикончить, пристукнуть, прирезать, пырнуть, травить, угробить и др.). Но, стараясь сделать текст менее напряженным, снизить эмоциональную нагрузку при описании убийства, И. Хмелевская употребляет лексику, которая ассоциируется с повседневной жизнью: *Мне надо было, чтобы он замолчал, причем немедленно, я не знала, как это сделать, ну и… Перестаралась немного. (Chciałam go uciszyć i nie wiedziałam jak. Chyba jednak za dobrze mi wyszło…) Ты не знаешь, может, у них так сейчас принято развлекаться? Мода такая? (Ta młodzież teraz taka dziwna... Czy to jest możliwe, żeby oni to uważali za dowcip?).* Используя тот же авторский прием, И. Хмелевская употребляет 18 контекстуальных синонимов к слову «убийца» (бандит, негодяй, подонок, преступница, преступный тип, свинья, скотина, тип, хладнокровный убийца и

др.). Автор дает нам понять, что для нее убийца не может быть нормальным человеком. Эта личность изначально нездорова, нуждается в нашей поддержке и сочувствии: *Жаль мне эту бедолагу Аниту, хотя, возможно, она и не стоит жалости (Zaczyna mi być trochę żal tej Anity. Chociaż, uczuciwie mówiąc, ona na żal nie zasługuje…*) Но в то же время И. Хмелевская не может не использовать эмоционально - окрашенной лексики, так как у любого здорового человека убийца может вызывать только самые негативные ассоциации: *И что за скотина устраивает нам все эти преступления! (Co za świnia popełnia te zbrodnie?) Безобразие! Вместо Бобуся и Белой Глисты эта ни в чем не повинная женщина! Ну и негодяй! Свинья! Подонок! (Zwariować można! Zamiast Bobusia I Białej Glisty ta niewinna kobieta! Cóż to za skończona świnia! Zwyrodnialec!*). Убийца, по определению стоящий вне закона, представляется автором как личность, крепко связанная с преступной сферой. Подчеркивая данное утверждение, И. Хмелевская активно употребляет соответствующую лексику: *Не везет этому бандиту! (Ten bandzior ma wyraźnego pecha!) Понятно. Помощник по мокрому делу (A! Taki podrzędny pomocnik do mokrej roboty?*). *Очень непросто переварить мысль о том, что жестоким хладнокровным убийцей оказался человек, который столько лет считался нашим близким другом (Definitywne wykrycie morderczyni, tyle czasu będącej naszą przyjaciółką, uczyniło na nas wrażenie potężniejsze niż można było się spodziewać*). В сознании автора убийца неразрывно связан с темной стороной человеческой личности. Низкая, негативная составляющая внутреннего мира преступника не раз подчеркивается писательницей: *Получив информацию о темной фигуре, которая вслед за Агнешкой вошла в мастерскую, герр Мульдгорд энергично принялся за дело… (Istotnie, pan Muldgaard natychmiast po uzyskaniu wiadomości, że ciemna postać weszła za Agnieszką do atelier, oddał się intensywnej pracy wywiadowczej*); *...его «работник» доложил начальству, что на рассвете к дому подъехал автомобиль марки «мерседес», из которого вышла подозрительная темная фигура (Pracownik mój obaczał czarna figura - rzekł pan Muldgaard. - Zamazana czarna figura rzybyła w samochód*).

Всю красочность в цветовом выражении концепт приобретает при переводе на русский язык: если в оригинале мы читаем *czerwone nogi* (дословный перевод «красные ноги»), то переводчик представляет нам их как *пурпурные ноги, czerwoną koszulę* («красная рубашка») доходит до нас как *ярко-красная рубашка,* а употребленное без определения *kapelusz* (шапка) приобретает атрибутив в русском варианте: *красная шляпа;* в некоторых случаях переводчик не стремится к точной цветопередаче, заменяя одно понятие другим: *marengo* (оттенки серого или синего цвета) трансформируется в русском переводе в *темные.*

Если говорить о несовпадениях в вербализации концепта «убийство» в оригинале и переводе, то показательными будут следующие случаи: *mania* (мания) → *хобби*, *zbrodnia* (преступление) → *подлый поступок*, *dowcip* (шутка) → *принято развлекаться*, *świnia*(свинья) →*скотина*, on(он) → легавый, glina (пренебр. полицейский) → фараон. В некоторых случаях тот или иной вербализатор появляется только в русском языке, тогда как в оригинале о данном предмете ничего не упоминается: *пырнуть*, *бедняга, труп, тело,* а иногда существительные при переводе обрастают определениями: *morderczynia*(убийца) → *хладнокровный убийца*.

И. Хмелевская активно использует вербализаторы концепта «убийство» в соответствии с их стилистической отнесенностью. В тексте нет лексем и словосочетаний, в которых бы убийство имело положительную коннотацию, но нередки случаи выражения ироничного отношения к убийству. И. Хмелевская слишком хорошо представляет себе процесс убийства, чтобы одобрять его, но она слишком жизнерадостна, чтобы позволить себе слишком серьезно к нему относиться.

Одной из отличительных черт стиля И. Хмелевской является не только использование различных по окраске контекстуальных синонимов, но и в целях акцентуализации того или иного понятия обращение к приему многократного повтора одного и того же слова без использования синонимов, стараясь почти не употреблять даже производных от него. Например, лексема *убийца* встречается на страницах книги «Все красное» 128 раз.

Выбор писательницей языковых средств для реализации одного из главнейших концептов в ее творчестве зависит от ряда факторов. Это и время написания произведения, и его жанровая принадлежность, от которой зависит стилистика текста. Своеобразие указанных средств напрямую соотносится с особым мировоззрением и мировосприятием автора.

Литература

1. Кестхейи Т. Анатомия детектива. Следствие по делу о детективе. Будапешт, Корвина, 1989.
2. Маркулан Я. Зарубежный кинодетектив. Опыт изучения одного из жанров буржуазной массовой культуры. Л.: Искусство, *1975.*
3. И. Хмелевская. Все красное. Екатеринбург, У - Фактория, 2001; Chmielewska. Wszystko czerwone. Warszawa, Kobra, 2009.
4. Эйзенштейн С. М. Избранные произведения. В 6-и томах. М.: Искусство, 1964 -1971.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Научный редактор - **Данильченко Сергей Леонидович**, доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН, Почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации, директор, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного образования ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования».

Ответственный редактор – **Козубенко Ирина Ивановна**, доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ, заведующая кафедрой методологии профессиональной деятельности ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования».

В авторской редакции

Издательство не несет ответственности за опубликованные материалы.
Все материалы отображают персональную позицию авторов.
Мнение Издательства может не совпадать с мнением авторов

Подписано в печать 16.09.2020 г. Формат 60x84/16.
Печать: цифровая. Гарнитура: Times New Roman
Усл. печ. л. 16,9. Тираж 1000. Заказ 1272

АЭТЕРНА
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»
450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2
https://aeterna-ufa.ru
info@aeterna-ufa.ru
+7 (347) 266 60 68