

**ОБЩЕСТВО, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ:
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ**

**Коллективная монография
по результатам
научно-практической конференции «Меньковские чтения»
с международным участием
27-29 сентября 2017 года**

Автор концепции монографии, автор-составитель и научный редактор
академик РАЕН С.Л. Данильченко

НИЦ АЭТЕРНА
2018

УДК 001.1
ББК 60

ОБЩЕСТВО, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ: коллективная монография / Коллектив авторов. - Уфа: АЭТЕРНА,
2018. – 374 с.

ISBN 978-5-00109-440-1

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).

Редакционная коллегия:

Данильченко С. Л., научный редактор, д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН

Козубенко И. И., ответственный редактор, д-р ист. наук, профессор, академик РАЕ

Коллективная монография является результатом научно-практической конференции «Меньковские чтения», проведенной 27-29 сентября 2017 года, организованной к 130-летию одной из старейших образовательных организаций города Севастополя – педагогического колледжа имени П.К. Менькова. В книге освещаются вопросы, посвященные роли Севастополя в истории России, информация и размышления о выдающихся личностях, связанных с Севастополем и Крымом, анализируются положения государственной политики Российской Федерации в области образования, модернизации российского образования, рассматриваются проблемы современного образовательного процесса, представлены результаты научных исследований.

Материал, представленный в книге, будет полезен руководителям образовательных организаций, преподавателям, учителям, аспирантам, студентам, исследователям, всем, кто интересуется проблемами теории и практики современного образования.

Оглавление

Данильченко С.Л. Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова: из прошлого в будущее	8
Данильченко С.Л. Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова: к вопросу о планировании деятельности Колледжа	16
Глава 1. Севастополь в истории России	24
Данильченко С.Л. Политика Президента Российской Федерации В.В. Путина по обеспечению целостности России как полиэтнического государства	24
Данильченко С.Л. Советский патриотизм в современной России: проблема «возвращения к имперскому мышлению»	32
Шкарубо С.Н. Исторические особенности национальной политики России	48
Баранецкий А.Н. Севастополь. Дух города. Детерминанты цивилизационного значения	53
Дьяконова И.А. Севастополь в сентябре 1855- июне 1856 гг.	63
Спиридонова И. К. Роль династии Романовых в истории собора святого равноапостольного князя Владимира – усыпальницы выдающихся флотоводцев – адмиралов	69
Гавришева Е.Н. Храмы в память императора Александра III в Севастополе	74
Гавришева Е. Н., Дьяконова И.А. Материалы фондов Государственного музея героической обороны и освобождения Севастополя о деятельности архиепископа Иннокентия во время Крымской войны 1853 -1856 гг.	77
Козубенко И.И. Вопрос Севастополя и Черноморского флота в новейших российско-украинских отношениях	79
Лукина Е.Б. Люди, достойные поклонения	89
Богаченко О.М. Крымская война 1853-1856 гг. в панорамах британского художника Роберта Бурфорда	93
Глава 2. Парадигмы современного образования	96
Родиков М.Л. Развитие системы общего и дополнительного образования города Севастополя	96
Баранов Н.В. Функционирование системы среднего профессионального образования в г. Севастополе в 2017 г.	119
Данильченко С.Л. Разработка образовательных программ СПО на основе компетентностного подхода	121
Данильченко С.Л. Развитие системы непрерывного образования России	125
Данильченко С.Л. Интеграция образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования в городе Севастополе	130
Данильченко С.Л. Система организационно-методической работы с кадрами народного образования города Москвы в 1970-е годы	134
Тараненко С.М. Становление женского образования на Руси в 9-16 вв.	148
Олейникова Е.В. Основные тенденции мирового образования	151
Криницкая О.А. Проблемы современного педагогического образования и пути их решения	152
Козубенко И.И. Инновационные методы управления в образовательной организации	155
Бычкова О.Ю. Особенности управления в сфере образования	162
Бычкова О.Ю. Новый этап реформирования системы бюджетных учреждений: итоги и перспективы	164

Денисенко Е.Н. Стандарты качества и качество образования: к вопросу о терминах	167
Денисенко Е.Н. Развитие социального капитала в современной образовательной организации: к постановке проблемы	170
Постольская Е.В. Российское образование: усиление взаимосвязей системы образования и рынка труда	172
Нечаева Т.Н. Дуальное обучение: эффективный опыт	177
Каргополова О.А. Практикоориентированное обучение как условие повышения качества подготовки современного педагога	179
Козубенко И.И. Многоуровневая система – путь к реальной модернизации профессионального образования в России	183
Дикая Л.С. Дистанционное обучение как новая форма организации заочного обучения	184
Пивоварова О.А. Культурологическая парадигма образования	188
Сулова Н.В. Правосознание педагога. Причины его деформации	192
Оверчук О.Ю. Компетентностный подход как способ построения новой образовательной парадигмы	194
Аривошкина И.Ю. Компетентность как основа качества образования в системе СПО	196
Козубенко И.И. Методика мониторинга педагогических компетенций	198
Данильченко А.Н. Повышение профессиональной культуры педагога как условие психологической безопасности обучающихся	205
Данильченко А.Н. Перспективы подготовки педагогов по направлению «Современные педагогические технологии»	207
Максименко Е.Н. Обучение взрослых: психологическое сопровождение процесса становления профессионала	209
Алябушева Г.В. Познавательный интерес как фактор обучения и воспитания	212
Луценко И.В. Историко-педагогический аспект формирования исследовательской культуры студентов университета	218
Морева О.Л. Педагогический потенциал народного искусства в школьном образовании	221
	227
Глава 3. Современный образовательный процесс: эффективность и обеспечение качества образования	227
Самойлов А.А. Гуманитарный подход к формированию ценностей участников образовательного процесса	227
Чуприн Д.М. Православные традиции в деле воспитания российской молодежи	231
Дадашева З.Г. Мотивация обучения студентов с особыми образовательными потребностями	232
Курнаева О.С. Самостоятельная работа студента как вид образовательной деятельности в СПО	234
Козубенко И.И. Международный опыт оценки качества образовательных программ дошкольного образования	235
Давидюк И.В. Использование технологии web-квест в учебном процессе	242
Землякова С.Н., Зайцева С.Н. Изучение синонимических отношений в аспекте лингвострановедения	247
Денисенко Е.Н. Лингводидактические основы развития русской речи как неродной в начальной школе	250
Морева О.Л. Анализ произведений изобразительного искусства в школьном образовании	253
Нифонтова Л.И. Организация работы психолога-педагога по психологической коррекции агрессивного поведения школьников	258

Черных И.А. Особенности развития речевых умений и навыков у студентов – будущих врачей	262
Мишин А.А. Исследование копинг-стратегий у студентов психолого-педагогического направления	265
Постольская Е.В. Формирования профессионально значимых качеств будущих учителей и воспитателей в процессе летней педагогической практики	270
Чубуков А.В. Значимость изучения фонетики в иноязычной аудитории	273
Чубуков А.В. Аудиовизуальный метод в вводно-фонетическом курсе РКИ для китайских студентов	277
Заречнева Е.Н., Сороколетов А.С. Формирование языковой компетенции младших школьников: методика кодирования словарных слов	283
Морозова А.В. Методика организации и проведения занятий по рисованию дошкольных организациях	287
Спихайло Ю.А. Использование натуральных средств обучения на уроках окружающего мира	294
Глава 4. Наука образованию	296
Данильченко С.Л. Социальная трансформация и политическая модернизация в России: геополитические аспекты	296
Данильченко С.Л. Политико-правовые основы процесса образования СССР	311
Данильченко С.Л. Цивилизационные взаимоотношения между русскими и украинцами: анализ геополитической конъюнктуры XX век	318
Костров А. Н. Онтология психологии рефлексивного управления	329
Костров А. Н. Рефлексивное управление – психологическая компонента «мягкой силы»	334
Колосова И.В., Костров А. Н., Рефлексивное управление как инструмент информационно-психологического воздействия	337
Денисенко Е.Н. Проблема речи в общей теории деятельности	343
Крутикова Т.В. Историко-философские предпосылки образно-художественного познания мира	347
Давидюк Д.А. Группы неологизмов в современном английском языке, образованных под влиянием технологического фактора	350
Шкарубо С.Н. История политической прессы постсоветской России	354
Козубенко И.И. Правовая основа международных миротворческих операций	357
Козубенко И.И. Актуальные проблемы европейской безопасности в работах российских и зарубежных историков-международников	364
Козубенко И.И. Становление отношений Евросоюза и НАТО в сфере безопасности	367
Кадема А. В. Гуманитарная миссия ООН и России в Сирии	370



БЛАГОДАРНОСТЬ

ГУБЕРНАТОРА ГОРОДА СЕВАСТОПОЛЯ

ОБЪЯВЛЯЕТСЯ

*Государственному бюджетному
образовательному учреждению
профессионального образования города Севастополя
«Севастопольский педагогический колледж
имени П.К. Менькова»*

(директор – Данильченко С.А.)

*за многолетнюю плодотворную работу, достигнутые успехи
в деле обучения и воспитания подрастающего поколения
и в связи с празднованием 130-летия со дня основания*

Губернатор
города Севастополя



A handwritten signature in blue ink, appearing to read "D.V. Ovsyannikov", is written across the seal.

Д.В. Овсянников

2017 год



ГУБЕРНАТОР ГОРОДА СЕВАСТОПОЛЯ

РАСПОРЯЖЕНИЕ

«17» 10. 2017

№ 230-РГ

Об объявлении благодарности
Губернатора города Севастополя

В соответствии с Законом города Севастополя от 19.04.2017 № 336-ЗС «О наградах города Севастополя», Указом Губернатора города Севастополя от 18.07.2017 № 37-УГ «Об утверждении Положения о благодарности Губернатора города Севастополя» за многолетнюю плодотворную работу, достигнутые успехи в деле обучения и воспитания подрастающего поколения и в связи с празднованием 130-летия со дня основания объявить

благодарность Губернатора города Севастополя

Государственному бюджетному образовательному учреждению
профессионального образования города Севастополя
«Севастопольский педагогический колледж имени П.К.Менькова»
(директор – Данильченко С.Л.).

Губернатор города Севастополя



Д.В.Овсянников

Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова: из прошлого в будущее

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

В октябре 2017 года Севастопольскому педагогическому колледжу имени П.К. Менькова исполнилось 130 лет. 9 октября 1887 года со изволения Его Императорского Высочества Великого князя Николая Николаевича Старшего, Высокого Покровителя Севастопольского военного музея, было открыто благотворительное заведение - Меньковский приют для инвалидов с ремесленной при нем школой для их детей. Средства для постройки приюта и школы были завещаны в 1877 году одним из защитников Севастополя, генерал-лейтенантом П.К. Меньковым. В Севастопольской низшей ремесленной школе имени генерала Менькова обучались грамоте и ремеслам дети севастопольских инвалидов. Преподавали закон божий, русский язык, арифметику, черчение, рисование, пение, гимнастику и ремесла - слесарное, кузнечное, токарное. Ремесленная школа имени генерала Менькова школа и приют размещались в трех двухэтажных корпусах - административно-хозяйственном, учебном и учебно-производственном на улице Чесменской, 75. Постановлением Севастопольского революционного комитета от 3 января 1921 года улица Чесменская была переименована в улицу Советскую.

Законом Российской империи от 18 мая 1911 года № 35230 «О преобразовании Севастопольской школы имени Генерал-лейтенанта Менькова для детей инвалидов в ремесленное училище» установлено преобразовать с 1 июля 1911 года школу имени Генерал-лейтенанта Менькова для детей инвалидов в ремесленное училище с присвоением ему наименования «Севастопольское ремесленное училище имени Генерал-Лейтенанта Менькова для детей инвалидов».

С 1920-х годов в помещениях училища размещалось профессионально-техническое заведение. В соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 года «О государственных трудовых резервах СССР» в декабре 1940 года фабрично-заводское училище Главного Севастопольского военного порта реорганизовано в ремесленное училище № 3 города Севастополя.

В октябре 1941 года училище было эвакуировано в город Сочи Краснодарского края. В приказе Главного управления трудовых резервов при СНК СССР и заместителя Народного комиссара Военно-Морского Флота СССР от 16 августа 1943 года № 1091-294 «О ремесленном училище № 4 в город Сочи» значится «Сочинскую школу ФЗО к 15 сентября 1943 года реорганизовать в ремесленное училище № 4 и считать училище на производственной базе Мехстройзавода Военно-Морского Флота». Приказом Главного управления трудовых резервов при СНК СССР и заместителя Народного комиссара Военно-Морского Флота СССР от 22 сентября 1944 года №1709/432 «О перебазировании ремесленного училища № 4 из Сочи Краснодарского края в город Севастополь Крымской АССР».

В 1961 году решением Севастопольского Горисполкома за № 182 от 06 мая 1961 года Ремесленное училище № 3 переименовано в Ремесленное училище имени Ю. А. Гагарина. В сентябре 1961 года Ремесленное училище имени Ю. А. Гагарина переименовано в Городское профессионально-техническое училище имени Ю.А. Гагарина в соответствии с приказом начальника Крымского областного управления профтехобразования № 285 от 26.09.1961 года.

В 1973 году Городское профессионально-техническое училище имени Ю. А. Гагарина переименовано в Техническое училище имени Ю. А. Гагарина в соответствии с приказом начальника Крымского областного управления профтехобразования № 78 от 30 марта 1973 года.

В 1984 году Техническое училище имени Ю. А. Гагарина переименовано в Среднее профессионально-техническое училище № 30 имени Ю. А. Гагарина в соответствии с приказом начальника Крымского областного управления профтехобразования № 196 от 16.08.1984 года.

В 1994 году Среднее профессионально-техническое училище № 30 имени Ю. А. Гагарина ликвидировано и на его базе открыт Севастопольский филиал Киевского индустриально-педагогического колледжа, сохранив правопреемственность Среднего профессионально-технического училища № 30 имени Ю. А. Гагарина в соответствии с приказом Министерства образования Украины № 125 от 29.06.1994 года.

В 2001 году Севастопольский филиал Киевского индустриально-педагогического колледжа преобразован в Севастопольский индустриально-педагогический колледж в соответствии с приказом № 362 от 05.05.2001 года Министерства образования и науки Украины.

В 2003 году во исполнение Закона Украины «Про государственную регистрацию юридических лиц» от 15.05.2003 № 755-IV Севастопольский индустриально-педагогический колледж был зарегистрирован в Министерстве образования и науки Украины как Государственное высшее учебное заведение (Приказ № 32 от 24.03.2005 года).

В соответствии с Постановлением Правительства Севастополя от 28.11.2014 года № 522 «О создании образовательных учреждений города Севастополя и утверждении типовых уставов образовательных учреждений», а также Распоряжением Правительства Севастополя от 31.12.2014 года № 596 «О реорганизации образовательных учреждений (заведений) города Севастополя» Государственное высшее учебное заведение «Севастопольский индустриально-педагогический колледж» реорганизовано в Государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования города Севастополя «Севастопольский индустриально-педагогический колледж имени П.К. Менькова».

В соответствии с Постановлением Правительства Севастополя от 30.03.2017 года № 246-ПП «О внесении изменений в постановление Правительства от 28.11.2014 года № 522 «О создании образовательных учреждений города Севастополя и утверждении типовых уставов образовательных учреждений» Государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования города Севастополя «Севастопольский индустриально-педагогический колледж имени П.К. Менькова» переименовано в Государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования города Севастополя «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова».

В 2017/2018 учебном году в ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова» осуществлена следующая работа:

І. Управленческая деятельность:

1. Колледж получил лицензию на осуществление образовательной деятельности (№ 196 от 14 декабря 2017 г.) и свидетельство о государственной аккредитации (№ 69 от 26 декабря 2017 г.)

2. Разработаны:

- Концепция развития Колледжа; - Концепция развития воспитательной работы Колледжа;
- Концепция системы менеджмента качества Колледжа;
- Концептуальная модель системы практикоориентированного профессионального обучения будущих педагогов в Колледже;
- Кодекс профессиональной этики педагогических работников Колледжа.

3. Разработана новая (в том числе Регламент учебного процесса, Положение о порядке обучения по индивидуальным учебным планам, Положение о самостоятельной работе студентов, Положение о планировании учебной нагрузки и др.) и обновлена существующая локальная нормативная база Колледжа.

4. На базе Колледжа создан Экспертный совет по среднему профессиональному образованию. По итогам экспертизы образовательных программ колледжей г. Севастополя подготовлено и выдано 12 экспертных заключений.
5. Подписан и вступил в силу договор о сотрудничестве с Севастопольским государственным университетом:
 - осуществляется взаимодействие в области формирования компетенций у обучающихся по профессиям «Дошкольное воспитание» и «Преподавание в младших классах» в соответствии с требованиями WorldSkills Russia;
 - предоставлена возможность пользования библиотечным фондом СевГУ студентам и сотрудникам Колледжа.
6. Подписаны и реализуются договора о сотрудничестве с образовательными организациями г. Севастополя, Морским собранием г. Севастополя, Музеем героической обороны Севастополя, Библиотекой им. А. Гайдара, Библиотекой им. Л.Н. Толстого, ДДЮТом и др.
7. Подписан договор о сотрудничестве между образовательными организациями СПО г. Севастополя.
8. Введена кафедральная система (образовано 4 кафедры в соответствии с требованиями законодательства).
9. Сформирована структура колледжа: Педагогический совет, Студенческий совет, Административный совет, кафедры, центры, Комиссии, студенческое самоуправление.
10. Созданы:
 - Центр управления учебным процессом;
 - Центр заочного образования;
 - Ресурсный центр (направленность - дополнительное, в том числе профессиональное, образование);
 - Специализированный центр компетенций;
 - Центр истории и культуры;
 - Центр русского языка;
 - Музейно-образовательный центр имени Ю.А. Гагарина;
 - Центр подготовки вожатых.
 - Комиссия по качеству образования;
 - Этическая комиссия;
 - Административный совет с четким распределением функциональных обязанностей;
 - студенческий педагогический отряд (направленность – работа в летних оздоровительных лагерях).
11. Введен план внедрения Профессиональных стандартов «Педагог», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования дополнительного профессионального образования».
12. Сформированы критерии и материалы аттестации административно-управленческого персонала Колледжа.
13. Созданы площадки для формирования профессиональных компетенций в соответствии с требованиями WorldSkills Russia.
14. Проведен ремонт помещений Центров.
15. Введена система единообразия внутреннего документооборота.
15. Определена и сформирована номенклатура дел подразделений Колледжа в соответствии с рекомендациями Министерства образования и науки РФ.
16. Проведено празднование 130-летия Колледжа:
 - открыт Музейно-образовательный центр имени Ю.А. Гагарина;
 - организована выставка, посвященная 130-летию Колледжа;
 - проведена научно-методическая конференция с международным участием «Меньковские чтения»;

- проведено торжественное собрание, посвященное 130-летию Колледжа;
17. Подготовлен отчет по самообследованию.
 18. Сформирован сайт Колледжа в соответствии с требованиями.

II. Учебная работа:

1. Созданы новые рабочие программы и учебно-методические комплексы по всем предметам и дисциплинам учебного плана в соответствии с требованиями ФГОС.
2. Введено проектное обучение путем введения в расписание занятий элементов нелинейного расписания.
3. На площадке Колледжа проведен 2-ой Региональный открытый чемпионат профмастерства «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по двум компетенциям «Дошкольное воспитание» и «Преподавание в младших классах».
4. Вводится система дуального обучения студентов.
5. Проведена оценка качества знаний обучающихся на основе проверки остаточных знаний студентов.
6. Внедряется система демонстрационных экзаменов в рамках ГИА и других формах.

III. Научно-методическая работа:

1. Проведена научно-практическая конференция с международным участием «Меньковские чтения» (27-29.09.2017 г.).
2. Совместно с Департаментом образования г. Севастополя, Филиалом МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе на площадке Колледжа проведен этап Региональной научно-методической конференции «Система качества образования в Севастополе: опыт, проблемы, перспективы» (11-12.09.2017 г.).
3. Совместно с Департаментом образования г. Севастополя, Филиалом МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе на площадке Колледжа проведен этап Ассамблеи «Педагог 21 века».
5. Издана коллективная монография сотрудников Колледжа «Современное образование».
6. Подготовлен к печати сборник материалов научно-практической конференции с международным участием «Меньковские чтения».
7. Введено внутрифирменное обучение педагогических работников Колледжа (Программы «Государственная политика Российской Федерации в области образования», «Современные образовательные технологии. Технология учебного проектирования», «Мотивированное и формирующее оценивание».
8. Подготовлена программа повышения квалификации педагогических работников Колледжа по системе «Педагогический абонемент».
9. Совместно с Центром оценки качества образования Департамента образования г. Севастополя проведено дополнительное образование руководителей и педагогических работников образовательных организаций г. Севастополя по программам повышения квалификации:
 - «Создание системы качества образования»;
 - «Управление системой качества образования»;
 - «Система оценки качества образования: оценка-контроль, оценка-поддержка».
10. Проводится Фестиваль «Молодой специалист: учит и учится».
11. Определены и внедряются критерии, механизмы и инструменты оценивания профессионализма педагогических работников Колледжа.
12. Подготовлены:
 - «Методические рекомендации по научно-методической работе на кафедрах Колледжа»;
 - «Методические рекомендации по составлению и ведению индивидуального плана работы преподавателя Колледжа»;
 - «Методические рекомендации для организаторов процессов оценивания профессионализма педагогических работников»;

- «Методические рекомендации для педагогических работников по самооценке профессионализма»;
- «Методические рекомендации по формированию электронного портфолио педагогических работников»;
- «Методические рекомендации по диагностике уровня развития профессионализма разнонаправленных педагогических работников (с учетом предметной или должностной составляющих)»;
- «Методические рекомендации по написанию и оформлению выпускной квалификационной работы» и др.

13. Активизирована работа по подготовке кадров высшей квалификации (подготовка кандидатских диссертаций на разных уровнях готовности – 7 преподавателей).

Одним из приоритетов стратегического развития российского образования является модернизация среднего профессионального образования (СПО). Пристальное внимание к системе СПО связано с возрастающей потребностью современной экономики в квалифицированных рабочих кадрах, обладающих профессиональной мобильностью, способных работать в меняющихся экономических условиях.

Программы подготовки специалистов среднего звена в рамках принятых профессиональных стандартов предполагают наличие педагогического состава, способного реализовывать содержание учебных циклов разного направления (общегуманитарного и социально-экономического, математического, естественнонаучного и профессионального) с учетом новых требований к квалификации преподавателя, предъявляемых Профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Одним из наиболее эффективных путей корректирования подготовки преподавателей СПО является система дополнительного профессионального образования, в рамках которой предлагается для реализации цикл дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей СПО.

С 2015 году региональные союзы работодателей наделяются правом проведения профессионально-общественной аккредитации основных профессиональных образовательных программ, основных программ профессионального обучения и (или) дополнительных профессиональных программ, реализуемых организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

С целью внедрения модели национальной системы профессиональных квалификаций на региональном уровне необходимо выстраивать взаимодействие с региональным отделением РСПП.

В этой связи, в течение 2018-2019 гг. при поддержке Департамента образования города Севастополя необходимо провести профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ в региональных государственных профессиональных образовательных организациях.

Сотрудничество в этой области возможно только с центрами независимой оценки качества профессионального образования, включенными в национальный реестр профессионально-общественной аккредитации АИС «Мониторинг ПОА».

В целях получения «обратной связи» от профессионального сообщества и повышения конкурентоспособности образовательных программ при условии преодоления стереотипов, формирования репутационного менеджмента и в интересах конструктивного диалога всех заинтересованных сторон предлагаю провести профессионально-общественную аккредитацию (ПОА) образовательных программ СПО образовательных учреждений города Севастополя.

Для реализации проекта развития национальной системы квалификации предлагается доработать проект Соглашения о сотрудничестве Департамента образования города Севастополя с СевГУ, с учетом региональных реалий.

В Российской Федерации в течение последних 10 лет дуальное обучение в терминологии «практикоориентированное обучение» введено в законодательные рамки, в частности, отражено в «Концепции модернизации российского образования», ФГОС СПО, документах, сопровождающих реализацию ФГОС, Профессиональном стандарте «Педагог». На основе нормативно-правовых документов сложились форматы практикоориентированного обучения в среднем профессиональном образовании. Образовательные программы дуального обучения могут и должны реализовываться на основе образовательных программ, разработанных совместно с потенциальными работодателями, региональных инновационных кластеров и отдельных организаций инновационной направленности, различных центров с участием вузов для организации проектной, инжиниринговой, творческой деятельности студентов колледжей. Развивается формат сетевого и целевого обучения. Актуально создание совместных комплексных проектов по созданию высококачественного продукта.

На основе сформировавшегося представления о практикоориентированном обучении в Севастопольском педагогическом колледже им. П.К. Менькова создана модель системы практикоориентированного профессионального обучения будущих педагогов, основанная на алгоритмическом поэтапном подходе.

Методологической основой для модели послужила теория ценностей (аксиологический аспект), учение об общих категориях и закономерностях бытия в единстве с теорией познания и логикой (онтологический аспект) и представление о развитии человека в естественной и искусственной средах (антропологический аспект).

Система практикоориентированного обучения в Колледже создана в соответствии с государственным и социальным заказом, новой парадигмой профессионального образования, сутью которой является компетентностный подход. Поэтому образовательный процесс в Колледже наряду с формированием общих и профессиональных компетенций развивает у студентов учебно-познавательные метапрофессиональные качества - организованность, корпоративность, умение работать в команде, волевой самоконтроль, то, что в современной науке называется самоменеджментом. Обязательной составляющей системы практикоориентированного обучения является институализация процесса - создание кафедр и центров, основной деятельностью которых и является активная работа по профориентации обучающихся - в конструировании, планировании и выполнении постепенно усложняющихся практических заданий - проектов. При создании данной системы практикоориентированного обучения в Колледже проведен SWOT-анализ, позволивший определить результат работы Колледжа в этом направлении и спрогнозировать возможности.

Практикоориентированное обучение в Колледже базируется на принципах целеполагания, индивидуализации, продуктивности ситуативности обучения, первичности образовательной продукции обучающегося, образовательной рефлексии, которые реализуются в образовательном процессе и включают деятельность по профориентации, повышению профессиональной мотивации и рефлексии, в работе по организации обучения по индивидуальным образовательным маршрутам, по оценке качества практической подготовки студентов.

Практикоориентированное обучение в Колледже проводится в двух основных направлениях - в процессе учебных занятий и при проведении практик.

Базой и основой практикоориентированного обучения является изменение подхода к содержанию образования, что последовательно влечет за собой использование активных и интерактивных технологий в процессе учебных занятий - моделирование педагогических ситуаций, коммуникативно-диалоговая модель обучения, метод проектов, кейс-технология, проблемное обучение, информационно-коммуникационные технологии, элементы

модульной технологии и др., а также внедрение проектного обучения, привлечение к консультированию профессионалов и экспертов, работодателей. Несомненно, положительную стимулирующую роль играет участие студентов в Ворлдскиллс, профессиональных конкурсах, олимпиадах.

Учебная практика включает деловые игры, тренинги, конкурсы, мастер-классы в Колледже, в школах, в детских садах, встречи с работодателями и др. Производственная практика по профилю специальности проводится непосредственно в школах, детских садах, летних оздоровительных лагерях. В систему практикоориентированного обучения входит производственная преддипломная практика студентов в местах возможной будущей работы выпускников.

Во исполнение перечня поручений Президента Российской Федерации В.В. Путина по вопросам организации отдыха и оздоровления детей (Пр.-1300 от 06 июля 2016 года), а также в целях реализации Примерного положения об организации отдыха детей и их оздоровления сезонного действия или круглогодичного действия, утвержденного Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 13.07.2017 года № 656, в Севастопольском педагогическом колледже имени П.К. Менькова приказом от 13.06.2017 года № 94-к действующая Школа вожатых была преобразована в Центр подготовки вожатых, на базе которого по дополнительной образовательной программе «Школа вожатых» (курс рассчитан на 36 часов лекционно-практических занятий, из них- 18 лекций и 18 практических) прошло обучение 42 представителя студенческого педагогического отряда Колледжа.

Практическая реализация данной программы показала:

- летняя педагогическая практика будущих учителей и воспитателей должна быть направлена на формирование их профессионально значимых качеств;
- при организации подготовительного, основного и заключительного этапов летней педагогической практики на основе лично ориентированного подхода и при последовательной реализации будущим педагогом мотивационно-ценностного, ориентационно-целевого, содержательно-гностического, операционно-деятельностного, организационно-коммуникативного и рефлексивно-оценочного компонентов деятельности на каждом из выделенных этапов повысился уровень сформированности профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя, которые проявляются в повседневной педагогической деятельности;
- результативность процесса летней педагогической практики для формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов, предполагает сочетание следующих педагогических условий:
- формирование знаний и умений будущего учителя и воспитателя, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности в конкретной смене в детском лагере;
- организацию кураторского сопровождения деятельности 107 студентов-практикантов педагогами Колледжа и 2 летних оздоровительных лагерей - «Ласпи» и «Чайка»;
- лично ориентированный характер педагогического процесса, повышающий мотивацию и обеспечивающий самореализацию студентов при выполнении индивидуальной программы педагогической деятельности.

Выбор в процессе подготовки вожатых подходов системного, лично ориентированного и деятельностного обусловлен спецификой летней педагогической практики.

Мониторинг эффективности летней педагогической практики позволил сделать следующие выводы:

1. Проблема определения путей формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе летней педагогической практики является актуальной, что обусловлено потребностью общества и государства в подготовке высокопрофессиональных учителей и воспитателей, которые смогут квалифицированно осуществлять педагогическую деятельность в современных условиях, и недостаточной теоретико-методической

разработанностью системы летней педагогической практики как средства формирования профессионально значимых качеств педагогов.

2. Проведенный анализ позволил определить существующие проблемы, которые не позволяют полно использовать потенциал летней педпрактики для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, и предложить пути их решения.

3. Колледжем предложена интерпретация понятия «формирование профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя», под которым понимается целенаправленный, происходящий в активном взаимодействии с педагогами и детьми процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных свойствах будущего педагога, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности и проявляющихся в ней.

4. Колледжем дана трактовка понятия «педагогическая поддержка будущих педагогов в детском лагере», под которой понимается такая совместная продуктивная деятельность педагогов детского лагеря и будущих учителей и воспитателей, которая направлена на их самореализацию, дает возможность для самостоятельного принятия решений и стимулирует его, позволяет оказывать превентивную и оперативную помощь студентам в решении их индивидуальных проблем, связанных с их педагогической деятельностью и общением.

5. На основе лично ориентированного подхода разработана, научно обоснована и практически проверена структурно-функциональная модель формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе летней педпрактики, реализуемая в комплексе педагогических условий, направленных на формирование этих качеств.

6. Выделен комплекс педагогических условий, способствующих формированию профессионально значимых качеств педагогов в процессе летней педагогической практики:

- формирование знаний и умений будущего педагога, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности в рамках определенной лагерной смены, что особенно важно на этапе подготовки к практике; выявлена зависимость формирования качеств педагогов от степени овладения знаниями и умениями профессиональной деятельности;
- организация кураторского сопровождения деятельности студента педагогами, которое направлено в первую очередь на формирование профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя, и построено на основе субъект-субъектных отношений, создания условий для самостоятельной деятельности студента и обеспечения его педагогической поддержки на всем протяжении летней педагогической практики;
- лично ориентированный характер педагогического процесса, повышающий мотивацию студентов к педагогической деятельности и обеспечивающий их самореализацию.

7. В Колледже разработано и утверждено Положение о Школе вожатых, в соответствии с которым осуществляется подготовка студентов к летней педагогической практике.

Проведенный мониторинг показал большие возможности для изучения проблемы исследования по различным направлениям, таким как:

- определение возможностей других видов педагогической практики для формирования профессионально значимых качеств;
- разработка путей совершенствования подготовки руководящих кадров для детских лагерей;
- реализация содержания образования в каникулярной среде и ряд других.

Колледж заботится о своем поступательном и устойчивом развитии как консолидирующего центра педагогического образования и научно-исследовательской деятельности, о сохранении и повышении его роли как одной из ведущих педагогических образовательных организаций города Севастополя, в том числе в аспекте практикоориентированного обучения.

Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова: к вопросу о планировании деятельности Колледжа

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Планирование является основной функцией и начальным этапом процесса управления. Этот процесс должен быть непрерывным и состоять из следующих взаимосвязанных операций - составление плана, его исполнение и контроль исполнения.

Цель планирования деятельности Колледжа - определение ориентиров и обеспечивающих их механизмов, направленных на эффективное использование имеющихся ресурсов и достижение оптимального результата. Планирование - это основа, на которой базируются все другие функции руководства, оно сокращает сроки решения задач и обеспечивает гарантию их качества и выполнения.

Процесс планирования деятельности - это последовательность действий - ситуационный анализ, постановка целей Колледжа, осуществление планирования (разработка плана), реализация плана, контроль за исполнением разработанного плана. План должен быть утвержден директором.

Поскольку планы становятся реальностью только тогда, когда сопровождаются соответствующими бюджетными и структурными изменениями, в Колледже необходима достоверная информация об источниках и размерах ресурсного обеспечения мероприятий запланированной программы.

Классифицировать планы Колледжа можно на основе длительности планового периода:

- стратегические, разрабатывающие курс развития Колледжа на длительный период времени (например, перспективный комплексный план развития на пятилетний период);
- тактические, содержащие планы действий и методы реализации стратегии на среднесрочный период времени (например, план-отчет на учебный год, на календарный год, план издания методической литературы и др.);
- оперативные, связанные с повседневным выполнением задач и оптимизацией использования привлекаемых Колледжем ресурсов.

В системе планирования деятельности Колледжа можно выделить следующие виды планирования:

- стратегический план развития на долгосрочный период;
- перспективный план развития на пятилетний период;
- план работы на календарный год;
- план работы на учебный год.

Стратегическое управление представляется единственным способом прогнозирования будущих проблем и возможностей образовательной организации.

Стратегия - это общее направление развития, разрабатываемое руководством Колледжа. Термин «стратегия» заимствован из теории военного искусства и в переводе с греческого «стратегос» означает «искусство генерала», т.е. основного действующего лица на поле сражения, определяющего в целях достижения победы общий план компании, направление главного удара, распределение сил, вопросы их взаимодействия и т.д.

Стратегическое управление - это, прежде всего, управление развитием.

Особая значимость стратегического управления заключается в возникновении у Колледжа возможности ускоренной адаптации к особенностям рынка образовательных услуг. Быстроменяющиеся условия жизни, новые комбинации факторов развития,

глобальные общественные трансформации требуют новых технологий стратегического управления и контроля.

Термин «стратегическое управление» был введен в обиход на стыке 60-70-х гг. XX века для того, чтобы определить различия между текущим управлением на уровне производства и управлением, осуществляемым на высшем уровне. Необходимость такого различия была вызвана в первую очередь изменениями условий осуществления бизнеса, переносом центра внимания высшего руководства на окружение, чтобы соответствующим образом и своевременно реагировать на происходящие в нем изменения.

В рамках стратегического анализа в принципе применимы обычные микроэкономические методы. Но их использование в отношении рынка образования ограничено:

- процессу равновесия между спросом и предложением препятствует значительный временной лаг в действии рыночных регуляторов;
- поведение субъектов на рынке образования нельзя в полной мере определить как «рациональное» в классической интерпретации этого термина;
- рыночная экономическая ответственность образовательных организаций в российских условиях ограничена в силу значительного объема государственного финансирования.

К новым элементам стратегии развития деятельности Колледжа следует отнести:

- расширение спектра предлагаемых образовательных программ, научных и информационных услуг;
- создание систем непрерывного образования;
- ориентация на кооперацию с промышленными компаниями и финансовыми структурами региона;
- стремление быть центром и катализатором регионального экономического развития.

На стратегическом уровне вырабатывается реакция на глобальные изменения во внешней среде, корректируются цели деятельности Колледжа в соответствии с выполняемой миссией, выбирается стратегия деятельности, подготавливаются системы, структуры и управленческая культура для реализации стратегии.

Необходимость разработки стратегии Колледжа в настоящее время обусловлена рядом факторов:

- рынок образовательных услуг перенасыщен предложениями со стороны различных государственных и негосударственных образовательных организаций;
- граждане России повысили требования к качеству образования;
- появились новые технические, методические возможности получения образовательных услуг;
- потребности населения стали более разнообразными в выборе образовательных услуг;
- образовательные организации защищают свои сегменты, т. е. вынуждены бороться за потенциальный контингент студентов;
- возрастают расходы образовательных организаций на рекламу;
- в конкуренцию на рынке образовательных услуг включаются образовательные организации «материковой» России, предоставляя платные образовательные услуги.

Колледж должен придерживаться определенной философии своей деятельности.

Философия деятельности Колледжа - это совокупность принципов и правил взаимоотношений сотрудников, своеобразная система ценностей и убеждений, воспринимаемая добровольно или в процессе воспитания всеми членами коллектива. Соблюдение философии гарантирует успех и благополучие во взаимоотношениях сотрудников и, как правило, эффективное развитие всех структурных подразделений Колледжа.

Основные элементы философии Колледжа:

- цели и задачи;
- права сотрудников;

- поощрения;
- качества сотрудников;
- условия труда;
- оплата труда;
- социальные блага и гарантии.

Философия определяет приоритетные направления деятельности Колледжа в процессе подготовки дипломированных специалистов, в которых нуждаются современные работодатели.

Процесс стратегического управления Колледжем представляет собой набор действий и решений, предпринимаемых директором и его заместителями, для того, чтобы достичь своих целей. Стратегия в данном случае - детальный всесторонний комплексный план, предназначенный для обеспечения осуществления миссии образовательной организации.

Миссия Колледжа – это его основная общая цель, предназначение, определяющие необходимость его развития, это основополагающий документ, которым организация хочет идентифицировать себя в обществе.

Определение миссии Колледжа связано, как правило, со спецификой его деятельности, в частности, с региональными и отраслевыми особенностями. Выработка миссии должна идти с привлечением широкого круга людей - преподавателей, сотрудников и студентов. Миссия должна быть широко известна коллективу Колледжа.

Например, миссией Колледжа может быть стремление стать одним из ведущих образовательных организаций СПО Южного Федерального округа, осуществляющим на уровне современных достижений образовательную, научную, социально-культурную и спортивную деятельность в целях развития и реализации кадрового, культурного, научного, производственного потенциала в регионе и стране, с целью удовлетворения потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Глобальной предпосылкой успешной разработки стратегии управления Колледжем является правильное определение целей. Цели Колледжа формируются и устанавливаются на основе общей миссии. Для достижения успеха деятельности Колледжа цели должны быть:

- конкретными и измеримыми; достижимыми;
- ориентированными во времени (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные);
- взаимно поддерживающими, т. е. действия и решения, необходимые для достижения одной цели, не должны мешать достижению других целей.

Целью Колледжа может быть его дальнейшее планомерное развитие, обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании на уровне мировых стандартов.

Для достижения своих целей Колледж должен обладать достаточным и эффективным потенциалом. Потенциал определяется по критериям, лежащим в основе лицензионных и аккредитационных показателей:

- квалификационный уровень педагогических работников;
- методическое обеспечение учебного процесса;
- результативность научных исследований;
- потребность общества в выпускаемых специалистах;
- материально-техническая база;
- высокое качество подготовки специалистов;
- трудоустройство выпускников.

Стратегическая методика оценки, анализа и проектирования потенциала Колледжа предполагает выявление всей совокупности внутренних и внешних факторов развития, скрытых резервов экономического роста, оценку реального состояния экономики образовательной организации и возможно её состояния в будущем.

Стратегия - это не просто документ или руководство к действию, это система ценностей и установок, существующих в Колледже, отношение к работе, понимание будущего, стремление к позитивным изменениям.

Разработка стратегического плана развития Колледжа предполагает серьезную работу с персоналом. С этой целью в организационно-функциональной структуре управления Колледжем важно предусмотреть специальный блок «Стратегия развития Колледжа и внешние связи».

Данный блок включает в себя три направления функциональных задач. Первое направление - разработка стратегического плана развития, включающего в себя основные критерии эффективности деятельности Колледжа:

- рейтинговую систему оценки деятельности преподавателей;
- систему экономического развития;
- работу Попечительского совета;
- план открытия новых специальностей;
- подготовку управленческого резерва и т.д.

Стратегический план развития Колледжа должен отражать:

- Миссию Колледжа.
- Потенциал Колледжа - наличие ресурсов, их структура, возможности и условия использования и пополнения.
- Сильные и слабые стороны кафедр.
- Возможные ограничения развития (внутренние и внешние).
- Основные приоритеты - предпочтения в выборе и разработке решений.
- Финансирование: потребности и источники.
- Прогнозирование внешней среды.
- Тенденции управляемых изменений развития Колледжа - комплекс изменений, рассматриваемый в последовательности и во времени.

Оценить результативность стратегического плана можно по следующим направлениям:

- преподаватели;
- качество подготовки специалистов;
- методическое обеспечение учебного процесса;
- использование вычислительной и организационной техники в образовательном процессе;
- научная база учебного процесса;
- потребители образовательных услуг - специальности и дополнительные квалификации;
- система управления;
- учебные помещения и эстетика Колледжа.

Организация, разработка и принятие стратегии могут предусматривать следующие этапы:

- Создание творческих групп для разработки конкретных показателей программы стратегического развития Колледжа - форм, таблиц, способов измерений и расчетов.
- Обсуждение на заседании Административного совета методики разработки стратегической программы. Формулирование миссии и целей развития Колледжа.
- Проведение исследований и расчетов по показателям стратегической программы. Оценка потенциала, ограничений и пр.
- Разработка программы стратегического развития Колледжа.
- Обсуждение на заседании Административного совета проекта программы стратегического развития Колледжа.
- Обоснование показателей, согласование их с общими условиями развития региональной системы образования.

- Принятие стратегической программы Колледжа Педагогическим советом.
- Осуществление стратегического контроля.
- Регулярное обсуждение стратегии на заседаниях Административного совета, внесение необходимых корректировок.

Второе направление при стратегическом управлении Колледжем - «Маркетинг и связи с работодателями». В этом направлении Колледж должен:

- контактировать с работодателями, региональными органами управления;
- изучать рынок труда, образовательные услуги, а также рынки консалтинговых и научных услуг;
- осуществлять связь с рекламными агентствами и СМИ;
- проводить профориентационную работу среди школьников и их родителей;
- оказывать содействие в трудоустройстве выпускников.

Третье направление стратегии развития Колледжа - учебно-методические и научные контакты:

- международные связи;
- связи с Департаментом образования города Севастополя и его структурными подразделениями;
- контакты с другими колледжами и вузами;
- связи с издательствами и научными журналами;
- интеграция с университетскими комплексами.

Подобные контакты помогут осуществлять учебную и научную деятельность Колледжа более эффективно и будут способствовать улучшению его имиджа на рынке образовательных услуг.

Оценить эффективность осуществления разработанной стратегии можно по следующим критериям:

- спрос на выпускников;
- спрос на учебные программы (платные) основные и дополнительные;
- научный статус Колледжа - процент преподавателей, имеющих ученые степени и звания, количество публикаций в солидных изданиях;
- контакты и связи, в том числе международные;
- обеспеченность учебного процесса - техническая, библиотечная;
- участие преподавателей Колледжа в решении актуальных проблем общества, власти, бизнеса;
- соответствие требованиям регулирующих органов государства (аттестация);
- способность разрабатывать привлекательные учебные программы (общие и дополнительные);
- способность привлечь и удержать перспективных преподавателей;
- соответствие учебных программ потребностям общества;
- связи с другими учебными заведениями (в том числе зарубежными);
- участие преподавателей в консалтинговой деятельности.

Разработка стратегического плана развития Колледжа - одно из важнейших направлений его деятельности, элемент перспективного развития преподавателей и студентов. От того, насколько детально разработана стратегия, зависит эффективность её реализации и, в конечном счете, успех деятельности Колледжа в условиях рыночной экономики.

Контроль за исполнением и корректировка стратегического плана - этап, без которого стратегическое управление теряет всякий смысл. Контроль за исполнением стратегического плана реализуется через механизм осуществляемого в постоянном режиме мониторинга реализации принятых управленческих решений, отображенных в годовых и пятилетних планах. По результатам мониторинга вносятся корректировки в

стратегические планы и решения, уточняются цели и задачи, принимаются меры по устранению отклонений от намеченных планов.

Для целей стратегического управления весьма важно не только установить контроль за реализацией мероприятий, но и определить, насколько они эффективны, а также выработать рекомендации, направленные на повышение эффективности и результативности запланированных показателей.

Планирование деятельности Колледжа на годовой и пятилетний периоды необходимо для решения задач по реализации концепции модернизации российского образования и преодолению отрицательных тенденций, выявляемых в ходе плановых и внеплановых комплексных оценок деятельности Колледжа в целом. Для выполнения этих задач в планах необходимо отражать усилия коллективов кафедр, по совершенствованию учебного процесса, повышению эффективности научных исследований, развитию материально-технической базы, активизацию воспитательной работы и т.д.

Основой должен быть перспективный пятилетний план развития Колледжа, который включает следующие показатели:

- подготовка студентов по специальностям;
- прием студентов по специальностям;
- выпуск и трудоустройство выпускников;
- численность педагогических работников;
- подготовка педагогических кадров кафедр;
- переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров;
- учебно-методическая работа;
- методическое обеспечение учебного процесса;
- организационно-методическая работа;
- научно-исследовательская работа;
- учебная и научно-исследовательская работа студентов;
- публикации результатов научной деятельности;
- организация внешних связей;
- финансово-хозяйственная деятельность;
- материально-техническая и учебно-лабораторная база;
- информатизация деятельности кафедр.

Планы-отчеты Колледжа составляются на базе планов-отчетов кафедр и с учетом основных направлений развития Колледжа. В планах, как пятилетних, так и годовых, могут найти отражение следующие направления деятельности:

- Профориентационная работа. Здесь отражается выполнение плана мероприятий по организации приема студентов на 1-й курс.
- Прием студентов на образовательные программы по специальностям. В данной графе желательно разделить количество поступивших студентов на бюджетное и платное обучение.
- Контингент студентов по специальностям. Заполняется данная графа в соответствии со статистическими данными Центра управления учебным процессом по контингенту студентов всех курсов.
- Выпуск специалистов и востребованность выпускников. В данной позиции планируется выпуск специалистов, чел., количество дипломов с отличием, %, востребованность выпускников на бюджетной основе по заявкам и договорам со сторонними организациями, %.
- Подготовка педагогических кадров и численность педагогических работников (далее - ПР). В план по данному блоку могут войти следующие показатели:
 - прием по всем формам обучения, чел.;
 - контингент по всем формам обучения, чел.;
 - направление на целевое обучение, чел.;

- количество диссертаций, защищенных преподавателями, чел.;
- подготовка доктора наук;
- подготовка кандидата наук;
- работа в диссертационных советах в качестве председателя/заместителя председателя/члена совета;
- работа в редколлегиях издательств и зарубежных/отечественных научных журналов в качестве члена редколлегии;
- оппонирование кандидатской/докторской диссертации;
- разработка авторской педагогической технологии, утвержденной Департаментом образования города Севастополя, Министерством образования и науки Российской Федерации;
- общее количество ПР, чел.;
- число и доля ПР с учеными степенями и званиями, чел./%;
- число и доля докторов, профессоров, чел./%;
- численность преподавателей кафедр по штатному расписанию, чел.;
- заполнение штатного расписания штатными преподавателями (без внешних совместителей), %;
- повышение квалификации педагогических кадров.

- Научно-исследовательская работа. Ответственными за планирование данного блока и за контроль исполнения являются заместитель директора по научно-методической работе.

В данном блоке могут найти отражение следующие показатели:

- общий объём НИР, тыс. руб.;
- объём НИР на 1-го преподавателя, тыс. руб. (по кафедре – объём НИР кафедры на 1-го преподавателя кафедры), в том числе объём бюджетных и внебюджетных НИР;
- участие ПР и студентов в НИР (чел.);
- подача заявок на получение патентов, грантов и конкурсов программ, ед.;
- получение патентов, ед. (по факту);
- создание в Колледже студенческих научных объединений;
- участие ПР с докладами в научно-технических конференциях (международных/всероссийских/региональных);
- руководство студентами по написанию научных работ для участия в конкурсах докладов для выступления на конференциях/статей для опубликования;
- организация научно-методических центров по профилям деятельности Колледжа и научно-образовательных лабораторий;
- организация и проведение международных/всероссийских конференций.

- Научно-методическая работа и публикация результатов научно-педагогической деятельности. Ответственный за контроль исполнения - заместитель директора по научно-методической работе.

Данный блок может включать в себя следующие показатели:

- подготовка и издание в издательствах - учебников и учебных пособий, методических указаний, монографий, статей, докладов на конференциях;
- разработка учебников и учебных пособий в электронном виде;
- обеспеченность методическими указаниями проводимых учебных занятий и выполняемых самостоятельных работ в % от их общего количества по дисциплинам кафедр (лабораторных работ, практических занятий, самостоятельных работ, расчетно-графических работ, курсовых работ, выпускных квалификационных работ);
- уровень применения информационно-вычислительной техники при проведении занятий и выполнении самостоятельных работ;
- участие преподавателей кафедр в научно-методических конференциях (международных/всероссийских/региональных);

- подготовка команд студентов к олимпиадам по дисциплинам кафедр и конкурсам по специальностям подготовки;
- подготовка выпускных работ к смотрам-конкурсам;
- работа Председателем ГЭК в другом колледже, вузе;
- работа членом Аттестационной комиссии Департамента образования города Севастополя.
- Экономическая деятельность и материально-техническая база деятельности Колледжа:
 - средства бюджета;
 - средства заказчиков бюджетных и внебюджетных научно-исследовательских работ, выполняемых сотрудниками;
 - средства спонсоров и Попечительского совета;
 - заявки на ремонт учебных аудиторий, лабораторий, кабинетов, административных помещений, приобретение оборудования, мебели, литературы, программных средств обучения, расходных материалов и т.д.;
 - наличие специализированных классов, аудиторий, лабораторий, кабинетов;
 - оснащение аудиторий оборудованием, вычислительной техникой и другими техническими средствами.
- Общественное признание:
 - присвоение званий и присуждение степеней;
 - государственные награды;
 - присуждение премий и научных стипендий;
 - награждение золотыми медалями РАН/премиями выдающихся ученых/дипломами;
 - награждение золотыми медалями отраслевых академий/премиями выдающихся ученых/дипломами;
 - награждение медалями/дипломами Всемирных/международных/всероссийских/региональных/ выставок, форумов;
 - победы на олимпиадах по дисциплинам и специальностям регионального/всероссийского уровня;
 - награждение: медалями Международных/Всероссийских конкурсов студенческих работ, выпускных квалификационных работ.

К перспективному плану-отчету составляется пояснительная записка, в которой кратко отражаются основные результаты деятельности и направления развития Колледжа.

Перспективный план-отчет разрабатывается в трех экземплярах: первый экземпляр хранится у директора, копии - у замов, второй - в Педагогическом Совете, третий - в Центре управления учебным процессом.

План-отчет согласовывается с Департаментом образования города Севастополя и утверждается директором Колледжа.

Пятилетний план включает в себя показатели на каждый год пятилетки и не требует составления каких-то других годовых календарных планов.

На основе показателей пятилетнего плана и индивидуальных планов преподавателей составляются более детальные планы работы кафедр на каждый учебный и календарный годы, которые тоже сопровождаются краткими пояснительными записками в соответствии со структурой плана.

Глава 1. Севастополь в истории России

Политика Президента Российской Федерации В.В. Путина по обеспечению целостности России как полиэтнического государства

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Говоря о российском федерализме, его проблемах и путях их решения, следует отметить важнейшую роль реформ, проводимых в этой области Президентом нашей страны Владимиром Владимировичем Путиным. Они являлись большим шагом в укреплении федеративных отношений в постсоветской России.

Сформировалась система взглядов на государственное устройство Российской Федерации, реализуемая поэтапно, последовательно и целенаправленно Президентом России В. В. Путиным начиная с 1999 года, названная многими авторами «доктриной Путина». Это вторая масштабная попытка за 200 лет начала реформ государственного устройства России со времен Александра I. В отличие от взглядов М. Сперанского, предложенных Александру I, идея реформы государственного устройства и власти в новейшей истории России была сформулирована самим В. В. Путиным и им самим же реализуется - создание институтов федеральных округов, утверждение глав субъектов федерации региональными органами законодательной власти, а затем и выборность их, возможность досрочного освобождения от должности глав субъектов федерации, усиление роли региональных парламентов, реформа местного самоуправления.

Выбранный Президентом России В. В. Путиным в 1999 году путь не столько укрепления, сколько воссоздания российского государства, является единственно верным в данном историческом контексте и сложившийся с 1991 года системе взаимоотношений между федеральным центром и регионами, а также между самими субъектами федерации.

В этой связи нивелируется критика о создании в 2000 году института Полномочных представителей Президента России в федеральных округах. Цель этой новации - двуединая, прообраз укрупненных субъектов федерации, которыми можно более эффективно управлять, а также намерение устранить противоречие государственного устройства, полученного в наследство от СССР, а именно: национально - территориальный и административно - территориальный типы построения федерации.

О роли Федеративного договора, заключенного в 1991-1995 годах, и последствиях договорных отношений Москвы и территорий существует много научной литературы. Большинство исследователей сходятся в одном: закрепление полномочий между центром - регионами в Федерации, формально искажающих суть федерализма и приведших к ассиметричной модели Российской Федерации, было необходимо в начале 1990-х годов для сглаживания центробежных тенденций отдельных субъектов Федерации.

Поэтому критика в адрес внутренней региональной политики В. В. Путина, упреки в создании института авторитарной власти, представляются малоубедительными и не имеющими общего с реальной практикой и научным опытом рождения сильных государств. Какой будет Россия с точки зрения классического федерализма, населению страны не так уже и важно. Главное - это создание возможностей и условий для роста экономики, крупномасштабного освоения территорий страны, повышения уровня жизни.

Таким образом, «доктрина Путина» является серьезным научно-политологическим конструктом и служит целям и задачам поступательного развития российского государства. В качестве источника данной доктрины В.В. Путин выступает не как действующий Президент, а как индоктринирующий субъект. «Доктрина Путина» - это то, что перебрасывает мостик в будущее России, в котором В. В. Путин будет существовать уже не только в качестве субъекта власти, но и в качестве стратегического курса и

направления. Эта доктринальность стала появляться в президентских посланиях Федеральному собранию только в 2004-2005 годах. Два президентских послания логически связаны друг с другом: в послании 2004 года В.В. Путин излагает прагматику действий, а в 2005-м, ссылаясь на эти действия, разъясняет цели этих действий и их ценностное содержание.

Владимир Путин никогда не формулировал в своих публичных выступлениях в виде единого свода те принципы, которыми он руководствуется при проведении реформ федеративной системы. Еще в 2000 году, в ходе своей избирательной кампании В. В. Путин объявил, что намерен строить «диктатуру закона, которой мы обязаны подчиниться». В. В. Путин фактически изложил свою «правовую программу». Она включала в себя общее повышение качества законотворческой работы (успехи в этой сфере оцениваются по-разному), активизацию участия исполнительной власти в ней, скорейшее принятие земельного, трудового, гражданско-процессуального и уголовно-процессуального кодексов и, наконец, приведение регионального правового массива в соответствие с федеральными нормами.

Самая результативная часть реформ по развитию федеративных отношений в России была проведена В.В. Путиным во время первого президентского срока с 2000 до 2004 года, целью ее являлась оптимизация управления страной. Она включала в себя несколько измерений:

- введение поста полномочного представителя Президента в созданных, согласно Указу Президента, федеральных округах;
- введение института федерального вмешательства в регионах;
- реформа Совета Федерации;
- гармонизация законодательства в смысле приведения регионального законодательства в соответствие с федеральным.

Указ Президента от 13 мая 2000 года о создании федеральных округов был первым шагом реформирования федеративных отношений в России. Речь шла о новой форме организации только федеральных ведомств, а вовсе не о том, чтобы «приструнить» региональные или местные власти. Федеральные органы в регионе были крайне слабо связаны друг с другом, а их подчиненность своему столичному ведомству постоянно входила в противоречие с влиянием властей данного субъекта федерации. В результате федеральные филиалы оказывались в сильной практической зависимости от губернатора. Новый указ стал еще одним шагом в направлении усиления федеральной власти, и шагом очень широким. Прежде всего, это был отрыв федеральных ведомств от негласного подчинения губернаторам - хотя бы потому, что федеральные округа гораздо больше субъектов федерации. Во-вторых, это резко усилило присутствие Президента в регионах. Почти все главы региональных властей поспешили выразить свое удовлетворение указом и стали выказывать свою готовность воспринять представителя в качестве своего непосредственного начальника.

Активно проходила централизация и упорядочение федеративных отношений. Создание федеральных округов и введение в них института полномочных представителей Президента Российской Федерации внесло изменения в структуру территориального управления страной. Между федеральными и региональными властями появилось еще одно назначаемое управленческое звено. Возможность создания подобных территориальных структур не оговорена ни в Конституции, ни в федеральных законах. Тот факт, что границы федеральных округов не совпадают с границами экономического взаимодействия субъектов РФ, по мнению некоторых исследователей, должен обеспечить независимость полномочных представителей Президента в этих округах от региональных элит и подчеркнуть принципиальную новизну созданного управленческого звена.

Полпредам и федеральным округам как определенным структурам отведена роль «важных элементов вертикали власти» и «инструментов усиления властной конструкции». Полномочия представителя Президента прописаны детально и грозно: «полномочный

представитель имеет право «направлять своих заместителей и сотрудников своего аппарата для участия в работе органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления». Институт представителей Президента в федеральных округах направлен на обеспечение согласованного функционирования и взаимодействия органов государственной власти.

Второй шаг на пути реформирования российской государственности был связан с изменением порядка формирования Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, что стало одним из наиболее существенных моментов федеративной реформы. Федеральный закон от 5 августа 2000 года № 113-ФЗ «О порядке формирования Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации» установил, что членами Совета Федерации становятся представители законодательного и исполнительного органов власти субъекта РФ. Так, представитель от законодательного органа избирается законодательным органом региона на срок полномочий этого органа, а представитель от исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации назначается главой региона на срок его полномочий. Данная реформа вывела из состава Совета Федерации региональных лидеров и заменила их представителями законодательной и исполнительной власти субъектов. Эти изменения укрепили вертикаль власти, а в более широком плане - укрепили государство. Но, говоря о Совете Федерации, не стоит забывать и о некоторой сложности, связанной с ее формированием. От каждого субъекта заседает по два представителя. Но такое положение дел может показаться не совсем справедливым, если учитывать территориальные различия регионов России. Возможно, в этом вопросе можно было бы обратиться к опыту США, где количество представителей от субъекта зависит от его территории.

Что касается института федерального вмешательства в регионы, то его оформление было проведено Федеральным законом «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации», принятым Государственной думой 19 июля 2000 года. Закон предусматривает:

- ответственность органов государственной власти субъектов федерации за нарушение Конституции РФ и федерального законодательства;
- возможность роспуска регионального законодательного органа Президентом РФ (при условии одобрения со стороны Государственной Думы);
- отрешение от должности главы исполнительной власти субъекта РФ указом Президента в случае издания главой исполнительной власти нормативного правового акта, противоречащего Конституции РФ и федеральному законодательству;
- временное устранение Президентом РФ главы региональной исполнительной власти от должности в случае мотивированного представления Генерального прокурора РФ (т. е. предъявления указанному лицу обвинения в совершении тяжкого или особо тяжкого преступления).

Отметим, что в ходе данной федеральной реформы было положено начало стабилизации законодательной базы федеративных отношений, осуществлено более четкое разграничение полномочий между центром и субъектами федерации, определено бюджетное обеспечение их реализации. Но при этом, некоторые исследователи замечают, что в ходе укрепления вертикали власти в 2000-2003 годов произошло избыточное усиление централизации, была нарушена ее мера, изменился баланс сил между центром и регионами в пользу центра.

Все вышеперечисленные реформы федеративного устройства уже принесли определенные плоды. Их дальнейшее развитие и укоренение на федеральном уровне и уровне регионов положительно влияет на состояние российского федерализма и укрепляет его положение.

В конце января 2012 года была опубликована актуальная и своевременная статья В.В. Путина, касающаяся национального вопроса в России. В ней нет ответов на многие вопросы, но сама постановка проблем, без преодоления которых ставится под угрозу существование самого нашего государства, может считаться началом их разрешения. На самом высоком уровне говорится о необходимости отбросить национализм всех родов, и русский и этнический и любой другой, гармонизировать этническое самосознание всех групп с общей принадлежностью к державе. В.В. Путин ставит вопрос о создании единой гражданской нации, которая будет скрепляться не этничностью, а законом и культурой.

В самой идее поиска русской национальной идеи нет ничего нового. В 2007 году в Послании к Федеральному Собранию Путин назвал эти поиски «старинной русской забавой». Накануне прихода к власти В.В. Путин также излагал свой взгляд на будущее России. В статье, озаглавленной «Россия на рубеже тысячелетий», он обозначил три столпа успешного возрождения России: эффективная экономика, сильное государство и консолидация общества вокруг национальной «российской идеи». Тем не менее, на протяжении первых двух президентских сроков Путина первому и второму пунктам явно уделялось больше внимания: российская экономика уверенно росла, а Путин восстановил централизованный контроль над политикой и обществом. В отношении третьего пункта, то есть национальной идеи, стратегия Кремля в те годы была в основном сосредоточена на возрождении гражданского патриотизма. В манифесте «Россия на рубеже тысячелетий» Путин назвал патриотизм наряду с «державностью», «государственничеством» и «социальной солидарностью» в числе «исконных российских ценностей».

На тот момент уровень гражданского патриотизма достиг исторического минимума. В годы правления Ельцина население с трудом осваивалось с потерей СССР и необходимостью идентифицировать себя с новым государством, размеры которого существенно уменьшились. Теперь, после десятилетия распада и растерянности, Путин, поощряя гражданский патриотизм, стремился вновь внушить согражданам чувство гордости и задать направление развития. Ельцинская администрация по очевидным причинам была вынуждена дистанцироваться от советского прошлого и выбрать дореволюционную Россию в качестве исторической точки отсчета для нынешнего государства.

С появлением нового президента Кремль переключился на достаточно прагматичный подход, выборочно реабилитируя те аспекты советского опыта, которые считал позитивными и способствующими гражданскому патриотизму. Иллюстрацией этого процесса может служить решение о принятии в качестве национального гимна адаптированной версии старого советского гимна с обновленным текстом. Таким образом, Кремль обращался как к советскому, так и к имперскому опыту в истории России и одновременно укреплял экономику и государственные структуры (первые два столпа национального возрождения, упомянутые в путинском манифесте). В результате Путин смог предложить нации образ будущего, в котором Россия вновь займет «законное место» среди мировых великих держав. Иными словами, подход Путина к национальной идее был скорее государственным, чем этническим: «российский народ» понимался как многонациональный и многоконфессиональный союз народов.

Таким образом, по сути, Кремль продолжал заложенную ельцинской администрацией трактовку гражданской идентичности «россиян»: гражданскую (неэтническую) модель нации, в которой нерусским предоставлены значительные культурные и политические права, но которую объединяет широкий набор общих ценностей и традиций.

Хотя Путин назвал дальнейшее развитие национальной идеи ключевым условием успешной консолидации российского общества, он, тем не менее, возражал против искусственного ускорения этого процесса. В цитируемом манифесте он утверждал, что национальная идея должна появиться в результате естественного развития, через постепенное слияние «универсальных, общечеловеческих ценностей с исконными

российскими ценностями, выдержавшими испытание временем». За исключением нескольких государственных программ, направленных на укрепление патриотизма среди подрастающего поколения, Кремль действительно не предлагал никакой особенно активной стратегии строительства нации. И все же власти осознавали потенциал русских этнонационалистических настроений для укрепления образа великой России (то есть «державной» составляющей в национальной идее Путина). Поэтому почти на всем протяжении 2000-х годов граница между «правильным» патриотизмом и более явными - негативными - проявлениями национализма оставалась размытой. Кремль терпимо относился к деятельности умеренных националистических организаций, таких как партия «Родина» Дмитрия Rogozina, а иногда даже активно поощрял их. И хотя власти принимали меры к тому, чтобы русский этнонационализм не смог стать самостоятельной политической силой, в некоторых случаях они не препятствовали крайним проявлениям националистических настроений - например, проведению «Русских маршей».

В декабре 2010 года все изменилось. После беспорядков на Манежной площади, когда тысячи протестующих выкрикивали националистические и антикавказские лозунги, власти были вынуждены пересмотреть прежнее благодушное отношение к русскому этнонационализму. Следует уточнить, что в 2000-е годы беспорядки на этнической почве случались и раньше. Первым серьезным инцидентом, попавшим в заголовки газет, стали ожесточенные столкновения в карельском городе Кондопога в августе 2006 года. Тем не менее, беспорядки на Манежной означали, что проблема добралась до столицы и оказалась в центре политической повестки дня. Отдавая себе отчет в том, что русские националисты могут воспользоваться тем, что антимигрантские настроения имеют большую популярность в обществе, власти решили подавить несанкционированные проявления русского национализма и оттеснить националистов на обочину российской политики.

В последующие месяцы был отмечен рост судебного преследования националистов. В апреле 2011 года, к примеру, «Движение против нелегальной иммиграции» было запрещено за призывы к экстремизму. В то же время «Единая Россия» довольно активно разворачивала собственный «Русский проект», чтобы - по словам Андрея Исаева, члена президиума генсовета - «разрушить монополию экстремистов и негодяев и [самим] выступить от имени русского народа». Так была подготовлена почва для частичной переориентации подхода к национальному вопросу. Однако формулирование новой национальной политики в федеральном масштабе было отложено до возвращения Путина в Кремль.

Когда в сентябре 2011 года Д. А. Медведев и В.В. Путин объявляли о своем решении поменяться местами после президентских выборов марта 2012 года, исход выборов уже был предрешен. Во время предвыборной кампании Путин, по уже заведенной традиции, избегал участия в открытых дебатах с оппонентами, вместо этого он предпочел общаться с электоратом напрямую с помощью серии тематических газетных статей. Одна из них была посвящена «национальному вопросу». В ней Путин проанализировал различные подходы к тому, как современная государственная система может справиться с мультиэтничной реальностью, и резко раскритиковал как мультикультурализм европейского разлива, так и русский этнонационализм. Последний он назвал «бациллой», которая, выйдя из под контроля, может разрушить Россию. Этнонационализм привел к крушению Советского Союза, и, по словам Путина, русский национализм может иметь губительные последствия и для Российской Федерации. Поэтому он подчеркивал важность патриотизма, говоря о том, что Россия сформировалась в результате уникального процесса, итогом которого стало «многонациональное общество, но единый народ». Тем не менее, произошел явный сдвиг по сравнению, например, со статьей «Россия на рубеже тысячелетий»: теперь Путин куда большую роль отводил этническим русским, которых он назвал «государствообразующим народом»:

«Стержень, скрепляющая ткань этой уникальной цивилизации - русский народ, русская культура».

Таким образом, сохраняя традиционную государственническую позицию, Путин обозначил этнический поворот. Категорически отрицая идею «построения русского «национального», моноэтнического государства» - идею, которая, по мнению Путина, противоречит всей тысячелетней истории России, - он все же объявляет русскость этнокультурным ядром государственно-ориентированной идентичности. Этот сдвиг следует рассматривать в контексте массовых уличных выступлений после думских выборов в декабре 2011 года. Мало того, что это были самые крупные выступления политической оппозиции со времен распада Советского Союза. Сами демонстрации ознаменовали собой совершенно новое явление - интерес к сотрудничеству между идеологически различными группами. Западно-ориентированные либералы неожиданно преодолели традиционную неприязнь к русским этнонационалистам. Уровень общественной мобилизации явно застал власти врасплох. Поэтому команда Путина решила пойти на небольшие уступки демонстрантам, чтобы вернуть себе контроль над ситуацией - и в то же время позаимствовать некоторые элементы их риторики.

Требования этнонационалистов о самоопределении нации и запрос на русское национальное государство были переформулированы в терминах, более приемлемых для Кремля: «Самоопределение русского народа - это полиэтническая цивилизация, скрепленная русским культурным ядром. Великая миссия русских - объединять, скреплять цивилизацию». Границы русского «я» оставались неопределенными: русскость представлялась центром притяжения «полиэтнической цивилизации», но находящиеся на периферии нерусские были радушно приняты и приглашены встроиться на новой основе в популяцию большинства. Такой подход понятен. Необходимо было найти равновесие: завоевать поддержку русского этнического большинства, не провоцируя при этом негативной мобилизации меньшинств. Решение, которое предлагал Путин, состояло в том, чтобы оставить возможность включения таких меньшинств в более широкое пространство «Русского мира».

После своего избрания в 2012 году Путин продолжал подчеркивать «русскость» российского народа. Например, в его ежегодном Послании к Федеральному Собранию (первом после его возвращения в Кремль) была четко сформулирована связь между проектом построения нации и историей этнических русских и их государственности. Основой нынешнего государственного образования объявлялось не только многонациональное советское государство, но и Российская Империя, и Московское царство. Для возрождения национального сознания, заявил Путин, «нам нужно связать воедино исторические эпохи и вернуться к пониманию той простой истины, что Россия началась не с 1917-го и даже не с 1991 года, что у нас единая, неразрывная тысячелетняя история, опираясь на которую мы обретаем внутреннюю силу и смысл национального развития».

В течение следующих полутора лет Путин произнес две ключевые речи, касающиеся проекта российской идентичности: в сентябре 2013 года на заседании Валдайского клуба он обратился к собравшимся международным специалистам по России, а затем в марте 2014 года выступил с обращением к Федеральному Собранию и главам регионов по случаю присоединения Крыма и Севастополя к России в качестве новых субъектов Российской Федерации. Заседание Валдайского клуба в 2013 году было посвящено теме «Многообразие России для современного мира» - однако вместо поддержания многообразия Путин в своей речи подчеркивал фундаментальную необходимость в формировании нации, объединенной общими ценностями и мировоззрением.

Для укрепления этой идентичности Путин призывает объединить усилия различных слоев общества. «После 1991 года была иллюзия, что новая национальная идеология родится как бы сама по себе», - заявил он. Однако история показала, что «новая

национальная идея не рождается и не развивается по рыночным правилам». Таким образом, Путин, видимо, отказывается от своей прежней позиции на этот счет (изложенной в манифесте «Россия на рубеже тысячелетий»): теперь он выступает за куда более активное участие государства в выработке национальной идеи. При этом механически копировать опыт других стран не имеет смысла; русская национальная идея должна быть твердо укорененной в истории и обществе.

В Послании 2012 года Путин множество раз возвращался к теме важности исторических, традиционных и семейных ценностей - ценностей, которые он связывал со своим обновленным видением национального сообщества.

В своем обращении в марте 2014 года, посвященном включению Крыма и Севастополя в состав Российской Федерации в качестве новых субъектов, Путин еще настойчивее подчеркивал связь между этническими русскими и российской государственностью. Для обоснования пересмотра государственных границ были приведены исторические аргументы, однако на протяжении всей речи Путин неоднократно использовал термин «русский» вместо «российский». В этом эмоциональном воззвании он настаивал на том, что «в сердце, в сознании людей Крым всегда был и остаётся неотъемлемой частью России Крым - это исконно русская земля, а Севастополь - русский город». Таким образом, для легитимации возвращения полуострова под контроль Москвы было использовано не только то, что Крым исторически входил в состав Российской Империи и РСФСР, но и то, что полуостров всегда являлся русской землей. Вхождение в Российскую Федерацию было представлено одновременно и как восстановление исторической справедливости, и как этническое самоопределение. С распадом Советского Союза русский народ «стал одним из самых больших, если не сказать, самым большим разделённым народом в мире».

Модификация национальной идентичности, предпринятая В.В. Путиным, постепенно смещала акцент в сторону более русскоцентричной, ценностно-ориентированной концепции и способствовала укреплению его политической поддержки. Политические события 2014 года, в первую очередь, Олимпийские игры и присоединение Крыма, привели к существенному росту положительных оценок в образе президента. За ним все больше закрепляется образ национального лидера, вокруг которого общество готово консолидироваться. Это проявляется и в феноменальном росте его рейтингов, и в одобрении его деятельности со стороны сторонников и граждан, и в признании за ним силы со стороны противников. Так, по данным ВЦИОМ, деятельность президента в настоящее время одобряет подавляющее число россиян. Ключевыми заслугами В.В. Путина граждане считают его внешнеполитические успехи и достойное отстаивание национальных интересов страны.

Таким образом, в последние годы руководство страны постоянно подчеркивает необходимость поиска оснований для консолидации общества и конструирования национальной идеи, на первый план выдвигает сохранение целостности государства, локализацию его политического и культурного влияния. Задача формирования российского национального самосознания как необходимого условия для предотвращения распада Российского государства стала одной из центральных в выступлениях президента В.В. Путина. После массовых беспорядков на межэтнической почве в московском районе Бирюлево Западное в октябре 2013 года президент России подписал закон о расширении полномочий и повышении ответственности органов государственной власти субъектов РФ, органов местного самоуправления и их должностных лиц в сфере межнациональных отношений. Подобное решение является совершенно оправданным, поскольку именно на эти органы падает основной груз забот по решению обострившихся в России межнациональных отношений. Вместе с тем в законе практически ничего не говорится о наделении их дополнительными возможностями, необходимыми для успешной реализации новых полномочий и ответственности. При сохранении существующей на сегодня законодательной базы органы государственной власти субъектов федерации, а

особенно органы местного самоуправления, оказываются в весьма сложном положении повышенной ответственности за состояние межнациональных отношений и этнокультурное развитие без дополнительного финансового, материального и кадрового обеспечения. В федеральном законодательстве до сих пор в должной мере не урегулирован вопрос, касающийся роли и возможностей органов местного самоуправления в решении задач национальной политики - форм и методов работы, механизма и объемов финансирования, соответствующих характеру и остроте реальных проблем в данной сфере.

Использованная литература

- 1.Алехнович С. Доктрина Путина и новый федерализм [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.peremeny.ru/books/osminog/7668>
- 2.Антонюк А. Этнополитический фактор процессов государственного строительства: основные концептуальные основы / А. Антонюк // Межнациональные отношения и национальные меньшинства: состояние, перспективы / [под ред.Р. Ш. Чилачавы]. М.: 2014. С. 224-241
- 3.Баранов Н. Современный федерализм и федерации / Н. Баранов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nicbar.narod.ru/region_07.htm
- 4.Бухвальд Е.М. Перераспределение полномочий: возможен ли новый этап развития российского федерализма? // Этап: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2012. № 1. С. 9–24.
5. Валентей С.Д., Любовный В.Я., Соловей В.Д., Федосов П.А. Перспективы российского федерализма: федеральные округа, региональные политические режимы, муниципалитеты // Полис. 2012. 4. С. 161-168
6. Владимир Путин. Россия: национальный вопрос [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html.
7. Глигич-Золотарева М.В. Законодательная база федеративных отношений: состояние и перспективы // Государственная власть и местное самоуправление. 2011. № 9. С. 3–7.
8. Горшков А.С., Васецкий А.А. О властной вертикали в системе политического устройства России (к 10-летию создания СЗФО) // Личность. Культура. Общество. 2010. Т. 12, вып. 4 (59–60). С. 184–192.
9. Ермолина Л.В. Особенности становления и пути совершенствования федерализма в России [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.arriori-journal.ru/serial1/2-2015/Ermolina.pdf>
10. Калина В.Ф. Федерализм и демократия в России: итоги и перспективы // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2009. № 11. С. 20-31.
11. Лебедева Е.В. Федеративное государство: теоретические и практические аспекты / Е.В.Лебедева // Проблемы теории государства и права. 2015. № 11. С. 85-98
12. Лексин В.Н. Категория полномочий в диагностике российского федерализма и качества государственного управления // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. 2012. Т. 5. № 6 (26).
13. Моронюк М.Г. Современный федерализм: сравнительный анализ: [учеб. пособ.] / М.Г. Моронюк. М.: Московский государственный институт международных отношений; Российская политическая энциклопедия, 2012. 520 с.
14. Обращение Президента Российской Федерации // Президент России. 2014. 18 марта. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.kremlin.ru/news/20603
15. Одобрение деятельности государственных институтов. ВЦИОМ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://wciom.ru/news/ratings/odobrenie_deyatelnosti_gosudarstvennykh_institutov/.
16. Петухов А.В. Эволюция российского федерализма: политико-правовой анализ // Известия высших учебных заведений: Поволжский регион: Общественные науки. 2009. № 3 (11).
17. Петухов А.В. Этапы развития федеративных отношений в Российской Федерации // Регионоведение. 2009. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://regionsar.ru/node/256?page=0,2>
18. Путин В. Россия на рубеже тысячелетий // Независимая газета. 1999. 30 декабря. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ng.ru/politics/1999-12-30/4_millennium.html
19. Смирнягин Л.В., Бусыгина И.М. Российский федерализм, МГИМО, М., 2009
20. Сравнительный федерализм и российские проблемы федеративных отношений: [сб. статей] / [под ред. Л.В. Сморгунова, Ю.Н. Соломина]. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. 307 с.
21. Федерализм: энциклопедия. М.: Изд-во МГУ, 2010. 640 с.
22. Филь М.С. Императивы государственной национальной политики в современной России / М.С. Филь // Вестник Московского университета. Сер. 12. 2014. №2 С.104-111
23. Чиркин В. Е. Основы сравнительного государственоведения / В. Е. Чиркин. М. : Артикул, 2015. 352 с.
24. Чиркин В.Е. Современный федерализм: сравнительный анализ / В.Е. Чиркин. – М.: ИНИОН РАН, 2015. 279 с.
- 25.Элейзер Д. Сравнительный федерализм / Д. Элейзер // Полис. 2015. № 5. С. 106-115.

Советский патриотизм в современной России: проблема «возвращения к имперскому мышлению»

Данильченко С.Л.

доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Современное рассмотрение традиционного патриотизма личности базируется на определении патриотического отношения человека к глобальному миропорядку. Научной характеристикой все возрастающего воздействия человека на окружающий мир является интернациональный и в определенной степени глобальный характер его практической деятельности, в ходе которой возможности преобразовывать действительность становятся соизмеримыми с природными силами или даже превосходят их. Это дает мощный импульс для осознания человеком новых обстоятельств собственного патриотического и интернационального самоопределения. Система «Отечество-Мир» трактуется учеными как диалектическая совокупность двух подсистем - «Отечества» и «Мира». Осознание системного характера такой организации приводит к необходимости принципиального преобразования социальных условий жизнедеятельности человека.

Для понимания специфики патриотического отношения человека к Отечеству как методологической основы взаимосвязи исходных понятий исследования следует провести историко-философский анализ понятия «отношение». Научное выявление патриотизма личности предполагает, прежде всего, рассмотрения данного вопроса с позиций социальных отношений. Это обусловлено двумя основными причинами. Во-первых, вопрос о патриотизме личности не нашел до этого должного специального теоретического осмысления в гуманитарных науках. Во-вторых, исследовательские усилия ученых были направлены на акцентирование основного внимания вопросам бережного и гуманного отношения личности к Отечеству. Эффективность современных исследований в значительной мере будет зависеть от подхода к проблеме моральной ценности патриотизма и интернационализма, то есть от того, признается ли правомерность включения патриотического отношения личности к Отечеству в глобальную систему моральной регуляции, а также от правильного понимания сущности этого отношения. Объектами отношения в нашем случае будут личность, Отечество и Мир. Общей основой в этой триаде являются социальные связи и отношения, главным формообразующим фактором которых выступает деятельность людей как способ информационного и цивилизационного обмена между ними и Миром, способ воспроизводства человеческой жизни. Основу же патриотического отношения человека к Миру предстоит выяснить. Материальным фоном при этом выступает деятельность людей - индивидуальная и общественная. Поскольку отношений не существует без их носителей, то специфику патриотических отношений следует связать с личностью и Отечеством, с деятельностью всех социальных и государственных институтов. Результат формирования патриотического отношения личности к объективной реальности будет выражаться в конкретно-историческом и социокультурном качестве личности, названном традиционным патриотизмом.

Чтобы определить место Мира в системе патриотических отношений, необходимо рассмотреть классификацию этих отношений по разным основаниям. В философской литературе можно встретить классификацию патриотических отношений по форме, по содержанию, по способу общественной связи между людьми в процессе их совместной патриотической деятельности. Патриотические отношения нужно различать также в зависимости от вида детерминации, с точки зрения категории «время». Это - патриотические отношения в настоящем и патриотические отношения между различными поколениями людей к своему Отечеству, не имеющими непосредственного контакта во времени. При анализе различных вариантов патриотических отношений во времени можно выделить как реально существующие актуальные отношения, в которые вступают субъекты-современники. Эти отношения могут функционировать в прошлом, в настоящем или будущем.

Этот темпоральный вид отношений подвергается историко-философскому анализу чаще всего. Гораздо сложнее и гораздо менее изучены отношения, направленные во времени из прошлого в настоящее и будущее. Существование перечисленных видов отношений возможно в силу того, что человек является родовым существом и осознает себя таковым. Он испытывает на себе влияние прошлого и строит свою деятельность исходя из идеального образа будущего. Такая связь проявляется как преемственность и взаимовлияний поколений. Поскольку результаты

деятельности одних поколений не оставляют равнодушными другие поколения, постольку перечисленные отношения имеют патриотическую сторону. Она отражается в патриотическом сознании как ответственность перед будущим, как стремление быть достойным лучших свершений предыдущих поколений или стыд за их ошибки. Таким образом, прошлое и будущее становятся патриотическими ценностями для настоящего. Отношение к прошлому в его нравственном аспекте начинает возникать уже в первобытном обществе, первоначально как преклонение перед мифическими предками. Это преклонение переживалось как гордость за их достоинства, ответственность за принадлежность к роду, осознание долга продолжения славы предков. Экстраполяция отношения, направленного из прошлого к настоящему, на отношение из настоящего к будущему, породила аналогичные нравственные чувства как отражение становящихся патриотических отношений. При этом надо отметить, что отношение настоящего к прошлому и будущего к настоящему, то есть ретроспективные отношения, составляют особый вид, поскольку актуально они существуют лишь в сознании, но это не мешает им оказывать все возрастающее воздействие на деятельность людей. Их развитие отражает подъем патриотического сознания и возрастание роли патриотизма как детерминирующего фактора всех других социальных отношений.

Нам представляется правомерным делить патриотические отношения на непосредственные и опосредованные. Этот критерий принят в общей классификации связей и отношений. Опосредованные патриотические отношения - это такие, в которых связующим звеном между сторонами отношения могут осуществляться в настоящем времени, а такие по направлению от прошлого к настоящему, от настоящего к будущему и от настоящего к прошлому. Специфика опосредованного природой патриотического отношения между субъектами заключается в некоторой обезличенности. Действующий субъект далеко не всегда знает, кто конкретно будет «считывать» с преобразованного им Мира, перенесенные на него в процессе деятельности его патриотические качества. Объект, который пользуется преобразованной субъектом природой, лишь по оставленным признакам, предметам характеризует субъекта, и в то же время сам выступает как субъект. Патриотические отношения, опосредованные Миром, не могут носить демонстративный характер. Объект патриотических отношений лично неизвестен субъекту и наоборот. Патриотические отношения по поводу использования окружающей действительности есть один из критериев патриотической культуры, так как патриотические черты человека (поколения) проявляются не на «показ», не в присутствии объекта патриотических отношений, а наедине с собой, со своей человеческой совестью. Долг, совесть, честь, достоинство, любовь - проявляются здесь без надежды на прижизненную оценку и благодарность. Исключается возможность реализации принципа «ты - мне», «я - тебе», то есть такая патриотическая деятельность осуществляется без расчета на вознаграждение, на моральное одобрение. Субъектом патриотического отношения, опосредованного воздействия на Мир выступает общество, поколение, социальная группа, личность. Роль объекта такого обезличенного нравственного отношения может играть только социальная группа, общество или даже человечество в целом.

Особую роль играет Мир как опосредующее звено в патриотических отношениях между поколениями людей. Каждое поколение людей несет моральную ответственность перед будущими поколениями человечества, страны, нации за то, как развивается Мир сегодня. Мы испытываем те или иные патриотические чувства к предыдущим поколениям по поводу их отношения к окружающей действительности. По состоянию дел на планете Земля мы можем судить о моральных качествах людей разных поколений, стран, регионов - отношение субъекта по поводу мироустройства - это объективный показатель сознательной и практической деятельности людей, учитывающий интересы будущих поколений, перспективы развития самого общества. В целом отношение к Миру зависит от характера социальных отношений. Поэтому «общество без будущего» не может заботиться о состоянии глобального равновесия. Формирование новых патриотических отношений как регулятора взаимодействия Мира и Отечества должно быть ориентировано на будущее, определяться стратегией социального прогресса.

Патриотизм, любовь к Родине, реализуется в служении ее интересам сложное культурно-историческое явление, играющее в деятельности людей важную роль. Этим и вызван повышенный интерес к нему как со стороны философов, так и со стороны ученых - педагогов. Патриотизм всегда относился к числу наиболее сложных и противоречивых явлений общественного сознания. Это объясняется не только сложным переплетением в нем национального и интернационального, но и своеобразной структурой общественного сознания.

Не являясь формой общественного сознания, патриотизм органически связан с каждой из этих форм. Он как бы разлит во всей духовной жизни общества и отдельного человека. Можно сказать, что любая деятельность человека в самых различных областях социальной жизни - при защите Отечества, в сфере культуры, искусства, в политике, экономике - характеризует уровень его патриотизма. Это хорошо понимают и философы, пытаясь в своих работах, статьях заставить общественность оценивать степень патриотичности своей деятельности, исходя из мировоззренческих критериев.

Необходимость современного изучения исторического феномена советского патриотизма в современной России определяется двумя главными причинами:

- весь ход мировой истории свидетельствует о том, что каждое великое государство, имеющее соответствующий геополитический статус, разрабатывало свою государственную идеологию с целью объяснить миру свое предназначение, великую миссию - Великобритания заявила о себе как о «владычице морей», США выдвинули жесткую «доктрину Монро», Германия, провозгласив, себя «превыше всего», требовала расширения «жизненного пространства»;
- СССР по мере своего возрастающего геополитического веса в мире нуждался в сильной, цельной идеологии. Такой идеологией стал советский патриотизм, во главу угла, которого была поставлена сталинская идея построения социализма в одной стране.

Отправной точкой в изучении советского патриотизма является проблема частичной реабилитации в 1930-е годы дореволюционной русской истории, определившая среди исследователей два подхода.

Одни историки считают, что руководство ВКП (б) обратилось к пересмотру дореволюционной истории России в целях «возвращения к имперскому мышлению», ради «откровенного возрождения имперских принципов» во внешней и внутренней национальной политике, результатом чего явился «почти полный отказ от объективной оценки имперской политики» царской России [1, с. 76-79]. Одной из главных особенностей поворота И.В.Сталина к имперской национал-большевистской идеологии они считают внедрение в общественное сознание тезиса о двойном капиталистическом окружении - внешнем и внутреннем, что позволило успешно укрепить режим личной сталинской диктатуры [2, с. 18-19].

Другие исследователи последовательно отстаивают тезис о том, что «трансплантация русского патриотизма в социалистическую идеологию» была следствием освобождения советского руководства «от ультрареволюционной эйфории первых послеоктябрьских лет» и связана «с провалом расчетов на революционный выход из мирового кризиса 1929-1933 годах и победу социализма в новой группе стран» и в итоге она способствовала «постепенному возвращению людям отечественной истории» [3, с. 108-109].

В том же духе в годы горбачевской перестройки высказывался историк Ю.Н.Емельянов, критиковавший американского советолога Стивен Коэна за то, что тот сильно преувеличивал «обеление царистского прошлого» в идеологии большевизма 1930-х годов. Полемизируя со С.Коэном, Емельянов указывал на то, что «упрощенной картине прошлого, созданной в 1930-е и 1940-е годы, предшествовало полное зачеркивание прошлого в 1920-х годах» [4, с. 76].

Кто же из исследователей прав?

Ближе к истине продвинулась вторая группа историков по той простой причине, что в их пользу свидетельствуют имеющиеся в распоряжении исследователей документы. Некоторые из этих документов уже известны и требуют только обновленного концептуального осмысления, другие обнаружены в архивах недавно и пока еще остаются мало востребованными исследователями.

Основная проблема заключается в выяснении причин преодоления руководством ВКП (б) в 1930-е годы того нигилизма по отношению к истории и культуре дореволюционной России, который прочно утвердился в партии большевиков и некоторых кругах интеллигенции в 1920-е годы. Анализ источников приводит к выводу о том, что таких причин было две.

Первая причина - крушение иллюзий руководства ВКП (б) и самого И.В.Сталина относительно скорой перспективы победы пролетарской революции в каких-либо других странах.

В 1932 году известный оппозиционер М.Н.Рютин утверждал, что Сталин вообще по своей сути был «платоническим интернационалистом» еще до 1917 года, а после Октябрьской революции начал сразу эволюционировать в сторону «национал-большевизма», предложив еще в 1918 году «надолго махнуть рукой на мировую революцию» [5, с. 174].

В 1932 году на Западе выходит очередная книга Троцкого «Сталинская школа фальсификаций». В этой книге с плохо скрываемым раздражением Троцкий рассказывает о том, как Сталин «упустил революционную ситуацию» в 1923 году в Германии и в 1927 году в Китае. За все это, по мнению Троцкого, на Сталина следовало возложить «главную тяжесть ответственности» [6, с. 197].

Позже, в ряде своих статей Троцкий писал о том, что «через посредство Коминтерна сталинизм стал худшим тормозом мировой революции» (1935 год) и что «международная политика полностью подчинена для Сталина внутренней» (1938 год) [7, с. 136, 138].

Такого рода суждения были отголоском старых споров Л.Д.Троцкого с И.В. Сталиным о зависимости строительства социализма в России от успехов мирового революционного движения. Именно в этих спорах Сталин постепенно изживал иллюзии на предмет скорой победы социалистической революции в других странах, все более и более ориентируясь на решение тех или иных проблем международной политики ВКП (б) в интересах строительства социализма в России.

Эта тенденция политической эволюции И.В.Сталина уходит своими корнями в период подготовки партии большевиков к событиям октября 1917 года. Еще в августе 1917 года на 6-м съезде РСДРП (б), когда Е.А.Преображенский отстаивал традиционный в то время тезис о том, что строительство социализма в России будет возможно только «при наличии пролетарской революции на Западе», Сталин заявил: «Надо откинуть отжившее представление, что только Европа, может указать нам путь» [8, с. 186-187].

В январе 1918 года на одном из заседаний ЦК партии, на котором рассматривался вопрос о заключении сепаратного мира с немцами, Сталин агитировал за мир, указывая среди прочего и на то, что «революционного движения на Западе нет, нет фактов, а есть только потенция, а с потенцией мы не можем считаться» [9, с. 171].

Этот эпизод Троцкий в своих воспоминаниях комментировал так: «Главная моя забота: сделать наше поведение в вопросе о мире как можно более понятным мировому пролетариату, была для Сталина, делом второстепенным. Его интересовал «мир в одной стране», как впоследствии - «социализм в одной стране»» [10, с. 377-378].

В 1923 году И.В.Сталин прохладно отреагировал на бурный порыв Л.Д.Троцкого развязать революцию в Германии, избрав свойственную ему в такие моменты, тактику осторожности и выжидания.

Данную тактику ему ставили в вину в период острой внутрипартийной борьбы середины 1920-х годов. Сталинские противники, в частности Г.Е.Зиновьев, в 1927 году распространяли в партийных кругах одно из писем Сталина Зиновьеву и Бухарину (август 1923 года), в котором он советовал «удерживать» немцев, а «не поощрять». Зиновьев использовал это письмо для обвинений И.В.Сталина в предательстве интересов мировой пролетарской революции [11, с. 51-52].

Можно с уверенностью признать факт усилившегося отхода Сталина от доктрины мировой пролетарской революции еще с середины 1920-х годов.

В случае с событиями в Германии осенью 1923 года И.В.Сталин предпочел не курс на подталкивание революции, а пассивный скрытый саботаж очередной авантюры застрельщиков мировой революции. Документы подтверждают, что германская революция не рассматривалась Сталиным в качестве главного фактора улучшения германо-советских отношений. Скрытое военно-техническое сотрудничество Красной Армии и Рейхсвера, расширение советско-германских экономических связей представлялись ему более надежными средствами приобретения необходимого геополитического союзника в Европе.

Германия, как побежденная и униженная Антантой страна, была самым выгодным для России союзником. Не случайно в сентябре 1924 года в закрытом письме ЦК РКП (б) о внешней и внутренней политике И.В. Сталин обозначил первоочередной задачей партии в отношениях с Германией не «курс на германскую революцию», а использование всех имевшихся в то время соглашений с Германией «для дальнейшего усиления позиций СССР» [12, л. 43].

На практике эта установка встретила положительную ответную реакцию в самой Германии. В сентябре 1926 года, вступив в Лигу Наций, Германия прямо заявила о том, что осудит любую агрессию против СССР и будет препятствовать такой агрессии всеми возможными способами.

Из таких же прагматических соображений Сталин считал благоприятной для СССР внешнюю политику фашистской Италии.

В закрытом письме ЦК РКП (б) о внешней и внутренней политике он писал: «...Постоянное стремление Муссолини к освобождению своей политики от опеки Антанты толкает его к ведению по отношению СССР благоприятной линии. Эта линия проявилась в его отказе ратифицировать протокол держав о признании аннексии Бессарабии Румынией... В Афганистане итальянская дипломатия непрерывно помогала нашей дипломатии. Еще ярче выразилась эта линия в Пекине, где итальянский посланник непрерывно оказывал услуги и поддержку товарищу Карахану... В настоящее время при агонии власти крайнего фашизма, Муссолини кроме всего этого, пытается усилить свой моральный авторитет подчеркиванием своих близких отношений с СССР. Последнее обстоятельство показывает, до какой степени успел возрасти международный удельный вес советского правительства, если фашистское правительство считает возможным усиливать свой авторитет афишированием дружественных с ним отношений» [13, л. 45-46].

В интересах достижения международной стабильности СССР И.В.Сталин предпринял еще два маневра.

Во-первых, он подрывал прозападный троцкистский интернационализм своими призывами обратить главное внимание на революционное движение Востока. Если Троцкий был заинтересован прежде всего в том, чтобы «каждый наш хозяйственный успех» служил приближению именно «европейской революции» [14, с. 146], то Сталин считал, что уж если «мы под Варшавой потерпели неудачу» и общая обстановка после 1921 года изменилась «в смысле усиления удельного веса тех тяжелых резервов революции, какие ныне представляют страны Востока, то тогда остается одно из двух: либо мы глубокий тыл империализма - восточные колониальные и полуколониальные страны - расшевелим, революционизируем и тем ускорим падение империализма, либо промажем здесь и тем укрепим империализм» [15, с. 236-237].

В 1923 году на 12-м партсъезде парируя председателю Совнаркома Украины Х.Г.Раковскому, отстаивавшему идею сохранения независимости Украины, И.В.Сталин заявил: «восточные народы, органически связанные с Китаем и Индией... важны для революции, прежде всего», поскольку «удельный вес этих народностей стоит выше, чем удельный вес Украины» [16, с. 277].

Во-вторых, Сталин сумел приспособить Коминтерн для активной защиты на международной арене внешней и внутренней политики СССР. В 1927 году он даже дал свое определение понятию «интернационалист». Им считался тот, кто «безоговорочно, без колебаний, без условий готов защищать СССР» [17, с. 51].

Таким образом, еще в середине 1920-х годов троцкистской химере мировой пролетарской революции И.В.Сталин предпочел государственный прагматизм, основанный не на марксистской идеологии, а на комплексном анализе геополитических факторов.

Вторая причина преодоления традиционного нигилизма по отношению к дореволюционной истории России была следствием постепенного отхода Сталина от доктрины мировой революции.

Речь идет о сталинской теории построения социализма в одной стране, в которой троцкистская оппозиция видела главную опасность для своих планетарных доктрин.

В июле 1927 года Г.Е.Зиновьев писал о том, что теория социализма в одной стране «теперь играет уже прямо разлагающую роль и явно мешает сплочению сил международного пролетариата вокруг СССР - ибо убаюкивает рабочих других стран, притупляет у них сознание опасности» [18, с. 26].

Взвешенный анализ политической борьбы И.В.Сталина и Л.Д.Троцкого приводит к выводу о том, что усиление элементов традиционного русского патриотизма в идеологии ВКП (б) 1930-х годов было закономерным результатом преодоления европоцентризма Троцкого, который во многом и способствовал насаждению нигилизма к истории и культуре дореволюционной России в 1920-е годы.

На этот факт обращали внимание очевидцы событий тех лет.

В 1931 году советский дипломат-невозвращенец С.Дмитриевский писал о том, что Троцкий был по своей сути «западным империалистом наизнанку», мечтавшим «взамен культурного западного капитализма иметь культурный западный социализм», в то время как Сталин стремился добиться «национальной независимости России» [19, с. 268, 274-275].

В борьбе И.В.Сталина против Л.Д.Троцкого действительно столкнулись два диаметрально противоположных взгляда на роль русской революции. Троцкий всегда видел в России лишь безликое пространство, пригодное только для того, чтобы стать базой, стартовой площадкой европейской революции. «Мы нация бедная, - сетовал он еще в 1912 году, - тысячи лет жили в

низеньком бревенчатом здании, где щели мохом законопачены - ко двору ли тут мечтать о стрельчатых арках и готических вышках» [20, с. 261].

Еще в годы Первой мировой войны, выдвинув лозунг «Соединенные Штаты Европы - без монархий, постоянных армий и тайной дипломатии» [21, с. 138], Троцкий отвел России роль бедного родственника, годного лишь на то, чтобы пожертвовать собой во имя победы пролетарской революции в «культурной» Европе.

Такая позиция была результатом безоговорочного преклонения Троцкого перед Западной Европой и западноевропейским социализмом. В данном случае Троцкий повторял идеи Энгельса о том, что «русская революция даст такой новый толчок рабочему движению Запада, создаст для него новые лучшие условия борьбы и тем ускорит победу современного промышленного пролетариата, победу, без которой сегодняшняя Россия ни на основе общины, ни на основе капитализма не может достичь социалистического переустройства общества» [22, с. 453].

От классиков марксизма Троцкий во многом заимствовал и типичный для европейских социалистов нигилизм по отношению к истории и культуре России. Порой этот нигилизм доходил до абсурда. В славянофильстве Троцкий видел какие-то мифические «временные идейные ходули, на которых интеллигенция выбиралась из стоячего болота отечественного быта и шла... в Европу» [23, с. 165], а на 12-м съезде партии он мимоходом бросил фразу о том, что «английская культура выше русской» [24, с. 160].

В сталинской теории о возможности построения социализма в одной стране Троцкий учуял смертельную опасность своим грезам о Соединенных Штатах Европы. Сама мысль надолго, если не навсегда, ограничить свою деятельность в рамках одной страны, да еще такой «отсталой» и «варварской», как Россия, приводила его в бешенство.

Достаточно вспомнить, какими эпитетами награждал он И.В.Сталина - «могильщик революции», «Сверх-Борджиа в Кремле», «интендант Гитлера», «Каин» и другие. Не менее темпераментно проявлял себя Троцкий и в теоретических спорах. В стремлении Сталина «строить наше хозяйство так, чтобы наша страна не превратилась в придаток мировой капиталистической системы» [25, с. 298], Троцкий мог видеть только «национальную ограниченность» и забвение «мировых хозяйственных зависимостей» [26, с. 142].

Все это было плодом непоколебимой уверенности Троцкого в неспособности русской революции без помощи Запада преодолеть ту бездну «отсталости», которую страна получила в наследство от старой эпохи.

И.В.Сталин прекрасно разобрался в тех мотивах, которые толкнули Л.Д.Троцкого и его сторонников на бескомпромиссную борьбу против его концепции. Поэтому он усиленно взялся за создание нового образа России и русской революции, стремясь постепенно изжить тот нигилизм по отношению к историческому прошлому страны, с которым большевистская партия прожила все 1920-е годы.

С начала 1950-х годов Сталин постепенно начинает подготавливать общественное мнение к восприятию идеи о том, что русская революция произошла не на пустом месте, а в стране, чья история знала эпохи великих государственных преобразований, в которых и вырос народ, сумевший совершить еще одно, на этот раз самое крупное и самое прогрессивное историческое преобразование - Октябрьскую революцию.

Первым, кого И.В.Сталин попытался заставить принять эту идею, был поэт Демьян Бедный.

В декабре 1930 года Бедный был подвергнут разгромной критике со стороны Сталина, которого поддержали Молотов и Каганович, за свои фельетоны «Слезай с печки» и «Без пощады», в которых в духе бухаринских «Злых заметок» он писал о том, что «Россия в прошлом представляла сосуд мерзости и запустения».

В ответ И.В.Сталин послал Д.Бедному письмо, в котором обвинил его в «клевете» на русский народ и русских рабочих, в «развенчании СССР», ибо русские рабочие, «проделав Октябрьскую революцию, не перестали быть русскими» [27, с. 25].

Более того, Сталин даже выразил сомнение в лояльности поэта линии партии. В официальной публикации письма в «Собрании сочинений» Сталина этот фрагмент письма был опущен.

«Существует, как известно, «новая» (совсем «новая»!) троцкистская «теория», - писал Сталин, - которая утверждает, что в Советской России реальна лишь грязь, лишь «Перерва». Видимо эту «теорию» пытаетесь Вы теперь применить к политике ЦК в отношении «крупных русских поэтов». Такова манера Вашего «доверия» к ЦК. Я не думал, что Вы способны, даже

находясь в состоянии истерики, договориться до таких антипартийных гнусностей. Недаром, читая Ваше письмо, я вспомнил Сосновского...» [28, л. 8].

Намек на троцкиста Сосновского, к тому времени исключенного из партии, Д.Бедный понял мгновенно, отправив вскоре на рецензию И.В.Сталину свое новое стихотворение «О героическом» (к 25-летию со дня Московского вооруженного восстания), где покаялся в том, что:

По части России былой
У меня давно уж неблагополучно,
В чем расписуюсь собственноручно.

Далее, снимая с себя обвинения в клевете на русский рабочий класс, он писал:

Ведь Рассея нам все-таки мать,
Нас, детей, надо как понимать?
От худого, мол, семени
Не жди доброго племени?
От какой же мамы Пролетарии наши,
Самый активный революционный отряд
Мирового рабочего класса?

Свое покаянное стихотворение Д.Бедный закончил оптимистическим пророчеством:

Работа историков наградит всех поэтов
Небывалым числом небывалых сюжетов,
И они, обрета в прошлых днях новизну,
Светлым фоном исправят мою кривизну [29, лл. 12, 13, 17].

Однако за исправление своей кривизны Д.Бедный заплатил слишком большую цену. Не написал бы он либретто к фарсу на оперу А.П.Бородина «Богатыри», которую поставил в 1936 году в Камерном театре А.Я.Таиров, не пришлось бы ему быть изгнанным не только из партии, но и из Союза писателей, лишиться личного расположения Сталина и заодно кремлевских привилегий.

Гораздо более удачно сложилась судьба советского писателя А.Н. Толстого. Академик Академии наук СССР, лауреат 3-х сталинских премий (последней посмертно), обладатель ордена Ленина, кресла депутата Верховного Совета СССР, роскошной квартиры в Москве, дачи в Барвихе и личного автомобиля, Алексей Толстой был одним из самых талантливых проводников сталинских идей в освещении истории царской России.

Благодаря своему тонкому политическому чутью и большому писательскому таланту, А.Н.Толстой из писателя-попутчика, бывшего белоэмигранта стал крупнейшим советским писателем.

В романе «Петр Первый» и в некоторых своих статьях и выступлениях Толстой сумел добиться того, что созданный им образ Петра I и его эпохи, к тому же блестяще экранизированный режиссером В.Петровым, стал созвучен пафосу строительства социализма в СССР и деятельности самого Сталина. По этому поводу русский эмигрант-монархист Иван Лукьянович Солоневич с едким сарказмом писал, что в романе А.Н.Толстого «Петр Первый» «социальный заказ выпирает как шило из мешка: психологически вы видите здесь сталинскую Россию, петровскими методами реализующую петровский же лозунг: «догнать и перегнать передовые капиталистические страны». Сталин восстает продолжателем дела Петра, таким Иосифом Петровичем, заканчивающим дело великого преобразователя» [30, с. 427-428].

Подобные наблюдения были близки к истине, хотя сам И.В.Сталин в беседе с немецким писателем Эмилом Людвигом, состоявшейся в 1931 году, на вопрос о том, допускает ли он параллель между собой и Петром Великим, отвечал, что «ни в каком роде» и вообще «исторические параллели всегда рискованны» [31, с. 104]. Тем не менее, было очевидно, что Алексей Толстой получил из Кремля карт-бланш на внедрение в общественное сознание данной исторической параллели, которая и пришла на ум Э.Людвигу.

Писатель не скрывал, что в романе «Петр Первый» намерен добиться «переключки» эпох петровских реформ и строительства социализма в СССР. В 1933 году Толстой писал о том, что «в каждом историческом явлении надо брать нужное нам, опускать архаизм и извлекать то, что созвучно нашей эпохе» [32, с. 213], а в 1937 году он прямо заявил, что говоря об эпохе Петра I, «мы не хотим умалять значение личности человека, возвысившегося над своей эпохой» [33, с. 763].

Об особой роли А.Н.Толстого в популяризации сталинских взглядов на историю дореволюционной России свидетельствуют и некоторые другие факты.

В 1942-1943 годы по специальному заказу Комитета по делам искусств Толстой работал над пьесой об Иване Грозном. Пьеса была забракована секретарем ЦК ВКП (б) А.С.Щербаковым, который в апреле 1942 года писал И.В.Сталину о том, что работа Толстого «извращает исторический облик одного из крупнейших русских государственных деятелей - Ивана IV», из-за чего следует запретить как постановку на сцене, так и опубликование в печати этой пьесы. Однако после трех писем Толстого Сталину, в которых писатель подробно изложил свое видение злободневности популяризации деятельности Ивана Грозного и попросил: «Дорогой Иосиф Виссарионович, благословите начинать эту работу», пьеса была поставлена на сцене Малого театра [34, с. 7].

Такого рода переключки эпох, достигшие в конце 1930-х годов огромных пропагандистских масштабов, разгром «исторической школы» Михаила Николаевича Покровского, восстановление преподавания русской истории в вузах и общеобразовательных школах, некоторыми отечественными и зарубежными историками расцениваются как возрождение русского национализма в идеологии ВКП (б) и во взглядах самого И.В.Сталина.

Наиболее аргументировано данную точку зрения обосновывал израильский исследователь Михаил Агурский. Следуя своей аксиоме о том, что «у коммунизма есть тенденция становиться коммунизмом национальным, как только он приходит к власти» [35, с. 256], М.Агурский доказывал, что именно Сталину «суждено было стать тем человеком», который, «опираясь на красный патриотизм, примет национал-большевизм как программу, уничтожив все старое поколение интернационально мыслящих большевиков» [36, с. 148].

По Агурскому, И.В.Сталин еще в 1920-е годы понял, что «программа» с помощью которой можно добиться перевеса, должна быть национальной, но хорошо замаскированной... Уверенность в том, что режим отходит от интернационализма, вызвала бы серьезный кризис в еще неокрепшей системе, а также резко ослабила бы мировую поддержку СССР» [37, с. 201].

На первый взгляд, в пользу этой концепции действительно свидетельствуют некоторые факты:

- реабилитация и возвращение в науку в 1932-1935 годах после «академического дела» 1931 года таких ученых, как Ю.В.Готье, В.И.Пичета, Е.В.Тарле и других;
- письмо Сталина членам Политбюро от 19 июля 1934 года «О статье Энгельса «Внешняя политика русского царизма», опубликованное в мае 1941 года в журнале «Большевик», в котором содержалась недвусмысленная критика одиозного отношения Энгельса к российской внешней политике XIX века и отмечалось, что завоевательная политика «вовсе не составляла монополию русских царей» и была присуща «не в меньшей, если не в большей степени королям и дипломатам всех стран Европы» (38, с. 3);
- праздничный тост Сталина на обеде у Ворошилова 7 ноября 1937 года, в котором он отметил тот факт, что русские цари «сделали одно хорошее дело: сколотили огромное государство - до Камчатки» [39, 22 декабря].

Подобные факты способствовали широкому распространению на Западе мнения о том, что большевизм «перерождается» в новую фазу русского национализма и империализма.

В русской эмиграции 1930-е годы были прочно связаны с надеждами на созидательную роль нового русского патриотизма, который многие считали по ошибке традиционным русским патриотизмом дореволюционной эпохи. Такие взгляды были свойственны Николаю Александровичу Бердяеву и Георгию Петровичу Федотову, работы которых на Западе оценивались и оцениваются чрезвычайно высоко.

Бердяев в то время убеждал Запад в том, что «коммунизм в период сталинизма не без основания может представляться продолжением дела Петра Великого... В России вырастает не только коммунистический, но и советский патриотизм, который есть просто русский патриотизм». Заявляя о своем идеологическом неприятии Советской власти, Бердяев тем не менее утверждал, что пока большевики - это «единственная власть, выполняющая хоть какую-нибудь защиту России от грозящих ей опасностей» [40, с. 120].

Похожие мысли высказывал в своей публицистике 1930-х годов Г.П.Федотов. В 1936 году в статье «Защита России» он писал: «Новый советский патриотизм есть факт, который бессмысленно отрицать. Это есть единственный шанс на бытие России. Если он будет бит, если народ откажется защищать Россию Сталина, как он отказался защищать Россию Николая II и Россию демократической республики, то для этого народа, вероятнее нет возможностей исторического существования» [41, с. 124].

Советский патриотизм был гораздо более сложным явлением в нашей истории, его нельзя отождествлять ни с русским национализмом, ни с марксизмом. Это был исторический и идеологический феномен, в котором причудливым образом ужились и общие постулаты марксизма, с которыми И.В. Сталин нередко обращался самым вольным образом, и элементы традиционного русского патриотизма, вводимые в пропагандистский обиход.

«Измена» Сталина идеалам марксизма-ленинизма - тема, достаточно «проработанная» как в стане сталинских идеологических противников, не говоря уже о перестроечной историографии [42].

Современных исследователей интересует вопрос о том, почему и как конкретно проявились в идеологии ВКП (б) 1930-х годов элементы традиционного русского патриотизма?

Введение в систему советского вузовского и школьного образования и гражданского воспитания основополагающих основ русской истории и культуры было вызвано необходимостью пробудить в народе патриотические чувства в связи с растущей угрозой войны против СССР со стороны гитлеровской Германии и союзных с ней Японии и Италии.

На этот факт в 1930-е годы обращал внимание евразиец П.Н.Савицкий.

В 1936 году в своей статье «Традиция и революция» он писал о том, что «надвинувшаяся вновь внешняя угроза видимо заставила если не всех, то многих вождей коммунизма понять, что на основе одного лишь восхваления революции, которым полна официальная коммунистическая идеология, трудно построить с успехом оборону страны».

Анализируя материалы советской прессы, Савицкий особо отмечает тот факт, что «в коммунистической фразеологии стали мелькать слова, которые до революции были свойственны исключительно крайним выразителям русской национальной идеи, например, славянофилам, а после революции - евразийцам. В этом смысле характерна статья в «Правде» от 9 июля под названием «Традиции рабологии». В ней с большой страстностью обличается «лакейское подобиострастие», с которым некоторые круги в Советском Союзе относятся «ко всему, что носит на себе заграничный штамп»... Тезис о том, что «коммунисты отнюдь не должны отгораживаться от положительной оценки прошлого своей страны», будучи проведенным в жизнь, может приобрести большое значение в судьбах современной русской культуры. Нельзя отрицать того, что навыки коммунистической среды противостоят реализации этого тезиса. «Идиллическое» мировоззрение здесь было бы не у места. Только в порядке трагических столкновений может разрешиться эта противоположность и будет найден синтез революции и традиции, столь необходимый для дальнейшего подъема страны» [43, лл. 2, 8, 16].

Новый поворот на идеологическом фронте требовал радикальных изменений в сфере исторического образования. Представители школы М.Н.Покровского не смогли воспринять новых идеологических веяний.

Писатель Константин Михайлович Симонов был прав, когда писал в своих воспоминаниях о том, что «Покровский отвергался, а на его место ставился учебник Шестакова не потому, что вдруг возникли сомнения в тех или иных классовых категориях истории России, а потому, что потребовалось подчеркнуть силу и значение национального чувства в истории и тем самым в современности, в этом и был корень вопроса. Сила национально-исторических традиций, в особенности военных, была подчеркнута в интересах современной задачи. Задача эта, главная в то время, требовала мобилизовать все, в том числе и традиционные, национальные, патриотические чувства, для борьбы с германским нацизмом, с его претензиями на восточное пространство и с его теориями о расовой неполноценности славянства» [44, с. 183-184].

Насколько И.В.Сталину удалось справиться с решением такой задачи можно судить по некоторым документам из архивов немецкого МИДа. В Меморандуме МИДа Германии от 27 июля 1939 года говорилось о том, что «слияние большевизма с национальной историей России, выражающееся в прославлении великих русских людей и подвигов..., изменило интернациональный характер большевизма, как нам это кажется, особенно с тех пор, как Сталин отложил на неопределенный срок мировую революцию» [45, с. 30].

Грандиозность празднеств по случаю памятных дат русской истории и ее выдающихся персоналий, прославление мощи великих русских полководцев в кинематографе и литературе, возобновление преподавания дореволюционной русской истории в школах и вузах естественно ассоциировались у иностранцев как возрождение русского национализма.

И сегодня многие зарубежные исследователи пишут о том, что в 1930-е годы И.В.Сталин воскресил русский национализм. Эту идею широко развил французский исследователь Николя Верт, книга которого «История Советского государства. 1900-1991 годы» многие годы

использовалась в постсоветской России в качестве учебного пособия по отечественной истории. Н. Верт утверждал, что в 1930-е годы «возрождение русского национализма явилось фактором, ведущим к консолидации значительной части русского общественного мнения» [46, с. 236].

Отечественные историки не склонны к таким обобщениям, они не считают Сталина латентным русским националистом, а мнение Н.Берта оценивают как досадное недоразумение. В своих Берта суждениях исходил из фактологически ошибочного тезиса о том, что Российская Империя признавалась официальной советской историографией «тюрьмой народов» только «до начала 1930-х годов» [47, с. 236].

Тезис о России как «тюрьме народов» просуществовал весь советский период, хотя и подвергался серьезным корректировкам.

В 1934 году Сталин, Киров и Жданов в своих известных замечаниях на конспект школьного учебника по истории, подготовленный группой под руководством Н.Н.Ванага, указали на то, что:

- «В конспекте не подчеркнута аннексионистско-колонизаторская роль русского царизма, вкуче с русской буржуазией и помещиками (царизм - тюрьма народов)»;
- «В конспекте не подчеркнута контрреволюционная роль русского царизма во внешней политике со времени Екатерины II и до 50-х годов 19-го столетия и дальше «царизм как международный жандарм»» [48, 27 января].

Тезис «царизм как международный жандарм» был внедрен И.В.Сталиным взамен формулы «царизм как оплот реакции в Европе и Азии» [49, л. 3].

Такие указания не были ни случайностью, ни маскировкой. В сталинской концепции советского патриотизма они работали на усиление новых патриотических чувств к новой России, а не на воскрешение традиционного русского национализма.

В основу нового патриотизма было положено представление о том, что Советская Россия является закономерной наследницей лучших традиций русской истории: ликвидировав «отсталый» и «реакционный» социально-экономический строй царской России и политику национального неравенства, большевики не уничтожили, а спасли и укрепили российскую государственность, выведя страну в конце 1930-х годов в число самых сильных держав мира.

Такова, вкратце, была концепция школьного учебника по истории СССР А.В.Шестакова.

Маститый русский историк Павел Николаевич Милуков, анализируя состояние исторической науки в СССР 1930-х годов, писал о том, что «для недоучившегося семинариста Сталина теоретические споры и высшие достижения русской историографии были недоступны», но «политическое значение преподавания русской истории он понимал прекрасно. И задача вернуть жизнь старым схемам совпадала с его собственной тенденцией - одеть теоретическую и спорную «генеральную линию» в живой национальный костюм. Сам он был не прочь занять в этой бутафории роль «единственного божественного творца и чудотворца», чье имя жило бы в веках...ну хоть по образу Петра Великого, с которым Покровский не знал что делать. Для этого нужно было вернуть школьную историю ко временам более отдаленным, чем времена непосредственных предшественников и современников Покровского» [50, с. 122].

«Живой национальный костюм», в который И.В. Сталин «одел» свою теорию социализма в одной стране, походил на какой-то лоскутный наряд, что нисколько не повредило общему делу формирования сталинской концепции советского патриотизма.

В этом можно убедиться, ознакомившись с некоторыми документами, в которых отражен процесс выхода в свет учебника по истории СССР А.В.Шестакова.

Речь идет о тех замечаниях, которые были сделаны в июне 1937 года к макету учебника членами жюри конкурса на создание школьного учебника по истории СССР: А.А.Ждановым - секретарем ЦК ВКП (б), А.С.Бубновым - наркомом просвещения РСФСР, В.П.Затонским - наркомом просвещения Украины.

Жданов, как главное доверенное лицо Сталина в вопросах идеологии, вносил наиболее жесткие правки в макет учебника Шестакова, твердо отстаивая принципы интернационализма и классовый подход к истории. Не особенно считаясь с историческими фактами, он тяготел к упрощенчеству, что порою приобретало просто анекдотический характер. Так, в том месте, где Шестаков писал, что славяне были предками русского народа, А.А.Жданов счел необходимым добавить: «...славяне... образовали три больших народа - русских, украинцев и белорусов» [51, л.4].

Далее, к главе 5 «Расширение русского государства» он сделал такую вставку: «При Иване IV положение крестьян очень ухудшилось. К концу его царствования было воспрещено

крестьянам уходить от своих владельцев даже в Юрьев день. Тогда и сложилась поговорка: «Вот тебе бабушка и Юрьев день!» [52, л. 20].

В главе 6 «Крестьянские войны и восстания угнетенных народов в XVII века» Жданов вычеркнул абзац, в котором излагались факты разгрома восстания Болотникова и написал о том, что восставшие потерпели поражение из-за того, что «крестьяне не имели тогда такого союзника и руководителя, как рабочий класс. Да и сами крестьяне были несознательны. Они воевали не против царизма и помещичьего строя, а против плохого царя и плохих помещиков за «хорошего царя» и «хороших помещиков» [53, л. 22].

В рассказ о восстании стрельцов при Петре I А.А.Жданов включил тезис о том, что «это было реакционное восстание», поскольку стрельцы «требовали возвращения к старому» [54, л. 31].

В § 32, посвященном «захватнической политике» Екатерины II, он не счел нужным сделать добавление о том, что в то время Грузия добровольно присоединилась к России, и перечеркнул портрет А.В.Суворова, считая ненужным его присутствие в учебнике, поскольку в тексте особо акцентировалось внимание на активном участии полководца в подавлении польского восстания под руководством Т.Костюшко [55, л. 37].

Подобные правки делал в макете учебника Шестакова и А.С. Бубнов, руководствуясь, как и Жданов, принципами интернационализма и классового подхода.

Так, в рассказ о Петре I он предложил вставить новый абзац, в котором подчеркивалось, что «деятельность Петра Великого была попыткой вывести страну из отсталости. Для снабжения армии нужными предметами оборудования и вооружения он строил заводы и фабрики. Он привлек на службу к себе иностранцев..., он заводил новые войска на иностранный лад..., он проводил ряд реформ в области государственного устройства. Но он был царем крупных землевладельцев-крепостников и купцов, а эти классы не могли уничтожить отсталость нашей страны. Эта задача была не по плечу ни помещикам, ни капиталистам. Ее мог, как следует поставить и надлежащим образом разрешить только рабочий класс, вставший во главе масс и установивший свою крепкую и сильную власть. И мог он сделать это только на основе победоносного строительства социализма в нашей стране» [56, л. 15-16].

В приведенных документах отчетливо видна все та же «переключка» эпох, начатая Алексеем Толстым, и обеспечившая сталинской концепции советского патриотизма историческую легитимность и духовную преемственность.

Одной из наиболее сильных сторон советского патриотизма явилась апелляция большевиков к истории не только русского, но и многих других народов России. Эта апелляция компенсировала национальным окраинам те моральные издержки, которые они накопили в дореволюционном прошлом. Одной из самых главных мер такой компенсации было настойчивое желание руководство ВКП (б) добиться того, чтобы в школьных учебниках уделялось как можно больше внимания истории всех народов СССР. Эту идею активно отстаивал В.П. Затонский.

В своих замечаниях к учебнику Шестакова он писал: «Истории СССР пока не получилась. В основном это история государства российского. Хотя несколько страниц в начале для декорации отведено Закавказью, Средней Азии, Казахстану, Сибири, но это относится ко временам царства высоких, горбоносых и голубоглазых усуней с рыжими волосами... 2000 лет тому назад. История Украины, по сути, обойдена, а то, что есть, подано неправильно, а о Белоруссии совсем ничего нет. Лишь в связи с Литвой упоминается о белорусах, да и в разделе о польском восстании 1863 года появляется термин Белоруссия» [57, л. 5].

Особенно возмущало Затонского то, как «упрощенчески» и «во вкусе украинских националистов» Шестаков подал историю Украины «во главе с демократическим гетманом» и колонизацию Средней Азии как всего лишь принуждение колонизаторами местного населения «вместо хлебных злаков сеять хлопок»: «От такого упрощения ничего кроме отвращения к хлопку не останется» [58, л. 3-4].

Любопытно, что опыт включения в отечественную историю фрагментов истории народов Востока, вызвал у упоминавшегося нами Г.П.Федотова подозрения в том, что «Сталин, несомненно, смотрит на историю России из Азии, точнее с Кавказа. О личном корне советского евразийства напоминает подчеркнутое упоминание Грузии - задолго до включения ее в империю. Станным образом с Грузии (а не с Греции или скифов) и начинается история СССР: «Самые древние государства в нашей стране возникли на юге Закавказья. Это было около 3000 лет назад. Первое государство Закавказья называлось Урарту, в районе Арарата... Это было государство родоначальников нынешней Грузии»» [59, с. 157].

И.В.Сталин никогда «не смотрел на историю России с Кавказа», однако сталинская увлеченность грузинской историей оказала определенное влияние и на советскую историческую науку, и на идеологию советского патриотизма.

Показательна в этом плане следующая история.

В конце августа 1940 года на имя Сталина поступило письмо от секретаря ЦК КП (б) Грузии Кандида Нестеровича Чарквиани с жалобой на то, что в вышедшем в 1940 году вузовском учебнике «История СССР» были допущены «совершенно недопустимые искажения и игнорирование истории грузинского народа».

Письмо Чарквиани содержало настолько объемный перечень претензий к авторам вышеназванного учебника, что впору было не переделывать «Историю СССР», а писать историю Грузии.

В письме с возмущением говорилось о том, что грузинской культуре, «одной из самых древних культур на территории Советского Союза», и вопросу «о происхождении грузинского народа, об его неоспоримом родстве с митанским и хеттским народами, создавшими древнейшие культурные центры мира», было уделено «немногим больше места, чем истории, например, хазаров, гуннов и других кочевников, не внесших ничего в сокровищницу человеческой культуры».

Далее в письме указывалось на игнорирование авторами «Истории СССР» последних археологических раскопок, свидетельствующих «о высоком развитии культуры грузинских племен» во 2-м и 1-м тысячелетиях до нашей эры, истории Грузии в эпоху Александра Македонского и позднеримских завоевателей. Особенно отмечались ошибки, создающие «неверное представление о том, будто в V-VI веках у грузинского народа не было собственной письменности, тогда как уже с V века сохранились грузинские надписи, являющиеся древнейшими из надписей на языках народов Советского Союза».

Чарквиани и стоявшие за ним грузинские историки были недовольны и тем, что в «Истории СССР» не получили должного освещения царствования Давида-Строителя и царицы Тамары, имело место «умалчивание» о грузинском зодчестве, неточности и недостаточности в освещении вопросов взаимоотношений Московской Руси с грузинскими царствами, присоединения Грузии к России, истории и культуры Грузии в XIX веке [60, л.116-118].

Перечислив все эти претензии, Чарквиани попросил И.В.Сталина от имени ЦК КП (б) Грузии «обязать руководство Института истории Академии наук СССР переработать и исправить для следующего издания главы книги «История СССР», относящиеся к Грузии, с участием историков - научных работников Грузинского филиала Академии Наук СССР, уделив истории грузинского народа в учебнике подобающее ей место» [61, л. 119].

Разобраться с этим делом Сталин поручил Жданову, а виновника искажений истории Грузии в учебнике «История СССР» нашли почему-то не в Институте истории и не среди историков, а в лице заведующего отделением общественных наук АН СССР, академика-философа А.М.Деборина. На письме Чарквиани И.В.Сталин наложил следующую резолюцию: «Г.Жданов. Просьба обратить внимание. Дебориным вообще недовольны люди. И.Сталин» [62, л. 116].

5 октября 1940 года начальник Управления пропаганды и агитации ЦК ВКП (б) Георгий Федорович Александров подготовил и отправил на имя А.А.Жданова справку о проверке фактов, изложенных в письме Чарквиани, и о предполагаемых мерах.

В ней отмечалась правомочность замечаний Чарквиани. Институту истории АН СССР было предложено устранить все недостатки, указанные в его письме с привлечением к работе грузинских историков, а А.М.Деборин должен был уйти с должности заведующего отделением общественных наук АН СССР, Деборину вменялось в вину «формально-бюрократические методы работы», выразившиеся в том, что он не входил «в существо научной работы таких, например, институтов, как институты философии и истории» и не заботился «о связи объединяемых им институтов с институтами филиалов академии и республиканских академий, результатом чего в значительной мере и являются факты, указанные в письме товарища Чарквиани» [63, л. 120-121].

На этой справке Жданов наложил резолюцию, в которой он дал указание Александрову о снятии с работы Абрама Моисеевича Деборина и о необходимости сообщить Чарквиани о принятых Управлением пропаганды и агитации ЦК ВКП (б) мерах, что было исполнено 15 октября 1940 года [64, лл. 120, 123].

В октябре 1940 года И.В.Сталин проявил живой интерес к сценариям фильма «Георгий Саакадзе», подвергнув критике оба сценария этого фильма: один - Леонидзе, другой - Антоновской и Черного.

Забраковав сценарий Г.Н.Леонидзе за историческую «примитивность» и «бедность в художественном отношении», Сталин отметил в лучшую сторону сценарий А.А.Антоновской и Б.Черного. Тем не менее, он считал, что Антоновская и Черный чрезмерно превозносили деятельность Саакадзе по объединению грузинских царств в единое государство, не замечая того, что в то время Грузия «еще не успела созреть... для объединения в одно государство путем утверждения царского абсолютизма и ликвидации власти князей» [65, с. 91-92].

Столь пристальное внимание к грузинской истории не могло не сказаться на идеологии. В 1940 году в СССР активно пропагандировалась необходимость укрепления русско-грузинской дружбы. В своей статье, посвященной 100-летию со дня рождения известного грузинского писателя Акакия Церетели, А.Толстой писал о том, «весь русский народ особенно любит и ценит прекрасную Грузию и сокровища, грузинской культуры», а песни А.Церетели поют «во всех республиках Советского Союза, например, трогательную песню о Сулико» [66, с. 338, 341].

Таким образом, идея братства между народами СССР была неотъемлемой частью сталинской концепции советского патриотизма, априори исключавшей идеологию русского национализма.

Формированию идеологии советского патриотизма способствовал и полный отказ Кремля от большинства нигилистических трактовок русской истории, насаждаемых школой М.Н.Покровского.

Героизация отдельных периодов и личностей дореволюционной истории, необходимая для усиления советского патриотизма, была чужда Покровскому и его ученикам.

История дореволюционной России с позиции Покровского рассматривалась как процесс возникновения и развития торгового капитализма, его дальнейшей борьбы с промышленным капитализмом и возникновения империализма.

В 1935-1937 годы, когда шла активная работа над новыми учебниками по истории СССР, концепция Покровского еще не была развенчана. Это произошло в конце 1930-х начале 1940-х годов, когда были изданы известные сборники «Против исторической концепции М.Н.Покровского» и «Против антимарксистской концепции М.Н.Покровского».

Следует заметить, что концепции М.Н.Покровского, достаточно основательно проработанной и весьма удобной для популяризации среди широких слоев населения, противопоставить нечто равноценное было достаточно непросто.

И.В. Сталин не спешил предложить историкам новую концепцию дореволюционной истории, он ждал от них встречной инициативы. Поэтому в апреле 1937 года при обсуждении вопроса об учебниках по истории для партийных школ, Сталин предложил временно использовать лучшие старые учебники дореволюционного периода, внося в них необходимые поправки до появления приемлемого советского учебника [67, с. 133].

Помимо апелляции И.В.Сталина к дореволюционной историографии, как к приемлемому для переработки материалу, в 1937 году началось активное возвращение в науку историков, пострадавших в начале 1930-х годов.

В авторский коллектив по созданию учебника под редакцией А.В.Шестакова вошел видный ученый дореволюционной школы Юрий Владимирович Готье.

И.В.Сталин лично принимал меры к тому, чтобы оградить еще недавно гонимых историков.

В июне 1937 года, когда в советской прессе появились разгромные рецензии на книгу Евгения Викторовича Тарле «Наполеон», ученый попросил у Сталина предоставить ему возможность выступить в печати со статьей против Константинова и Кутузова - наиболее суровых рецензентов «Наполеона».

30 июня 1937 года И.В.Сталин направил Тарле письмо, которое отчетливо показывает характер взаимоотношений вождя с маститым историком:
«Товарищу Тарле.

Мне казалось, что редакционные замечания «Известий» и «Правды», дезавуирующие критику т.т. Константинова и Кутузова, уже исчерпали вопрос, затронутый в Вашем письме, насчет Вашего права ответить в печати на критику этих товарищей антикритикой. Я узнал, однако, недавно, что редакционные замечания этих газет Вас не удовлетворяют. Если это верно, можно было бы, безусловно, удовлетворить Ваше требование насчет антикритики. За Вами остается право остановиться на форме антикритики, наиболее Вас удовлетворяющей (выступление в газете или в виде предисловия к новому изданию «Наполеона»).

И.Сталин

30.06.1937 год [68, л. 92].

Во второй половине 1930-х годов наметился откат историков к дореволюционным методическим приемам преподавания истории в школе, что, несомненно, имело позитивное значение.

П.Н.Милоков с удовлетворением отмечал, что в учебнике Шестакова произошел возврат «к педагогическим приемам времен учебников Иловайского» [69, с. 125].

Те же историки, кто вовремя не отошел от установок и методических приемов Покровского, были обречены на провал.

В 1935 году специальная комиссия Политбюро ЦК ВКП (б) по созданию новых учебников по истории СССР и по всеобщей истории отвергла 2 учебника по истории СССР для начальной школы, подготовленных коллективами историков под руководством З.Б.Лозинского и И.И.Минца. В этих учебниках история России подавалась сугубо по Покровскому. Вот некоторые фрагменты из учебника под редакцией Минца:

- о Дмитрие Донском в битве на Куликовом поле - «Сам князь Дмитрий исчез, но скоро нашелся. Еще в начале боя князь заполз под свежие ветви срубленного дерева и пролежал весь бой. На теле князя не было ни одной раны: только доспехи слегка помялись»;
- о причинах похода Ивана Грозного на Казанское ханство - «Русские помещики давно точили зубы на татарские земли»;
- об освоении Сибири - «Слезам и кровью местных народов отмечен каждый шаг русских захватчиков»;
- о значении победы в Отечественной войне 1812 года - «Русские помещики отстояли свою империю» [70, л. 59, 76; л. 7, 45].

Подобные узкоидеологические трактовки истории России в 1935 году были уже не актуальны. Учебник под редакцией Минца был весь исчеркан замечаниями заведующего отделом школ ЦК ВКП (б) Б.М.Волина, а в одном месте свой автограф оставил И.В.Сталин.

Авторы учебника назвали раздел об освобождении Москвы от поляков в 1612 году «Контрреволюция», а ополчение Минина и Пожарского «контрреволюционной армией», в ответ на это Волин написал на полях: «Непонятно: выходит, что поляки были революционной армией?», а Сталин добавил - «Что же, поляки, шведы были революционерами? Ха-ха. Идиотизм» [71, л. 86-87].

Если в случае с отрицанием тезиса о контрреволюционном характере ополчения Минина и Пожарского возобладал здравый смысл и историческая правда, поскольку отвергалась одиозная установка Покровского о том, что «в лице Минина и Пожарского одержал победу торговый капитал, для которого купцы были хозяевами, а помещики первыми слугами» [72, с. 76], то в описании деятельности Петра I был налицо отход от истины, поощряемый негласно И.В.Сталиным, заинтересованным в идеализации этого царя.

Учебник, подготовленный в 1937 году О.Жемчужиной и С.Глязер, вызвал недовольство у Волина из-за того, что в нем содержался слишком подробный рассказ о жестокости Петра I при подавлении стрелецкого бунта. Свое недовольство Волин выразил следующим замечанием: «Автор одобряет стрелецкий бунт?» [73, с. 116].

Таким образом, идеализация Петра I вынуждала предать забвению более правдоподобную оценку этого царя, данную Покровским, который считал, что Петр «был не только самым талантливым и энергичным, но и самым жестоким из Романовых» [74, с. 8].

Слепое следование концепции М.Н.Покровского негативно сказалось на содержании учебников под редакцией Минца и Лозинского. Увлеченные рассказами о крепостниках, тюрьме народов и о различных народных восстаниях, авторы вышеназванных учебников забыли о некоторых важнейших событиях и персоналиях отечественной истории. В учебнике под редакцией Минца ничего не говорилось о разгроме Хазарского каганата князем Святославом, ни разу не упоминались такие полководцы, как А.Суворов, П.Румянцев, Ф.Ушаков, и ни слова не говорилось об обороне Севастополя во время Крымской войны [75, л. 25-26; л. 32-33, 62-63].

Подобные пробелы восполнялись сведениями по всеобщей истории.

В учебнике под редакцией Минца нашлось место для целых разделов о древних греках и римлянах, о книге германского посла при Василии III. Сигизмунда Герберштейна «Московия» и о Наполеоне I, а в учебнике под редакцией Лозинского помимо обязательных сведений по всеобщей истории - английская и французская революции, создание I Интернационала, Парижская Коммуна, содержались главы о крестовых походах и великих географических открытиях [76, л. 7-14, 69-70; л. 41-43; л. 43-46, 62-64].

Такое размещение материала для учащихся начальной школы было крайне неудачным - получалась эклектическая смесь отечественной и всеобщей истории, практически недоступная для усвоения детьми 10-11 лет. Кроме того, и в учебнике под редакцией Минца и в пособии Лозинского содержалось очень мало информации о культуре России.

Прочитав 2-ю часть учебника под редакцией Лозинского, Волин отметил: «Нигде ничего нет о появлении книгопечатания на Руси, ничего вообще о письменности» [77, л. 1].

Еще большие изъяны Волин нашел во 2-й части учебника под редакцией Минца: «Из оглавления, а также дальнейших подзаголовков и самого конечно текста выходит, что вся история есть только история революционных движений и восстаний. Борьба классов имеет в виду также и экономику, идеологию, культуру, чего здесь мало или вообще нет» [78, л. 3].

Данные замечания были, безусловно, справедливы.

Отойдя от классической марксистской доктрины о необходимости мировой революции, ее непрерывности, «перманентности», И.В.Сталин выдвинул и обосновал идею о необходимости строительства социализма «в одной стране», которая была призвана мобилизовать народ на модернизационный прорыв, должный обеспечить неуязвимость нашей страны от иностранной агрессии. Новая государственная идеология отвечала геополитическим устремлениям СССР и дала немало положительных результатов.

Таким образом, необходимость современного изучения феномена советского патриотизма исторически predetermined. С начала 1930-х годов Сталин постепенно начинает подготавливать общественное мнение к восприятию идеи о том, что русская революция произошла не на пустом месте, а в стране, чья история знала эпохи великих государственных преобразований, в которых и вырос народ, сумевший совершить еще одно, на этот раз самое крупное и самое прогрессивное историческое преобразование - Октябрьскую революцию. Советский патриотизм был гораздо более сложным явлением в нашей истории, его нельзя отождествлять ни с русским национализмом, ни с марксизмом. Это был исторический и идеологический феномен, в котором причудливым образом ужились и общие постулаты марксизма, с которыми И.В. Сталин нередко обращался самым вольным образом, и элементы традиционного русского патриотизма, вводимые в пропагандистский обиход. Введение в систему советского вузовского и школьного образования и гражданского воспитания основополагающих основ русской истории и культуры было вызвано необходимостью пробудить в народе патриотические чувства в связи с растущей угрозой войны против СССР со стороны гитлеровской Германии и союзных с ней Японии и Италии. Грандиозность празднеств по случаю памятных дат русской истории и ее выдающихся персоналий, прославление мощи великих русских полководцев в кинематографе и литературе, возобновление преподавания дореволюционной русской истории в школах и вузах естественно ассоциировались на Западе как возрождение русского национализма.

В основу нового патриотизма было положено представление о том, что Советская Россия является закономерной наследницей лучших традиций русской истории. Ликвидировав «отсталый» и «реакционный» социально-экономический строй царской России и политику национального неравенства, большевики не уничтожили, а спасли и укрепили российскую государственность, выведя страну в конце 1930-х годов в число самых сильных мировых держав. Сталин сформировал в общественном сознании образ великой страны, в которой делается все возможное для уничтожения капитализма. Мрачному царству капитала и беспощадной эксплуатации противопоставлялась светлая картина социальной справедливости и гармоничного развития человека. Этот образ Сталину удалось реализовать на практике. СССР 1930-х годов у многих западных политиков и интеллектуалов ассоциировался со страной, успешно решавшей самые сложные социальные проблемы. Достаточно вспомнить статью классика американской литературы Теодора Драйзера «Благодарю Маркса и Красную Россию».

Преодолев нигилизм 1920-х годов по отношению к дореволюционному периоду истории России, И.В.Сталину удалось обеспечить концепции советского патриотизма историческую легитимность и духовную преемственность со старой Россией, особенно в вопросах укрепления российской государственности и защиты национальной независимости страны. Сталину удалось сбалансировать необходимые пропорции между национальным патриотизмом русских и чувством уважения и почитания ко всем народам России. Проповедуемые им интернационализм и братство между народами гармонично сочетались с пропагандой идеи укрепления и защиты многовековой российской государственности.

Таковы «естественные корни» советского патриотизма, лишённые всякого мистицизма.

Использованная литература и источники:

1. Анисимов Е. Стереотипы имперского мышления. Историки отвечают на вопросы. М. 1990.
2. Сироткин В.Г. Предисловие к книге Тарле Е.В. Талейран. М. 1992.
3. Барсенков А.С., Вдовин А.И., Корецкий В.А. Русский вопрос в национальной политике. XX век. М., 1993.
4. Емельянинов Ю.В. Заметки о Бухарине. М. 1989.
5. Рютин М.Н. Сталин и кризис пролетарской диктатуры // Известия ЦК КПСС. 1990. № 9.
6. Троцкий Л.Д. Сталинская школа фальсификаций. М. 1990.
7. Он же. Портреты революционеров. М. 1991.
8. Сталин И.В. Соч. Т. 3.
9. Протоколы ЦК РСДРП (б). Август 1917- февраль 1918. М. 1985.
10. Троцкий Л.Д. Моя жизнь. М. 1991.
11. Архив Троцкого. Коммунистическая оппозиция в СССР. 1923-1927. М.1990. Т. 4.
12. РГАСПИ. Ф. 558, Оп. 1, Д. 2643.
13. Там же.
14. Архив Троцкого. Коммунистическая оппозиция в СССР. 1923-1927. М.1990. Т. 2.
15. Сталин И.В. Соч. Т. 5.
16. Там же.
17. Там же. Т. 10.
18. Архив Троцкого. Коммунистическая оппозиция в СССР. 1923-1927. М.1990. Т.4.
19. Дмитриевский С. Сталин. Предтеча национальной революции. М. 2003.
20. Троцкий Л. Д. Литература и революция. М. 1991.
21. Троцкий Л. Д. К истории русской революции. М. 1990.
22. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 22.
23. Луначарский А., Радек К., Троцкий Л. Силуэты: политические портреты. М. 1991.
24. Стенограмма заседания секции 12-го съезда РКП (б) по национальному вопросу 23 апреля 1923 г. // Известия ЦК КПСС. 1991. № 5.
25. Сталин И.В. Соч. Т. 7.
26. Архив Троцкого. Коммунистическая оппозиция в СССР. 1923-1927. М.1990. Т. 2.
27. Сталин И.В. Соч. Т. 13.
28. РГАСПИ. Ф. 558, Оп. 1, Д. 2939.
29. Там же.
30. Солоневич И.Л. Народная монархия. М. 1991.
31. Сталин И.В. Соч. Т.13.
32. Толстой А.Н. Соб. соч. в 10-ти тт. М. 1986. Т. 10.
33. Там же. Т. 7.
34. История оружия борьбы (Письма Толстого И.В. Сталину по поводу постановки пьесы «Иван Грозный») // Гласность. 1991. № 48.
35. Агурский М. Идеология национал-большевизма. М. 2003.
36. Там же.
37. Там же.
38. «Большевик». 1941. № 9.
39. Латышев А. Как Сталин Энгельса свергал // Российская газета. 1992.
40. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М. 1990.
41. Федотов Г.П. Судьба и грехи России. СПб. Т. 2
42. Рютин М.Н. Сталин и кризис пролетарской диктатуры // Известия ЦК КПСС. 1990. №№8-12;
43. Бутенко А. Откуда и куда идем. Взгляд философа на историю советского общества. СПб. 1990.
43. ГАРФ. Ф. 5783, Оп. 1, Д. 173.
44. Симонов К.М. Глазами человека моего поколения. М. 1989.
45. Оглашению не подлежит. СССР – Германия. 1939-1941. Документы и материалы. М. 1991.
46. Верт Н. История Советского государства. М. 1991.
47. Там же.
48. «Правда». 1936.
49. РГАСПИ. Ф. 558, Оп. 1, Д. 3156.
50. Милюков П.Н. Величие и падение Покровского // Вопросы истории. 1993. № 4.
51. РГАСПИ. Ф. 77 Оп. 1, Д. 854.

52. Там же.
53. Там же.
54. Там же.
55. Там же.
56. Там же. Д. 847.
57. Там же.
58. Там же.
59. Федотов Г.П. Как Сталин видит историю России? // Вопросы философии. 1990. № 8.
60. РГАСПИ. Ф. 17, Оп. 125, Д. 10.
61. Там же.
62. Там же.
63. Там же.
64. Там же.
65. Латышев А. Две сталинские премии // Искусство кино. 1990. № 11.
66. Толстой А.Н. Соб. соч. в 10-ти М. 1986. Т. 10.
67. Артизов А.Н. В угоду взглядам вождя // Кентавр. 1991. октябрь-декабрь.
68. РГАСПИ. Ф. 71, Оп. 10, Д. 130.
69. Милуков П.Н. Величие и падение Покровского // Вопросы истории. 1993. № 4.
70. РГАСПИ. Ф. 558, Оп. 3, Д. 217; Д. 218.
71. Там же. Д. 217.
72. Покровский М.Н. Русская история в самом сжатом очерке. М.-Л. 1930.
73. РГАСПИ. Ф. 558, Оп. 3, Д. 63.
74. Покровский М.Н. Избранные произведения в 4-х тт. М. 1967. Т. 3.
75. РГАСПИ. Ф. 558, Оп. 3, Д. 217; Д. 218.
76. РГАСПИ. Ф. 558, Оп. 3, Д. 217; Д. 218; Д. 189.
77. Там же. Д. 190.
78. Там же. Д. 218.

Исторические особенности национальной политики России

Шкарубо С.Н.

кандидат философских наук,
доцент кафедры истории

Национального исследовательского университета «Московский авиационный институт»

В ходе образования российского многонационального государства многие народы были присоединены добровольно или силой оружия. Самодержавие проводило жесткую, но одновременно осторожную национальную политику - учитывались сложившиеся многовековые межнациональные связи, но имела место и имперская политика подавления, угнетения, столкновения народов друг с другом. Национальная политика регулировала политическую, социальную и конфессиональную жизнь «инородцев», представляющих разные конфессии и принявших православие. Она выстраивалась в центре, получала правовое оформление и осуществлялась на национальных территориях. При этом признавались и учитывались некоторые цивилизационные особенности жизни и быта «инородцев», их конфессия и исторические традиции. Несмотря на постоянные антиправительственные выступления, самодержавию удавалось путем реформ, совершенствования правовой базы и карательных мер умиротворять национальные окраины, добиваться сохранения территориальной целостности государства и ослабления центробежных и сепаратистских тенденций. Подъем национально-освободительного движения накануне и в ходе трех российских революций, рост национального самосознания привели к возникновению многочисленных национальных государственных образований. Происходило постепенное, но не бесконфликтное становление федеративного государства, народы начали обретать статус субъектов национальной политики. Свержение самодержавия и образование Временного правительства в 1917 году привели к изменению правовой основы российского государства. Действовало

большинство статей «Свода законов Российской империи», «Табель о рангах». В декларации 3 марта 1917 года Временное правительство отменило национальные ограничения, а форму правления и конституцию должно было принять Учредительное собрание. Спустя полгода Россия была провозглашена демократической республикой. Территориально страна признавалась единой и неделимой. Повсеместно вводилась областная автономия, но изданные областными властями законы не имели силы, если противоречили основным законам (конституции) страны. Центральная Рада провозгласила автономию Украины и самостоятельно избрала правительство - Генеральный секретариат. Были упразднены должности генерал-губернаторов, губернаторов, градоначальников, полицмейстеров, исправников, земских начальников и др., их заменили в губерниях, уездах и городах комиссариаты Временного правительства. Был издан правовой акт о комиссариатах, которые осуществляли надзор за соблюдением законов, постановлений и распоряжений правительства местными органами управления и самоуправления. Усилился процесс разрушения страны. Украинская Рада критически оценивала политическое и экономическое состояние России. На Украине в апреле 1918 года провозглашена Украинская Держава во главе с гетманом П. Скоропадским, а в декабре 1918 года власть переходит к Директории, образованной лидерами Украинского национального союза. В феврале ее председателем становится С. Петлюра. Вновь была воссоздана Украинская народная республика, объявившая войну Советской России. В результате Октябрьской революции возникла Российская Социалистическая Федеративная Советская Республика. III Всероссийский съезд Советов в январе 1918 года принял «Декларацию прав трудящегося и эксплуатируемого народа». Этот законодательный акт определил форму государственного устройства как свободный союз свободных наций, федерацию советских национальных республик. Свержение самодержавия в марте 1917 года оказалось судьбоносным для национальных окраин - вспыхнуло множество межнациональных локальных конфликтов. Развал страны фактически стартовал раньше - в феврале 1917 года. Он был вызван, прежде всего, войной, резким ослаблением власти центра, недовольством его политикой как в центральной части страны, где давно перезрел земельный вопрос, так и на ее национальных окраинах, элиты которых стали требовать свободы, не дожидаясь созыва и решений Учредительного собрания.

Отечественная историография дает лишь общие сведения о центробежных силах, раздиравших Российскую Империю. Необходимо проанализировать причины ослабления фронта после Февральской революции - ухудшение снабжения действующей армии, нежелание солдат воевать, усиленное революционной пропагандой и т.д. Российские историки не замечают роль украинской Центральной Рады - органа, практически самоназначенного, но с первых дней своего существования потребовавшего наряду с государственным суверенитетом Украины переформирования действующей армии путем выделения из нее частей, состоящих из украинцев и главной ставке не подчиненных.

Ключевой композицией данного исторического сюжета является Брестский мир, благодаря которому до сих пор некоторые отечественные историки обвиняют большевиков в предательстве национальных интересов. При этом из исторической памяти вымараны следующие исторические факты: 1) в результате сепаратистских действий Центральной Рады военное положение немцев и их австро-венгерских союзников на Восточном фронте существенно улучшилось, 2) масштабы одних только продовольственных поставок из Украины немцам и австрийцам резко возросли, 3) Россия лишилась всяких шансов на справедливый мир без аннексий и контрибуций. Наряду с Украиной, Польшей, Финляндией делить бывшую Российскую империю принялись мусаватисты Азербайджана, дошнацкие активисты Армении, успевшие дважды повоевать друг с другом, меньшевистские лидеры Грузии, предпринявшие военные действия против армян, осетин, абхазов и начавшие наступление вдоль Черноморского побережья на русские земли вплоть до Туапсе, но получившие отпор со стороны деникинской армии.

Белым генералам пришлось воевать не только против красных, но и с сепаратистами разных мастей - за единую и неделимую Россию. Башкирская национальная элита пожелала распространить свой политический суверенитет даже на территории Казахстана, рассчитывая в этом на покровительство А.В. Колчака, встав на его сторону против Советов, но поняв, что под его властью желаемого суверенитета не получит, без промедления перешла на сторону большевиков под лозунгом «Пролетарии всех стран соединяйтесь!». Этот лозунг сами большевики претворяли в жизнь по-разному, так как в их рядах по данному вопросу имелись существенные различия.

Известна позиция Л.Д.Троцкого, Л.Б. Каменева и других лидеров большевизма, считавших Октябрьскую революцию прологом, первым этапом мировой социалистической революции. Вторым этапом, по их мнению, станет революция в Европе, чем и объяснялось их согласие на Брестский мир с немцами, «похабный, унижительный, но временный» в оценке В.И.Ленина, которому положит конец грядущее поражение Германии и революция в этой стране, что и случилось менее чем через год. Летом 1923 года Л.Б. Каменев выступил в «Правде» с серией статей о перспективах германской революции. Эта европейская страна с ее развитой индустрией и организованным рабочим классом, по мнению Каменева, вместе с Россией, страной крестьянской, станут тем оплотом социализма, к которому присоединятся Венгрия, где Советы уже некоторое время назад уже брали власть, Чехословакия, Италия. Другой известный большевик Карл Радек, выступая перед членами молодежной секции Коминтерна, заявил о том, как замечательно, что в самом названии страны - СССР нет слова Россия, значит, союз, в который она входит, открыт для вступления в него других стран, в том числе Германии, только в них надо совершить социалистическую революцию. Данная позиция должна была, по убеждению ее апологетов, привлечь к себе принципом добровольности как вступления республики в Союз, так и выхода из него. От этих марксистских глобалистов отличались руководители советских республик, заразившиеся национализмом, принципами независимости от центра, включая свободу выхода из Союза. В числе таких политиков нередко были представители не коренной национальности. Так болгарин Н. Крестинский, в прошлом подданный румынской короны, половину жизни проживший в Европе, в Россию впервые приехал в 1919 году как представитель балканской конфедерации в Коминтерне и в том же году возглавил компартию Украины. Другой большевистский лидер, возглавлявший вооруженные силы Украины и Крыма, - М. Фрунзе родился и вырос в Туркестане, его отец - обрусевший молдаванин, мать - русская. Оба этих политических деятеля яростно отстаивали принципы конфедеративного союза республик. Была немногочисленная категория большевиков, исходивших из того, что Россия исторически сложилась как единое целое, состоявшее не просто из национальных территорий, а промышленных и аграрных регионов, органично связанных между собой кооперацией, транспортной сетью. По их глубокому убеждению, стоит вырвать из этого комплекса какую-то часть - нефтяной Баку, хлебную Кубань, Урал с его металлургией, перекрыть Волгу как водную артерию - и разруха стране обеспечена, что и произошло в ходе Гражданской войны. НЭП действительно помог подняться крестьянству, оживил торговлю, но многие промышленные предприятия в результате разрыва хозяйственных связей так и не были восстановлены. Поэтому сеялки, даже косы импортировались за валюту, зарплата рабочих составляла от одной трети до половины дореволюционной, а безработица стала массовой. Это - следствие территориального разрыва страны по национальной принадлежности. Выход из данного исторического тупика к реальному единению данной когорты большевиков виделся не через конфедерацию независимых национальных образований и не их федерацию с правом выхода из нее, а через автономию, способствующую культурному и экономическому подъему национальных окраин. По мере же их приближения к уровню ведущих экономических и культурных центров автономия должна была уступить место принципу унитаризма, который, собственно говоря, и скрепляет ряд стран современного цивилизованного мира.

Именно такую модель и обосновывал И.В.Сталин, которого поддерживали С.М.Киров и Г.К. Орджоникидзе. После того, как Сталин в апреле 1917 года выступил в «Правде» со статьей по национальному вопросу, П.Н. Милуков в своем докладе съезду кадетской партии, состоявшемуся в мае, дословно повторил сталинские тезисы построения российского многонационального государства. В отношении Финляндии и Польши И.В. Сталин не питал иллюзий. К отделению Финляндии относился как к неизбежности, так как учитывал, что вошедшие в 1809 году в состав Российской империи финны имели конституцию, избирали сейм, назначавший подотчетное ему правительство. В Великом княжестве Финляндском были своя финансовая система, таможенные границы. Поляки же, не желавшие союза с Россией ни на каких условиях, поднимали восстания в 1830-м, в 1863-м, в 1905-м годах. С учетом сложившегося исторического опыта Сталин был за то, чтобы отпустить Польшу в «свободное плавание» и выступал категорически против наступления Красной Армии на Варшаву в 1920 году с целью «советизации» Польши. От ситуации в этих двух странах коренным образом отличались настроения большинства населения в других частях бывшей Империи, поэтому И.В. Сталин и предлагал их объединение на принципах автономизации. Борьба внутри партийного руководства по вопросам национально-государственного строительства шла острейшая. Одна из ее особенностей состояла в том, что наркома по делам национальностей Сталина вместо исполнения им своих прямых должностных обязанностей направляли руководить то обороной Петрограда, то на Западный фронт, то на Юго-Западный, то в Царицын заготавливать хлеб. Он не раз просил освободить его от военной работы, но его старались удерживать на ней и подальше от национальных вопросов, которые в его отсутствие решал Л. Б. Каменев, занимавший более высокий пост в партийной иерархии и руководивший в своей государственной деятельности троцкистской концепцией раздачи суверенитетов. Ставшая независимой Эстония смогла набрать и выставить против Красной Армии всего одну дивизию, два полка которой состояли из датских и финских добровольцев и лишь один - из эстонских. Красные же имели не только военное преимущество, но и пользовались поддержкой значительной части населения Эстляндии. Но вопреки этому Москва, о чем сегодня вспоминать не принято, не просто сдала республику местным самостийникам, а подарила им все российские суда, находившиеся в эстонских портах, все промышленные предприятия на территории Эстонии, выдала ее гражданам пенсии, не выплаченные с 1917 года. Более того, Эстонии были отданы Нарва и Ивангород, населенные преимущественно русскими. Не менее удивительно сложилась историческая судьба послереволюционной Латвии, где господствующей была вовсе не национальная буржуазия, а немецкое (остзейское) дворянство, именно от которого в свое время взято в обиход местными националистами слово «оккупант», применявшееся сначала к царской, а затем к Красной Армии. Что же до восточно-латвийской земли - Латгалии, то здесь настроения большинства населения долго оставались пророссийскими, а Советская власть крепко держалась благодаря красным латышским стрелкам. Но Москва сдала и Латвию, и Литву с частью Белоруссии. Следует добавить, что свою роль в этом сыграл большевистский нарком иностранных дел Г.В.Чичерин, сумевший убедить Л.Б. Каменева и В.И. Ленина, что дипломатические отношения с новыми, пусть небольшими, прибалтийскими странами станут прологом для дипломатического признания Советской России всем остальным миром.

Созданию СССР предшествовал Пленум ЦК РКП (б) 6 октября 1922 года. На I съезде Советов СССР 30 декабря 1922 года была утверждена Декларация и Союзный договор об объединении в одно союзное государство РСФСР, УССР, БССР и ЗСФСР. Правовой механизм создания СССР не исключал возможных центробежных тенденций, но Основной Закон, а также включенные в него Декларация и Союзный Договор, утвержденные 31 января 1924 года II съездом Советов ССР, способствовали процессу политической централизации страны. Содержание Конституции СССР 1924 года полностью соответствовало всем общепринятым международным нормам. Октябрьский

пленум ЦК РКП (б) 1922 года - важная историческая веха, именно на этом пленуме выступил все тот же Каменев с заявлением о том, что накануне в беседе с ним Ленин, пораженный первым ударом тяжелейшей болезни, категорически отверг сталинский план автономизации. Было - не было, проверить невозможно, как и многое из того, что относится к высказываниям и работам В.И. Ленина в период болезни и начала борьбы Л.Д. Троцкого за власть, в которую включились его многочисленные и влиятельные сторонники, включая близких к Ленину людей. В этой борьбе в ход были пущены все средства, эффект которых ощутим до сих пор.

Последующий период развития СССР характеризовался активным процессом централизации в национально-государственном строительстве. Одновременно увеличивалось число национально-территориальных образований, повышался их формально-правовой статус. Удивительная прочность Союза советских республик заключалась в компромиссе принципов, положенных в его основу. Скрепляющим был принцип централизации таких важных государственных функций как оборона, внешняя политика, плановая и финансовая система и т.д. А вот культурное строительство и просвещение остались практически в ведении республик и в значительной мере были доверены представителям прежней интеллигентной и полуинтеллигентной среды, и даже тех, кто вернулся из-за рубежа. В Украине среди них было немало выходцев из австрийской и польской Галиции, в Азербайджане - из Турции и т. д. Под видом национальной культуры они, сначала исподволь, а затем все шире, стали культивировать мифы о минувшем «золотом веке», якобы утраченном под давлением злой, враждебной имперской силы. На волне этого «возрождения национальных культур и традиций» уже в первые годы Советской власти в ряде республик создавались так называемые терминологические комиссии, активно занявшиеся искусственной заменой русских «угнетательских» слов и выражений плодами либо местного словотворчества, либо, как в той же Украине, насаждением германизмов и полонизмов. А были и такие деятели культуры, как профессор М. Грушевский, во время Первой мировой войны, осужденный как агент Австро-Венгрии, но затем возглавивший Центральную Раду, а в советское время ставший академиком, автором монографий, в которых писал о славной Киевской Руси, избавлявшейся от асоциальных элементов, ставших в дальнейшем русскими. Семена этой культуры дали всходы в годы перестройки и стали основанием новых национальных идеологий на постсоветском пространстве, более нетерпимых к любым видам инакомыслия, чем какие-либо из прежних «измов».

В западной историографии постоянно поднимается тема о великорусской империи и планомерной политике русификации народов в Российской Империи и СССР. Русские имели двойное государственное самоопределение - республиканское и общесоюзное, что было закреплено в Конституции 1924 года. Создание национальных республик и автономных областей не было правовым ограничением для представителей многонационального населения, в том числе русского как самого многочисленного. Борьба с колониальным наследием в национальных районах не может рассматриваться как целенаправленная политика игнорирования национальных интересов русских, что не подтверждается исторической практикой. Хотя на X и XII съездах партии, где рассматривался национальный вопрос, говорилось и о борьбе с великорусским шовинизмом.

Частью национально-государственной политики большевиков была политика коренизации, которая должна была включить народы республики в систему административно-государственного управления. Нельзя отрицать сложившиеся диспропорции между правовым положением населения на национальных окраинах и центре дореволюционной России. Попытки Советской власти приблизить народы национальных окраин к участию в управлении были легитимными и справедливыми. На практике при проведении коренизации допускались ошибки, увольнялись квалифицированные сотрудники местного аппарата управления, среди которых были

представители разных народов, что не являлось целенаправленной политикой национальной дискриминации некоренных народов на национальных окраинах.

Советская правовая система была единой по всей стране и не имела национальной направленности. Ликвидация кулачества как политико-социальное явление осуществлялась в соответствии с правовыми актами того времени. Данная политика Советского правительства не является национальным геноцидом, так как репрессиям подвергалась зажиточная часть крестьянства, включавшая представителей всех народов нашей страны. Складывалось новое многонациональное общество на интернациональных принципах, где каждый народ стал субъектом публичного права в составе федерации. Советское государство способствовало правовой институционализации этничности как политической категории, фиксируя ее в паспортах, а территории - за крупными этносами и этническими элитами. Последние стремились обрести более высокий политический статус, подталкивая этнополитические общности к реализации легитимного права на собственную государственность.

Севастополь. Дух города. Детерминанты цивилизационного значения

Баранецкий А.Н.

кандидат философских наук,

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова

«Мы бы погибли, если бы не шли на смерть»

Фемистокл.

Какие общества относят к цивилизациям? Какого рода социум можно назвать термином «цивилизация»? Может ли в число цивилизаций попасть маленький социум численностью всего несколько сотен тысяч человек? Критерии определения таковы, что огромная численность населения не входит в их число. Непременная зависимость от материнской цивилизации тоже не выбрасывает цивилизацию из списка достойных.

Большинство культурологов не согласятся с тем, что цивилизация обязательно должна быть этнически отделена от иных. Австралийцы, новозеландцы, - бывшие англичане; граждане США - бывшие англичане. Флорентийцы, генуэзцы, миланцы, неаполитанцы или венецианцы вообще до Гарибальди не воспринимали себя как единый этнос. Слишком упрощённые схемы преодоления так называемой феодальной раздробленности уместны в учебниках. Но глубинная сущность процесса «отпочкования» не менее важна, чем единение народов.

Термином «цивилизация» мы будем называть «институционально» («официально») оформившуюся культуру, у которой есть весь набор признаков зрелости. Если признавать Россию фабрикой цивилизаций и государств, то её величие и достоинство только подчёркиваются тем, что наследники и детища ее самобытны, самодостаточны, самоправны, и верны исторической памяти. Отказывая Украине в федерализации, наивные политики отказывают украинскому народу в возможности и праве стать также хотя бы небольшой фабрикой локальных форм государств, законотворчества, помогать созреванию и рождению самобытных культур со своими диалектами и языками вокруг Карпат и в южных степях, в мегаполисах и сельской глубинке. Но дело не только в том, что мы дожили до официального и сознанного установления = «институциональности», а и в ином: севастьяпыцы дожили до того, что одессит или москвич, которые здесь пожили, могут уехать и всем дома сказать: «Я стал севастьяпыцем». Впрочем, с одесситами или москвичами такое бывает не часто: любовь к Одессе или Москве бывает сколь сильна, столь и ревнива. Иное дело Мурманск и Владивосток. Кто поверхностно знаком с нашим обществом, тот даже не задумывается о том, что Севастополь, Мурманск, Владивосток были населены одним и тем же населением чуть ли не на треть или четверть. Можно сказать, что это вообще один город, но три его части расположены на разных океанах русской Евразийской галактики. Их объединяет давно и прочно то, что уже и в песнях

отразилось: гигантский океанский подводный флот России. Дядюшки, тётушки, племянники, соседи, друзья подводников – всё это один народ. Многие семьи успели пожить во всех трёх этих городах. Поэтому услышать «я - севастополец» от патриота Мурманска или Владивостока можно чаще, чем от жителя иных городов. Символично то, что Севастополь, Мурманск и Владивосток – имена мужского рода.

Оказаться пленённым духом «микроскопической», но великой цивилизации может не только русский. Примечателен эпизод со стареньким ветераном вермахта: он приехал в 90-е, купил акварели и решил угостить акварелиста пивом, за пивом признался: «...какими же мы были дураками в 1942 году, пришли сюда убивать людей, выбрасывали руку перед портретами Гитлера и казались себе чуть ли не римскими легионерами... у вас такой красивый город, такие красивые люди...какое счастье побывать тут просто туристом... если бы не старость, всё время бы приезжал...» Конечно, визит туриста не порождает ощущение «здесь моя новая родина». Эпизод важен для того, чтобы увидеть отсутствие национального барьера. Цивилизацией является такая страна, где объявить о сердечном принятии «новой родины» может любой путешественник. Тем более это касается воина, который воевал здесь, как Лев Толстой. «Севастопольские рассказы» Льва Толстого показывают, - он стал севастопольцем вполне. А объявлять себя севастопольцем не обязательно. Конечно, в политической пропаганде работают лозунги и «слоганы» типа «я – севастополец...» или «... по-севастопольски...». Но для укрепления культуры это даёт не более, чем езда на лошади может придать сил самой лошади.

Самодостаточной культурой, цивилизацией, вероятно, лучше назвать такой мир, в котором можно полноценно прожить всю жизнь, в котором можно жить даже если ты сам – за тысячи миль, - жить душой. Конечно, великий человек превращает в такой мир даже родную деревню. Маленький человек тоскует по деревушке потому, что иной огромный мир перед глазами он, - этот маленький человек принять не в силах.

Высокая культура – это такая, которая сама помогает тебе: сама запоминается, исцеляет, обещает ждать и встречать с любовью, когда ты вернёшься к ней снова. Граждане вольных городов эпохи возрождения открывали моря и океаны, моряки и офицеры Севастополя открыли Антарктику – целый континент. Поэтому отныне континент в сокровенном отношении останется русским. Русским открытием.

Некоторые культурологи считают, что цивилизация - это умершая культура. Но в академической трактовке термин цивилизация продолжает чаще употребляться в позитивном смысле, то есть таком, какого мы здесь и предлагаем придерживаться. Критерием или способом выделения цивилизации является, прежде всего, следующий ряд реалий: геополитическая роль, всемирная слава, образы уникальной художественной системы, рождение собственной гражданственности, особая роль великих личностей и собственная ипостась в духовном мире.

Геополитическая роль. Такая геополитическая роль, с которой вынуждены считаться и основатели, и друзья, и враги как с самостоятельной силой. Трусливые акцентуированные личности, оккупировавшие почти все статусные должности, которые маниакально влюблены во власть, тайком ненавидят свой народ и свою страну не придумали ничего лучшего, чем лишить в юридически-правовом поле граждан этого города права избирать себе мэра.

Великолепное доказательство дикого страха варвара перед «неизвестным» поведением просвещённых людей, обладающих юридически-правовой культурой просвещённых людей и достаточной терпимостью, чтобы много лет вежливо реагировать на рафинированное своеволие волюнтаристов. Так и было – мы не имели права выбирать себе мэра два десятилетия. Нам его назначали. И здесь никто не начинал бунт бессмысленный и беспощадный. Но когда наступил день выборов 16 марта 2014 года, то голосование показало: «все» «всё» помнят.

Не разворачивая описание роли Севастополя в войнах XIX и XX веков, - оно достаточно хорошо известно, о нём написаны горы книг, хотелось бы указать на те

месяцы всемирной славы, о которой говорят редко. В первой половине 1942 года фашистская Германия, милитаристская Япония ещё наступали, как говорится, «на всех фронтах». К радиоприёмникам льнуло всё человечество. Люди на всех континентах, - бразильцы и американцы, индусы и китайцы, австралийцы и англичане, затаив дыхание, ждали утешительную весть: «Севастополь стоит, обороняется, не сдался». Но мало кто знает, что именно в те времена британский профессор, сказочник Толкиен создавал образ крепости Минас-Тирит, которая сдерживает на границе с мрачным Мордором все силы Зла во вселенной. Сказка Толкиена «Властелин колец» и Минас Тирит сегодня известны всей планете больше, чем наш легендарный город. Что несколько несправедливо, ведь Минас Тирит, - фантазия, а Севастополь, - реальность.

Столетия всемирной славы. Устойчивое сохранение такой роли несколько столетий, что говорит о внутренней основательности, о стержне этой уникальной культуры, о наличии устойчивых внутренних опор. Подробно останавливаться на этой грани цивилизации нужды нет, так как международная слава за 230 лет истории и столетие интенсивной научно-исследовательской работы содержат достаточно аргументов в пользу долговременного и основательного характера этого центра культуры. В первом десятилетии нового века вышли сразу две энциклопедии, посвящённых Севастополю. Коллективная. И лично Аркадия Чикина. Девятый вал научной и публицистической литературы многогранно отражает столетия всемирной славы, поэтому достаточно об этой славе упомянуть. Она – бесспорна. Но те общества, которые называют самобытными цивилизациями, обычно имеют особую художественную систему. Её не заменишь богатством произведений искусства. Что такое художественная система? Это мощная цельная платформа, на которой любые художественные потребности в литературе, поэзии, музыке и танцах, живописи или архитектуре удовлетворяются в рамках единого цельного стиля. Разве у небольшого города может быть собственная платформа для любых видов искусства и культуры?

Образы собственной уникальной художественной культуры. В известной мере целостная самобытная художественная система не обязательно будет по стилю жить без родственных стилей и типажей. Говоря о создании своего уникального вклада в историю искусств можно не повторяться, надо иметь в виду главное: этот вклад уже находится в классическом наследии славянской культуры. Он наращивается творчеством наших современников, он суть вложение в мировую культуру, и деятели мировой культуры не раз констатировали ценность этого вложения. Это общее понимание ценности художественного наследия Севастополя, примеры будут щедро приводить искусствоведы, музыковеды, литературоведы, историки театра и кино. Здесь – избыток доказательств культурного богатства. Можно писать отдельную статью о том, какие произведения искусства родились здесь. Это успешно сделано в сотнях книг о городе. Но художественная система – это иное. Бывают яркие и незабываемые художественные системы, - египетская, античная, китайская. Одного упоминания достаточно, чтобы воображение услужливо явило систему образов и стилей. Но ведь существуют художественные системы не яркие.

Выразительность не обязана бросаться в глаза, в этом – её особая зрелость. Часто художественные системы не имеют аналогов. Но есть – из плеяды аналогичных. Греческая, римская, эллинистическая – из плеяды.

Севастополь – русский. Но, если вы будете внимательны, то вольно или невольно спросите себя: «А можно ли быть русским больше, чем русские из России?» Предполагаю, что такой вопрос вы сможете задать себе именно в этом небольшом городе. Оставим вопрос открытым.

Художественная система может находиться в зависимости от источника. Например, художественная система Рима явно берёт начало в Элладе и общий художественный стиль именуется "античным". Самобытная художественная система, - это целостная система оригинальных стилей, благодаря которой жители этой цивилизации

сравнительно легко узнаются или напротив, нелегко, но с трудом угадываются. Севастопольцы по внешнему виду и манерам никогда не были склонны выставлять напоказ свои отличия. То есть - чтобы дорасти до самостоятельности, народу не обязательно создавать заново все виды искусств и *отличаться внешне*. Это тем более понятно, когда знаешь о роли военных людей в этом городе за 200 лет. В этом ключе мы можем понимать тенденцию к самобытности в становлении городов - колоний античности. Весьма уместно здесь напомнить, что именно в эпоху подражания античности Севастополь, Херсон и Одесса были основаны. Аристократы Империи российской даже думали, что возрождают античный «Херсонес» (в Херсоне) и «Севастополис» (который реально был под Баку). Руины вечного и святого Херсонеса окружены не только микрорайонами. На планете более нигде не осталось пригородных усадеб античных рабовладельцев, а здесь их множество, недавно целую улицу раскопали между бухтами Камышовая и Омега. Самобытность Севастополя не кричит о себе и не рекламируется. Самобытность ярче заметна у тех городов, которые побывали городами – государствами. Это уникальность городов государств Возрождения: италийских Венеции, Генуи, Милана, Флоренции, «испанско-французской» Барселоны. Севастополь, однако, всегда отличался, говоря словами классиков, «лица необщим выраженьем». Образы «своего собственного лица» в архитектуре и памятниках – не всё. В некоторые десятилетия внешний вид города дополнялся и особой подтянутостью стиля общения жителей, уровнем художественных вкусов, тем уровнем, который дорос до рождения художественной системы. Эстетический вкус может проявить себя в том, чтобы выдержать молчание там, где все все открывают рот. Не объявлять небо – небом, родину – родиной. Если люди привыкли себя с детства видеть под флагами с портретом вождя мирового пролетариата, то зачем ставить подпись на памятнике? Севастополь – единственный город, где на этом памятнике никаких подписей нет. Эта примета художественной системы называется лаконичность.

Ещё в позапрошлом веке отмечали, что в местном театре гастроли столичных актёров будут оценены по реальному таланту, зрители Севастополя различат дар, они не спутают игру в талантливость с талантливой игрой. Таково было мнение гостей из столицы и это мнение лестно для севастопольцев.

Удовлетворение эстетических потребностей населения - это вообще, - особенности стиля, как способа действия. И именно стиль - это то, что важнее наличия отдельных его проявлений. Отдельные проявления - это создание самобытной архитектуры, изобразительных искусств, музыки, одежды. Есть цивилизации, которые создавали свой тип одежды (одежда древнего египтянина). Но есть цивилизации, которые не утруждали себя оригинальностью в этой сфере, так по внешнему виду итальянцы, испанцы французы эпохи Возрождения отличаются несущественно, мода на одежду аналогична. Отличие есть более во времени, чем в пространстве.

Можно оригинальничать в изобретении новых видов одежды (чем прославилась «Балаклава»), а можно сто лет требовать безупречности от строгой военной формы. Симптоматичен в этом ключе эпизодический «культурный шок», который со смехом переживал батальон патрульно–постовой службы милиции Севастополя в 1986 году. Часть милиционеров отправили помогать милиции Евпатории, - миллион курортников, поддерживать порядок надо. Каково же было их изумление, когда они увидели офицера, что «отдаёт честь» сержанту милиции, который с формой одел... кроссовки! Месяц вспоминали с хохотом, в Севастополе это было невозможно. Это милиция, что говорить о придиричивом взгляде на одежду у офицеров армии и флота этого города? «Несвежий» белый воротник непременно грозил наказанием.

Стиль удовлетворения эстетических потребностей – это основа и суть уникальных художественных систем. Но их выразительность может быть образцом сдержанной выдержки, а не веером ошеломляющих и самобытных внешних форм.

Впрочем, ошеломляющее тоже есть. Если Ялта – «Джалита» - символ любви к жизни, то Севастополь, если его рассмотреть сквозь призму античного мировоззрения, вполне являет собой воплощение Танатоса – любви к смерти. Разумеется, - к героической. Эстетика Танатоса в истории искусства встречается не часто. Танатос рельефно удостоился почтения именно в Античности. Эстетика Древней Спарты спаяна с Этикой в их любви к героической смерти. И также точно, как и в эстетике Севастополя – отказ от самобытных архитектурных форм, отказ от иной, не греческой одежды. Полная иллюзия органичной части Греческой Античности. Так и в Севастополе ничего не должно указывать и даже не допускает мысли о каком-то расположении линейных кораблей вне линии кораблей России. Эстетика Танатоса зловеще распростёрла свои крыла над всем Третьим Рейхом, там любовь и уважение к смерти носили жутковатый и совершенно гипертрофированный характер. Так что судьба Севастопольской культуры была как бы даже обречена на лаконичный спартанский ответ Третьему Рейху. Любить героическую смерть обязывает почти каждый памятник, названия почти половины улиц, суровость барельефов и стелл. Бесконечные списки погибших героев, кораблей и дивизий. На вокзале Вас встретит паровоз, - бронепоезд «Железняков» с огромной надписью на чёрном фоне: «Смерть фашизму». А перед тем как попрощаться, - вы можете бросить монетку к символу города – памятнику затопленным кораблям. И – вечная привычка спартанцев к лаконичности, нет нужды везде напоминать о гибели или смерти, мимо её осознания пройти невозможно. Эстетика любви к героической смерти на планете Земля редко доминирует, но здесь она выражена настолько сильно, что Дейнека безошибочно верно выбрал краски для своего знаменитого полотна. Белые одежды матросов, идущих в бой, - на смерть – это по-русски. Чёрное небо с красным огнём без единого просвета, - это чёткий античный знак эстетики Танатоса.

Парадоксальность этой художественной системы сказалась в том, что «атеистическая» советская пропаганда и воспитательная работа интенсивно и предельно убедительно внушала здесь каждому ребёнку: «Герои - бессмертны». Миллионы «религиозных» людей даже не догадываются о том, что смерть в великих религиях – не существенная реальность. А в «нерелигиозном» городе-герое с эстетикой Танатоса выросли тысячи людей, которые никогда не сомневались в том, что смерть – не существенна. Эстетика Танатоса – общий фундамент уникальной художественной системы этой микроцивилизации. Центральным символом такой художественной системы вполне может быть «усыпальница адмиралов». Эстетика Танатоса явила себя крестом чёрных гранитных плит в цокольном этаже центрального Владимирского собора на центральном холме. Здесь покоится прах адмирала Лазарева, вице-адмирала Корнилова, контр-адмирала Истомина и адмирала Нахимова. Здесь об этом говорит не только музей, улица и памятник, когда – то об этом говорила даже привычка отдыхать в военной форме.

Грань этики доблестной гражданственности. Иногда военные умеют жить с готовностью уйти навстречу смерти в любое время дня и ночи. Для обывателя это немислимо, но военный человек далёк от обывателя. Пусть монастыри остаются хранителями вкусов благочестия. Но где-то же должен быть мир, где всё сделано во вкусе людей, готовых в любое время дня и ночи пройти мимо старых стел с названиями бессмертных батальонов туда же, куда шли те – останавливать смерть.

Дальновидный организатор туризма вполне может привозить сюда будущих военных из всех военных академий всех стран мира. Они увидят не только Панораму и Диораму, в этой микроскопической цивилизации есть не только музеи. Здесь сотни точек пространства стали точками героического ухода воинов Севастополя отсюда – и в вечность.

Словосочетание «воины Севастополя» - это название источника загадочной души города. Пусть Приморская Армия генерала Петрова стала собой и стяжала бессмертную славу обороной Одессы. Но эти одесситы тоже воины Севастополя. Среди них не было и не могло быть искусствоведов, чтобы назвать особенности эстетической системы

Севастополя, среди них не было историков морали, чтобы дать название местному нраву. Это наш долг перед ними – назвать всё своими именами. Назвать их дух доказательством существования мужества.

Сочетание эстетики любви к героической смерти с этикой воинской доблести как факт кое-кому страшно не нравится. Когда-то Вольтер писал об идейном противнике: «Я ненавижу Ваши идеи, но готов пожертвовать жизнью за то, чтобы они были опубликованы...» Информационная война абсолютно нетерпима к благородству. Она использует любой повод для того, чтобы оболгать. Это не русофобия вовсе. Это тотальное засилье распространителей высокомерного эстетского омерзения к русскому.

Рождение собственной государственности. Признак цивилизации, - наличие достаточно насыщенной исторической памяти, исторического наследия, чёткая самоидентификация большинства граждан по типу – «Мы – генуэзцы», «Мы-москвичи», «Мы-сингапурцы»; соответственно "Мы - севастопольцы". В исторической памяти Севастополя сомневаться не будет никто из образованных людей, уже более сотни лет исторические исследования и музейная работа не прерывается ни на день. Не все государства планеты могут сравниться с Севастополем по количеству и качеству историко-культурных памятников, основательности исследовательских достижений, связями с прошлым «Тавроскифии», Древней Греции, Рима, Византии, Османской империи, Крымского ханства, Княжества Феодоро, Генуи, историей Англии, Франции, Турции, Германии, Армении, Болгарии.

Российскую и украинскую культуру в этот список ставить не вполне логично, так как это – актуальные реалии XX века, а не только история. Логика ненависти и логика любви – качественно различны. Поэтому любовь к Украине – это не разновидность любви к России. Но вот ненависть к Украине – это разновидность ненависти к России и ко всему русскому. Тотальное засилье распространителей высокомерного эстетского омерзения ко всему русскому только злорадствуют, когда кто-то в России загорается эстетским омерзением по отношению к Украине. Это значит, что распространители подлости свои сребреники получили не зря. Это их успех. Хотя есть надежда, что именно Россия никогда не перестанет петь украинские песни. Что и гарантирует злодеям полный крах. Тогда и вспомнят – откуда родом герой СССР Иван Голубец. Тогда и вспомнят о том, кто был родом матрос Кошка. На каком суржике он говорил и какими интонациями запомнился. Точность и ловкость, выдержка и сообразительность отличали всю массу сошедших на берег воевать. Моральным стержнем и образцом стойкости в 1854-1855, как известно, был флот, превративший себя в пехоту. Некой аксиомой жизни было стремление флотского офицера явить подчинённым ум, стремление рядовых показать офицерам храбрость и ловкость. Матросы имели достаточно чувства собственного достоинства, искренне восхищались своими офицерами. Если в сухопутной армии солдат помнил, что он из крепостных, мог получить затрещину, палочное наказание от офицера, то на флоте это нормой не было. В отношениях матросов и морских офицеров - экипажах морских судов, - это если и проскальзывало, то в качестве исключения или недоразумения. Штурма воспитали у всех бесстрашие и уважение к бесстрашию. Ведь эти люди прошли океаны.

Наши дети не всегда знают, кто открыл Антарктиду, а сами участники похода адмирала М.Лазарева имели особое чувство собственного достоинства, они открыли для человечества не остров некий, а целый новый континент.

Быть европейцем – со времён древней Эллады, - означает способность пройти сквозь трагедию потери высших ценностей, но остаться личностью, начать человеческую жизнь с белого листа. Не пасть, не растерять чувство собственного достоинства, друзей и память о любви.

Трагической гранью, чёрной чертой, которая отделяла от счастья прежней жизни, было для нескольких тысяч человек затопление любимых кораблей. После этого несколько десятков тысяч человек по праву и стали звать себя «севастопольцы». Они

были первыми. Они затопили корабли того типа, на которых совершались некогда великие географические открытия. Памятник затопленным кораблям – это не просто символ города. Это символ рождения гражданственности первой плеяды тех, кто мог бы погибнуть, если бы не пошёл воевать не на жизнь, а насмерть. Мог бы погибнуть в историческом плане, погибнуть духовно. Смерть в бою большинства первых севастопольцев положила начало традиции – здесь и теперь отныне и вовеки – стоять насмерть. Именно это начало в далёкой древности Фемистокл изъяснил словами: «Мы бы погибли, если бы не шли насмерть». Это – позиция греческой гражданственности, это позиция общества, а не официоза. Влияние государства и влияние общества на искусство и на войну часто пропорционально. Особенность меценатства в Российской империи и СССР заключается в том, что взнос казны в меценатство и благотворительность часто достигал 99%. Севастополь в этом плане порой оказывался диаметрально противоположен породившей его великой Империи. Иллюстрация: библиотеку перед первой обороной создали на средства офицеров, назвали «Морской». Она не была казённой. Здесь оборонительные сооружения войны 1854-1855 строились преимущественно на средства горожан. Отличились, - не позы ради. Опасность смерти заставила.

Русский Павел Степанович Нахимов и украинец матрос Кошка были связаны жаждой погибнуть за Севастополь. А от благодарных поцелуев «его императорского величества» как сам Павел Степанович не побоялся публично признаться, он «два дня болел». Защитникам своей вселенной «благодарность» власть имущих всегда была в тягость. И особая гражданственность, особая мораль в том, что к бойцам Павел Степанович обращался с простым и душевным вопросом: «Ну, что, погибнем за Севастополь?». Кто не погиб, мог переживать это как нарушение клятвы. Современники знали бесстрашие и волю матроса Кошки, но на понтонной переправе он не скрывал слёз: «Як же так? Павло Степановичу казав, – загынуть за Севастополь, вин сам загынув, а мы видступаемо!!!». Клятва погибнуть, - даже если она не произносится, - творит особое качество души. Лучше даже сказать, что, когда она сокровенна, – она прочнее. Для того человека, который имеет хоть каплю мужества такая клятва не становится подменой души, она лишь ставит точку в процессе взросления и является совершенно проникновенным признанием смертности нашего тела.

Пусть в любом городе будет много детей. Но классическая архитектура таких городов, как Севастополь, - это архитектура для взрослых. В ней не было инфантильности. Сошедший на сушу флот имел моральную решимость самого лучшего ополчения и профессиональные навыки самых лучших военных. Это был прототип «морской пехоты». Потом, - уже в XX веке флот будет перенимать навыки боя с фашистами у сухопутных бойцов Приморской Армии из Одессы, которые, - повторяю - тоже получили полное право называть себя севастопольцами. Получили трагически, ибо почти все погибли в последние дни обороны 1942 года. Приморская армия составила костяк отчаянного сопротивления даже после того, как Ставка приказала оставить город. Эти одесситы – севастопольцы. Нелогично звучит? Логичность – в умножении ценности, ведь истина соединяется с истиной, они – и одесситы, и севастопольцы. После такого приказа решимость погибать в бою, а не сдаваться в плен есть гражданственность сокровенная, без компромиссов. Циники могут напомнить о том, что в июле 1942 года последние оборонительные бои были актом отчаяния. Но циник отворачивается от простого понимания шанса выжить в плену. Когда этот шанс бывает отвергнут, то причина – в пронзительном принятии такого жестокого оборота событий, когда уже нет жизни лучше смерти. Не потому, что ты смерти хочешь, а потому, что ты от смерти заслоняешь. Что заслоняешь – то и Родина. Известное «...на том стою, ибо не могу иначе...» проявляло себя с завидным постоянством.

Музей 35-й батареи показывает, как «на том стояли», как «не могли иначе». Июль 1942 года показал, что убить «почти всех» завоеватели вполне могут. Это значит, что маленький народ города может быть уничтожен физически. Как гарнизон. На этом фоне

совершенно уместен вопрос: – «Как возрождается дух?» Дух народа способен возрождаться в своём собственном качестве, даже если почти вся его «архитектура» в прямом и переносном смысле – почти сплошной «новодел» по чертежам XIX века. Правда истории проста и незамысловата: Верховный главнокомандующий приказал взять из архивов Ленинграда чертежи позапрошлого века и строить именно по тем чертежам. При этом звёзды, серп и молот, прочая геральдика – из СССР. Так и делали. Это воодушевляло горожан. СССР направлял в этот город только людей с приличными служебными характеристиками. Город был закрыт для хулиганов, лентяев, неучей, сомнительных авантюристов. Поэтому Севастопольцы в XX веке сопротивлялись различного рода давлению не раз и не два, обычно это сопротивление варварству носило характер общественного сопротивления, когда люди сопротивляются не по приказу – каким, к примеру, мог быть приказ «Ни шагу назад!», а по зову души. То есть, - если мы имеем дело с историческим субъектом (= гражданином), то он по собственной воле сопротивляется не только вооружённому вторжению, но и чужим культурным или деструктивным влияниям. Если ты гражданин, - то ты чело века, человек, лицо столетия, представитель тысячелетия.

Рождение гражданственности и возрождение гражданственности – это такие процессы, которые могут наслаиваться. Если это происходит несколько раз, то лицом столетия становится не отдельный человек, а горожане – граждане.

Все субъекты Федерации, - это локальные цивилизации, - будь то республика Тыва, или республика Саха-Якутия, Татарстан или Дагестан. Любые разговоры о сепаратизме в России, - трагикомедия. Иной раз комедия, как выдуманная Западом «свердловский сепаратизм». Хотя чаще трагедия, трагедия распада СССР. Трагедия Чечни и чеченских войн.

Вестернизированный мир живёт без таких понятий, как «человечность», «мужество», «женственность». Не переводятся эти слова на языки запада. Отказ славян от этих цельных идей ведёт к духовной катастрофе. Это понимают даже многие поляки, какую бы политику не проводили потомки высокомерных шляхтичей. Но вестернизация рано или поздно заменит в душе вестернизирующегося богатство смыслов человечности, - гуманным ограничением зла, женственность, - женскостью, мужество - маскулинностью. Трагикомический абсурд вестернизации и сепаратистского отказа от общего основания – путь в никуда. Севастопольцы не просто «смогли это понять», мне кажется, что здесь всегда это понимали и теперь создают то, к чему шли с 1783 года.

Вершиной становления собственной государственности стал 2014 год. С 2014 года Севастополь – субъект Федерации. У него своё правительство. Родная история. Родной язык. Всё встало на свои места.

Роль личностей в истории. Суть многих инициатив аристократического класса России заключалась в возрождении античных форм культуры, художественной жизни, утонченности, изящества, аристократизма как власти благородных лиц и благородных наклонностей.

Основывая города, империя создавала не только и не столько крепости. Прежде всего, городская жизнь призвана была означать полноценный быт культурной элиты. Редкая дворянская усадьба могла соперничать по высоте культуры и комфорта с городским светом, городскими балами, театрами, набережными, проспектами, обсуждением книг в светском обществе, строительством общественных зданий и православных храмов. Особенно интересно то, что в современной социально-психологической литературе принято называть "человеческим фактором".

Жаль, что половина экскурсоводов стали забывать, кому принадлежит идея строительства этого города. Конечно, указ подписан императрицей. Но идею о необходимости размещения флота в этой бухте и строительстве морской крепости и города подал и продвинул в соответствующем послании Александр Васильевич Суворов! И первые «невоенные» жители – привезённые им его крепостные. Наш город - его инициатива, его наследие, его детище.

В истории Севастополя есть одна особенность, редко встречающаяся в истории городов и даже государств, а в истории Севастополя встречающаяся дважды. Взлёты общественной активности вызывают к жизни реализацию остро необходимых обществу талантов. Так называемый «социальный заказ» может быть, как вялым благопожеланием, так и категорическим императивом.

Есть примета «силы социального заказа». Известно, что А. Македонский знал в лицо и по имени каждого из 30 000 своих гоплитов. Фемистокл знал в лицо и по имени более 20 000 глав семейств в Афинах своего времени. Талантливые организаторы появляются лишь в том обществе, которое требует их. Общественная потребность должна быть достаточно глубоко прочувствована и четко осознаваться властью имущими для того, чтобы помогать сделать карьеру людям с выдающимися организаторскими способностями и неординарной памятью.

Когда во главе общества человек с выдающимися способностями находит широкую общественную поддержку, то это говорит о здоровье и высоте нравственной культуры данного общества. Севастопольское общество в данном отношении было действительно здоровым. Павел Степанович Нахимов, который создал все условия для успешной обороны, знал в лицо и по имени практически всех гражданских и военных лиц нашего города. Это около 50 000 человек. Около ста лет его фамилию произносили гораздо реже, чем имя – отчество, если кто-то не знал, кто такой Павел Степанович, – то не местный. В первую очередь благодаря такому руководителю в Севастополе господствовала совершенно особая атмосфера единодушия в решимости отстаивать любимый город. Думается, что эта нравственно – психологическая атмосфера заслуживает внимательного исследования историками духовной культуры. Аналогичный нравственно психологический эффект повторится и в 1941 – 1942 году, когда председатель исполкома Иван Ефремов также знал в лицо и по имени всех жителей Севастополя. Это более 50 000 человек. Без сплоченной поддержки горожан, общества армии всегда гораздо труднее воевать. Не менее важно изучить отношения генерала Петрова с личным составом Приморской армии. Закалённые в боях одесситы накопили бесценный опыт противостояния опасному врагу. Помимо опыта боя, это ещё и опыт коммуникативной культуры внутри армии, её дисциплина и боевой дух.

Суворов и Ушаков вошли в военную историю как образцы непобедимости. И оба – осеяют этот город своей славой. Высота ума позволила севастопольцу Фёдору Ушакову написать Конституцию для республиканской Греции, греки помнят и чтят его за это особо. Хочется особо подчеркнуть, – аристократ империи написал не утопическую, а юридически действенную конституцию греческой республики. Всем революционерам – урок адекватности и способности сообразовать идеи с жизнью. И намёк на то, что аристократия – как политическая система – ещё нигде на планете воплощена в жизнь не была, но в этом эпизоде показывает свой потенциал. Значит, – «власть благородства» (то есть «аристо» – «кратия» в буквальном смысле) возможна и необходима.

Собственная ипостась в духовном мире. Не всё удалось спасти. Далеко не всё. К убитым человеческим качествам относится исчезновение нецензурной брани, её не было ни на улицах, ни в местах отдыха в 60-е и 70-е годы. Как не было и мусора, грязи на этих улицах. В 80-е и 90-е мусор и грязь вернулись и нецензурная речь слышна от центра до самых до окраин. Это режет слух тем, кто помнит город 70-х. Эту грань культуры не спасли. И многое иное «потеряли». Но кое-что спасли. Отношение к детям – это особая грань цивилизованности. Когда СССР распался, в бывших республиках был спад работы с детьми, Севастополь оказался единственным городом Украины, где разнообразие детских организаций и число вовлечённых в педагогическую опеку детей не сократилось, а резко выросло. Это говорит о стремлении жителей маленькой цивилизации сопротивляться очередному цунами варварства, вандализма, нигилизма. Психологи и психиатры Севастополя в 90-е годы создали такую систему мониторинга психического здоровья школьников, что эту систему изучали, признавали, старались и стараются перенимать и

Москва, и Вашингтон, куда этих специалистов зовут с докладами на научные конференции. «Вы в спасении детей – впереди планеты всей».

Иногда остатки былой культурной роскоши ещё обнаруживают себя в курьёзах.

Один киевлянин в 1997 году приехал сюда и через три дня сказал: «Бывал в двух десятках городов, но тут иду с сигаретой в зубах, шлёпаю себя по карманам в поисках зажигалки, и вдруг из встречного потока абсолютно незнакомых прохожих протягивается рука с огоньком. Начинаю понимать, что значит – побывать в Севастополе... элементарная вещь, но этого нет в других городах... нигде».

В 2014 в июле одинокая туристка фотографировалась около штаба флота России, не успела встать на переход «зебру», только подошла, две дорогих иномарки остановились. Её комментарий: «Чтобы передо мной в родной Евпатории две дорогих иномарки остановились и два водителя помахивали рукой типа «проходите, девушка», а я даже ногой на зебру не успела наступить - вообразить не могу».

Конечно, это единичные случаи. Но есть и массовый негласный стереотип: очень хочется надеяться, что таксисты Севастополя будут упрямо как в прошлом хрипловато ворчать: «Сначала довезу, - потом деньги возьму». Тогда как в некоторых соседних городах машину не заводят, пока не уплатили.

Есть нижние пороги культуры, они тоже могут быть чуток выше или ниже, чем у «соседа». Кто – то гордится тем, что «не высмаркивался в занавески». А кому – то этакая дикость и в голову никогда не приходила.

Город давно открыт, здесь теперь и хулиганы бродят и попрошайки. Всякое есть. Но бурелом мелочных и малодушных поступков ещё не уничтожил город. Даже появились удивительные приметы доброго будущего. Возвращение в Россию сделало добрую половину жителей счастливыми сокровенно и надолго. И это счастье может отобрать только смерть.

Севастополь, как известно, был детищем блистательного имперского Санкт-Петербурга екатерининской эпохи. Но духовность Севастополя не сводится ни к официальному "православию" империи, ни к строгому «атеистическому» убеждению в бессмертии героически-коммунистических подвигов, ни к пёстрому подобию духовной жизни Зурбагана или Лисса, которая подарена феерическим творчеством Грина всем крымчанам и с особой силой чувствуется во всех крымских городах постсоветского периода. Духовность, как стремление к творчеству душой, сердцем ценимого. Духовность как присутствие духа святого здесь и теперь. Духовность как явление детской слезы мироздания. Духовность как отсутствие сомнения в причастности к вечному. Духовность как подъём во весь рост в атаку под пули. Духовность как привычка держать вертикаль. Духовность как прорва задушевного хохота, как прозрение нравственного начала в том, что нравилось, нравится и не разонравится никогда. Эта духовность не противопоставляет малую родину Родине Великой. Она позволяет дарить улыбку мифу, и шагать к правде сквозь боль и радость. Она побуждает любить не тороватым любострастием алчной жажды упиться мятежным наслаждением. Любовь вдохновлённой души - это та музыка, которую фальшивая нота не испортит, а украсит. Чтобы такая душа отпустила тебя вальсировать, - ей не нужен танцпол. Тысячам молодых пар много лет вполне хватало музыки из репродуктора и асфальтированного Приморского бульвара. Возможно, - возродится привычка отдыхать в военной форме.

Иногда военные умеют жить с готовностью уйти навстречу смерти в любое время дня и ночи. Для обывателя это немислимо, но военный человек далёк от обывателя. Где-то же должен быть мир, где всё сделано во вкусе людей, готовых в любое время дня и ночи пройти мимо старых стел с названиями бессмертных батальонов туда же, куда шли те – останавливать смерть.

Севастополь в сентябре 1855-июне 1856 гг.

Дьяконова И. А.,
заведующая сектором «История Севастополя»
отдела научно-исследовательской работы
ФГБУК «Государственный музей героической обороны и
освобождения Севастополя»

Оборона Севастополя закончилась 27 августа 1855 г., военные действия в Крыму продолжались до заключения перемирия 17 февраля 1856 г. (здесь и далее все даты приводятся по старому стилю). Союзные войска придерживались оборонительной тактики, периодически предпринимая рекогносцировки по направлениям возможного наступления, нападения на передовые посты.

Военные действия в Крыму в этот период достаточно полно представлены в документах и проанализированы в работах историков второй половины XIX века. В данной работе рассматриваются события, происходившие на Южной стороне Севастополя со времени занятия ее союзниками до эвакуации союзных войск из Крыма.

При отступлении севастопольского гарнизона на Северную сторону в ночь на 28 августа 1855 г. команды матросов и саперов взорвали пороховые погреба и некоторые укрепления оборонительной линии. В городе возникли пожары. Оставление русскими войсками Южной стороны стало неожиданностью для союзного командования. Пожар в городе и взрывы укреплений оборонительной линии не позволили союзникам немедленно занять Севастополь. Главнокомандующий французскими войсками в Крыму генерал Ж.-Ж. Пелисье в донесении правительству отмечал, что «он не преследовал русских, опасаясь взлетающих беспрестанно мин, и что поэтому же он не занял город сразу» [1, с.566].

Рано утром 28 августа в Севастополь вошли первые патрульные отряды союзников [2., с. 261]. В этот день в городе можно было изредка увидеть только немногих солдат и жителей, не успевших переправиться, и неприятельских мародеров, грабивших брошенное имущество и погибавших при взрывах. За мародерами охотились небольшие отряды союзных войск [3, с. 498].

29 августа русские взорвали Павловскую батарею. В этот же день французские и британские войска заняли Южную сторону Севастополя. Генерал Пелисье со штабом объехал Севастополь и оборонительную линию. Губернатором Севастополя был назначен генерал Базен, полковник Виндгам стал комендантом британской части Севастополя. Французы занимали Городскую сторону, англичане – Корабельную, кроме Малахова кургана. Малахов курган находился в ведении французов. В город вошли похоронные команды, полиция, пикеты. Союзники занимались захоронением трупов, которых много было на укреплениях и улицах города. Важной задачей было оказание помощи раненым. Офицер сардинской армии писал: «Сразу была организована медицинская помощь, создавались временные лазареты с врачами из французских, английских и пьемонтских медиков» [4, с. 113].

Союзные войска сразу же приступили к устройству батарей для ведения огня по Северной стороне. 30 августа батареи открыли сильный огонь по русским пароходам. Главнокомандующий русской армией князь М. Д. Горчаков приказал затопить пароходы [5, 370]. 31 августа французы открыли по Северной стороне огонь из мортир, поставленных позади Николаевской батареи [6, с. 275]. Русские батареи Северной стороны открыли огонь 8 сентября.

Союзники стали грабить город. В воспоминаниях сержанта британской армии читаем: «После того, как все раненые, найденные в городе, были перенесены в лагерь, наши люди отправились бродить по руинам в поисках наживы – короче говоря, занялись грабежом. Но это было опасное дело, поскольку русские не прекращали обстрела с Северной стороны – и многие поплатились за собственную жадность здоровьем и жизнью...». Далее он подчеркивал, что участием в грабежах особенно отличались зуавы. «В лагере ходила поговорка, что нет в мире такой тяжести, какую бы не мог утащить

зуав...» [7, с. 31.]. Протестантский священник М. Рейхард отмечал: «Маршал незамедлительно отдал приказ, запрещающий всякий грабеж, однако солдаты успели-таки украсть кто шляпу, кто зонтик, кто шали или манто; они расхаживали по улицам, разодетые в эти трофеи и веселые, как школьники на каникулах. На беду, их «юмор» распространился и на более ценные вещи; так в первые дни они сочли за честь подпитывать свои костры хорошей мебелью. Чтобы сварить суп, они раскалывали столики красного дерева или брали комнатные пианино» [8, с. 178.]. Для того чтобы прекратить грабежи, британское и французское командование установили специальные пропуска, разрешающие вход в занятые ими части города [9, с. 324].

В сентябре 1855 г. на улицах разрушенного города можно было встретить жен британских и французских офицеров, путешественников, приехавших осмотреть развалины Севастополя. Участник обороны Севастополя 1854 – 1855 гг. П. В. Алабин писал: «По городу разъезжают верхом множество офицеров и дам, а также, вероятно, туристов – в статских платьях; кавалькады скачут по улицам, залитым нашей кровью» [1, с. 571].

В июле 1855 г. между Францией и Великобританией был подписан договор о распределении трофеев, которые достанутся союзникам после падения Севастополя. Договор уполномочивал французское и английское правительство сформировать по этому вопросу смешанную комиссию. Комиссия была создана сразу же после занятия Южной стороны Севастополя. Председателем комиссии стал генерал Ниэль [10, с. 380 -381]. Комиссия постановила составить подробную опись всего имущества, найденного в Севастополе. Для этого город и укрепления были разделены на две части, для обследования каждой из них создали подкомиссии. По ведомостям комиссии оказались найденными 128 бронзовых орудий, 3711 чугунных. Комиссия приняла решение разделить орудия на две равные части в соответствии с калибрами, одна половина должна была быть отправлена во Францию, другая – в Великобританию. Два бронзовых полевых орудия решили передать командующему сардинской армией генералу Ла-Мармора. Предполагалось, что орудия будут оставаться в Севастополе и на укреплениях Камышовой бухты и Балаклавы до тех пор, пока они будут необходимы для защиты города, а затем каждое правительство может поступать с ними по своему усмотрению [10, с. 382]. Остальное захваченное имущество и материалы решено было делить на три части, две из которых передавали Франции и одну Великобритании. Это решение базировалось на сравнении наличного состава армий в день штурма Севастополя 27 августа 1855 г.: англо-сардинская армия 63715 человек, французская - 126 705 человек. Разделу подлежали значительное количество боевых припасов и пороха, чугунных лафетов, повозок, меди, железа, леса, корабельных припасов, такелажа, разных машин [11, с. 351 - 352]. Для использования дерева разрушенных зданий был произведен раздел города: англичанам досталась восточная, а французам – западная части. В описи трофеев значились колокола севастопольских храмов: 6 больших и 10 маленьких [12, с. 305]. Колокола, доставшиеся французам, были подарены артиллерии и инженерному ведомству (согласно декретам императора Наполеона I от 1807 и 1810 гг.). Эти ведомства подарили колокола военному министерству, 13 из них были отправлены на судне во Францию [11, с. 324]. Захваченное имущество и материалы были истрачены частью во время пребывания армий в Крыму, частью перевезены во Францию и Великобританию [11, с. 351 -352]. Часть артиллерийских орудий, огнестрельного оружия были посланы во Францию для сохранения, как трофеев [11, с. 324]. Французы вывезли в Париж мраморные скульптуры и сфинксы, украшавшие Морскую библиотеку, а также мраморные барельефы со здания Морского собрания. Эти трофеи были выставлены для обозрения в саду Тюильри [13, с. 77]. Часы с Адмиралтейской башни французы установили в своей главной квартире, а затем увезли во Францию. Чугунные трубы городского водопровода союзники использовали для устройства водопровода в Камыше [14, с. 221.].

Публикации английских и французских газет, которые перепечатывались газетой «Одесский вестник», дополняют представление о положении в Севастополе в сентябре 1855 г.: «Французы работают над восстановлением моста через южную бухту для соединения западного ее берега с Корабельной слободкой. Мост почти готов» [15, с. 603]; «Полицейский надзор внутри Севастополя приняли на себя французы, без французского или английского паспорта никто не впускается в этот город. В Камышовую бухту свозят множество вещей, награбленных в Севастополе и по дачам Южного берега Крыма» [16, с. 577]; «...У бывшего Александровского форта работает теперь английская машина «Роберт-Лоу» для прочищения пути внутрь рейда, чему мешает, однако, русский огонь» [17, с. 593].

В октябре союзники продолжали обстрел Северной стороны, работы по строительству батарей и укреплению позиций на Южной стороне Севастополя.

Русские батареи действовали преимущественно прицельным огнем, направляя выстрелы в места строительства новых батарей и уцелевшие городские строения [18, с. 689.]. Союзники по приказу маршала Пелисье 24 октября прекратили мортирный огонь [6, с. 276].

Немецкий историк Г. Дел Брюк писал: «...Перед союзниками снова вставала забота о зимовке, которая в прошлом году причинила им много лишений. Теперь они могли, как им, по крайней мере, казалось, опираться на крупный портовый город; правда от него остались почти одни развалины, и они представляли ценность» [19, с. 119]. Военный министр Великобритании лорд Панмур послал в Крым 200 каменщиков, чтобы хоть отчасти восстановить Севастополь. Командующий британской армией генерал Симпсон доносил в сентябре, что в Севастополе очищают развалины домов и генерал надеется, что к зиме значительную часть войска можно будет укрыть под кровлей [20, с. 597]. Но надежды на то, что после взятия Севастополя наступит переломный момент в расквартировании французской и британской армий, не оправдались. Улицы Севастополя все время находились под опасностью обстрела, поэтому союзники не могли расположиться в городе на квартирах [19, с. 119]. Они стали обустривать свои лагеря в окрестностях Севастополя. С середины октября в Севастополь ежедневно посылали рабочие отряды для разрушения севастопольских домов и доставки в лагеря материалов для постройки барачных корпусов. Французский гарнизон в Севастополе размещался в деревянных бараках и уцелевших казармах Корабельной стороны.

В ноябре 1855 г. союзные войска продолжали работы по укреплению Южной стороны Севастополя и уничтожению своих осадных батарей и траншей. 3 ноября 1855 г. взорвался значительный пороховой склад французской армии в Мельничьем артиллерийском парке близ верховьев Лабораторной балки (артиллерийский парк находился недалеко от мельницы, которую англичане переоборудовали в пороховой склад). От этого взрыва загорелись ближайшие английские магазины и взорвались снаряженные там бомбы. «Мельничью башню» удалось спасти с большим трудом. Крыша с нее была сорвана взрывом, солдаты накрыли башню мокрыми кожами, парусиной, мешками, что предотвратило взрыв [11, с. 319].

В ноябре 1855 г. газеты публиковали следующие известия из Севастополя: «В Крыму уже выпал снег. Дома в Южной части Севастополя исчезают один за другим; солдаты растаскивают из них все, что можно: окна, двери, полы, мебель. Все это идет преимущественно на постройку барачных корпусов в Камышовой бухте» [21, с. 741]; «По последним известиям из Севастополя, маршал Пелисье распорядился о том, чтобы гарнизонная служба исправляема там была отрядами союзных войск по очереди, дабы не подвергать одних французов огню русских с Северной стороны. Союзники отказались от мысли учредить в Севастополе госпитали, квартиры, складочные магазины, и они решились разрушить совершенно этот город» [22, с. 702].

Русская артиллерия Северной стороны вела по городу частый огонь, чтобы помешать работам союзников по укреплению Южной стороны [23, с. 712]. Для выяснения

расположения неприятеля на Южной стороне Севастополя в ночь на 24 ноября 1855 г. в Южную бухту отправили шлюпку и 3 катера под командованием лейтенанта Долгова. В ходе разведки было установлено, что союзники занимают довольно значительными силами старое адмиралтейство и находящиеся вблизи здания и магазины [24, с. 413].

В декабре русские войска продолжали усиливать свои укрепления на Северной стороне и стрелять по Южной стороне. «Поводом к частой стрельбе русских с Северной стороны Севастополя считают постоянное движение на Южной стороне отрядов союзных войск с мулами и повозками, разрушающих здания и забирающих материалы из них для постройки барачков и других зданий в своих лагерях, уже девять десятых частей Севастополя разрушена», - писала газета «Herald» [25, с. 713].

Союзники возводили новые батареи на Южной стороне, активно вели работы по разрушению города, продолжали работы по вывозу из Севастополя захваченных материалов.

В январе 1856 г. произошло несколько столкновений между русскими и союзниками в Севастопольской бухте. 17 января французы пытались взорвать пароход «Херсонес», который не был затоплен с другими кораблями, так как сел на мель. Посланные для этой цели шлюпки встретились в бухте с русскими шлюпками, направленными на разведку. По данному ими сигналу загремели батареи Северной стороны. Одна из французских шлюпок была затоплена, а остальные вернулись [26, с. 35].

Главным занятием союзников в январе – начале февраля 1856 г. стало разрушение портовых и крепостных сооружений Севастополя, предпринятое для того, чтобы не допустить впоследствии быстрого восстановления Севастополя как военного порта и крепости. Наиболее сложными и трудоемкими были работы по взрыву сухих доков. Доковый комплекс был сооружен в 1849 г. в верховье Корабельной бухты (автор проекта и строитель – военный инженер Д. Уптон). Комплекс состоял из трехкамерного шлюза (вводно-выводного канала), распределительного бассейна и пяти сухих доков. Севернее бассейна по обе стороны шлюзового канала располагались 2 фрегатных доки, а южнее бассейна 3 корабельных дока. Работы по разрушению доков начались вскоре после захвата Южной стороны Севастополя. Для разрушения доковый комплекс был разделен на две части. Французы должны были разрушить два фрегатных дока, вводно-выводной канал и северную часть распределительного бассейна, англичане - корабельные доки, южную часть бассейна [27, с. 662]. Работы состояли в устройстве минных шахт и галерей вдоль стен и дна доков для закладки пороховых зарядов. Корреспондент лондонской газеты «TheTimes» В. Рассел писал, что первоначально союзники планировали взорвать доковый комплекс одним взрывом. Но от этого замысла пришлось отказаться из-за влажности почвы. Вода стекала из оврага за доками и стояла в минных шахтах. Была опасность, что к тому времени, как будут установлены последние мины, порох подмокнет и не загорится. Поэтому решено было производить отдельные взрывы [10, с. 452]. Работы союзников затруднял огонь русских батарей с Северной стороны и установившаяся в декабре холодная погода. Французы выполнили свою часть работы более быстро и эффективно. Английские инженеры действовали осторожно, опасаясь того, что сильные взрывы могли привести к несчастным случаям, повреждению близлежащих зданий и стен, ограждавших доки. В работах участвовали инженеры, саперы, отряды королевской артиллерии, отряды 18-го и 48-го полков. Сначала взрывали днища, затем стенки доков. Последним в январе 1856 г. был взорван западный корабельный док. Механизмы доков и чугунные шлюзовые ворота были сняты и часть из них увезена англичанами. В рапорте полковника Ллойда сообщалось: «Пара доковых ворот, которые было приказано снять и отправить в Англию, были доставлены со значительными трудностями, так как были очень массивными» [27, с. 663].

23 января французы разрушили Николаевскую батарею. Для взрыва использовали 50 000 кг пороха в 25 горнах. Вейгельт отмечал: «Несмотря на большие массы пороха, внешний удар, а также треск от него были не очень значительны; каменных обломков

было разбросано немного; батарея обвалилась преимущественно книзу и образовала огромную груды камней» [11, с. 318]. За взрывом батареи наблюдали французский и английский командующие, союзные офицеры и многочисленные зрители, расположившиеся на окрестных холмах [27, с. 663; 10, с. 453]. Русские батареи во время взрыва открыли огонь с Северной стороны.

30 января была взорвана Александровская батарея. При отступлении защитников Севастополя на Северную сторону 28 августа батарея была повреждена взрывом, но не разрушена полностью. Французы взорвали батарею тремя взрывами русским порохом, найденным в Севастополе. Взрыв был сильным, но морской фасад батареи не был полностью разрушен [10, с. 453]. На следующий день, 31 января, французские инженеры продолжали разрушение Александровской батареи. Англичане в этот день взорвали казармы [27, с. 664].

2 февраля англичане взорвали акведук Лазаревского водопровода в Килен-балке. Взорван был также акведук в Георгиевской балке [6, с. 292].

13 февраля 1856 г. в Париже начались мирные переговоры. На переговорах было принято решение о заключении предварительного перемирия с прекращением всех военных действий [6, с. 310]. В Крыму решение о перемирии получили 15 февраля. 17 февраля уполномоченные воюющих сторон встретились на реке Черной у Каменного моста. На встрече договорились о прекращении военных действий в Крыму [3, с. 504].

2 марта состоялась вторая встреча уполномоченных у Каменного моста на реке Черной для окончательной редакции условий перемирия. Перемирие должно было продолжаться до 19 марта. Армии воюющих государств имели право сохранить занимаемые ими позиции, воздерживаясь от всяких наступательных действий. После заключения мира началось посещение бывшими противниками лагерей друг друга.

18 марта 1856 г. в Париже был подписан мирный договор. 21 марта союзники получили известие о подписании мирного договора. По этому случаю в каждой артиллерийской дивизии союзников дали по ста одному пушечному выстрелу, в Камыше салютовал флот [1, с. 623]. После подписания Парижского мирного договора русские офицеры получили возможность увидеть развалины Севастополя. Впечатления от посещения Южной стороны Севастополя весной 1856 г. изложены в записках Н. В. Берга и П. В. Алабина. Они содержат описание города и оборонительной линии, сведения о расположении караулов союзных войск, о деятельности союзников по вывозу из города различных материалов. П. В. Алабин писал: «Всюду валяются испорченные неприятельскими снарядами или заклепанные при отступлении наши орудия; всюду множество осколков, как остатки некоей чудовищной трапезы; всюду бродят и скачут английские туристы, мужчины и дамы...; английские корабли грузятся осколками, собираемыми в городе и его окрестностях, пулями, снарядами, артиллерийскими орудиями, найденными на бастионах и в городе, даже гранитом доков и набережных» [1, с. 650-651].

Союзные войска покинули Крым через три месяца после подписания Парижского мирного договора. Французский офицер Эрбе отмечал, что перед союзниками стояла «громкая задача поднять в три месяца все, что было привезено сюда в продолжение двух лет» [28, с. 320]. Для возвращения на родину французской и британской армий с их имуществом в портах Европы были наняты парусные и паровые суда. Англичане должны были отвезти домой сардинские войска. Союзные войска снимали с позиций артиллерийские батареи, демонтировали стволы с лафетов, сортировали военное снаряжение и имущество, выбраковывали лошадей. Все годное к отправке направлялось в порты Камыша и Балаклавы. По свидетельству очевидца, «Балаклавском и Камышовая бухты представляли собой в эти дни грандиозное зрелище. Полные кораблей, людей и грузов, они напоминали первые торговые ярмарки Средиземноморья. Не менее курьезный вид имели лагерь союзников, постепенно покидаемые войсками и заполняемые татарами, сотнями, прибывавшими со всего Крыма, чтобы разобрать все, что оставляли

союзники» [4, с. 144]. Сардинские войска начали активную подготовку к отправке из Крыма в апреле 1856 г. Французские войска с боевыми припасами стали грузиться на суда 7 апреля. Британская армия активно выводилась из Крыма с середины мая [27, с. 751]. 23 июня последние французские войска покинули Севастополь. «В этот день, в 7 часов утра, все французские войска сели на суда, а маршал Пелисье в 10 часов. В 1 час дня он отправился из Камыша, а прочая эскадра с войсками в 3 часа пополудни...» [14, с. 217].

Для приема и введения русского управления в Камыше и на Херсонесской полуострове назначен был жандармский полковник Щербачев. Крымский историк А. И. Маркевич писал: «Флага русского в Севастополе Щербачев не нашел, и потому по снятии французского не был поднят русский флаг. Торжественности не было никакой, к тому же Щербачев не знал иностранных языков и пользовался переводчиком» [14, с. 217]. На следующий день, 24 июня, в Севастополь на пароходе «Тамань» прибыл контр-адмирал П. М. Юхарин, принял в свое ведение Южную часть города, кроме Лазаревского адмиралтейства, доковых магазинов и Корабельной слободки, которые еще были заняты англичанами, и вступил в исполнение должности командира Севастопольского порта и военного губернатора [29]. 30 июня 1856 г. последние английские войска оставили Балаклаву.

Таким образом, в течение осени 1855 – зимы 1856 гг. военные действия в Севастополе ограничивались перестрелкой русских и союзных войск и несколькими столкновениями в Севастопольской бухте. Русская армия укрепляла свои позиции на Северной стороне, союзники возводили батареи на Южной, вели работы по разрушению города и вывозу захваченных материалов. После подписания Парижского мирного договора союзные войска начали активную подготовку к отправке из Крыма. В ходе войны участникам антироссийской коалиции не удалось добиться всех своих целей, но удалось предотвратить усиление России на Балканах и временно лишить её Черноморского флота.

Использованная литература

1. Алабин П. В. Четыре войны: походные записки в 1849, 1853, 1854 -56, 1877 -78. Ч. 3: Защита Севастополя (1854 -1856). М., 1892.
2. Fletcher I., Ishcenko N. War in the Crimea. An illustrated history. 2008.
3. Гейрот А.Ф. Описание Восточной войны 1853 -1856 гг. СПб., 1872.
4. Матвеев В. Д. Негостеприимная Таврида. Севастополь, 2005.
5. Сборник известий, относящихся до войны 1853 – 1856 гг., издаваемый с высочайшего соизволения Н. Путиловым. Кн. 29. СПб., 1857.
6. Описание обороны г. Севастополя / Составлено под руководством генерал-адъютанта Тотлебена. Ч.2. Отд.2. СПб., 1872.
7. Тулахина Е. Тимоти Гоуинг «Голос из строя» (перевод с английского) //Military Крым. 2008. № 8 .
8. Рейхард М. Воспоминания протестантского священника о французском лагере под Севастополем (1855 - 1856) // Орехов В.В. Французская армия у стен Севастополя: 1854 -1856. Симферополь, 2003.
9. Massie A. A most desperate undertaking: The British army in the Crimea, 1854 – 56. London, 2003. (Фонды ГМГООС, К - 4808).
10. Russel W. The British expedition to the Crimea. London, 1877. P. 380 -381.
11. Вейгельт. Осада Севастополя 1854 – 1856. С подробным изложением действий артиллерии. СПб., 1863.
12. Turrell H. The history of war with Russia giving full details of the operations of the allied armies. Vol. II. London, New York.
13. L'illustration. 1856. 2 августа. (Фонды ГМГООС, К- 1465).
14. Маркевич А. Таврическая губерния во время Крымской войны. Симферополь, 1994.
15. Одесский вестник. 1855. 18 октября.
16. Одесский вестник. 1855. 4 октября.
17. Одесский вестник. 1855. 13 октября.
18. Одесский вестник. 1855. 26 ноября.
19. Дельбрюк Г. История военного искусства в рамках политической истории. Т. 5. Новое время (продолжение) в изложении Э. Даниэльса. М., 1937.
20. Одесский вестник. 1855. 15 октября.
21. Одесский вестник. 1855. 20 декабря.
22. Одесский вестник. 1855. 1 декабря.
23. Одесский вестник. 1855. 6 декабря.

24. Сборник известий, относящихся до войны 1853 – 1856 гг., издаваемый с высочайшего соизволения Н. Путиловым. Кн. 29.
25. Одесский вестник. 1855. 6 декабря.
26. Веникеев Е.В. Война в Крыму после 28 августа (9 сентября) 1855 г. // Историческое наследие Крыма. 2005. № 9.
27. Nolan E.N. The illustrated history of war against Russia. Vol. 2. London, 1857.
28. Эрбе. Французы и русские в Крыму. Письма французского офицера к своей семье во время восточной войны 1853 – 1855. Минск, 1894. С. 320
29. Рапорт контр-адмирала Юхарина и. д. зав. Морской частью в Николаеве, 24 июня 1856 (ГАГС, микропленка 978).

Роль династии Романовых в истории собора святого Равноапостольного князя Владимира – усыпальницы выдающихся флотоводцев – адмиралов

Спиридонова И. К.

научный сотрудник сектора «История Крымской войны 1853-1856 гг.»
отдела научно-исследовательской работы

ФГБУК «Государственный музей героической обороны и освобождения Севастополя»

История собора святого Равноапостольного князя Владимира – усыпальницы флотоводцев-адмиралов Российского флота начинается в октябре 1825 г., когда во время посещения Севастополя императором Александром I было принято решение увековечить знаменательный факт Отечественной истории – крещение великого князя Владимира. Как свидетельствует древнерусская летопись «Повесть временных лет», это событие произошло в Херсонесе в 988 г.

По указанию Главного командира Черноморского флота вице – адмирала А.С. Грейга в 1827 г. в Херсонесе провели раскопки, в ходе которых обнаружили три храма, один из них был признан местом крещения князя Владимира. А.С. Грейг представил императору доклад с предложением обозначить памятное место возведением «небольшой изящной архитектуры церкви...» [1, с. 67]. Высочайше одобренный доклад был передан в Императорскую Академию художеств для обсуждения и рассмотрения предложения. 5 февраля 1829 г. объявлен конкурс на создание проекта памятника, а в июле этого же года началась Всероссийская подписка по сбору средств, так как предполагалось построить храм на добровольные пожертвования [2]. Подписка по сбору средств возобновлялась несколько раз. Первое место в конкурсе на создание проекта памятника занял проект архитектора К.А. Тона (1794 – 1881), сторонника русско-византийского стиля в архитектуре. По замыслу К.А. Тона, памятник представлял собой пяти купольный храм во имя святого Владимира, который предполагалось построить на территории Херсонеса, на месте базилики. Фасад, план и профиль храма утвержден императором Николаем 5 сентября 1837 г. [3] Но в течение пяти следующих лет смета на постройку собора не составлялась и не делалось никаких распоряжений о начале строительства.

В июне 1843 г. Главный командир Черноморского флота адмирал М.П. Лазарев обратился к императору Николаю I с докладом, в котором «испрашивал позволения воздвигнуть храм во имя святого Владимира не в Херсонесе, а в самом Севастополе, где он с пользой для жителей может быть, как драгоценный для каждого россиянина памятник, чаще посещаем, нежели за несколько верст от города» [4, с.10]. Высочайшее разрешение было получено, император Николай I сам указал место для строительства собора – на вершине Городского холма Севастополя [5, с. 15].

Разработка детальных чертежей храма с применением проекта К.А. Тона относительно местности поручена городскому архитектору В.А. Рулеву, назначенному главным строителем собора. Детализированный проект Владимирского собора император Николай I одобрил 11 апреля 1845 г. [6]

Адмирал М.П. Лазарев уделял большое внимание сооружению храма святого Владимира. Он заказал в Италии иконостас, мраморные детали для отделки храма и иконы на медных досках. Порядок расположения икон также разработан адмиралом М.П. Лазаревым и Иннокентием, архиепископом Херсонским и Таврическим. Многие заказанные адмиралом Лазаревым были выполнены и доставлены в г. Николаев еще при его жизни, но с началом Крымской войны 1853-1856 гг. утрачено. Адмирал Михаил Петрович Лазарев скончался от тяжелой болезни 11 апреля 1851 г. в Вене. К прибытию в Севастополь 5 мая 1851 г. парохода "Владимир" с телом адмирала М.П. Лазарева было подготовлено место для усыпальницы на месте будущего Владимирского собора на Городском холме Севастополя. На сооружении склепа днем и ночью работало около 200 человек. 7 мая 1851 г. в церкви святых Петра и Павла архиепископ Иннокентий отслужил панихиду, затем гроб на руках перенесли к склепу, расположенному в центре на возвышении Городского холма [4, с. 11].

На первоначальном этапе строительства собора Высочайшим указом императора разрешен беспошлинный провоз мрамора из Италии [7], а на заводах России из запасов, отпускавшихся на кораблестроение, выплавлено 530 пудов меди для кровли, куполов, карнизов.

15 июля 1854 г. совершилась закладка собора святого Владимира в присутствии начальника штаба Черноморского флота и портов генерал-адъютанта вице-адмирала В.А. Корнилова и командира Севастопольского порта вице-адмирала М.Н. Станюковича. Освящал закладку храма архиепископ Херсонский и Таврический Иннокентий (Борисов) [8]. До высадки войск противника в Крыму в сентябре 1854 г. успели построить подвальный этаж храма, стены которого поднялись над землей на 60 - 90 см. С началом обороны Севастополя возведение собора приостановилось, а все рабочие переведены на сооружение сухопутных укреплений вокруг города.

В ходе обороны Севастополя 1854 – 1855 гг. в склепе, где находился прах адмирала М.П. Лазарева, похоронены его ученики, сподвижники – вице-адмирал В.А. Корнилов, контр-адмирал В.И. Истомин, адмирал П.С. Нахимов. Еще не построенный собор св. Владимира стал памятником героям Крымской войны, усыпальницей адмиралов, героев обороны Севастополя.

С 1858 г. наступили годы неопределенности; по разным причинам замедлялись темпы строительства собора. В это время управляющий Морским министерством генерал – адмирал великий князь Константин Николаевич обратил внимание на то, что первоначальный сбор средств по подписке производился на постройку храма в Херсонесе, а по инициативе М.П. Лазарева начали сооружение собора на Городском холме Севастополя. Последовало распоряжение разделить полученные средства на две равные части, чтобы строить и церковь в Херсонесе, и собор на Городском холме - по измененному проекту [8]. Новые чертежи собора утверждены Александром II в феврале 1858 года [9].

Весной 1858 г. пришло еще одно приказание генерал-адмирала: в городе достроить Владимирский собор как домовую церковь при инвалидном доме на 24 человека и завершить работу за 1,5 года [10]. Хотя работы начались сразу после утверждения проекта, продвигались они медленно из-за сложности в обеспечении строительным камнем и постоянных усовершенствований проекта.

Собор строился из инкерманского камня, но при составлении рабочих чертежей было решено в местах, подвергаемых сильному давлению - арки, столбы, подкупольные перемычки, заменить его камнем более твердого свойства. Добывание такого камня оказалось делом сложным. Такой толщины камень добывался на Бельбеке в имении Перовского и близ створного маяка на хуторе Клеопина [11]. Для опоры коробковых сводов усыпальницы и подпружных арок верхней церкви предполагалось использовать цельные диоритовые колонны. Колонны малой величины в крипту вырубались на диоритовых ломках в Артекском имении Потемкиной.

С большими колоннами в верхний храм, длиною в $8 \frac{1}{4}$ арш. (7,45 м) возникли затруднения. Таковых размеров цельные колонны оказалось невозможным вырубить во всех имеющихся ломках. Во время посещения Севастополя осенью 1864 г. великий князь Константин Николаевич предложил заменить монолитные колонны состоящими из двух частей колоннами. Это предложение было рассмотрено в строительном комитете Морского министерства, который не признал возможным допустить устройство колонн из двух составных частей. Столь важную проблему предстояло разрешить Императорской Академии Художеств, куда был направлен на рассмотрение проект Авдеева. После обсуждения в совете Академии художеств принято решение применить цельные колонны из каррарского мрамора, заказав их в Италии у скульптора В. Бонани. Измененный проект был утвержден императором Александром II 5 ноября 1865 г. [12]

Строительные работы продвигались чрезвычайно медленно из-за сложностей в добывании камня и постоянных усовершенствований в конструкциях арок и коробковых сводов в виду опасения обрушения купола.

Строительство собора курировал генерал – адмирал великий князь Константин Николаевич, внося изменения в ходе строительства храма.

К осени 1870 г. собор возведен вчерне. В начале 1871 г. высочайшим повелением предлагалось посвятить собор святому великому князю Александру Невскому. Однако через два года — это решение было отменено и оставлено прежнее наименование храма во имя святого Равноапостольного князя Владимира [13].

Здание собора святого Владимира построено и готово под отделку к началу 1872 г. Однако и после этого великий князь Константин Николаевич, осмотревший храм осенью 1872 г., внес еще одно предложение по исправлению опорных конструкций. В рапорте Главного командира ЧФ в Морское министерство, говорится, что великий князь Константин Николаевич, осматривая храм, «приказать изволил: с восточной стороны, под амвоном верхней церкви поставить три коробковых свода, добавив две малые арки, а для поддержания арок – две гранитные колонки, так как мраморный иконостас верхнего храма весил 800 пудов».

В 1873 в нижней церкви установили колонны из розового вознесенского гранита, на капителях наружных колонн был выполнен орнамент по пяти рисункам [4, с. 18]. Для внешней отделки собора использовали Инкерманский камень белого и серого цвета, размещенный симметричными поясами. Все двенадцать внешних колонн были сделаны из крымского диорита. В отделке интерьера храма использовалось сочетание итальянского мрамора и ценных пород дерева, монументальной и орнаментальной живописи. Цветной мрамор украшал стены, откосы, наличники окон и дверей, клиросы, пол. Лучшие мастера были приглашены для отделки храма. Все мраморные работы выполнил итальянский художник – скульптор Винченцо Бонани. Торжественно и нарядно выглядели иконостасы в соборе с тончайшей резьбой по мрамору. Клиросы над входными дверями в нижнюю церковь служили одним из лучших украшений храма. Уникальны подкупольные колонны из серого мрамора, поддерживающие четыре главные арки храма. На эти колонны император Александр II пожертвовал 21 тыс. руб. золотом [14]. В интерьере собора использовалось много золоченой бронзы, латуни. Заказ на изготовление бронзовых изделий получил французский подданный Адольф Петрович Моранд. Кроме дверей, им были изготовлены 4 плиты для икон нижней церкви, для усыпальницы – лавровый венок с крестом и буквами для текстов. По желанию великого князя Константина Николаевича, надписи на надгробных плитах расположили крестообразно [15]. По его же указанию над усыпальницей поместили бронзовое паникадило работы Моранда с лампадами в синих хрустальных чашах, с бронзовыми крючьями и цепями для крепления к своду. Подсвечники, оправы для фитилей в лампы были выполнены под цвет флорентийской бронзы. Паникадило весило 10 пудов [16].

Одновременно с завершением строительства собора шла внутренняя отделка храма. Все работы продолжали оставаться под пристальным вниманием великого князя. Росписи

верхней церкви по канонам православной церкви выполнял севастопольский художник академик живописи А.Е. Карнеев. Справа в алтаре изображены святители Иоанн Златоуст, Василий Великий, Иоанн Богослов и святой Чудотворец Николай Угодник. Слева, взамен утвержденного уже Академией художеств эскиза московских чудотворцев, по требованию великого князя, А.Е. Карнеев изобразил четырех херсонесских чудотворцев – Федора Студия, Василия, Капитона, Еферия.

Константин Николаевич наблюдал не только за внутренними работами. Кровля собора, шлемовидный купол, арки над порталами были из рифленого железа. По распоряжению великого князя кровля и купол вместе с водосточными трубами были покрыты масляной краской серого цвета. Красили крышу и купол каждые три года [17].

Строительство храма близилось к завершению. В начале июня 1881 г. Севастополь посетил великий князь Константин Николаевич, который после панихиды по адмиралам, похороненным в крипте, осмотрел произведенные работы и, как свидетельствуют документы, остался «вполне доволен». Константин Николаевич держал под личным контролем все, что касалось возводимого в Севастополе храма: строительство, выполнение заказов, росписи и орнаментировка, сроки окончания всех работ [18]. По его предложению в 1881 г. в нижней церкви вдоль стен были сооружены гробницы для последующих захоронений, они были перекрыты черными мраморными плитами вровень с полом [19].

В августе 1881 г. великий князь Константин Николаевич приказал ускорить производство работ в соборе святого Владимира и, не ожидая окончания оформления верхней церкви, вести работы в крипте, чтобы она могла быть освящена в текущем году, что совпадало с 30-летием кончины адмирала М.П. Лазарева, похороненного здесь.

1 сентября 1881 г. командир Севастопольского порта контр-адмирал М.Н. Кумани сообщил в Морское министерство, что нижняя церковь "уже окончена постройкой, а 5 октября согласно приказу Его Императорского Высочества, последует ее освящение". В назначенный день, как сообщала газета "Русский инвалид", севастопольцы "присутствовали при торжественном освящении нижнего придела во имя святого Николая Чудотворца храма святого равноапостольного князя Владимира, сооруженного над могилами адмиралов. На этом торжестве присутствовали Его Императорское Высочество великий князь генерал-адмирал Константин Николаевич, одесский генерал-губернатор генерал-адъютант князь Дондуков-Корсаков, все войска, находящиеся в Севастополе, многие из оставшихся в живых защитников Севастополя и масса народа". Освящение храма совершил архиепископ Херсонский и Одесский Платон. Защитники Севастополя, награжденные орденом св. Георгия или золотым оружием, были приглашены [20].

С 1881 по 1888 гг. шли работы по внутренней отделке верхней церкви.

В феврале 1883 г. последовал указ Александра III об увековечении памяти героев Крымской войны, награжденных орденом святого Георгия «за отличие» [4, с. 18]. На мраморных досках верхнего храма имени 72-х офицеров морского ведомства, среди них 58 кавалеров ордена св. Георгия, удостоенных этой высокой награды за отличие в Крымской войне и 14 офицеров, погибших на разных ее театрах, но нигде, кроме севастопольского собора св. Владимира, не увековеченных.

Сооружение Владимирского собора продолжалось 34 года и обошлось в 589 тыс. руб. Израсходованная сумма складывалась из пожертвований, собранных до Крымской войны, - 129 тыс. руб.; средств от продажи снарядов, ядер, собранных в окрестностях города после обороны Севастополя, - 18 тыс. руб.; пожертвованных императором Александром II – 21 тыс. руб. (на четыре мраморные колонны для верхнего храма). Всего 158 тыс. руб [21]. Остальная сумма ассигнована из Государственного казначейства.

5 октября 1888 г. состоялась освящение собора святого Владимира. На церемонию освящения приехал великий князь генерал – адмирал Константин Николаевич, сразу после этого преосвященный Мартиниан, епископ Таврический и Симферопольский в сослужении с местным духовенством, совершил торжественное освящение храма [22].

Заложенный как культовое сооружение, в ходе строительства собор святого Владимира стал памятником героям Крымской войны 1853-1856 гг., усыпальницей прославленных адмиралов М.П. Лазарева, В.А. Корнилова, В.И. Истомина, П.С. Нахимова. Превращению собора в памятник способствовало и то, что в его нижней церкви во имя святого Николая Чудотворца производились захоронения адмиралов Российского флота. С 1869 по 1920 гг. здесь похоронено девять адмиралов: пять участников обороны Севастополя 1854 – 1855 гг., три Главных командира Черноморского флота и управляющий Морским министерством И.А. Шестаков [5, с. 116.]. Все захоронения адмиралов после Крымской войны и до 1917 г. производились с личного разрешения императора [23, с. 48 - 49]. Последнее захоронение вице – адмирала М.П. Саблина в ноябре 1920 г. произведено с разрешения Верховного главнокомандующего силами юга России барона Врангеля.

Храм святого Владимира по своей архитектуре и изящной внутренней отделке был одним из красивейших и заметных сооружений Севастополя. «Храм стоит на самом возвышенном месте города Севастополя и служит хорошим лоцманским знаком» [24], - сообщалось о нем в лоциях Черного и Азовского морей.

В соборе святого Владимира богослужения проводились только в дни церковных праздников, в дни тезоименитств императора и членов императорской семьи, в дни памятных событий, связанных с историей Крымской войны и обороны Севастополя 1854 – 1855 гг., в дни важнейших исторических дат в истории России, а также проводились службы в память о погребенных в соборе адмиралах.

Ежегодно, начиная с 1894 года, 14 мая в России отмечался «Высокоторжественный день святейшего коронования их императорских величеств». Севастополь праздновал этот день торжественно: всюду развевались флаги, в храме святого Владимира проходила литургия и благодарственный молебен, назначался парад войск, с военных судов, стоящих на рейде, производился салют.

Ежегодно, 9 декабря, в день орденского праздника святого великомученика и Победоносца Георгия, в соборе святого Владимира служили торжественную литургию и молебен с провозглашением царского многолетия и окроплением знамен севастопольского гарнизона.

21 февраля 1913 г. в России отмечался 300-летний юбилей дома Романовых. 20 февраля 1913 г., накануне юбилейных празднеств, в храме святого Владимира отслужили панихиду «по в Бозе почивающим царям и императорам дома Романовых».

22 июля 1914 г. в день тезоименитства вдовствующей императрицы Марии Федоровны Романовой в храме святого Владимира настоятель собора протоиерей Роман (Медведь) в сослужении с городским духовенством отслужил литургию. Затем отец Роман прочитал высочайший манифест о начале 1-й Мировой войны [25, с. С. 86, 92, 93].

Последний российский император Николай II приезжал в Севастополь в 1909, 1914, 1915 и 1916 гг., осматривал укрепления города, проводил смотры личного состава Севастопольского гарнизона, ознакомился с деятельностью Романовского института физических методов лечения. Николай II присутствовал на богослужении в храме святого Владимира дважды – 30 января 1915 г. и 15 мая 1916 г.

К возведению собора святого Владимира на Городском холме Севастополя причастны лично четыре Российских императора: Александр I, Николай I, Александр II, Александр III. Императоры рассматривали и утверждали проекты собора святого Владимира. Великий князь генерал – адмирал Константин Николаевич Романов наблюдал за ходом строительства собора св. Владимира. Все захоронения адмиралов после Крымской войны 1853 – 1856 гг. производились с личного разрешения государя императора. В храме отмечались только государственные праздники и события государственного значения, памятные события истории 349 – дневной обороны Севастополя и Российского флота.

Использованная литература

1. Лашков Ф. Историческая записка о сооружении в Херсонесе храма св. Владимира / ИТУАК. 1888. № 5. ГАГС. Ф. 21. Оп. 1. Д. 36. Л. 107.
2. РГАВМФ. Ф. 326. Оп. 1. Д. 14020. Л. 12.

3. РГАВМФ. Ф. 84. Оп. 1. Д. 3174. Лл. 193 – 194.
4. Угрюмов Храм Святого Равноапостольного князя Владимира в Севастополе. Севастополь, 1905.
5. Собор Святого Равноапостольного князя Владимира – усыпальница выдающихся адмиралов Российского Императорского флота. – Симферополь, 2004..
6. РГА ВМФ. Ф. 283. Оп. 2. Д. 2480. Л. 1.
7. ГАГС. Ф. 21. Оп. 1. Д. 28. Л. 280.
8. ГАГС. Ф. 21. Оп. 1. Д. 42. Л. 17.
9. РГА ВМФ. Ф. 42. Оп. 5. Д. 16 а. Л. 123.
10. РГА ВМФ. Ф. 410. Оп. 2. Д. 5865. Лл. 204 – 207.
11. РГА ВМФ. Ф. 410. Оп. 2. Д. 5865. Л. 339.
12. РГА ВМФ. Ф. 421, Оп. 2, Д. 16а. Л. 225.
13. РГА ВМФ. Ф. 283. Оп. 1. Д. 7228. Лл. 30, 84.
14. РГА ВМФ. Ф. 243.. Оп. 1. Д. 7811. Л. 33.
15. РГА ВМФ. Ф. 243.. Оп. 1. Д. 7811. Л. 28.
16. РГА ВМФ. Ф. 410. Оп. 2. Д. 620. Лл. 10, 50, 66.
17. РГА ВМФ. Ф. 421. Оп. 5. Д. 333. Л. 68.
18. РГА ВМФ. Ф. 421. Оп. 5. Д. 587. Л. 10.
19. РГА ВМФ. Ф. 243. Оп. 1. Д. 8547. Л. 264.
20. РГА ВМФ. Ф. 410. Оп. 2. Д. 6326. Л. 283.
21. Русский инвалид. 888. 8 октября.
22. ГАГС. Ф. Р 79. Оп. 1. Д. 114. Л. 204.
23. Описание маяков, башен и знаков Российской империи по берегам Черного и Азовского морей. СПб., 1885.
24. Крымский вестник. 1914. 22 июля.
25. Спиридович А.И. Великая война и Февральская революция. 1914 – 1917 гг. В 2-х т. Нью-Йорк, 1960.

Храмы в память императора Александра III в Севастополе

Гавришева Е.Н.

научный сотрудник сектора «История Крымской войны 1853-1856 гг.»
отдела научно-исследовательской работы
ФГБУК «Государственный музей героической обороны и
освобождения Севастополя»

Севастополь в конце XIX - начале XX вв. являлся крупным православным центром Российской империи. Российские императоры, представители правящей династии проявляли внимание к православным храмам Севастополя: давали разрешение на отпуск средств из казны для их строительства, сами жертвовали крупные суммы, участвовали в закладке и освящении, курировали строительство, во время пребывания в Севастополе посещали церкви и монастыри, присутствовали на богослужениях. В городе и окрестностях в начале XX в. действовали 3 мужских монастыря и более 30 церквей. Многие храмы города являлись памятниками обороны Севастополя 1854 – 1855 гг. Были в городе храмы, посвященные императору Александру III.

Тринадцатилетнее царствование Александра III занимает достойное место в истории Российского государства. Во время его правления Россия не участвовала в войнах, Александра III называли царем-миротворцем. В этот период в стране заметно оживилась церковная жизнь, было сооружено много православных храмов.

17 октября 1888 г. произошло трагическое событие в жизни семьи Александра III - крушение царского поезда на пути из Севастополя в Москву. В 1 час 14 минут дня на 227-й версте Курско-Харьково-Азовской железной дороги между станциями Тарановка и Борки императорский поезд сошел с рельсов. От всего состава остались целыми два паровоза и три задних вагона, остальные были разбиты; погибли 19 человек, были ранены – 14. Во время крушения государь получил ушиб ноги, «его серебряный портсигар в боковом кармане был от удара сплюснут в лепешку, следовательно, удар должен был получить и государь. Но о себе он не молвил ни слова ни тогда, ни после» [1, с. 604 –607]. Императрица повредила левую руку, получила легкие ранения и царапины. Несмотря на

боль в ноге, государь взял на себя руководство спасательными работами. Удивительное спокойствие и самообладание его ободряли окружающих.

23 октября Александр III прибыл в Петербург. В этот же день в церквях столицы читали высочайший манифест «О чудесном сохранении жизни Государю Императору, Государыне Императрице, Наследнику Цесаревичу и всем детям Их Императорских Величеств» [1, с. 608]. Священный Синод постановил совершать ежегодно 17 октября во всех православных храмах империи торжественное служение.

Весть о крушении императорского поезда и спасении царской семьи быстро разнеслась по России. Все сословия, общественные учреждения выражали императору верноподданнические чувства. В 1888 – 1890 гг. в память о событии 17 октября было сооружено, пожертвовано и учреждено 126 храмов, 32 придела, 320 часовен, 17 колоколен, 116 иконостасов, 30 церковных оград, 2873 киота и 54 ризы на иконы, 152 запрестольных и выносных креста, 434 хоругви, 685 колоколов, 324 лампы, учреждено 107 церковно-приходских школ, несколько богаделен и приютов как памятников благодарной народной молитвы за спасение государя и его семьи [1, с. 612].

В Таврической губернии благодарственные молебны проходили в православных церквях и храмах других конфессий. Газета «Крымский вестник» писала: «В Симферопольском Александро-Невском соборе 19 октября преосвященным Мартинианом, епископом Таврическим и Симферопольским, отслужено было благодарственное молебствие по случаю избавления их императорских величеств и августейшего семейства от опасности при крушении поезда на станции Борки. На молебствии присутствовали: г. Таврический губернатор, губернский представитель дворянства, начальники отдельных частей, городской голова, офицеры, чиновники всех присутственных мест, служащие в земстве и другие. В течение всего дня на улицах заметно было усиленное движение; после молебствия город был украшен флагами, а вечером зажжена иллюминация» [2]. 22 октября благодарственный молебен служили в симферопольской синагоге. «Молебствие совершал губернский раввин Пинюк. Хор певчих исполнил несколько раз народный гимн. Была послана телеграмма на имя Государя императора. Принято предложение об учреждении в память избавления нескольких стипендий для беднейших учеников» [3].

В Севастополе 19 октября в 9 ½ утра колокол храма св. Николая на Екатерининской призвал жителей к благодарственной молитве. Городская газета сообщала: «Литургию отслужил протоиерей собора А. Миловидов. На богослужении присутствовали: командир 7-го корпуса генерал-лейтенант Эллис, градоначальник вице-адмирал Кумани, весь наличный генералитет, командиры всех частей расположенных здесь войск, и. д. городского головы, члены управы, мировые судьи и все начальствующие лица.

В военном параде участвовали по одной роте от Брестского и Белостокского пехотных полков, рота флотского экипажа и команда артиллерийской бригады. В течение дня город был расцвечен флагами, а вечером иллюминирован» [4].

19 октября совершили благодарственный молебен на броненосном корабле «Екатерина II», на молебне присутствовали командиры и офицеры всех судов, стоявших на рейде. Суда расцветились флагами, был произведен салют [4]. В этот же день отслужили молебен в управлении Лозово-Севастопольской железной дороги в присутствии всех служащих и управляющего дорогой [4]. 20 октября был совершен молебен в адмиралтействе РОПиТ [5].

По инициативе севастопольского раввина Ш. М. Шохора и членов правления главной синагоги Севастополя 20 октября отслужили молебен в хоральной синагоге [2].

В память о событии 17 октября в Севастополе воздвигли два храма: на Корабельной стороне, у подножия Малахова кургана – во имя святого благоверного князя Александра Невского, в Инкерманском монастыре – во имя святого Пантелеймона.

Сооружение церкви на Корабельной стороне началось в 1889 г. Симферопольская консистория указом 17 мая 1889 г. разрешила избрать строительный комитет для сбора пожертвований, а впоследствии и для постройки приходской церкви на Корабельной стороне. В члены строительного комитета было избрано 17 человек, в состав правления комитета выбраны: Н. Черноуцкий – председателем, О. Данилов – казначеем [6]. 11 июня 1889 г. состоялось собрание жителей Корабельной стороны, которое постановило посвятить храм «имени и покровительству святого благоверного князя Александра Невского в ознаменование спасения жизни императора Александра III и его августейшего семейства» [7].

Храм был в русском стиле, двухэтажный, двухпрестольный. Престол нижнего храма - в честь Введения во храм Пресвятой Богородицы - освящен 4 августа 1896 г., престол во имя святого благоверного князя Александра Невского в верхнем этаже освящен 8 сентября 1902 г. Освящение храма и первую в нем литургию провел преосвященный епископ Николай. Верхний храм производил прекрасное впечатление обилием света, блестящим золоченым иконостасом и иконами художественного письма работы московской фирмы «Виталиев и Слонов» [8]. Достопримечательностью храма была Владимирская икона Богоматери. Икону, увезенную из Севастополя французами в 1855 г., нашли в Париже в 1866 г., а в 1902 г. доставили в Севастополь [9].

В 1901 г. было создано Александро-Невское церковноприходское братство под руководством протоиерея Д. Говорова. Братство занималось благоустройством кладбища Корабельной стороны и оказывало помощь церковно-приходской школе для девочек. В 1910-е годы при храме имелась библиотека, в состав прихода входило 128 дворов, было более 1300 прихожан, в состав причта входили священники: Г. М. Васильковский, Н. И. Крылов; псаломщики: Ф. Р. Зенюк, А. Тимошилов; церковный староста А. Остащенко [10, с. 113].

В годы Великой Отечественной войны здание храма сильно пострадало и впоследствии было снесено.

В 1895 г. в Инкерманском монастыре возвели храм во имя великомученика и целителя Пантелеймона. Полупещерный храм располагался у подножия Монастырской скалы, его алтарная часть вырублена в толще скалы, а основная, квадратная в плане, - наземная. На фасаде была надпись: «На память спасения Августейшей семьи у ст. Борки 17 окт. 1888 г.». Храм был разрушен, возводился вновь в 2001-2010 г. Автор проекта восстановления храма - севастопольский архитектор В. Д. Осьмухин. Изображений и описания интерьера храма не сохранилось. Дизайн интерьера разработал игумен Вениамин (Солодкин), взяв за основу мозаики Херсонеса. Отделкой интерьера занималась симферопольская бригада резчиков по камню под руководством бригадира С. Г. Кровеца. Средства для строительства пожертвовал староста храма В. П. Димчук. Святыней храма является икона святого Пантелеймона с частицей мощей (сведения получены от настоятеля монастыря иеромонаха Ореста).

Памяти императора Александра III был посвящен киот в главном храме Владимирского собора в Херсонесе. На левой стороне мраморного иконостаса находился позолоченный деревянный киот с образами, относящимися к событию 17 октября 1888 г., и надписью: «В благодарное воспоминание дивного спасения Благодетельнейшего Императора Александра III и всего Августейшего семейства его от грозившей при крушении поезда 17 октября 1881 г. опасности»; перед киотом стоял специальный аналой для возложения складня с образом Спаса Нерукотворного, бывшего с императором при железнодорожной катастрофе [11, с. 11].

В 1914 г. в Севастополе была открыта мечеть в память Александра III, здание сохранилось до настоящего времени, находится на улице Кулакова, 31. Автор проекта архитектор А. М. Вейзен.

В строительстве православных храмов, посвященных российским императорам, выразилось отношение народа к правителям как к «помазанникам Божиим», как к власти,

данной от бога. Коронация, рождение представителей династии Романовых, знаменательные и трагические события их жизни отмечались как всероссийские. В период царствования Александра I, Александра II, Александра III многие строившиеся в России православные церкви освящались в честь небесного покровителя императоров – святого благоверного князя Александра Невского. Разрушенные в советский период храмы, посвященные российским императорам, возрождаются к жизни.

Использованная литература

1. Толмачев Е. П. Александр III и его время. – М., 2007. -.
2. Крымский вестник. 1888. 21 октября. № 193. (Раздел «Хроника».)
3. Крымский вестник. 1888. 26 октября. № 196. (Раздел «Хроника».)
4. Крымский вестник. 1888. 20 октября. № 192. (Раздел «Хроника».)
5. Крымский вестник. 1888. 22 октября. № 194. (Раздел «Хроника».)
6. Крымский вестник. 1889. 20 декабря. № 276.
7. ГААРК. Ф.118. Оп. 1. Д. 2089. Л. 7 – 10.
8. Крымский вестник. 1902. 10 сентября.
9. Крым. Путеводитель. Симферополь, 1914. С. 428.
10. Адрес-календарь Севастопольского градоначальства на 1913 г. Севастополь, 1912.
11. Севастопольское благочиние. Справочник-путеводитель. Севастополь, 1997. с.11.

Материалы фондов Государственного музея героической обороны и освобождения Севастополя о деятельности архиепископа Иннокентия во время Крымской войны 1853 -1856 гг.

Гавришева Е. Н.,

научный сотрудник сектора «История Крымской войны 1853-1856 гг.»
отдела научно-исследовательской работы

ФГБУК «Государственный музей героической обороны и освобождения Севастополя»

Дьяконова И. А.,

заведующая сектором «История Севастополя»
отдела научно-исследовательской работы

ФГБУК «Государственный музей героической обороны и освобождения Севастополя»

В фондовой коллекции Государственного музея героической обороны и освобождения Севастополя, посвященной Крымской войне 1853 - 1856 гг. и обороне Севастополя 1854 - 1855 гг., представлены материалы о священнослужителях: портреты священников, документы, награды, книги, предметы культового назначения. Среди них есть комплекс, характеризующий деятельность преосвященного Иннокентия, архиепископа Херсонского и Таврического.

Портрет архиепископа опубликован в альбоме «Портреты лиц, отличившихся заслугами, командовавших действующими частями в войне 1853-1856 гг.» [1]. Издание представляет собой литографические тетради, отпечатанные в Петербурге в 1858 – 1861 гг.

Наглядное представление о бомбардировании Одессы англо-французским флотом 10 апреля 1854 г., во время которого архиепископ Иннокентий проводил богослужение в кафедральном соборе Одессы, дает «Русский художественный листок» Г.- В. Тимма (1854, 10 июня, № 17) [2; 3, с. 66- 67.]. В другом выпуске «Листка», вышедшем после кончины Иннокентия, представлены портрет архиепископа, крест с распятием и надписью на оборотной стороне «Крест сей сооружен из грошей и пятаков, которые клали на свечи войска, проходившие в Крым в 1854 г., при совершении им напутственного молебствия на Одесской Соборной площади», рисунки спальни и гостиной архиепископа [4; 3, с. 234 – 235].

В сборнике «Материалы для истории Крымской войны и обороны Севастополя», который издавался комитетом по устройству Севастопольского музея, опубликованы речи архиепископа в Одесском кафедральном соборе 8 и 10 апреля 1854 г. (при появлении под

Одессой неприятельского флота и в день бомбардирования) [5, с. 40 – 44, 61 -64.], а также рескрипт Николая I от 25 июня 1854 г. о награждении архиепископа Иннокентия алмазным крестом для ношения на клобуке [5, с. 130 - 131]. В сборнике помещены проповеди, произнесенные архиепископом Иннокентием во время посещения Крыма в сентябре 1854 г. в симферопольском и феодосийском Александро-Невском соборах. В своих проповедях владыка Иннокентий старался ободрить мирных жителей, призывал их оказывать помощь войскам [6, с. 167 – 181].

24-27 июня 1855 г. владыка Иннокентий побывал в осажденном Севастополе, где посещал госпитали, разговаривал с приходским и военным духовенством. Архиепископ обратился к защитникам города со словами духовной поддержки, совершая богослужения в храмах, воодушевляя солдат своими проповедями.

Севастополь, каким его видел архиепископ, предстает на литографиях «Севастопольского альбома» Н. В. Берга. На одной из них изображен дом севастопольского купца А. М. Красильникова на ул. Екатерининской, в котором была квартира владыки. На другой - запечатлены недостроенный собор св. Николая и Михайловская церковь – главная гарнизонная церковь Севастополя, в которой служил архиепископ Иннокентий.

В 1888 г. вышли воспоминания об архиепископе Иннокентии И.У. Палимпсестова, агронома, ученого, писателя [7]. В книге приведены также воспоминания учеников архиепископа и людей, близко знавших его. Владыка предстает перед читателями как величайший проповедник, как человек, отмеченный многими дарами духа святого, и, в то же время, не лишенный человеческих слабостей.

Товарищество И. Д. Сытина к 50-летию юбилею обороны Севастополя выпустило книгу детской писательницы и педагога К. В. Лукашевич «Оборона Севастополя и его славные защитники. Для детей и народа» [8]. В серии дешевых изданий товарищества И. Д. Сытина отдельным изданием опубликован рассказ из этой книги «Преосвященный Иннокентий в осажденном Севастополе» [9]. В книге доступным для детей языком описан приезд архиепископа Иннокентия в Севастополь в июне 1855 г., приведены отрывки из проповедей святителя. Книга предназначалась для ученических библиотек начальных школ.

Сподвижником преосвященного Иннокентия был протоиерей Арсений Лебединцев. В 1848 г. А. Лебединцева назначили настоятелем Петропавловской церкви в Севастополе и благочинным церковью Севастопольского округа. Между Арсением Лебединцевым и архиепископом Иннокентием завязалась переписка. В письмах периода обороны Севастополя 1854 -1855 гг. приводится описание сражений, подвигов защитников, бытовые подробности. А. Лебединцев сообщал архиепископу Иннокентию о состоянии храмов Севастополя и окрестностей, беспокоился о судьбах священников, рассказывал о выполнении возложенных на него обязанностей духовника Крестовоздвиженской общины сестёр милосердия. Письма А. Лебединцева из Севастополя в 1896 г. были опубликованы на страницах журнала «Киевская старина», в этом же году вышли в Киеве отдельным изданием. В музее хранится такое издание с дарственной надписью А. Лебединцева архиепископу Херсонскому и Одесскому Иустину: «На память о бывшей в Херсонской епархии Крымской войне и достопамятной защите Севастополя».

Хранящиеся в фондах Государственного музея героической обороны и освобождения Севастополя музейные предметы делают образ архиепископа Иннокентия ближе, позволяют понять глубину и многосторонность его личности, прочувствовать эпоху, одним из творцов которой был владыка Иннокентий.

Использованная литература

1. Фонды ГМГООС, Г- 685.
2. РХЛ. 1854. 10 июня. № 17 (Фонды ГМГООС, Г- 673);
3. Барановская Л. В. Севастополь и Восточная (Крымская) война 1853 -1856 гг. в литографиях Русского Художественного Листка Г.-В. Тима (из собрания Государственного музея героической обороны и освобождения Севастополя): каталог. Симферополь, 2013.

4. РХЛ. 1857. 10 августа. № 23 (Фонды ГМГООС, Г- 675)
5. Материалы для истории Крымской войны и обороны Севастополя / Под ред. Н. Ф. Дубровина. Вып. II. СПб., 1871. С. 40 – 44, 61 -64.
6. Материалы для истории Крымской войны и обороны Севастополя / Под ред. Н. Ф. Дубровина. Вып. III. СПб., 1871. С.167 – 181.
7. Палимпсестов И. У. Мои воспоминания об Иннокентии, архиепископе Херсонском и Таврическом. СПб., 1888.
8. Лукашевич К. Севастополь и его славные защитники. Для детей и народа. М., 1904.
9. Лукашевич К. Преосвященный Иннокентий в осажденном Севастополе. М., 1911.

Вопрос Севастополя и Черноморского флота в новейших российско-украинских отношениях

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заместитель директора по научно-методической работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

Как многократно доказывает история, этническая, культурная и социально-политическая близость России и Украины создавала проблемы в их взаимоотношениях, вызывая чрезмерные эмоции у политических деятелей обеих стран и толкая их на непродуманные действия. Наилучшим подтверждением этому служат многочисленные взлеты и падения в российско-украинских отношениях и их чрезвычайно сложный характер на протяжении последних десятилетий, Затяжное противостояние последних лет отправляет нас к его истокам – началу 90-х годов прошлого века и далее – к веку 18-му – периоду присоединения, освоения и умиротворения Крыма.

В преобразовании Российской империи славной страницей стало создание Черноморского флота и строительства города славы – Севастополя. Основание Севастопольской гавани стало эпохой в истории русского флота [6], присоединение Крыма стало эпохой для всей России. И спустя более двух веков виднейший французский политик сказал: «Крым не был завоеван Украиной в 18 веке. Он был завоеван Россией. На самом деле, именно императрица Екатерина II и знаменитый генерал Потемкин отвоевали Крым, и не у украинцев, а у турок и турецких вассалов. И затем Крым развивался как провинция России» [7]. История Крыма и Севастополя сложна, героична и трагична. На протяжении веков регион служил форпостом России.

В новейших российско-украинских отношениях вопрос Крыма стал одной из отправных точек тяжелой конфронтации. Однако конфликт Москвы и Киева по поводу Крыма и Севастополя начался разгораться не в 2014 г., а после распада СССР – в начале 90-х годов 20 в. С начала действий за выход Украины из СССР в Крыму и в России среди общественных и политических деятелей все чаще поднимался вопрос о правомочности передачи Крыма в состав УССР и о его статусе в свете перспектив распада Советского Союза. Вопрос статуса Крыма вышел на первое место в двухсторонних отношениях. Нужно отметить, что российское руководство и лично Б.Н. Ельцин относились к проблеме Крыма осторожно. Любое изменение межреспубликанских границ толкало развитие ситуации в бывшем СССР по Югославскому сценарию. Россия имела в своем составе десятки автономий и проблем в них. События вокруг Крыма могли стать прецедентом. Кроме того, руководство России не имело достаточных политических и военных ресурсов для втягивания в долгосрочное и чреватое войной противостояние с Киевом. Немаловажным был и внешнеполитический фактор. В случае начала военных конфликтов становилась проблематичной задача «легализации» России как правонаследницы СССР. Об отстраненности российского руководства от борьбы Симферополя и Киева свидетельствуют многие очевидцы. Так, например, экс-командующий Черноморским флотом Э.Д. Балтин вспоминал: «И в апреле 1994-го года

намечалось введение президентского правления в Крыму. Причем это должно было состояться буквально через 10-12 часов. И когда я пытался выйти на президента России, доложить ему все это, несмотря на его приказание, заверение, что звони мне в любое время суток, все, никаких проблем не будет, - пять помощников перезвонил, и последний, Илюшин, объявил мне, что он едет в машине вместе с президентом Ельциным и не хочет его волновать. И до этой Украины ему лично нет никакого дела. И президенту тоже. И поэтому вы, командующий флотом, занимайтесь флотом, зачем вам это - вмешиваться во взаимоотношения России и Украины? Вот такое было отношение. Все наплевать!» [2]. События в Крыму развивались по кризисному сценарию. Парламент автономии провозглашал акты, противоречащие украинским законам. Избранный президент Крыма Ю.А. Мешков взяв курс на независимость от Киева, пытался создавать силовые структуры. Деятельность крымских активистов находила поддержку в Москве, но на уровне патриотических организаций, политиков и отдельных региональных лидеров. В 1994 г. не без помощи России и при активной поддержке крымских избирателей президентом Украины стал Л.Д. Кучма. В течение года после избрания президента крымская пророссийская активность была решительно подавлена.

Не только проблемы Крыма, но и все российско-украинские отношения в первой половине 90-х годов оказались едва ли не самыми сложными во всей внешнеполитической деятельности России как по объективным, так и по субъективным причинам. Российско-украинские отношения играли и играют важную роль в обеспечении стабильности на постсоветском пространстве и, следовательно, во всей Европе. Они наглядно отражают как внутренние противоречия, так и различия взглядов в определении отношений с Западной Европой и Соединенными Штатами.

Украинское национальное движение второй половины 80-х – начала 90-х годов носило умеренный характер. Его требования за исключением особо радикальных организаций, в основном, не простирались далее культурно-языковых вопросов и вопросов расширения полномочий Киева в рамках союзного государства. Однако по мере ослабления союзного центра и усиления ельцинского руководства РСФСР требования и программы политических партий и организаций разной направленности радикализировались. Не в последнюю очередь этому способствовал постепенный переход значительной части партийной, государственной и силовой элиты Украины на позиции необходимости выхода из СССР. Именно ослабление союзного правительства и постепенный переход власти в руки Б.Н. Ельцина толкали республиканские элиты на путь принятия идей независимости. Украинское руководство умело играло на противоречиях в Москве, равно контактируя как с Б.Н. Ельциным, так и с М.С. Горбачевым. После августовских событий 1991 г. украинская политическая элита солидаризировалась. Национально-демократические движения и значительная часть партийной советской элиты объединились вокруг идеи суверенитета Украины. В этот период не нашлось никаких внятных и организованных сил, способных противостоять этому лозунгу, что дало в руки киевского руководства сильные козыри в конце 1991 г. Как отмечал Ш. Гарнет, одна из наиболее серьезных проблем, препятствующих установлению внутривосточной стабильности, - это то, что внутри страны и среди политической элиты по-прежнему существуют прочные межэтнические и религиозные барьеры [19, р. 73.]. Руководство Украины повело решительный курс на ликвидацию СССР.

На формирование политики России в отношении Украины влияло множество факторов, среди которых следует выделить два основных. Во-первых, Украина являлась крупнейшей после РСФСР республикой СССР по населению, экономическому и промышленному потенциалу. Очень высокой была степень интегрированности промышленности, так как экономика Украины была составной частью общесоюзного хозяйственного комплекса. Через Украину пролегали основные транспортные маршруты, связывающие Россию и Европу. В Украине были сосредоточены важные инфраструктурные оборонные объекты, значительная группировка вооруженных сил,

запасы вооружений и многочисленные предприятия ВПК. Таким образом, Украина как торговый и политический партнер имела для России первостепенное значение, и выстраивание твердых, прочных и взаимовыгодных отношений с Украиной было для России приоритетным. Во-вторых, в отношениях двух государств имелись важные психологический и культурный аспекты. Возможно, именно эти стороны во многом, довели на отношения двух стран в 90-е годы. В российском общественном восприятии остальные союзные республики воспринимались либо как обуза – республики Средней Азии и Южного Кавказа, либо как «иностранные» - республики Прибалтики. В то же время, «славянский компонент» СССР – Белоруссия и Украина, воспринимались как естественные элементы российской самоидентификации. По мнению З. Бжезинского, «Без Украины Россия перестает быть евразийской империей» [4, с. 26]. В значительной степени, в обществе и в российской элите процессы восприятия Украины как отдельного государства, необходимость выстраивать отношения с ней, как с любой другой соседней страной, шел весьма тяжело. По воспоминаниям Г.В. Старовойтовой, которые приводит в своей статье В. Портников, Б.Н. Ельцин, как и большинство представителей российской элиты, был уверен в том, что на референдуме большинство населения Украины выскажется против независимости. «Ельцин был искренне уверен - опять-таки, как и любой среднестатистический россиянин, - что большая часть украинских избирателей проголосует против независимости. Он не понимал, как это может быть - чтобы неотличимые от русских, говорящие по-русски украинцы хотели бы создавать свое собственное государство. И когда? Тогда, когда в России победила демократия!» [15, с. 50].

Почти шесть лет прошло, прежде чем обе стороны стали все более ясно осознавать необходимость построения стабильных отношений между Россией и Украиной. «Это - классический случай, когда два народа сплетены и перемешаны друг с другом, что лишь грубая политика Москвы с целью навязать Киеву свою волю, а также экстремистская реакция украинских националистов могут препятствовать установлению между ними связей, подобных тем, которые существуют сегодня между Германией и Австрией или между Канадой и США» [1, с. 142.].

Со стороны Украины сильное влияние на взаимные отношения оказывал фактор подозрительности. Комплекс «младшего брата» способствовал идее необходимости утвердить свою национальную самоидентификацию. Как отмечают многие исследователи, в корне украинской постсоветской идентификации лежит «негативный» подход, она построена вокруг концепта «украинец – это не русский» [8]. Психологический фактор оказывал сильное влияние на формирование взаимных отношений, на что указывают многие исследователи. Так, В. Пастухов замечает: «С моей точки зрения, проблема состоит в том, что отношения между Россией и Украиной скорее иррациональны, чем рациональны... Среди них я бы назвал две фобии, которые доминируют сегодня: одна – это некая фобия того, что Россия может поглотить Украину, фобия постоянной интенции России восстановить империю, восстановить влияние. Обратная фобия – я бы сказал, это подозрение Украины в наличии вечного «комплекса Мазепы», есть ощущение, что Украина замыслила коварство и предательство, и это единственная и необходимая цель ее политики. Как любые фобии, они редко имеют отношение к действительности...» [14].

Следует отметить, что благодаря тому, что у власти в Киеве сохранилось старое руководство УССР, с которым у ельцинского окружения были налажены связи еще с советских времен, отношения в первой половине 90-х годов между двумя странами сохраняли в значительной степени личностный характер. Исторически существовали тесные связи между киевским и московским истеблишментом, что облегчало решение многих спорных вопросов.

После формального распада СССР в 1992 год Украина и Россия вошли как два независимых соседних государства. Основными задачами, стоящими перед российской

внешней политикой в 90-е годы в отношениях с Украиной, были вопросы экономического, территориального, военного, гуманитарного характера:

1. Задачи реинтеграции.

Хотя Украина и была одной из создателей СНГ, она сразу поставила себя вне основных рамок Содружества. С первых дней существования СНГ Киев держался откровенно отстраненно от основных интеграционных мероприятий и структур Содружества. Несмотря на задекларированные при создании СНГ планы о создании координирующих органов, президент Л.М. Кравчук открыто объявлял его «формой цивилизованного развода», последовательно выступая против «наднациональных структур» Содружества. В этом позиции Киева и Москвы в корне расходились. Киев не подписал большинство договоров в рамках Содружества. Украина избегала участия в оборонительных и экономических структурах. Л.М. Кравчук проигнорировал ташкентский саммит, где был подписан договор о ОДКБ. В то же время Россия, которая делала в начале 90-х годов основную ставку на реинтеграционные процессы именно в рамках СНГ, была заинтересована во вовлечение Украины во все проекты Содружества. Удержание Украины в рамках Содружества было важной задачей внешней политики России. В определенной степени Украина вернулась к сотрудничеству в рамках СНГ при администрации Л.Д. Кучмы, но к этому времени многие иллюзии на скорую реинтеграцию развеялись. В период 1994-1996 годов Украина присоединилась в качестве наблюдателя или полноправного члена ко многим структурам СНГ, однако эти действия носили скорее характер «дружеского жеста» Л.Д. Кучмы по отношению к России. Украина так и не подписала Устав СНГ, а ее участие в ключевых координирующих структурах не продвигалась далее уровня наблюдателя. Правительство Л.Д. Кучмы придерживалось провозглашенной многовекторности в своих отношениях: Украина участвовала, по крайней мере, формально, во всех инициативах СНГ и в то же время налаживала тесные контакты с ЕС, США. Все соседние страны были провозглашены «стратегическими партнерами» Украины.

2. Экономические задачи.

Промышленные предприятия двух стран были жестко интегрированы в рамках советской экономики. Разрыв этих связей угрожал остановкой производства и закрытием предприятий.

Межреспубликанские экономические связи стали ослабевать еще во времена СССР, а после 1991 г. объем торговли значительно упал. Однако Украина продолжала оставаться крупнейшим торговым партнером России среди стран СНГ. В 1997 г. объем взаимной торговли составлял около 14 млрд. долл. Однако в процентном соотношении товарооборот значительно сократился. Если в 1991 г. на Россию приходилось 80% украинского экспорта [17, с. 23], то в 1995-1996 годах доля России в товарообороте Украины составляла 47%, в 1997 г. – 40%, а 1998 году - примерно 33% [3, с. 30]. В значительной степени этому способствовал развал рублевой зоны. Россия провела ряд односторонних мер, направленных на либерализацию внутреннего рынка, что автоматически отразилось в Украине. В начале 1992 г. Украина ввела наличный, а в конце того же года безналичный «карбованец», окончательно разделив денежные системы двух стран. Все 90-е годы над двухсторонними отношениями довлел вопрос внешней задолженности Украины. Россия сохраняла объемы поставок газа и нефтепродуктов в Украину, в то же время Украина не могла обеспечить своевременной оплаты товара. Газовые долги усиливали позиции России в переговорах по ключевым вопросам: о разделе имущества СССР, о советских ядерных силах, о Черноморском флоте. При администрации президента Л.Д. Кучмы началось прямое российское кредитование Украины. Таким образом, Россия поддерживала задекларированный Л.Д. Кучмой курс на союз с Россией.

3. Задачи стабильности доступа в Европу российского экспорта.

Исторически сложилось, что Украина является основным маршрутом российского экспорта, главным транзитным коридором для российского газа в Европу. В начале 90-х годов в условиях острого экономического кризиса для России проблема доступа к потребителям основных экспортных товаров – нефти и газа стояла крайне остро, и влияла на украинско-российские взаимоотношения.

С обретением независимости Украина получила прямой доступ к европейским потребителям газа. Проблема транзита газа и поставок газа в Украину была одной из основных в двухсторонних отношениях. Украинская металлургическая и химическая промышленность потребляла значительные объемы газа, но Украина не могла производить ни своевременную оплату за него, ни оплачивать газ по мировым ценам. Перед российской внешней политикой стояло две задачи – обеспечить оплату со стороны Украины за поставленный газ и гарантировать бесперебойный транзит газа через ее территорию. Понимая важность для России транзитного потенциала Украины, официальный Киев использовал этот фактор как один из внешнеполитических козырей, оставляя за собой контроль над газотранспортной системой. В то же время Россия могла требовать своевременную оплату или повышение цены на газ. Газовый вопрос фигурировал на всех межгосударственных встречах и совещаниях. Россия приняла решение о диверсификации транзитных путей и строительстве альтернативного газопровода через Белоруссию [13, с. 61-62].

4. Задача раздела советских активов и обязательств по советским внешним долгам.

Решение этого вопроса стало одним из ключевых в отношениях двух стран в 90-е годы. По первоначальному соглашению активы и пассивы СССР разделялись между странами СНГ в пропорциональном соотношении. Доля Украины составила значительную часть – 16,7%. Россия взяла курс на легализацию себя перед внешним миром как правопреемницы СССР, в том числе и в вопросах долгов, кредитов и зарубежной собственности. В 1992-1994 годах были подписаны со всеми республиками СНГ соглашения о «нулевом» варианте [5, с. 215-216]. Переговоры по данной проблеме с Украиной были длительными. В декабре 1994 г., новая администрация президента Л.Д. Кучмы подписала договор об отказе от советских активов. Однако, несмотря на подписание договора, парламент Украины его так и не ратифицировал, и, несмотря на все усилия российской дипломатии, именно с Украиной вопрос советского наследия до сих пор окончательно не решен.

По вопросу украинской задолженности по государственным кредитам в сумме 2,5 млрд. долл. к 1995 г. Россия первоначально связывала реструктуризацию долга с решением вопроса Черноморского флота. Однако под давлением МВФ руководство РФ пошло на уступки, согласившись на реструктуризацию долгов таким образом, чтобы они выплачивались безо всяких условий с 1998 по 2007 годы [12, с. 116.]. Более того, во второй половине 1990-х годов накопились новые долги за российский газ, сумма которых не была окончательно согласована. Россия настаивала на 3 млрд. долл., а украинская сторона признавала 2 млрд. долл.

5. Задачи в военной сфере.

На территории Украины находилась большая группировка Советской Армии численностью до 1 млн. солдат и офицеров, хранились значительные запасы оружия и военных материалов. Планы Киева и Москвы на будущее вооруженных сил СССР принципиально отличались. Украина однозначно взяла курс на «национализацию» советского военного наследия и создание на его основе собственных вооруженных сил за счет переподчинения частей ВС СССР, дислоцированных на ее территории. Россия же изначально придерживалась идеи единой армии СНГ, для чего было создано объединенное командование во главе с маршалом Б.М. Шапошниковым. Вокруг этой проблемы разгорелся серьезный конфликт, в значительной степени связанный с разделом Черноморского флота. Россия не имела реальных механизмов влияния на эти события, так как сам процесс создания собственных вооруженных сил даже не начинался, а

дислоцированные в Украине войска принадлежали государству, которое упразднил сам российский президент. Указ президента России о подчинении ему Вооруженных сил СССР появился лишь в мае 1992 г. Опоздание в несколько месяцев было для того времени решающим. Указ предусматривал подчинение ВС России не только частей на территории Российской Федерации, но и за ее пределами, однако к тому времени процесс организации ВС Украины уже значительно опережал ответные действия Москвы при готовности определенного числа командного состава бывшей Советской армии перейти в подчинение Киеву. Не располагая достаточным ресурсом, российская власть отказалась от борьбы за воинские части на территории Украины. Единственной структурой ВС СССР, которая оказала сопротивления «национализации», был Черноморский флот.

Возможность сохранить контроль над Черноморским флотом Россия получила в том числе и благодаря пророссийским настроениям в Крыму и Севастополе, с одной стороны, и подписанным Украиной 30 декабря 1991 г. в Минске соглашениями о сохранении подчинения Объединенному командованию «стратегических сил», хотя термин «стратегические силы» не имел в себе конкретной трактовки [18, с. 103].

Украина изначально взяла курс на национализацию ЧФ. С этим не могло согласиться руководство России, фактической правопреемницы СССР, личный состав и командование Черноморского флота и, в основном, пророссийски настроенное население Севастополя. Началось противостояние, продлившееся в общей сложности более пяти лет, во время которого стороны несколько раз оказывались на пороге войны.

В октябре 1991 г. Верховный Совет Украины принял решение о подчинении Украине Черноморского флота. 5 апреля 1992 г. президент Украины Л.М. Кравчук подписал Указ «О переходе Черноморского флота в административное подчинение Министерству обороны Украины». 7 апреля 1992 г. президент Российской Федерации Б.Н. Ельцин издал Указ «О переходе под юрисдикцию Российской Федерации Черноморского флота». На грани «горячей» войны страны оказались весной-летом 1992 г. Украинское военное командование предприняло ряд решительных шагов для установления контроля над Черноморским флотом. Одни корабли подняли на мачтах Андреевский флаг, другие флаг Украины. Иногда стороны находились в полушаге от открытия огня. В июне 1992 г. в Дагомысе Б.Н. Ельцин и Л.М. Кравчук подписали соглашение о продолжении переговорного процесса по созданию ВМФ России и ВМС Украины на базе Черноморского флота. В августе 1992 г. в Мухалатке состоялись российско-украинские переговоры на высшем уровне. Президенты России и Украины подписали соглашение о принципах формирования ВМФ России и ВМС Украины на базе Черноморского флота бывшего СССР, согласно которому Черноморский флот становится Объединенным флотом России и Украины с объединенным командованием. Был разрешен первый затяжной кризис в межгосударственных отношениях.

В 1995 году в Сочи состоялась встреча Б.Н. Ельцина и нового президента Украины Л.Д. Кучмы. Было подписано соглашение, согласно которому Черноморский флот России и Военно-морские силы Украины базируются раздельно. России передается 81,7%, Украине — 18,3% судов. В 1997 г. в Киеве были подписаны итоговые межправительственные соглашения о статусе и условиях пребывания Черноморского флота России на территории Украины, о параметрах деления Черноморского флота, о взаиморасчетах, связанных с разделом флота и пребыванием Черноморского флота РФ на украинской территории [9, с. 168].

6. Задача определения статуса стран, владеющих/не владеющих ядерным оружием.

Острым вопросом внешней политики в отношении с Украиной стала проблема советского ядерного оружия. После 1991 г. Украина оказалась третьей ядерной державой по количеству боеголовок и носителей. Это стало серьезным вызовом как для ее соседей, так и Европы, и мира. Россия столкнулась с перспективой получить у своих границ крупное ядерное государство. Вероятный ядерный статус Украины подрывал монополию России на наследование СССР как крупнейшей и одной из влиятельнейших в военно-

политическом отношении стран мира. Хотя Украина в принятой в 1990 г. «Декларации о суверенитете» провозгласила свой безъядерный статус, в стране сформировалось общественное мнение о необходимости сохранить ядерное оружие. По мнению исследователей, в Украине противостояли три группы сторонников/противников по вопросу ядерного статуса. В поддержку ядерного статуса выступала группа, представленная, в основном, бывшим советским генералитетом. За скорейшее обретение безъядерного статуса выступал МИД и многие прозападные политики. Вокруг Л.М. Кравчука объединилась «центристская» группа, считавшая необходимым обусловить отказ от ядерного оружия различными уступками и гарантиями со стороны Запада и России [16].

Украина и Россия могли использовать механизм совместного контроля над стратегическими ядерными силами, однако Россия не хотела делить монополию в контроле за оружием, а Украина, где господствовали настроения на максимальное дистанцирование от Москвы, была не заинтересована в существовании наднациональных структур. Но в связи с обострившимся конфликтом вокруг Черноморского флота Украина смогла использовать ядерный фактор как элемент давления на Москву. В связи с этим Л.М. Кравчук в мае 1992 г. подчинил ракетную и воздушную стратегические армии Министерству обороны Украины. В таких условиях Россия исчерпала собственный ресурс влияния на ситуацию и была вынуждена привлечь к этому вопросу США. Съезд народных депутатов Российской Федерации принял решение ратифицировать Договор СНВ-1, но не обмениваться ратификационными грамотами до тех пор, пока Украина не присоединится к Договору о нераспространении ядерного оружия. Это вынудило администрацию Дж. Буша к активному и непосредственному участию в конфликте. Коллективное давление на Киев со стороны Москвы, Вашингтона и Евросоюза привело к заключению лиссабонских соглашений, по которым Украина окончательно соглашалась на вывод ядерного оружия и присоединение к Договору о нераспространении ядерного оружия. В ходе затянувшегося противостояния Москве пришлось прилагать большие усилия для подталкивания Украины к безъядерному статусу, включая противодействие внутриполитическим группам в парламенте и Министерстве обороны, которые пытались осуществить «вползание в ядерный статус» [10].

Проблема советского ядерного оружия коснулась не только российско-украинских отношений, она вышла на международный уровень. В вопросе денуклеаризации в ответ на требование безоговорочно выполнить все обязательства, предписывающие уничтожение всех стратегических ядерных вооружений на территории Украины, Киев помимо финансовой компенсации потребовал гарантии безопасности, прежде всего отказ от использования или угрозы использования против Украины ядерных и обычных вооружений. Такие гарантии были предоставлены Украине Россией, США и Великобританией в 1994 г.

7. Задачи разрешения территориальных претензий и упорядочивания границ.

Споры Москвы и Киева по поводу Крыма сводились к двум основным вопросам: о статусе Крыма и о судьбе Черноморского флота. Первый вопрос был связан с демографической и геополитической историей края в советский период. Данные вопросы были проблемными не только для двухсторонних отношений, но и для российской и украинской внутренней политики. Остро стояли проблемы вокруг русскоязычного населения юго-восточных областей Украины как в целом регионе, так и на Крымском полуострове. Большую сложность представлял вопрос о статусе Севастополя. Проблемы возникли вокруг делимитации морской границы. Поэтому вопросы, связанные с Крымом и Севастополем, постоянно фигурировали во внешнеполитических дискуссиях Москвы и Киева.

8. Задачи гуманитарного характера, в частности, определение статуса русского языка.

По крайней мере, 9 млн. этнических русских проживало на территории Украины, а количество «русскоговорящего» населения достигало 50% населения республики.

Поэтому вопрос статуса русского языка в Украине постоянно возникал в русско-украинских политических дискуссиях.

Этнонациональная ситуация в Украине, где проживало большое количество русских, оставалась стабильной. В значительной мере такая ситуация сложилась благодаря политике Киева. В принятом в октябре 1991 г. Законе о гражданстве, провозглашалось, что все граждане СССР, которые на момент вступления в силу закона проживают в Украине, автоматически получают украинское гражданство. Отсутствие проблем в этом важном для России вопросе облегчило взаимоотношения двух стран. Киев был нацелен на инкорпорацию этнических русских в состав украинской политической нации. Об определенных результатах этой стратегической линии свидетельствует анализ переписи населения 2001 г. «Переписью 2001 года зафиксирован повсеместный рост удельных показателей численности украинцев, а также как абсолютное, так и относительное снижение численности русских в Украине. При этом удельные показатели роста численности украинцев незначительно превышают модули соответствующих показателей снижения численности русских. Это свидетельствует о том, что основной вклад в уменьшение численности русских внесен не миграцией, а сменой этнической идентичности русских» [11, с. 215].

В течение 90-х годов многие общественные и политические деятели России поднимали вопрос о статусе русского языка в Украине. Этот вопрос был в числе тех, по которым российская оппозиция часто критиковала администрацию Б.Н. Ельцина. Президента упрекали за недостаточно жесткую и последовательную позицию в отстаивании интересов русскоязычных жителей Украины. В языковой политике Украины проявилась нечеткость языкового законодательства и, одновременно, жесткость правоприменительной практики, однозначно ориентированной на укрепление позиций только украинского языка и допускающей популистские «реверансы» в сторону языков национальных меньшинств. Официальные органы, как в центре, так и в регионах нарушают статью 27 действующего Закона о языках в той ее части, где говорится об обязательном изучении русского языка в образовательных школах всех типов. При этом чиновники от образования ссылаются на статью 10 Конституции Украины, в которой зафиксировано положение об украинском государственном языке, и игнорируют положение той же статьи о свободном развитии, использовании и защите русского языка и других языков национальных меньшинств.

Сразу после провозглашения Украиной независимости резко сузилось пространство русского языка, началось закрытие русских школ, сокращение обучения в вузах на русском языке, закрытие кафедр русской филологии, снизилось поступление русских учебников, русских книг и газетно-журнальной продукции из России. За последующие 10 лет в Украине количество школ с русским языком обучения сократилось вдвое.

Из 2.5 млн. человек населения Крыма, представляющих более 100 этнических групп, основную часть населения составляют этнические русские (около 68%) и украинцы (около 26%). Однако властями открыто осуществлялась целенаправленная политика по вытеснению русского языка из общественной жизни, включая принудительные меры воздействия на своих сограждан. Улавливая настроения руководства страны, некоторые «просветители» из общества «Просвета» выработали рекомендации, согласно которым использование русского языка квалифицируется как угроза национальной безопасности Украины. Сохранив свое присутствие в образовании, русский язык в Крыму повсеместно вытеснялся из официально-деловой, судебной, административной сфер, происходило планомерное сужение русского культурно-информационного пространства.

В 1994 г., Л.Д. Кучма победил на выборах с лозунгами о предоставлении русскому языку статуса государственного. Однако результаты выборов показали, что попытки резко изменить гуманитарную политику приведут к расколу страны, и, несмотря на ожидания со

стороны России, администрация Л.Д. Кучмы никаких шагов в этом направлении не сделала.

9. Вопросы определения дальнейшего строительства отношений с Западом.

Во внешней политике Украины наблюдалось заметное тяготение к западным институтам, таким как Евросоюз и НАТО. Хотя Киев и не являлся официальным претендентом на членство в НАТО и ЕС, некоторые высокопоставленные чиновники, особенно из министерства иностранных дел, открыто говорили о возможном вступлении в НАТО. В большой степени это делалось для оказания давления, а то и просто неприкрытого шантажа на российское руководство по спорным вопросам в двухсторонних отношениях. Во время визита в 1996 г. в Варшаву президент Л.Д. Кучма заявил, что считает НАТО единственным реальным гарантом безопасности на европейском континенте и поддержал вступление Польши в Альянс.

Планы НАТО относительно расширения на восток, равно как и заигрывание Запада с Киевом, потакание антироссийским выпадам Киева в 1990-е годы сыграли негативную роль, вызывая у России серьезные опасения по поводу того, что в конечном итоге Украина может присоединиться к НАТО. Эту тему всячески муссировали российские консерваторы и неоимпериалисты, сторонники более жесткой политики в отношении Украины. Противники «большого договора» между Россией и Украиной подчеркивали, что признание Россией суверенитета Украины над Севастополем и Крымом облегчит вхождение Украины в состав НАТО. Обе стороны ратифицировали двусторонние соглашения о разделе Черноморского флота и его береговой инфраструктуры, а также российско-украинские соглашения о совместном материально-техническом обеспечении и использовании радиолокационных станций ПРО ранние предупреждения близ Николаева и Симферополя.

Вслед за этим моментально последовала негативная реакция НАТО, и, как ответ на нее, - опасения российской политической элиты относительно того, что Запад может активизировать усилия, направленные на разъединение Украины и России. Представляется, что не только российское руководство, но лидеры ведущих европейских стран и США испытывали дихотомию в отношении российско-украинских отношений. С одной стороны, США и ведущие европейские державы признавали, что российско-украинское сотрудничество играет важную роль в обеспечении стабильности всего евроатлантического региона, но, с другой стороны, всякое сближение России и Украины неизбежно вызывало у Запада беспокойство по поводу возрождения российской империи.

Отношения России и Украины прошли те же стадии, что и вся политика России в СНГ. 1991-1993 годы - стадия дезинтеграции и обострения противоречий, вызванная разделом советского имущества. 1994-1996 годы - упор России на многосторонние механизмы в СНГ, укрепление донорской модели экономических отношений с Украиной. 1996-1999 годы - постепенный переход от стагнации к прагматизму. В целом, политика руководства России ельцинского периода носила реактивный характер. Во-первых, Москва не формировала повестку дня российско-украинских отношений, а лишь реагировала на внешнеполитические запросы и шаги Киева, как и других своих партнеров по СНГ. «Российская дипломатия была вынуждена отвечать на выдвинутые Украиной условия вывода с ее территории ядерного оружия, на ее отказ совместно использовать и финансировать Черноморский флот, на образование многомиллиардной украинской задолженности и практику несанкционированной откачки газа из магистральных трубопроводов, на проведение политики, ограничивающей сферу применения русского языка и образования на русском...» [12, с. 114]. Во-вторых, российский президент практически не бывал в Киеве, в то время как главы Украины и Белоруссии посещали Москву несколько раз в год. Это лишало Москву инициативы, препятствовало проведению сколько-нибудь последовательной политики. Одна из причин безынициативности российского руководства в отношении Украины объяснялась и тем, что наиболее пророссийской силой на Украине на всем протяжении 1990-х годов были

коммунисты, которые выступали за реинтеграцию постсоветского пространства. Но украинские коммунисты были еще ортодоксальнее, чем КПРФ - постоянный оппонент руководства Б.Н. Ельцина.

В целом, российская внешняя политика в отношении Украины в начале 90-х годов была противоречивой и непоследовательной. Действия российского руководства редко достигали стратегических задач, да и сами стратегические цели на украинском направлении не были четко сформулированы. В «актив» России можно записать соглашения по Черноморскому флоту и ядерному оружию, в «пассив» - задекларированный администрацией Л.Д. Кучмы курс на вступление страны в НАТО и основание Украиной в 1997 г. региональной организации ГУАМ. В то же время нужно признать, что в значительной степени, благодаря президенту Б.Н. Ельцину, были предотвращены крупные конфликты. Если бы в Москве оказалась более агрессивная администрация, на постсоветском пространстве могла разразиться катастрофа.

Исследование недавнего прошлого помогает понять настоящее. И осознать, что многие проблемы российско-украинских отношений накапливались годами, а националистические зерна падали в благодатную почву, на протяжении многих лет сдобриваемой самим украинским истеблишментом. И задуматься вновь о роли России и ее миссии.

Использованная литература

1. Арбатов А. Г. Безопасность: российский выбор. М.: ЭПИцентр, 1999. 525 с.
2. Балтин Э. Помощникам Ельцина было на Крым наплевать, как и ему самому. // Русский обозреватель. 2008, 8 октября. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://www.rus-obr.ru/ru-club/882>
3. Белова В. Л., Быкова М. А. Некоторые проблемы региональной экономической реинтеграции стран СНГ. // Социально-гуманитарные знания. 1999, № 1. С. 118-133.
4. Бжезинский З. Великая шахматная доска. (Господство Америки и его геостратегические императивы). М.: Международные отношения, 2010. 256 с.
5. Бирюков Н. П. Международное право. М.: Юристъ, 2008. 672 с.
6. Брикнер А.Г. Потемкин. IV. Деятельность Потемкина до 1786 г. С.-Петербург. Издание К.Л. Риккера. Невский проспект, 14. 1891. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL <http://adjutant.ru/potemkin/brikner04.htm>
7. Валери Жискар д'Эстен: Генерал Потемкин отвоевал Крым не у Украины. 28.03.2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://antifashist.com/item/valeri-zhiskar-desten-general-potemkin-otvoeval-krym-ne-u-ukrainy.html#ixzz3wvf8s38y>.
8. Дацюк С. Самосознание Украины. Вариант для России. //Сегодня, 2006, 14.03.
9. Дубинин Ю. В. Битва за Черноморский флот. //Россия в глобальной политике, 2006, №1. С. 154-172.
10. Дубинин Ю. В. Ядерный дрейф Украины. // Россия в глобальной политике, 2004, март-апрель. С. 149-164.
11. Ефимов С. А. Куда исчезли русские, или «сообщающиеся сосуды» этноязыковой самоидентификации: Украина, 1989 – 2001. // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М. 2008. С. 212-218.
12. Мошес А. Славянский треугольник. Внешняя политика России: 1991-2000. // Pro et Contra, 2001, Том 6, №1-2. С. 107-121.
13. Панюшкин В., Зыгарь М. Газпром. Новое русское оружие. М.: Захаров, 2008. 256 с.
14. Пастухов В. Б. Сила взаимного отталкивания: Россия и Украина - две версии одной трансформации. Публичная лекция. // Полит.ру, 2009, 29 октября. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://www.polit.ru/lectures/2009/10/29/rusukr.html>
15. Портников В. Э. Миф умер - да здравствует миф! //Неприкосновенный запас, 2006, № 6 (50). С. 51-56.
16. Рафеенко Д. Ядерный фактор во внешней политике Украины (1991— 1996 гг.) // Белорусский журнал международного права и международных отношений. 2004. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://www.evolutio.info/content/view/701/55/> (дата обращения: 20.07.2013).
17. Україна - Росія: проблеми економічної взаємодії. /За ред. Пирожкова С.І., Губського Б. В. Сухорукова А.І. К.: НІУРВ, 2000. 256 с.
18. Федоровых А. Раздел Черноморского флота в цифрах и фактах. // Вестник Юго-Западной Руси, 2007, № 3 (4). С. 101-112.
19. Garnett Sh.W. Russia and the West in the New Borderlands // The New Russian Foreign Policy. /Ed. By. M. Mandeibaum. CouncilonForeignRelations, USA. 1998. P.64-99.

Люди, достойные поклонения

Лукина Е.Б.

преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

На Приморском бульваре в Севастополе есть Екатерининский парк, в парке есть достопримечательность: там любят назначать свидания молодые люди, там любят купаться севастопольские пенсионеры, там каждый летний вечер слышится музыка. Там, на Южной стороне, хорошо видна Северная сторона и есть памятный знак. Написаны на нем слова: «Начало плавучего моста через рейд в 1855 году» ... Тихое, спокойное место, море – открытый простор и видны бастионы - Константиновский и Михайловский...

Не хочется переноситься в те страшные и ужасные дни 1855 года, не хочется вспоминать тысячные потери и ужасные события Крымской войны, не хочется рисовать в воображении то, что происходило в это время в нашем городе, на этом месте в тихом сквере. Но это было, это город пережил, об этом написано в учебниках, в литературе, в воспоминаниях очевидцев, это пережито и выстрадано. И это написано в записках Петра Кононовича Менькова, книге Е.В. Тарле «Нахимов», книге Н.Ф. Дубровина «349» ...

Мост. Длина его была 960 метров, ширина 11 метров, стоимость 500 тысяч серебром. Он был построен 40 плотниками от саперных частей, 60 от пехотных частей и еще 100 прикомандированными матросами. Проект был утвержден 25 июня (5 июля) и через три дня стали прибывать первые транши леса. Мост состоял из 86 плотов, удерживался двумя якорями и соединял Николаевский мыс и Михайловскую батарею. Началась постройка. Эту интересную и ответственную работу поручили офицерам 4-го саперного батальона – подполковнику Мичурину и подпоручику Градовскому. Мост сыграл колоссальную роль. Мысль о его постройке возникла в штабе начальника инженеров Крымской армии давно. Горчаков А.С., командующий Крымской армией, обратился к Нахимову П.С., обладавшему опытом постройки двух мостов через Южную бухту, располагавшему и опытными моряками, и необходимыми силами. Как не странно, Нахимов отказался строить мост. Необходимо было находить другие каналы и силы для постройки моста. В общей сложности он был построен с 14 июля по 15 августа. В ночь на 28 августа (2 сентября) по нему перешли на Северную сторону части, защищавшие укрепления города и утром 29 августа (3 сентября) мост был разведен. Город был подожен, пороховые погреба взорваны, корабли и суда затоплены...

Сейчас трудно себе представить, как за один день и ночь армия могла переправиться на другую сторону.

Ни солдаты, ни матросы не хотели верить в приказ об оставлении оборонительной линии, с болезненным чувством грусти они приняли это известие и, уходя с батарей и бастионов, просто плакали. Как не хотелось отступать нашим солдатам, ведь каждая пядь земли, каждый камень был знаком, как бывает знаком каждый угол в родном доме, где вся земля, все было напитано своей кровью и товарищей. Отступать - самое страшное и самое трудное для русского солдата, самое трудное для офицера - убедить солдат в необходимости отступления, и все же, надо было отступать, оставлять неприятелю дорогие развалины, оставлять дорогие руины, в которые за 11 месяцев был превращен Севастополь.

Подготовка к отступлению началась 28 августа (2 сентября) пополудни. Начальники войск и отделений получили распоряжение об очищении Южной стороны Севастополя и о переходе войск на Северную сторону. Все, что можно было отослать, торопились переправить, и, прежде всего, были отправлены раненые и больные. Было составлено расписание начальником штаба гарнизона князем Васильчиковым Виктором Илларионовичем, где говорилось, в каком порядке, в какой последовательности и когда отступать каждому полку или команде.

Выдалась мрачная, темная ночь, с порывистым ветром, которая накрыла развалины Севастополя. К Николаевской батарее, как тени, стекались войска, соблюдая

очередь. Они были в изорванной одежде, в крови, грязи, закоптелые в дыму. Брели, понутив головы. Шутки, прибаутки были оставлены, царила глубокая тишина. Солдаты шепотом разговаривали между собой. Эта тишина наводила тоску и мрачность лежала на всем окружающем: на лежащих кучах тел наших и неприятельских солдат. Очевидец описывает: «Одни несли десятки мертвых, одни тащат изможденных страдальцев, облитых кровью... Пасмурно, перекрестясь, сталкивают орудия в море, будто хоронят любимого товарища. Всех гнетет свинцовое горе, и, если из чьих уст вырвется слово-другое, это слова проклятия, командный крик начальника или страдающий вопль умирающего».

... Мост, нагруженный сплошь людьми, орудиями, повозками, сильно колыхался, он заливался волнами и казалось, что он погружается в воду. А по обеим сторонам моста лежало мрачное и волнующее море.

Около полуночи, на Малом бульваре, взвились две ракеты, по этому сигналу войска стали подходить к мосту. Наши саперы и матросы, покидая укрепления, оставляли в пороховых погребах зажженные фитили различной длины для того, чтобы взрывы следовали друг за другом. Огненные змейки были видны по всем окраинам Севастополя. Укрепления стали взлетать и появлялись столбы пламени и дыма, огненные звезды падали на землю, стонала земля, рушились полуразбитые стены домов некогда веселого и оживленного города. Переправа продолжалась. В это время пожар охватил весь город, ветер раздувал огонь и ночь освещалась заревом. Все слилось в одну общую массу пламени и дыма, слышался треск, гром взрывов и свист ветра. Войска продолжали переправляться на Северную сторону, а темные громады наших кораблей уходили за горизонт, где было приказано их затопить.

Каждый, кто переправлялся на Северную сторону, оборачивался назад, чтобы последний раз взглянуть на пылающий город. Жуткая картина разрушения представлялась глазам тем, кто обернулся. Пылали библиотека и собор, догорали Александровские казармы и артиллерийская слободка, а Корабельная сторона была как огромный погребальный факел.

Последними, кто уходил по мосту, были начальник штаба гарнизона, флигель-адъютант, князь Виктор Илларионович Васильчиков и его друг, полковник Генерального штаба Петр Кононович Меньков. Они стояли и смотрели, как багровым огнем занялось все небо, они слышали последние вздохи многострадального Севастополя, они видели, как качается под тяжестью людей и обозов плавучий мост, как летели на воздух пороховые погреба, они смотрели, как эта ночь нарушается страшными взрывами, от которых стонала земля. Этих мужественных людей «связывала старая и тесная приязнь, как-то раз говорили...». П.К. Менькову было 41 год, а В.И. Васильчикову 35 лет.

Васильчиков Виктор Илларионович – (1820-1878), русский генерал, отважный офицер, сын доблестного отца русского князя и боярина, для всего гарнизона служил примером самоотверженности и щегольской храбрости. Личное присутствие повсюду, неутомимая деятельность, умение вселить к себе любовь и доверие, «искусство соединить враждующих между собою моряков, пехоту, инженеров и всех более или менее специальных, а следовательно, и капризных людей, неусыпная заботливость о раненых – были те блистательные качества, которые ставили Виктора Илларионовича в глазах гарнизона выше наград», - писал в своих записках Петр Кононович Меньков. Однажды адмирал Павел Степанович Нахимов на предупреждение о грозившей ему опасности сказал: «Не то Вы говорите-с, убьют-с меня, убьют-с Вас – это ничего-с, а вот если израсходуют князя Васильчикова – это беда-с, без него несдобровать Севастополю», - вспоминал Меньков. В 1854 году В.И. Васильчиков прибыл в Крым, и был назначен исполняющим дела начальника штаба Севастопольского гарнизона. Он успешно со всем справлялся, обращая внимание на состояние перевязочных пунктов и облегчения участи раненых. Виктор Илларионович обратился с воззванием к частной благотворительности и сумел привлечь к ней жителей Севастополя. Быстро появились постели, белье, бинты,

посуда и общественные дома под лазареты, он выпустил арестантов, и они составили отличную самоотверженную прислугу. Женщины стали сестрами милосердия, а продовольствие улучшилось благодаря пожертвованиям торговцев. Князь Васильчиков доблестно исполнял сложную и тяжелую обязанность. Ему главнокомандующий А.С. Горчаков приказал составить диспозицию (план размещения войск) для очищения города. Совершенное в порядке оно составило одну из блестящих страниц боевых подвигов наших войск, достойно закончивших славную оборону Севастополя (по своей продолжительности в 349 дней), не имеющую равных себе в истории. Виктор Илларионович взял на себя ответственность за трудную и рискованную операцию, а помог ему составлять Петр Кононович Меньков. Он лично переписал три экземпляра диспозиции, и это руководство сохранилось и передано им в Севастопольский музей.

10 марта 1855 года полковнику П.К. Менькову было поручено вести журнал обороны Севастополя князем Горчаковым А.С. (Главнокомандующий Крымской армией). Он желал иметь самые точные сведения о ходе атаки и обороны Севастополя. «Прошу Вас ежедневно бывать в городе, посещать бастионы, наблюдать за нашими работами. Обо всем, что ежедневно Вы найдете в Севастополе, докладывайте мне». Князь Горчаков говорил Менькову: «Я хочу, чтобы Вы были правдивым посредником, между мною и гарнизоном. Уверен, что Вас достанет на то, чтобы жить со всеми в ладу и быть полезным общему столь важному делу». «Поручение, возложенное на Вас, сопряжено с постоянными опасностями; я сумею его оценить, а Вас прошу не бравировать, близ траншей не гулять и не пренебрегать ни одного из тех мер предосторожности, на которую указывает благоразумие».

С 16 марта 1855 года полковник Меньков П.К. вступил в свои обязанности и взялся за это дело с тем искренним усердием, какого требовала важность самого поручения. Так появился журнал обороны.

На заре каждого дня полковник П.К. Меньков на быстрой лодке переплывал бурливую бухту и шел на квартиру начальника штаба гарнизона князя Васильчикова, где собирались офицеры, с отчетом о пережитой ночи, о работах своих и неприятельских, а еще о потерях. С карандашом в руке он следил за рассказами офицеров. На этих утренних сходках они договорились, что не будут говорить слово - убиты, а будут заменять его словом израсходованы. П.К. Меньков в своих записках писал: «У нас на таком бастионе или батарее израсходовано столько-то храбрых». Надо сказать, что взаимное уважение и доверие были двигателями обоих в исполнении святого дела. Петр Кононович любил и часто говорил, что у них с Васильчиковым старая и тесная приязнь потому, что знали друг друга очень давно. «Постигая издавна рыцарский и благородный характер князя Васильчикова, я всегда был убежден, что найду в нем все доблести русского князя, но сойдясь в Севастополе, я был приятно изумлен. Встретив в князе Васильчикове воина всех родов войск. Он был: инженер, артиллерист, Начальник штаба и администратор». За эти годы много написано писем друг другу, письма были замечательные, трогательные и в основном касались положения дел в армии. 16 ноября 1854 года Васильчиков писал: «О, Петр Кононович! Спасибо за письма: хоть мало радости от них, ново по крайней мере горе общее у нас, у кого немного больше у кого немного меньше. Кланяйся всем, кто помнит. Молюсь за Севастополь и Россию!». «...Где нам бедным людям, чай пить – делаем, что прикажут, как умеем и ничего не просим, даже царского спасибо не нужно... Мы должны остаться для защиты славы и достоинства русского оружия». И подписывал просто: князь Васильчиков.

Итак, полковник П.К. Меньков, бывший в приязни с Васильчиковым и Тотлебенным, вошел в состав служебной и домашней артели, которая собиралась ежедневно на улице Екатерининской (ныне улица Ленина), где жил Васильчиков. Это позже они будут собираться в Николаевской казарме, а сейчас предстояло ещемное сделать.

За эти 11 месяцев вместе они прожили разную и интересную жизнь. Вместе посещали божественную литургию в храме Петра и Павла накануне святого праздника Христова дня. Вместе любили приезжать на дачу Бибикова, где навещали больных и здоровых. И как дети, вырвавшиеся на свободу, неуклюже прыгали по лужам: длинный князь Виктор Васильчиков и толстый, неповоротливый Меньков. Они вместе любили попить старого вина и пообедать. Вместе 2 июня отмечали у Менькова день его рождения, и все было как всегда - заздравные тосты и неистовые крики, Войенков читал стихи, написанные в честь новорожденного, синеватым светом пылал в костре ром, забыты были бранные трудности и недавняя потеря трех редутов. Далеко была мысль о падении Севастополя, никто не думал о личных опасностях. Вместе 1 июля хоронили П.С.Нахимова и видели, как матросы толпились вокруг гроба целые сутки, целуя руки мертвеца, сменяя друг друга, уходя на бастионы и возвращаясь к гробу, как только их опять отпускали, а он был сам покрыт тем простреленным и изорванным флагом, который развевался на его корабле в день Синопской битвы. Звучала заунывная музыка, грустный перезвон колоколов и печально-торжественное пение. Так хоронили моряки и вся армия своего Синопского героя, так хоронил Севастополь своего неустрашимого защитника. «Одной из самых достойных черт П.С. Нахимова была простота, доступность и терпение, с которым он выслушивал нужды своих подчиненных», - вспоминал П.К.Меньков. - Любовь к делу и умение внушать его своей команде сделали П.С. Нахимова одним из лучших командиров Черноморского флота.» Хозяин Севастополя» исчез, потрясена была вся Россия.

Погодин писал: «Боже мой, какое несчастье! Глубокая, сердечная горечь слышалась в непрерывных сетованиях. Старые и молодые, военные и невоенные, мужчины и женщины показывали одинаковое участие. Он привлек сердца всех».

Часто, окончив все занятия, после солдатского ужина в Николаевской казарме Васильчиков и Меньков беседовали под гул выстрелов и плеск волн Севастопольского рейда, обсуждали участь, ожидающую Севастополь, и очень часто от веселых обманчивых надежд переходили к горькой истине – к настоящему безвыходному положению города. Вскоре после одного блистательно отбитого штурма, после долгой беседы все трое (Васильчиков, Меньков и Козлянников) пришли к следующим результатам: пассивная оборона Севастополя при настоящем положении атаки долго продолжаться не может, ежедневные огромные потери, уничтожая гарнизон, уничтожают армию. Неприятель имеет страшное преимущество. Эти выводы, мысли и события каждый вечер излагал на бумаге Петр Кононович. Он писал даже тогда, когда ядра ложились на двор и вокруг была паника, а он глубокими вечерами предавался своим обычным письменным занятиям. Сам вспоминал, что «как будто в плечах становился уже...». Чувства этого он не испытывал ни на бастионах, ни в делах с неприятелем. Он с любовью и восхищением описывал реальные картины обороны Севастополя.

Он был посаженным отцом у Даши Севастопольской и предложил в Севастополе создать музей истории Черноморского флота, сам собрал необходимую сумму для его создания. В «Севастопольских рассказах» Л.Н. Толстой напишет такие строки: «...Те люди, которые теперь жертвуют жизнью, будут гражданами России и не забудут своей жертвы. Они с большим достоинством и гордостью будут принимать участие в делах общественных, а энтузиазм, возбужденный войной, оставит навсегда в них характер самопожертвования и благородства».

Князь Виктор Илларионович Васильчиков после окончания Крымской войны будет членом комиссии по улучшению военной части, будет инициатором создания Кавалерийской академии, заниматься сельским хозяйством и приобретет репутацию знатока этого дела. Будет награжден орденами «Святой Анны», «Святого Георгия», «Святого Станислава» и награжден медалью «За защиту Севастополя». Государь Николай I повелел в зале Пажеского корпуса, где Васильчиков получил свое образование, начертить на мраморной доске: «Князь Виктор Васильчиков. Выпущен в 1839 год. 1854-

1855. Севастополь». П.К.Меньков будет в Москве издавать свой журнал, участвовать в политической и общественной жизни России, издавать «Военный сборник», впоследствии журнал «Русский инвалид». В 1867 году он получит звание генерал-лейтенанта и тоже будет награжден орденами «Святого Станислава», «Святой Анны», «Святого Владимира».

В декабре 1854 года император Николай I Высочайше повелел соизволить «Считать каждый месяц службы в Севастополе за год службы».

Наши друзья были вместе 11 месяцев, а получается 11 лет. В своих записках Васильчиков В.И. вывел аксиому: «Победа неизменно дается тому, кто в назначенный день умеет сосредоточить наиболее сил в предусмотренном театре действий». Жаль, что у них нет возможности посмотреть на сегодняшний красивый, спокойный, величественный русский театр действий – Севастополь.

Использованная литература

1. Дубровин Н.Ф. 349 – дневная защита Севастополя. Серия «Книжные памятники из фондов библиотеки Академии наук». С.Пб.Русская Симфония. 2005.
2. Горев Л. Война 1853 – 1856 гг и оборона Севастополя. Военное издательство. Министерство обороны Союза ССР. Москва, 1955.
3. Иванов В.Б. Севастополь. Историческая летопись 1783-2008 г.: Севастополь, ЧП Иванова Н.В., ББК 63.3-480 с.: п1, 2008
- 4.Тарле Е.В. Нахимов. Симферополь, Крымиздат. 1949
5. Золотарев М.И., Хапаев В.В., Севастополь. Севастополь, 2002. 160 с.

Крымская война 1853-1856 гг. в панорамах британского художника Роберта Бурфорда

Богаченко О. М.
заведующая сектором «История Крымской войны 1853-1856 гг.»
отдела научно-исследовательской работы
ФГБУК «Государственный музей героической обороны и освобождения Севастополя»

Тема Крымской войны 1853-1856 гг. давно и прочно заняла свое место в истории панорамной живописи. Среди искусствоведов и военных историков наиболее известны три художественные панорамы: французского художника Ж.-Ш. Ланглуа «Взятие Севастополя» (Франция, 1860 г.), Ф.А. Рубо «Штурм 6 июня 1855 г.» (Россия, Севастополь, 1905 г.) и панорама «Оборона Севастополя 1854-1855 гг.», созданная коллективом советских художников под руководством В.Н. Яковлева и П.П. Соколова-Скаля (СССР, Севастополь, 1954 г.). Однако вышеназванными картинами тематика Крымской войны в панорамной живописи не исчерпывает себя.

Цель данной статьи – ввести в научный оборот в отечественной историографии сведения о первых трех в истории панорамной живописи произведениях, посвященных различным эпизодам битвы за Крым. Речь пойдет о картинах британского художника-панорамиста Роберта Бурфорда «Альминское сражение», «Севастополь и его фортификационные сооружения» и «Севастополь во время штурма Малахова кургана и Редана». Интерес представляют и сведения о самом авторе, отсутствующие в русскоязычной литературе.

Роберт Бурфорд (1791-1861) – британский художник, автор 13 панорам. Впервые его работы были выставлены в Королевской Академии Художеств в 1812 г. При поддержке своего друга, художника Генри Баркера (младшего сына Роберта Баркера, основателя панорамного искусства), он стал владельцем предприятия для демонстрации панорам в Лондоне в Лестер-сквер (Leicester Square). Долгие годы "панорамы Бурфорда" оставались одной из самых главных достопримечательностей столицы Британии [1]. В сети Интернет найдено изображение Лейстер-сквера второй половины XIX века [2].

В декабре 1854 г. в Лондоне Р. Бурфорд представил публике панораму «Альминское сражение», посвященную сражению на реке Альме 8/20 сентября 1854 г.

накануне осады Севастополя. В статье «Панорама Бурфорда» в британской газете «Spectator» от 23 декабря 1854 г. сообщалось: «В «Лестер-сквер» к рождественскому сезону открыта панорама «Альминское сражение». Картина написана мистером Бурфордом на основе рисунков очевидцев. По замыслу художника зритель находится на склоне перед эполементом; показан бой до момента, когда три батальона гвардии, преодолев препятствия, продвигаются вперед и захватывают укрепление. Следует отметить, что на картине объединены события, которые одновременно не происходили. Здесь мы видим полковника Честера, сражающегося на поле боя; сэра Колина Кэмпбелла, подбадривающего горцев. Русские с ожесточением стреляют в раненых англичан. Интерес представляет случай, произошедший с мертвым русским и его собакой. На полотне также изображены: гренадерский гвардейский полк в ближнем бою со своим противником; момент падения на землю лошади генерала Брауна; сэр Леси Ивенс и 55-й полк; ведут бомбардировку французские пароходы; французская дивизия взбирается на склон высот; горит деревня Бурлюк; на переднем плане лорд Раглан со своим сопровождением и другие многочисленные люди и сцены; очень натурально изображено само поле боя. Прекрасная работа мистера Бурфорда очень жизненно отражает происходящие в наши дни события в Крыму. Несомненно, вызывает удивление то, что панорама выполнена в таком масштабе за такой короткий срок» [3]. Это была первая панорама, посвященная событиям Крымской войны. Она экспонировалась в период с 23 декабря 1854 по 26 апреля 1855 г. в здании-ротонде, построенном в 1793 г. по проекту шотландского архитектора Роберта Митчелла под названием «Панорамы на Лестер-Сквер». Ротондой сначала владел основатель панорамного искусства Роберт Баркер, используя ее для показа своих картин. Это было первое в мире специально построенное здание для панорам, оно просуществовало 60 лет, до 1863 г. После смерти Роберта Баркера ротондой владел его сын, Генри Баркер, а он впоследствии передал ротонду своему другу, Роберту Бурфорду [4, с. 137]. В каталоге «Sehnsucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des XIX. Jahrhunderts» удалось найти рисунок 1842 г. с изображением здания ротонды с вывеской «Панорама Бурфорда. Ватерлоо» и однотипную иллюстрацию 1858 г., на которой также видно имя владельца панорамы и адрес ее местонахождения [4, с. 30]. На афише одной из панорам на Лестер-Сквер хорошо видна конструкция данного сооружения [5].

К открытию панорамы Р. Бурфорда «Альминское сражение» был выпущен путеводитель. На его титуле читаем: «Описание Альминского сражения 20 сентября 1854 г. между союзными англо-французскими и русскими войсками. 1855 г.» [6].

Р. Бурфорд обычно лично посещал исторические места для более точного воспроизведения в панорамах действительности, но в Крыму он не был, а пользовался эскизами для работы, предоставленными «авторитетными специалистами». Так утверждает Питер Харрингтон в статье «Батальные панорамы викторианской Британии» из каталога «Панорамы в старом и новом мире», выпущенном Международным Советом панорам в 2010 г. [7, с. 65].

25 мая 1855 г. после окончания показа «Альминского сражения» открылась новая панорама Р. Бурфорда под названием «Севастополь и его фортификационные укрепления». В течение десяти месяцев она экспонировалась в Лондоне (по 2 февраля 1856 г.), состояла из двух панорамных эскизов, отображающих передовые линии атаки британской и французской армии. Данная панорама была создана на основе рисунков капитана гвардейского гренадерского полка Генри Вершойла (Henry W. Verschoyle) [8]. Графическое изображение путеводителя этой панорамы и титульный лист имеются также в вышеуказанном каталоге. На титуле путеводителя читаем: «Описание вида Севастополя и окружающих его фортификационных сооружений. Атака союзной армии. Британские и французские лагеря. Экспонируется в Лестер-сквер. Роберт Бурфорд. Лондон. Цена 6 пенсов. 1855 г.». 65 цифр и сноски к ним ориентировали зрителя на полотне. Обозначены бухты, форты, бастионы, батареи осажденного Севастополя, железная дорога в Балаклаве, показаны французские и британские лагеря. [9, с. 68].

С 21 февраля 1856 по 17 марта 1857 г. в течение года в ротонде экспонировалась третья панорама Р. Бурфорда «Севастополь во время штурма Малахова кургана и Редана» [10]. Она была посвящена второму штурму города 27 августа / 8 сентября 1855 г., удачному для союзников. Для сохранения исторической достоверности художник писал картину с использованием фотографий военных фотографов Джеймса Робертсона и его зятя, Феличи Беато (Felice Beato), сделанных сразу после последнего штурма Севастополя [11, с. 60-61.].

Особенность и ценность трех панорам Р. Бурфорда заключается в том, что они были созданы еще во время войны в Крыму, события которой отражали.

Во время Крымской войны в Великобритании появлялось множество иллюстраций, отражающие события осады Севастополя 1854-1856 гг. Почему эти события были так популярны и нашли отражение даже в британских панорамах еще в период Крымской войны? Дело в том, что война Великобритании против России была определяющим моментом в ее внешней политике. В то время, когда мелкие колониальные войны на отдаленных территориях, таких как Индия, Афганистан, Китай, Бирма и Новая Зеландия в основном игнорировались высшим обществом, поскольку это вело к конфронтации с другими главными европейскими силами, то Крымская война в свою очередь незамедлительно отвлекла внимание от вопросов внутренней политики Великобритании. Эта война являлась отдельным событием, доминирующим в новостях на протяжении почти двух лет. Поэтому не удивительно, что события на Крымском полуострове и в меньшей степени военно-морская компания на Балтике, находили отражение в прессе и живописи.

Все три перечисленные выше панорамы Бурфорда экспонировались в одной двухэтажной ротонде для одновременного показа двух панорам, размер которых составлял 930 кв. м. на нижнем этаже, и 250 кв. м. на верхнем этаже. [12, с. 40-41]. Конструкция ротонды хорошо видна на иллюстрации «Здание-ротонда в разрезе для экспонирования двух панорам Р. Баркера» [13, с. 55.]. Каждый год циркулярные панорамы заменялись другими. Учитывая то, что все три панорамы Р. Бурфорда экспонировались на втором этаже ротонды, то можно предположить, что площадь полотен составляла 250 кв.м.

Сейчас в Лондоне с трудом можно найти проход к ротонде, т.к. вокруг построено много зданий. Но по некоторым данным сохранились центральные поддерживающие колонны ротонды и часть колец, на которых держались картины [14].

Дополнительные сведения об исследуемых панорамах могут быть выявлены в вышеуказанных англоязычных путеводителях к панорамам Р. Бурфорда, хранящихся в Королевской Коллекции в Великобритании. Тексты данных путеводителей не выявлены, как и не найдена информация о судьбе этих панорам.

Таким образом, в научный оборот в отечественной историографии были введены сведения о британском художнике Роберте Бурфорде, который, создав панорамы «Альминское сражение», «Севастополь и его фортификационные укрепления» и «Севастополь во время штурма Малахова кургана и Редана», первым увековечил события Крымской войны 1853-1856 гг. в панорамной живописи.

Использованная литература

1. Burford, Robert (1791-1861), panorama painter and proprietor // Oxford Dictionary of National Biography. 2004. [Электронный ресурс]: <http://dx.doi.org/10.1093/ref:odnb/3965>. (дата обращения: 24.02.2017.)
2. [Электронный ресурс]: <https://www.google.ru/search?q=leicester+square>. (дата обращения: 4.04.2017.)
3. Burford's panorama // Spectator. – 23 December 1854. [Электронный ресурс]: <http://archive.spectator.co.uk/article/23rd-december-1854/31/burford-panorama>.
4. Sehnsucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des XIX. Jahrhunderts. Frankfurt am Main und Basel. Stroem / RoterStern, 1993.
5. [Электронный ресурс]: <http://www.waveyourarms.co.uk/Screenwriting/styled/> (дата обращения: 4.04.2017)
6. Description of a View of the Battle of the Alma, Fought on 20 Sept. 1854, Between the Allied Armies of England and France and the Russians; Painted from Accurate Drawings, by the Proprietor, Robert Burford; the Figures by Mr. H.C. Selous. [Электронный ресурс]:

- https://books.google.com/books/about/Description_of_a_View_of_the_Battle_of_t.html?id=B7YrjwEACAAJ (дата обращения 24.02.2017).
7. Harrington, P. Entertaining Battles: Panoramas of War in Victorian Britain [Текст] / P. Harrington // The Panorama in the Old and New World: сб.статей. Amberg, Germany, 2010.
8. Biographical Dictionary of Panoramists [Электронный ресурс]: http://www.bdcmuseum.org.uk/uploads/uploads/biographical_dictionary_of_panoramists (дата обращения: 4.04.2017.)
9. Harrington, P. Entertaining Battles: Panoramas of War in Victorian Britain [Текст] / P. Harrington // The Panorama in the Old and New World: сб.статей. Amberg, Germany, 2010.
10. Biographical Dictionary of Panoramists. [Электронный ресурс]: http://www.bdcmuseum.org.uk/uploads/uploads/biographical_dictionary_of_panoramists (дата обращения: 4.04.2017.)
11. Ulrich Keller. The Ultimate Spectacle: A Visual History of the Crimean War. – [Электронный ресурс]: <https://books.google.ru/books>
12. Грицкевич В.П. История музейного дела к. 18-нач.19 в. 2007 г.
13. Севастопольской панораме 100 лет. Ред.-сост. М.П. Апошанская. Симферополь: ПолиПРЕСС, 2005. 320 с., илл
14. Family Feud: The Other London Panorama [Электронный ресурс]: <https://regencyredingotewordpress.com/2013/02/15/family-feud-the-other-London-panorama/> (дата обращения: 24.02.2017.).

Глава 2. Парадигмы современного образования

Развитие системы общего и дополнительного образования города Севастополя

Родиков М.Л.

кандидат исторических наук,

директор Департамента образования города Севастополя

В системе образования г. Севастополя - 80 учреждений дошкольного образования (с учетом детских садов - образовательных центров), 65 общеобразовательных учреждений, 8 учреждений дополнительного образования.

Завершена процедура лицензирования образовательных учреждений. В октябре 2016 года начался процесс государственной аккредитации образовательных учреждений города Севастополя. По результатам аккредитационных экспертиз большинство образовательных учреждений города Севастополя получили свидетельства о государственной аккредитации образовательной деятельности.

Дошкольное образование. Одним из ключевых приоритетов социальной политики Правительства Севастополя является обеспечение государственных гарантий доступности дошкольного образования. Система дошкольного образования города включает в себя 79 детских садов, из которых функционируют 77 детских садов, 2 детских сада (ДОУ № 122 по ул. Хрусталева, 121 и ДОУ № 134 в с. Широкое) не функционируют по причине аварийности здания. Дошкольные группы функционируют также в Государственном бюджетном образовательном учреждении «Лицей № 1» (7 групп), Государственном бюджетном образовательном учреждении «Начальная школа – детский сад № 2» (1 группа), Государственной бюджетной образовательной организации «Образовательный центр им. В.Д. Ревякина» (11 групп). Контингент воспитанников составляет 16640 человек. В летний период 2017 года прошло комплектование детей в дошкольные образовательные учреждения города Севастополя.

В 2017-2018 учебном году принято 4500 детей за счет выпускников – 3 800 мест и 700 мест дополнительных за счет открытия детских садов в Бухте Казачья (400 мест) и детского сада № 87 (300 мест).

Во исполнение п. 1 Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» в части достижения 100 процентов доступности дошкольного

образования для детей в возрасте от трех до семи лет в детские сады города направлено 4948 детей, что на 448 детей больше запланированного, из них: 4398 детей в возрасте от 3 до 7 лет (что на 1047 детей больше, чем в 2016 году) и 550 детей ясельного возраста. Следует отметить, что при планировании цифр приема в детские сады на 2017-2018 учебный год Комиссией по комплектованию детских садов города, созданной при Правительстве Севастополя, по состоянию на 01.03.2017 года количество детей-очередников в возрасте от 3 до 7 лет было зарегистрировано 3 044 ребенка. За 6 месяцев эта цифра увеличилась на 1354 ребенка. На сегодняшний день остается актуальным вопрос обеспечения детей в возрасте от 1,5 до 3 лет дошкольным образованием. По состоянию на 29.08.2017 в очереди зарегистрировано 5 000 детей в возрасте от 1,5 до 3 лет, которые претендуют на получение места в детском саду. Вопрос обеспечения детей дошкольным образованием решается за счет открытия новых детских садов:

- 16.03.2017 после капитального ремонта на базе ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16 имени В.Д. Ревякина» открыт детский сад, находящийся по адресу улица Орловская, 13, рассчитанный на 300 мест.

- 30.03.2017 после окончания строительства состоялось открытие детского сада в бухте Казачья, рассчитанного на 400 мест. Это знаковое событие для города Севастополя, т.к. последний детский сад в городе был построен и сдан в эксплуатацию 26 лет назад в 1991 году (это детский сад № 133 по ул. Героев Бреста, 23)

В рамках Государственной программы «Развитие образования города федерального значения Севастополя на 2016-2020 годы» запланировано открытие новых детских садов по улице Героев Бреста, 13 на 300 мест (бывший детский сад № 4), в микрорайоне Шевченко - 260 мест, по улице Острякова - 220 мест, на проспекте Античный - 300 мест, по улице Шевченко - 260 мест, дополнительный корпус детского сада № 43, в поселке Орлиное – 120 мест, по улице Симонок – 260 мест, по улице Строительная – 260 мест. Открытие новых детских садов ставит перед Департаментом образования задачу обеспечения учреждений педагогическими кадрами.

На сегодняшний день в дошкольных учреждениях города работают 1100 воспитателей, что на 88 воспитателей больше планового. Вместо 1,46 ставки воспитателей на одну группу при режиме работы детского сада 10,5 часов или 1,67 ставки воспитателей на одну группу при режиме работы детского сада 12 часов воспитатели работают на 2 ставки за счет смежных часов, т.е. ежедневно два воспитателя одновременно работают на группе от 2 до 4 часов. Но закрыть проблему обеспечения педагогическими кадрами 5-ти новых детских садов могут 88 воспитателей. С целью урегулирования вопроса нехватки педагогических кадров необходимо рассмотреть вопрос по разработке типового штатного расписания для дошкольных образовательных учреждений города.

Учитывая большое количество детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в 2017 году в рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы» городу Севастополю из федерального бюджета выделено 11 925 500,00 рублей. Средства субсидии были направлены на создание условий для получения дошкольного образования детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья путем проведения капитального ремонта помещений с целью обеспечения доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья и приобретения интерактивного и специального оборудования для коррекционного сопровождения детей с нарушениями интеллекта, опорно-двигательного аппарата, зрения, речи и др. В реализации программы 2017 года участвовали 8 детских садов города: ДОУ № 15, 22, 35, 89, 91, 107, 128, 130.

В период с 14 апреля по 12 мая 2017 года прошел региональный этап Всероссийского конкурса «Воспитатель года России». В конкурсе приняли участие 10 воспитателей из 8 дошкольных образовательных учреждений города Севастополя. I место

в конкурсе заняла старший воспитатель дошкольного образовательного учреждения № 131 Вишнева А. А.

Воспитанники дошкольных образовательных учреждений показывают высокие результаты в различных смотрах, конкурсах, посвященных памятным датам. В апреле 2017 года на базе гимназии № 7 прошел финал смотра-конкурса строя и песни «ВЕЧНА ПОБЕДЫ», посвященный празднованию 72-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне. 5 мая команда-победительница смотра-конкурса строя и песни Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 88» несла Вахту Памяти вместе с учащимися школ на Посту № 1. 19 мая впервые в истории образования города Севастополя команды-победительницы смотра-конкурса строя и песни дошкольных образовательных учреждений вместе с учащимися школ прошли по центральным улицам города в праздничном шествии.

Общее среднее образование. В городе Севастополе функционирует 71 общеобразовательное учреждение, из которых: 42 общеобразовательные школы, 7 гимназий, 7 школ с углубленным изучением предметов, 4 - школы-интерната, 3 – школ категории «Начальная школа - детский сад», 3-образовательных центра, 5 частных школ. Ежегодно отмечается рост численности обучающихся. Так по состоянию на 01.09.2017 г. численность обучающихся по предварительным данным составляет 42346. Численность обучающихся:

в 2013-2014 учебном году – 34100; в 2014-2015 учебном году – 37034; в 2015-2016 учебном году – 38566; в 2016-2017 учебном году – 41246; в 2017-2018 учебном году — предварительно 42346.

В связи с увеличением численности обучающихся с каждым годом наполняемость классов в общеобразовательных учреждениях составляет 28-35 учеников. Увеличивается количество общеобразовательных учреждений работающих в двухсменном режиме.

Обучение в две смены:

- в 2015-2016 учебном году проводилось в 24 школах 2985 обучающихся;
- в 2016-2017 учебном году – в 25, число обучающихся составило 3282;
- в 2017-2018 учебном году количество школ, работающих в двухсменном режиме увеличивается до 26. Во вторую смену планируется обучать 3544 ученика в 126 классах.

	Количество школ, работающих в две смены	Количество классов, обучающихся во вторую смену	Количество детей, обучающихся во вторую смену
Гагаринский район	12 школ из 15	65 классов	1958 учащихся
Ленинский район	5 школ из 16	31 классов	857 учащихся
Нахимовский район	7 школ из 20	22 классов	610 учащихся
Балаклавский район	2 школы из 9	8 классов	119 учащихся
	26	126	3544

Ежегодно отмечается рост численности первоклассников. Так в 2014-2015 количество первоклассников составляло 3452 учащихся, в 2015-2016 учебном году — 3803 учащихся 1 класса, в 2016-2017 количество первоклассников увеличилось до 4848, в 2017-2018 учебном году впервые за парты сели 4960 первоклассников.

Департаментом образования города Севастополя с целью реализации мероприятий по модернизации региональной системы образования проведена следующая работа:

2014-2015 уч. г.	2015-2016 уч. г.	2016-2017 уч. г.
Приобретение оборудования:		
222,03 млн. рублей	384,5 млн. рублей	185,0 млн. рублей
Оборудование для информатизации библиотек 63 учреждений;	797 комплекты мебели для общеобразовательных учреждений;	83 учебных кабинетов (химии, физики)
Оборудование для кабинетов 20 общеобразовательных учреждений	408 учебных кабинетов	

(начальных классов, математики, биологии, химии, физики, информатики); оборудование для 3-х школьных столовых; медицинское оборудование для 37 образовательных учреждений; оборудование для инклюзивного обучения для 14 учреждений	(начальных классов, словесности, географии, истории, математики, ОБЖ); медицинское оборудование для 27 образовательных учреждений	
Приобретение учебно-методической литературы:		
В 2015 году для обеспечения учебно-методической литературой было потрачено 86 млн. рублей	В 2016 году для обеспечения учебно-методической литературой было потрачено 35,65 млн. рублей	В 2017 году на обеспечение учебно-методической литературой выделено 32 млн. рублей

Во всех образовательных учреждениях установлена автоматическая пожарная сигнализация, охранное видеонаблюдение, школы обеспечены новым медицинским оборудованием, оборудованием для кабинетов начальной школы, математики, словесности, биологии, истории, географии, ОБЖ, химии и физики, закуплены новые учебники и новая мебель, проведены капитальные ремонты кабинетов.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ФГОС НОО ОВЗ) внедряется в 18 образовательных организациях города Севастополя. В них обучается 69 первоклассников с ограниченными возможностями здоровья, из которых 25 человек проходят обучение на дому. Общая сумма выделенных бюджетных средств в 2016 году на внедрение ФГОС НОО ОВЗ составляет 1444,62 тыс. руб.

Медалью «За особые успехи в учении» награждены 172 обучающихся 11 классов (из 1917 выпускников).

В 2016-2017 учебном году педагоги Севастополя приняли участие в 4 всероссийских и 3 региональных конкурсах профессионального мастерства, в том числе:

- региональный этап Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2017» (победитель – Бектурганова Елена Анатольевна, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13»);
- конкурс на получение денежного поощрения лучшими учителями (по итогам работы региональной конкурсной комиссии лучшими учителями 2016 года (с выплатой денежного поощрения на сумму 0,4 млн. руб.) признаны Карбашова Е.В., учитель биологии ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18»; Филатьева Татьяна Сергеевна, учителя русского языка и литературы ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6»);
- региональный этап Всероссийского конкурса в области педагогики, воспитания и работы с детьми и молодежью до 20 лет «За нравственный подвиг учителя» (победители конкурса: Примак А.В., педагог дополнительного образования ГБОУ ДО «Центр военно-патриотического воспитания учащейся молодежи», Фомин А.В., педагог дополнительного образования ГБОУ «Центр детского дополнительного образования “Малая академия наук города Севастополя”», Лысс Л.Р., учитель истории ГБОУ «Гимназия № 8», Лысак Е. А., педагог дополнительного образования ГБОУ ДО «Центр туризма, краеведения, спорта и экскурсий учащейся молодежи», Громова Л.Ф., педагог дополнительного образования ГБОУ ДО «Центр туризма, краеведения, спорта и экскурсий учащейся молодежи», Котова В.Н., старшего воспитателя ГБОУ «Детский сад № 118»; победителями в номинациях стали: Козлова Н.В., директор ГБОУ «СОШ № 47», Попоудина С.А., руководитель школьного музея ГБОУ «СОШ № 47», Мязину Т.А., учитель русского языка и литературы

ГБОУ «СОШ № 47», Стелюкова Л.В., заведующая организационно-массовым отделом ГБОУ ДО «Балаклавский дом детского и юношеского творчества»);

- региональный этап Всероссийского конкурса «Учитель здоровья России» (победитель Екимова М.Ю., учитель физической культуры ГБОУ «Гимназия № 10»);

- региональный конкурс на лучшую методическую разработку урока, внеклассного мероприятия по русскому языку/литературе (победители – Солодухина Л.Э., учитель русского языка и литературы ГБОУ «СОШ № 49», Добрусина С.В., учитель русского языка и литературы ГБОУ «СОШ № 17», Филатьева Т.С., учитель русского языка и литературы ГБОУ «СОШ № 6»)

Мероприятия, направленные на выявление и развитие у обучающихся интеллектуальных и творческих способностей. В 2016–2017 учебном году в школьном этапе всероссийской олимпиады школьников в городе Севастополе, который проходил с 15 сентября по 30 октября приняли участие 43600 обучающихся 5–11 классов, что на 22066 человек больше, чем в 2015–2016 уч.г. (2015–2016 – 21534), из них победителями и призёрами стали 14523 человек.

Муниципальный этап всероссийской олимпиады школьников проводился с 19 ноября 2016 года по 11 января 2017 года. В нём приняли участие 6 280 обучающихся. Призовые места на муниципальном этапе заняли 1681 человек, а победителями стали 340 обучающихся. В региональном этапе всероссийской олимпиады школьников, который проходил в городе Севастополе с 11 января по 22 февраля 2017 года, приняли участие 1106 обучающихся общеобразовательных учреждений города Севастополя. Призовые места на региональном этапе всероссийской олимпиады школьников занял 221 обучающийся, что составляет 20% от количества участников регионального этапа всероссийской олимпиады школьников; победителями стали 44 обучающихся (4% от общего количества участников).

По итогам регионального этапа всероссийской олимпиады школьников наибольшее количество призовых мест заняли обучающиеся общеобразовательных учреждений: ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 с углублённым изучением английского языка имени Александра Невского» (24 призовых места), ГБОУ «Билингвальная гимназия № 2» (20 призовых мест), ГБОУ «Гимназия № 1 имени А.С. Пушкина» (19 призовых мест), ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 43 с углубленным изучением английского языка имени дважды Героя Советского Союза В.Д. Лавриненкова» (16 призовых мест), ГБОУ «Гимназия № 7 имени В.И. Великого» (13 призовых мест).

В заключительном этапе всероссийской олимпиады школьников приняли участие 24 обучающихся, из которых 4 человека стали его призёрами: Гутник Г. (СОШ № 3, литература), Громовецкая А. (Гимназия № 7, литература), Радионов К. (СОШ № 58, география), Червинский И. (Билингвальная гимназия № 2, французский язык).

С целью развития у учащихся творческих способностей, интереса к научной деятельности в городе Севастополе ежегодно проводится региональная олимпиада школьников по 4 предметам – изобразительное искусство, черчение, крымскотатарский язык, «Севастополеведение». В заключительном этапе региональной олимпиады школьников приняли участие 1019 обучающихся 5–11 классов общеобразовательных учреждений города Севастополя. Призовые места заняли 304 обучающихся, что составляет 29,8% от количества участников заключительного этапа региональной олимпиады школьников; победителями стали 85 обучающихся (8,3% от общего количества участников). По итогам заключительного этапа региональной олимпиады школьников наибольшее количество призовых мест заняли обучающиеся общеобразовательных учреждений: ГБОУ «Образовательный центр – Севастопольский политехнический лицей» (18 призовых мест); ГБОУ «СОШ № 57 с реализацией дополнительных программ в области искусств» (16 призовых мест); ГБОУ «СОШ № 29 имени М.Т. Калашникова» (15 призовых мест); филиал ФГКОУ НВМУ МОРФ (СПКУ) – 14 призовых мест; ГБОУ «Билингвальная гимназия № 2», ГБОУ «Гимназия № 10», ГБОУ

«СОШ № 61 имени Героя Советского Союза А.И. Маринеско» (по 13 призовых мест); ГБОУ «Гимназия № 1 имени А.С. Пушкина», ГБОУ «СОШ № 23 имени Б.А. Кучера» (по 12 призовых мест).

В 2016–2017 учебном году обучающиеся 4–11 классов приняли участие во Всероссийском конкурсе сочинений из 181 участника статус победителя регионального этапа конкурса получили 42 обучающихся. Лучшими признаны сочинения Печерского И. (ГБОУ «Гимназия № 24»), Ольшевской Е. (ГБОУ «Гимназия № 1 имени А.С. Пушкина»), Битковой М. (ГБОУ «Гимназия № 1 имени А.С. Пушкина»).

Традиционным в городе Севастополе стало проведение региональной научно-практической конференции старшеклассников «Молодёжь в науке и творчестве», основной целью которой является привлечение обучающихся 8–11 классов к исследовательской деятельности, поддержка работы школьных научных обществ, выявление и развитие интеллектуально и творчески одарённых старшеклассников. В текущем учебном году на конференцию представлено 111 исследовательских и проектных работ (139 обучающихся из 30 образовательных учреждений). Дипломами I степени и ценными призами награждены 24 обучающихся, II и III степени – 44 человека.

В Международный день родного языка 47 юных декламаторов, учащихся 8-х классов гимназии № 1, 2, 5, 8, 10, 24, СОШ № 3, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 54, 58, 60, 61, ОШИ № 4, ЧУ «ОШРиТ», ЧУОО «Мои горизонты», филиал НВМУ (СПКУ), приняли участие

в региональном этапе городского конкурса чтецов, посвящённого Международному дню родного языка, 16 из них стали победителями.

С целью формирования правовой культуры обучающихся проведён городской конкурс юных правоведа, в котором приняли участие 65 учеников 10–11 классов из 13 общеобразовательных организаций города Севастополя: ГБОУ «Билингвальная гимназия № 2», ГБОУ «Гимназия № 8», ГБОУ «СОШ № 6», ГБОУ «СОШ № 14», ГБОУ «СОШ № 22», ГБОУ «СОШ № 26», ГБОУ «СОШ № 31», ГБОУ «СОШ № 37», ГБОУ «СОШ № 39», ГБОУ «СОШ № 43», ГБОУ «СОШ № 49», ГБОУ «СОШ № 58», ГБОУ «СПЛ».

С целью выявления талантливых, творческих, инициативных детей из числа воспитанников школ-интернатов (детей-сирот, детей, лишённых родительского попечения, детей из малообеспеченных семей, из неблагополучных семей, детей с ослабленным здоровьем, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов), их поддержки и поощрения ежегодно проводится городской конкурс творчеств

и инициативы воспитанников школ-интернатов «Искорка», в котором принимают участие более 300 воспитанников учреждений интернатного типа.

В течение 2016–2017 учебного года среди обучающихся общеобразовательных организаций были проведены следующие творческие конкурсы:

- биологические конгрессы (кол-во участников – 400 человек, количество победителей – 150 человек);
- городской конкурс ученических проектов для обучающихся 1–4 классов «Город будущего» (количество участников – 20 команд (196 человек), количество победителей – 12 команд (районный этап), 10 команд (городской этап);
- городской конкурс творческих работ для обучающихся 5–11 классов «История школы в истории города» (количество участников – 36, количество победителей – 26);
- городской конкурс «Достойные Славы» (количество участников – 26, количество победителей – 4);
- городской конкурс «Информационная независимость» (количество участников – 42 человека, количество победителей – 6 человек);

- городской конкурс переводчиков с иностранных языков (количество участников – 69, количество призёров – 24 человека);
- городской конкурс чтецов стихотворений на иностранных языках, посвящённый Дню матери (количество участников – 205, количество победителей – 79).

Разнообразие форм, методов, используемых педагогами в учебно-воспитательном процессе, учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья) обеспечивают реализацию требований ФГОС, рост творческого потенциала, гарантируют достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы и создают основу для успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, видов и способов деятельности.

Участие педагогов в конкурсах педагогического мастерства. С 2014 по 2017 год в 15 всероссийских и региональных конкурсах профессионального мастерства приняли участие 518 руководителей и педагогических работников образовательных организаций города Севастополя (таблица 1), из них 122 стали победителями. Если в 2015–2016 учебном году в семи конкурсах педагогического мастерства приняли участие 79 человек, то в 2016–2017 учебном году – 327 человек. Наибольшее количество педагогических работников приняли участие в городском конкурсе на лучшую учебно-методическую разработку – 130 чел. (в 2017 году), в конкурсе на присуждение премии Губернатора города Севастополя «Лучший педагог Севастополя» – 98 чел. (в 2017 году), в региональном и межрегиональном этапах Всероссийского конкурса «За нравственный подвиг учителя» – 49 чел. (за 3 года), в федеральном конкурсе на получение денежного поощрения лучшими учителями – 41 чел. (за 4 года), в региональном этапе Всероссийского конкурса «Учитель года России» – 39 чел. (за 3 года). Наибольшее количество участников конкурсов педагогического мастерства с 2014 по 2017 гг. в образовательных организациях: гимназия № 2 (17 чел.), гимназия № 7 (16 чел.), СОШ № 3 (13 чел.), СОШ № 50 (12 чел.), СОШ № 60 (11 чел.), гимназия № 8 (10 чел.), СОШ № 44 (9 чел.), СОШ № 6 (9 чел.). Наибольшее количество победителей и призёров конкурсов педагогического мастерства за 3 учебных года: СОШ № 50 (8 чел.), гимназия № 7 (7 чел.), гимназия № 2 (7 чел.), гимназия № 8 (6 чел.), СОШ № 6 (6 чел.), СОШ № 3 (5 чел.).

За 4 года в федеральном конкурсе на получение денежного поощрения лучшими учителями принял участие 41 учитель со стажем педагогической деятельности не менее трёх лет. Количество победителей конкурса от города Севастополя – 8 чел., призёров – 7 чел. **В 2017 году** в конкурсе приняли участие 4 учителя из 3 образовательных учреждений: гимназий № 2, 24, СОШ № 14. Победителями стали Алексеева Л.В., учитель французского языка ГБОУ Билингвальная гимназия № 2; Самойлова О.О., учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 14. Наибольшее количество участников конкурса за 4 года из СОШ № 60 (3 чел.), СОШ № 3, 6, 17, 18, 27, 29, 35, 50, гимназий № 2, 24, СПЛ – по 2 чел.

За 4 года во Всероссийском конкурсе «Учитель года России» приняли участие 39 педагогических работников образовательных учреждений города Севастополя. Количество победителей регионального этапа – 4 чел., призёров – 8 чел. В 2017 году в региональном этапе конкурса приняли участие 12 учителей из 10 образовательных учреждений: гимназий № 7, 8, СОШ № 3, 6, 13, 16, 23, 43, 58, 60. Три участника представила на конкурс ГБОУ Гимназия № 7. Победителем стала Бектурганова Е.А., учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 13; призёрами – Бойко В.В., учитель начальных классов ГБОУ Гимназия № 7; Хмурчик М.В., учитель математики ГБОУ Гимназия № 7; Шелковая А.К., учитель английского языка ГБОУ СОШ № 6. Наибольшее количество участников конкурса за 3 года из гимназии № 7 (5 чел.), гимназии № 2 (3 чел.), СОШ № 3 (3 чел.), СОШ № 42 (3 чел.), гимназии № 8 (2 чел.), СОШ № 11 (2 чел.), СОШ № 42 (2 чел.), СОШ № 43 (2 чел.), СОШ № 60 (2 чел.), СОШ № 61 (2 чел.).

В 2017 году севастопольские педагоги впервые приняли участие во Всероссийском профессиональном конкурсе «Педагог-психолог России», учредителями которого являются Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» совместно с Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации. Из 7 участников регионального этапа Всероссийского конкурса, представлявших ГБДОУ № 22, 111, 114, СОШ № 13, 39, 43, гимназию № 2, победителем была признана Лазарева Ольга Олеговна, педагог-психолог ГБДОУ «Детский сад № 111»; призёрами – Кулаковская Вера Владимировна, педагог-психолог ГБДОУ «Детский сад № 22», Литвинчук Виктория Викторовна, педагог-психолог ГБОУ СОШ № 39.

В 2015, 2016 годах во Всероссийском конкурсе «Учитель здоровья России» приняли участие 12 учителей севастопольских общеобразовательных организаций и 2 преподавателя учреждений среднего профессионального образования, использующие здоровьесберегающие образовательные технологии в образовательном процессе и формирующие культуру здоровья у обучающихся. В 2017 году в региональном этапе конкурса приняли участие 8 педагогов из 6 образовательных учреждений: гимназии № 10, ГБОУ СОШ № 32, 50, 60, САСК, СТЭТ. По 2 учителя представляли СОШ № 32, 50. Победителем стала Екимова М.Ю., учитель физической культуры ГБОУ Гимназия № 10; призёрами – Яроцкая О.А., учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 32; Зубрицкая Е.Н., учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 50. За 2 года в конкурсе приняли участие педагоги 8 образовательных учреждений города Севастополя (11% от общего количества школ и учреждений СПО). Наибольшее количество участников конкурса за 2 года из ГБОУ СОШ № 50 – 5 чел., причём 3 из них стали победителями и призёрами.

За 3 года в региональном и межрегиональном этапах Всероссийского конкурса «За нравственный подвиг учителя», учредителями которого являются Министерство образования и науки РФ и Русская Православная Церковь, приняли участие 49 педагогических работников, в том числе коллективы авторов методик духовно-нравственного развития и воспитания, руководители образовательных учреждений города Севастополя. В 2017 году в межрегиональном этапе конкурса приняли участие 3 работы 5 авторов. Победителем межрегионального этапа в номинации «За организацию духовно-нравственного воспитания в рамках образовательного учреждения» стал авторский коллектив ГБДОУ «Детский сад № 111»: Чернявская В.И., заведующий; Любчикова О.В., заместитель заведующего; Литвинова Н.В., заместитель заведующего. Их работа «Познавательный-исследовательский проект: Книга Памяти» прошла в финал конкурса. Количество участников регионального этапа Всероссийского конкурса «За нравственный подвиг учителя» за 3 года уменьшилось в 2,8 раза: если в 2015 году было 24 участника, в 2016 – 20, то в 2017 – 5.

В 2016–2017 учебном году во Всероссийском конкурсе «Педагогический дебют», проводимом Ассоциацией лучших школ и Фондом поддержки российского учительства при участии Общероссийского Профсоюза образования, среди молодых учителей, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений, стаж которых не превышает пяти лет, приняли участие 8 севастопольских педагогов из СОШ № 19, 26, 27, 34, ДДЮТ, гимназий № 2, 24. Из более чем 300 участников заочного этапа конкурса 6 севастопольцев стали победителями номинаций: «Молодые управленцы»: Маса Ю.Л., директор ГБОУ СОШ № 34; Свергун Т.Л., директор ГБОУ СОШ № 26; Загородняя Н.А., заведующая отделом ГБОУ ДДЮТ; «Молодые педагоги дополнительного образования»: Потапенко О. В., педагог дополнительного образования ГБОУ ДДЮТ; «Молодые учителя»: Башлай М.С., учитель физической культуры ГБОУ СОШ № 19; Красненкова Е.Р., учитель географии ГБОУ СОШ № 27.

Впервые в городе в 2017 году проводился конкурс на присуждение премии Губернатора города Севастополя «Лучший педагог Севастополя». В нём приняли участие 98 педагогов из 51 образовательной организации города Севастополя. Победителями конкурса были признаны 50 педагогических работников образовательных учреждений города Севастополя.

Впервые в городе в 2017 году проводился конкурс на лучшую учебно-методическую разработку. На конкурс были представлены 104 работы 130 участников из 59 образовательных учреждений города Севастополя.

Победителями номинаций конкурса стали: Близнюк И.Ю., заведующий ГБДОУ № 131; Богатикова В.А., учитель истории и обществознания ГБОУ СОШ № 6; Поливянная Е.М., заместитель директора ГБОУ СОШ № 61; Громова Л.Ф., педагог дополнительного образования ГБОУ ДО ЦТКСЭ; Медведева Н.А., педагог дополнительного образования ГБОУ ДО ЦТКСЭ; Рубан Л.В., заместитель директора ГБОУ ДО ЦТКСЭ; Шик Н.В., методист ГБОУ ДО ЦТКСЭ; Ковтун Р.Н., преподаватель ГБОУ ПО СПХК; Вишнева А. А., воспитатель ГБДОУ № 131.

В городском конкурсе «Горизонты цифрового будущего. Урок с использованием интерактивной доски», проведённом в 2017 году, приняли участие 18 учителей из 16 образовательных учреждений. Победителями стали Бильбок О.Н., учитель начальных классов ГБОУ Билингвальная гимназия № 2, и Списак Е.И., учитель математики ГБОУ СОШ № 25; призёрами – Куршинская О.В., учитель начальных классов ГБОУ Гимназия № 7; Клименко М.В., учитель начальных классов ГБОУ Гимназия № 7; Проворова Т.П., учитель математики и информатики ГБОУ СОШ № 31; Прокопенко А.В., учитель физики ГБОУ СОШ № 60. Наибольшее количество участников (3 чел.) было представлено от ГБОУ Гимназия № 7.

В городском конкурсе на лучшую учебно-методическую разработку урока, внеклассного мероприятия по русскому языку/литературе 2016–2017 учебном году приняли участие 16 учителей гимназий № 1, 2, СОШ № 3, 6, 9, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 32, 44, 49, 52. Победителями конкурса стали следующие педагоги: Солодухина Л. Э., учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 49 (урок русского языка «Предложение и его признаки. Грамматическая основа. Виды простых предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске»); Добрусина С.В., учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 17 (урок литературы «Детские годы С.А. Есенина. В есенинском Константинове. Стихотворение «Ты запой мне ту песню, что прежде...»); Филатьева Т.С., учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 6 (внеклассное мероприятие – литературно-краеведческий квест «Встреча героев двух оборон»).

За 3 года во Всероссийском конкурсе «Лучший тренер года», проводимом среди учителей – тренеров профилактических программ, приняли участие 28 педагогических работников из 15 образовательных учреждений Севастополя. Победителями и призёрами стали 14 педагогов. В 2017 году в конкурсе приняли участие 3 педагогических работника из 3 общеобразовательных учреждений: СОШ № 4, 43, 61. Победителем стала Брагина Т.Н., учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 43.

За 3 года наибольшее количество участников конкурса было представлено от СОШ № 50 (5 чел.), СОШ № 61 (3 чел.), гимназии № 2 (3 чел.), СОШ № 29 (3 чел.).

За 2 последних года количество участников конкурса снизилось в 3,7 раза: с 11 человек в 2016 году до 3 человек в 2017 году.

Разнообразие форм, методов, используемых педагогами в учебно-воспитательном процессе, учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья) обеспечивают реализацию требований Федерального государственного образовательного стандарта, рост творческого потенциала, гарантируют достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы и создают основу для успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, видов и способов деятельности.

Аттестация педагогических работников. Аттестация педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, города Севастополя в 2016-2017 учебном году проводилась в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации в сфере образования, нормативными документами Департамента образования города Севастополя, регламентирующими процедуру аттестации.

По итогам 2016-2017 учебного года аттестовано с целью установления первой или высшей квалификационной категории 505 педагогических работников (в 2015-2016 уч. году - 416 чел.). Из них на первую квалификационную категорию - 300, на высшую квалификационную категорию – 205 педагогических работников, что составляет 11,6 % от количества педагогических работников образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность в городе Севастополе, это на 3,4 % больше, чем в 2015 - 2016 уч. году. Сохранение данного показателя обеспечит к 2020 году образовательные организации города высококвалифицированными работниками на уровне не менее трети от числа квалифицированных работников.

96 % от общего количества аттестованных в 2016 – 2017 уч. году педагогических работников повысили квалификационную категорию или подтвердили высшую, что в целом свидетельствуют о положительной динамике профессионального роста педагогических работников.

В течение года осуществлялась комплексная подготовка по организации курсов повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций города Севастополя по дополнительным программам.

Всего курсы повышения квалификации по программам дополнительного профессионального образования в 2016-2017 учебном году прошли 1330 педагогических работников.

Основные проблемы методического обеспечения педагогического процесса в образовательных учреждениях города Севастополя.

1. Рабочие программы учебных предметов, курсов внеурочной деятельности в ряде школ разработаны без учёта новых требований к их структуре согласно приказу Минобрнауки от 31.12.2015 года № 1576.

2. С целью интеграции в российское образовательное пространство за 2 года на курсах повышения квалификации прошли обучение по новым ФГОС и методике преподавания предметов по УМК, утвержденным Федеральным перечнем, все руководители и педагогические работники образовательных учреждений Севастополя.

Но в связи с тем, что объем часов на изучение дополнительных профессиональных программ педагогическими работниками разных предметов, специальностей был неодинаковым (от 24 до 138 часов), появилась необходимость в дополнительном обучении таких категорий педагогических работников, как педагоги-организаторы, педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования, педагоги-библиотекари и другие.

Также в июне 2017 года закончится трехгодичный срок действия курсов повышения квалификации педагогических работников, проведенных в июне 2014 года Федеральным институтом развития образования. Есть категории педагогических работников (учителя русского языка и литературы, учителя начальных классов, учителя математики, руководители образовательных организаций, учителя английского языка, ОРКСЭ и другие), для которых проводились дополнительные курсы в 2015 и 2016 годах.

Согласно результатам мониторинга потребности, в повышении квалификации ежегодно нуждаются в обучении по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации 1500–1700 педагогических работников.

Обучение одного педагогического работника на курсах повышения квалификации по программам, предлагаемым учреждениями дополнительного профессионального образования других регионов или учреждениями высшего образования Севастополя составляет в среднем 5000 рублей (обучение 1700 педагогов – более 8 млн. рублей). По

программе «Развитие образования Севастополя» на повышение квалификации на 2016 год заложено 2 млн. 150 тысяч рублей (это примерно на 430 человек).

3. 70% учителей имеют высшую и первую квалификационные категории. В конкурсах профессионального мастерства за последние 2 года приняли участие 2% от общего количества педагогов, имеющих категории.

Решением этих и других проблем системы образования города Севастополя с апреля 2016 года занимается созданное Департаментом образования Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования города Севастополя «Севастопольский центр развития образования».

Дополнительное образование. Происходящие социально-экономические изменения актуализировали роль дополнительного образования детей, выходящего за пределы основных образовательных программ и государственных образовательных стандартов и тем самым увеличивающего пространство, в котором учащиеся могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои личностные качества, демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными основным образованием. Дополнительное образование детей - необходимое звено воспитания многогранной личности, её образования, её ранней профессиональной ориентации.

Стратегическая инициатива государства в области развития дополнительного образования направлена на обеспечение доступности качественного дополнительного образования для всех слоёв и групп детского населения; - создание новых типов образовательных организаций дополнительного образования детей, обладающих развитой инфраструктурой и ориентированных на реализацию образовательных программ повышенного уровня. Дополнительное образование детей и учащейся молодёжи города Севастополя представлено учреждениями: образования (20223 человека), спорта (2128 человек), культуры (3117 человек).

Учреждения культуры	Учреждения образования	Учреждения спорта
3117	20223	2128

Наибольшая доля детей, охваченных дополнительным образованием, приходится на учреждения, подведомственные органам, осуществляющим управление в сфере образования – 79,4%.

С целью достижения целевых показателей количество детей, получающих дополнительное образование, в 2016/2017 уч. г. увеличено до 53,7 % от всех детей возраста от 5 до 18 лет, проживающих в городе Севастополе, что составляет 28 157 человек.

	2014 год	2015 год	2016 год	2017 год
Плановый показатель, согласно «Дорожной карте»	48	49,1	52,5	53,4
Итоговые показатели	50,1	50,1	52,9	53,7

Дополнительное образование детей и учащейся молодёжи осуществляется на базе:

- 8 государственных бюджетных образовательных учреждений дополнительного образования различной направленности, в которых в 2016-2017 уч. г. обучались 12677 учащихся;
- 44 общеобразовательных учреждений, в которых обучаются 6854 учащихся;
- 9 учреждения среднего профессионального образования, в которых – 692 студента.

Учреждения дополнительного образования	Учреждения среднего общего образования	Учреждения среднего профессионального образования
12677 чел.	6854 чел.	692 чел.

На базе 8 государственных бюджетных образовательных учреждений дополнительного образования функционируют 234 кружка (780 групп), которые работают по 257 образовательным программам.

В 2016-2017 уч. г. открылись новые объединения: «Юный журналист», «Робототехника», «Робототехническое творчество», «Экологическая журналистика», «Вебдизайн», «Компьютерная графика», «Видеостудия», «Автоконструирование», «Тележурналист», «Гидробиология», «Ихтиология», «Токсикологический», «Экспериментальная химия», «Геобиохимия», «Биотехнологии», «Веб-программирование», «Клуб путешественников», студия классического танца «Класс-балет», объединение «Полигон юмора», «Гитара», «Юный музейвед», «Меткий стрелок». Изменилось количество творческих объединений. Всё это позволило увеличить количество воспитанников:

	2014 год	2015 год	2016 год	2017 год
обучающихся	10827	11435	12230	12677

В рамках поставленных задач за 2016/2017 уч. г. 7 учреждений дополнительного образования получили лицензии на осуществление образовательной деятельности (87,5%). На базе 44 ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа» работают 254 кружка (423 группы), в которых занимаются 6854 человека.

Кружковая деятельность осуществляется по 6-ти основным направлениям: художественное, техническое, социально-педагогическое, физкультурно-спортивное, туристско-краеведческое, естественно-научное.

Направление дополнительного образования	Количество кружков	Количество групп
художественное	148	498
техническое	47	136
социально-педагогическое	67	145
военно-патриотическое	28	44
физкультурно-спортивное	73	113
естественно-научное	79	161
туристско-краеведческое	84	164

Учреждения дополнительного образования тесно сотрудничают с общественными организациями, высшими учебными учреждениями:

ЦЭНТУМ – с Управлением природных ресурсов и экологии города Севастополя, Институтом морских биологических исследований имени А.О. Ковалевского РАН, Управлением лесного и охотничьего хозяйства города Севастополя, РОО Севастополя «Инвалиды Чернобыля», Конструктивно-экологическим движением России «Кедр» город Москва и др.

МАН – с Севастопольским государственным университетом, Институтом морских биологических исследований им. А.О. Ковалевского РАН, Морским гидрофизическим институтом РАН, Национальным заповедником «Херсонес Таврический», Черноморским филиалом Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Московским государственным технологическим университетом «СТАНКИН», Курским государственным университетом, Федерацией шашек Севастополя, Фондом развития фундаментальных наук России, Общероссийской детской общественной организацией Малая академия наук «Интеллект будущего».

Впервые в июне 2016 года всем учреждениям дополнительного образования делегированы полномочия ресурсных центров по различным направлениям дополнительного образования и воспитания, а в апреле 2017 года на их базе созданы региональные ресурсные центры, что позволило координировать работу всех учреждений образования, оперативно решать вопросы по обеспечению доступности дополнительного образования для детей всех социальных и возрастных групп, в соответствии с их интересами, склонностями и характером образовательных потребностей.

С переходом города Севастополя в Российскую Федерацию в рамках государственной программы «Развитие образования города федерального значения Севастополь на 2015-2020 годы», утверждённой Постановлением Правительства Севастополя от 05.06.2015 года № 475-ПП, учреждениям дополнительного образования были выделены денежные средства на проведение мероприятий по обеспечению безопасности образовательного процесса, выполнению противопожарных мероприятий и укреплению материально-технической базы учреждений.

В 2017 году ГБОУ ДО «СЮТ» из федерального бюджета выделена субсидия в размере 1,5 млн. руб., за счёт которой закуплено оборудование для дистанционного обучения детей инвалидов.

В целях воспитания у подрастающего поколения чувства патриотизма, любви к Родине, приобщения молодёжи к героико-патриотическим ценностям и историческому наследию города Севастополя традиционно 44 Почётных караула общеобразовательных учреждений города (924 учащихся) несут Вахту Памяти на Посту №1. В 2017 году удалось решить вопросы организации обеспечения сезонной и парадной формой одежды, одноразового горячего питания и питьевого режима юнармейцев Поста № 1, на сумму 2 300,0 тыс. руб.

Подготовлен пакет документов на выделение денежных средств из резервного фонда Президента РФ на приобретение оборудования в объёме 73 317,9 тыс.руб., который был поддержан МОН РФ. На выделенные средства планируется заменить оснащение государственных бюджетных образовательных учреждений дополнительного образования: «ДДЮТ», БДДЮТ, ДМФ, СЮТ.

Обновления произошли и в содержании, формах и технологиях дополнительного образования детей в соответствии с интересами детей, потребностями государства, общества и семьи.

Приоритетным направлением в системе дополнительного образования детей является развитие технического направления творческой деятельности подрастающего поколения. Учитывая, что Президентом России поставлена задача к 2020 г. – охватить техническим творчеством 18% детей и молодёжи, были впервые проведены ряд мероприятий:

1. 26.02.2017 впервые в Севастополе на базе ГБОУ «ЦДОДМАН» прошёл V открытый робототехнический турнир «SevRoboFest». В соревнованиях участвовало 34 команды с 70-тью роботами, в том числе иногородние школьники из Симферополя, Алушты, Ялты.
2. В период с 29.06 по 01.07.2017 на базе ГБОУ ДО «СЮТ» прошёл I Фестиваль технического творчества для более 300 юных техников Севастополя и Крыма возраста от 5 до 17 лет. Участники фестиваля состязались на 19 тематических площадках.
3. В октябре 2016 г. ГБОУ «Центр дошкольного образования «Малая академия наук» выигран **грант** в форме субсидии в рамках реализации Федеральной целевой Программы развития образования на 2016-2020 год по мероприятиям «Обновление содержания и технологий дополнительного образования и воспитания детей», на которые приобретено оборудование для робототехнических и естественно-научной лабораторий, фото и видео студий.
4. Подготовлена заявка на Министерство образования и науки РФ на предоставление субсидии по реализации комплекса мер по созданию и функционированию в городе детского технопарка «Кванториум» на 2018-2020 гг.

Перспективное направление в образовательной деятельности учреждений дополнительного образования – создание образовательных программ совместно с автономными некоммерческими организациями. С этой целью в 2016-2017 г. Балаклавским домом детского и юношеского творчества реализовывались совместно с автономной некоммерческой организацией «Культурно-досуговый центр «Солирис» созданы две программы «Путешествие по окружающему миру» и «Аэрокосмическая смена» для учащихся гимназии №№1, 10, ГБОУ СОШ № 25,58, 61 с охватом 720 детей.

В 2017 г. в рамках г. Экологии, с целью большего охвата детей дошкольного возраста ГБОУ ДО «ЦЭНТУМ» разработана и апробирована конкурсная интеллектуальная программа «Экомалыш».

С целью содействия совершенствованию государственной политике в области воспитания порастающего поколения и формирования личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей создано Севастопольское региональное отделение общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников».

По состоянию на 01 апреля 2017 г. на базе 48 образовательных учреждений города Севастополя созданы первичные организации РДШ. Членами Севастопольского регионального отделения РДШ являются более двух тысяч школьников. Для регулирования работы отделения РДШ с 01.09.2016 на базе ГБОУ ДО ДДЮТ функционирует отдел координации детско-юношеского движения.

Одним из новых направлений деятельности ГБОУ ДО ЦВПВУМ в 2016-2017 уч. г. стала работа по координации взаимодействия образовательных учреждений города Севастополя и регионального отделения Всероссийского военно-патриотического детского общественного движения «ЮНАРМИЯ» в рамках «Российского движения школьников».

В октябре 2017 г. в ряды участников движения торжественно были приняты отряды 44-х образовательных учреждений (1040 обучающихся).

В настоящее время участники движения – 55 образовательных учреждений более 2036 обучающихся.

Проведён первый съезд севастопольской «ЮНАРМИИ». Трое делегатов избраны участниками второго Всероссийского съезда движения, который состоится 27 мая 2017 г. в парке культуры и отдыха ВС РФ «Патриот» (Москва, г. Кубинка).

Второй год по государственной программе «Развитие образования города федерального значения Севастополь на 2015-2020 годы» предусматриваются денежные средства на участие в Международных, Всероссийских, региональных конкурсах, олимпиад, соревнований и проведение городских мероприятий:

2015 год – 0 руб.; 2016 год – 11938,8 тыс. руб.; 2017 год – 13100,0 тыс. руб.

В результате воспитанники ГБОУ ДО города в 2016-2017 уч. г. стали победителями и призёрами:

- Городских конкурсов: приняли участие – 12680 обучающихся (429 призовых мест, 261 диплом, 318 грамот, 5 степень Гран-при);
- Региональных конкурсов: приняли участие – 1837 учащихся (266 призовых мест, 88 дипломов, 4 степени Гран-при);
- Всероссийских конкурсов: приняли участие – 920 учащихся (220 призовых мест, 408 лауреатов 1,2,3 степени, 131 диплом);
- Международных конкурсов, салонов, фестивалей, конференций: приняли участие – 866 обучающихся, 159 призовых мест, 3 золотая и 3 серебряная медали, 8 диплома, 11 лауреатов 1,2,3 степени, 2 степени Гран-при, 100 сертификатов).

Важной составляющей деятельности учреждений дополнительного образования является проведение традиционных массовых мероприятий. В 2016-2017 уч. г. было проведено 198 мероприятий, в которых приняло участие около 58 тыс. учащихся.

Организация летнего отдыха и оздоровления детей и подростков в летний период 2017 года. Организация отдыха и оздоровления детей Департаментом образования города Севастополя осуществляется по трём направлениям: оздоровление талантливых и одарённых детей в детских оздоровительных лагерях за счёт федерального и городского бюджетов и организация отдыха в лагерях с дневным пребыванием детей «Летняя школа» на базе образовательных организаций.

Всего по отрасли «Образования» отдохнуло в 2017 году 1561 человек, на 249 человек больше, чем в 2016 г. и на 494 человека – в 2015 г.

2015 год – 1067 чел.; 2016 год – 1312 чел.; 2017 год – 1561 чел.

За счёт средств городского бюджета, в рамках реализации мероприятий государственного задания, согласно пункта 12 статьи 8 Закона города Севастополя от 09.02.2015 № 114-ЗС «Об обеспечении прав детей, проживающих в городе Севастополе, на отдых и оздоровление» в загородных детских оздоровительных лагерях Республики Крым и города Севастополя оздоровлено 1231 учащихся, что на 506 детей больше, чем в 2016 г. (725 учащихся). В 2015 г. 812 таких учащихся.

Количество детей, оздоровившихся в ДОЛ за счет городского бюджета:

2015 год – 1231 чел.; 2016 год – 725 чел.; 2017 год – 812 чел.

После двух годового перерыва в 2017 г. возобновил работу ГБОУ ДОЦ «Ласпи», на его базе отдохнуло 596 детей, из них 566 севастопольцев.

Впервые в рамках государственного задания дети льготных категорий оздоравливались в детских оздоровительных учреждениях подведомственных органам, осуществляющим управление в сфере образования. в ГБОУ ДО «ДОЦ «Ласпи» 242 учащихся и ГБОУ ДО «ДОЛ «Горный» 53 учащихся.

В федеральные оздоровительные учреждения: ФГБОУ "Международный детский центр "Артек", Всероссийские детские центры "Смена " и «Орленок», Образовательный центр «Сириус» и оборонно-спортивный оздоровительный лагерь Приволжского федерального округа «Гвардеец» в 2017 году направлено 330 детей.

ФГБОУМДЦ «Артек»	ВДЦ «Смена»	ВДЦ «Орленок»	ОЦ«Сириус»	ОСОЛ«Гвардеец»
202	39	47	2	40

С 26 мая по 16 июня действовали лагеря с дневным пребыванием детей «Летняя школа», которые посетили 7 062 учащихся (на базе 43 образовательных учреждений - 3323 учащихся и 4 государственных бюджетных образовательных учреждениях дополнительного образования - 3739 учащихся). В 2016 г. - 7055 детей, в 2015 г. - 6089 детей.

Лагеря с дневным пребыванием детей «Летняя школа» на базе государственных бюджетных образовательных учреждений дополнительного образования были организованы во Дворце детского и юношеского творчества, Малой академии наук, Станции юных техников, Центра эколога-натуралистического творчества учащейся молодёжи.

На базе остальных учреждений дополнительного образования работали кружки, секции, проводились массовые мероприятия. Активный отдых для своих воспитанников обеспечивают Севастопольский центр туризма, краеведения, спорта и экскурсий учащейся молодёжи, Севастопольская детская морская флотилия, которые осуществляли летнюю практику через различные формы: туристические и шлюпочные походы, прогулки, экскурсии и др. Все учреждения дополнительного образования подготовили развивающие программы летнего отдыха для своих воспитанников.

Итоги ГИА – 2017.

В сравнении с результатами прошлого года прослеживается динамика более высоких результатов по предметам:

- информатика и ИКТ – средний балл 59,2 (в 2016 г. - 51 балл);

- французский язык – средний балл 74 (в 2016 г. – 62).

По результатам участников ГИА-11. наивысший результат (100 баллов) у 2 участников по химии и французскому языку.

В сравнении с 2016 г. повысили результаты по физике, математике базового и профильного уровня.

Средний балл по физике 48 баллов (в 2016 г. – 46 баллов).

Средний балл по математике профильного уровня 41,5 (в 2016 г. 40 баллов), по математике базового уровня вырос от 3,38 до 4,1.

Не изменился уровень подготовки и сдачи единого государственного экзамена по обществознанию, английскому и немецкому языку.

Незначительное понижение наблюдается по русскому языку, в 2016 г. средний балл – 67, в 2017 г. средний балл – 63,9.

Низкие результаты ЕГЭ по испанскому языку, с 43,5 балл понизился до 30, по литературе- с 55,7 до 45,4 балла, по географии- с 54 до 46,3 баллов, по биологии- с 48,3 до 43,6 баллов.

Не прошли ГИА-11 59 человек.

На участие в государственной итоговой аттестации по программам основного общего образования зарегистрировано 3594 участника. Большинство обучающихся экзамены сдавали в форме ГВЭ, обратная ситуация с русским языком - 2618 человек (70%) выбрали этот экзамен в форме ОГЭ (средний балл 3,7).

В сравнении с результатами прошлого года более высокий результат получили по следующим предметам: русский язык, английский язык, география.

Средний балл по русскому языку- 3,5 (в 2016 -3 балла), по английскому языку- 4,2 (в 2016 – 3,7 балла), по географии- 3,6 (2016- 3 балла).

В 2017 г. уменьшился процент не сдавших математику с 20 % в 2016 г. до 12 % в этом году. После пересдачи математики в резервные сроки основного периода из 387 участников положительный результат получили 206 человек, следовательно, не сдал математику 181 человек, что составляет 5 % от общего количества участников.

По программам основного общего образования 291 участник не прошел ГИА, из них по 4 предметам пересдача в сентябре у 6 человек, по 3 предметам пересдают 47 человек, по 2 предметам-42 человека, по 1 предмету 195 человек.

Независимая оценка качества образования. В соответствии с пунктом 4 перечня поручений по итогам совещания Президента Российской Федерации с членами правительства Российской Федерации от 28 января 2017 г. № ПР-161 Государственное бюджетное учреждение города Севастополя «Региональный центр оценки качества образования», являющийся организацией-оператором, в 2017 г. проводит процедуру независимой оценки качества образования (далее НОКО). в отношении 129 учреждений образовательных учреждений (72 % от общего кол-ва). В 2016 году охват процедурой НОКО составил 51 учреждение (28 % от общего кол-ва). В сентябре 2017 г. показатель охвата образовательных учреждений в регионе процедурой НОКО составит 100%.

Всероссийские проверочные работы. В 2016 г. Севастополь принимал участие в режиме апробации. В 2017 в 4 классах проведены ВПР по русскому, математике и окружающему миру. В них приняли участие все школы. В 5 классах по русскому, математике, истории, биологии приняли участие 12 школ. В 11 классе физика, химия, биология, география, история- 6 школ.

В октябре 2016 Севастополь участвовал в национальных исследованиях качества образования по английскому языку. Средние результаты города Севастополя выше средних результатов по России.

Обеспечение безопасности образовательного процесса. Комплексная безопасности антитеррористическая деятельность. Департаментом образования города Севастополя сформирован и утвержден перечень объектов защиты, в который вошли 163 образовательных учреждениях (общей площадью 547457,145 м²), в которых обучается более 68 тыс. учащихся.

Обеспечение пожарной безопасности. В 2016 г. были предусмотрены денежные средства на обеспечение современными системами пожарной сигнализации, системами оповещения и управления эвакуацией при пожаре в сумме 279 826,10 тыс. руб. и на оборудование систем охранного телевидения сумме 333 033,40 тыс. руб., на капитальный ремонт ограждения – 53 660,00 тыс. руб. В целях реализации требований пожарной безопасности были выполнены следующие мероприятия:

- установлена и принята в эксплуатацию автоматическая пожарная сигнализация и система оповещения управления эвакуации людей о пожаре (далее АПС и СОУЭ) в 153 - х образовательных учреждениях на сумму более 200 млн. руб.

- не установлена АПС в 11 учреждениях: капитальный ремонт учреждений – 5, объекты культурного наследия (торги и монтаж АПС в 2017 году) – 5.

За счет экономии после проведения конкурсных процедур денежные средства в сумме более 44 млн. руб. направлены на устранение предписаний государственного пожарного надзора и обеспечение пожарной безопасности.

Общая сумма затрат на выполнение требований пожарной безопасности в 2016 г. составила – 244 191 014,00 руб.

В 2017 г. продолжатся выполнение мероприятий в соответствии с Дорожной картой»

По вопросам антитеррористической защищенности. В целях реализации мероприятий антитеррористической защищенности образовательных учреждений в 2016 году выполнялись работы по монтажу Систем охранного телевидения (далее - СОТ). На эти цели выделено 333 033,40 тыс. руб.

Выполнен в монтаж и произведена приемка системы охранного телевидения в эксплуатацию в 144-х учреждениях; (не выполнен монтаж в 21 учреждении, проводятся конкурсные процедуры и выполняются монтажные работы). До конца 2017 г. планируется выполнить монтаж вышеуказанных систем во всех образовательных учреждениях.

Тревожная сигнализация установлена и поддерживается в готовности во всех образовательных учреждениях. Всеми учреждениями образования разработан Паспорт социальной защиты населения.

О безопасной перевозке детей школьными автобусами. Число учащихся, нуждающихся в регулярном подвозе к месту обучения и обратно, составляет 1100 человек из 21-го населенного пункта. Сегодня автопарк «Школьных автобусов» в городе Севастополе насчитывает 38 машин выпуска 2015-2016 года. Школьный транспорт осуществляет перевозку в 9 образовательных учреждениях города по 17-ти утвержденным маршрутам. В рамках реализации государственной программы «Развитие образования города федерального значения Севастополь на 2015-2020 г.г» в 2015-2016 году закуплено 23 новых автобусов. Новые автобусы имеют большую вместительность (34 посадочных места), оборудованы ремнями безопасности, системой спутниковой навигации ГЛОНАСС, аппаратурой для слежения за скоростью движения школьного автобуса, громкой связью, специально-оборудованные отсеки для перевозки школьных портфелей. Наличие специально-оборудованной дополнительной выдвигающейся ступени. Закупленные автобусы позволили в полном объеме обеспечить подвоз детей в сельской зоне. В соответствии с распоряжениями Правительства Российской Федерации от 17 августа 2016 года № 1726-р и от 25 ноября 2016 г. № 2502-р в город Севастополь поставлено 14 автобусов малой вместимости (10-18 посадочных мест) и 1 автобус большой вместимости на 42 посадочных места. Новый автопарк школьных автобусов направлен на обеспечение не регулярных перевозок детей для участия в культурно-массовых мероприятиях. Автобусы переданы в образовательные учреждения дополнительного и профессионального образования.

Выполнение мероприятий капитального характера в рамках государственной программы города Севастополя «Развитие образования в городе Севастополе на 2017-2020 годы» по состоянию на 01.08.2017 года. В рамках реализации мероприятий государственной программы города Севастополя «Развитие образования в городе Севастополе на 2017 - 2020 годы», утвержденной постановлением Правительства Севастополя от 16.02.2017 № 1087-ПП с изменениями, на 2017 год предусмотрено финансирование в размере 772819,30 тыс. руб., в том числе:

- Капитальный ремонт - 419258,33 тыс. руб.

- Приобретение оборудования (для пищеблоков) – 3536,00 тыс. руб.;

- Поставка оборудования для оснащения кабинетов физики и химии (83 шт.) – 185000,00 тыс. руб.;

- Оснащение материально-технической базы ГБОУ СОШ № 16 объект "Комплексный капитальный ремонт Д/с № 87", ГБОУ "Образовательный комплекс "Бухта Казачья" объект "Строительство детского сада в б. Казачья" на сумму – 40000,0 тыс. руб.

- Оснащение садов – новостроек (Остряково. Шевченко, Античный) на сумму 60000,0 тыс. руб.

- Приобретение учебников на 42000,0 тыс. руб (школы-32000,0; профтех. - 10000,0)

Реализация мероприятий

Капитальный ремонт пищеблока предусмотрен в 3 учреждениях дошкольного образования на сумму –8186,40 тыс. руб., в т.ч.:

-приобретение оборудования на сумму – 3536,00 тыс. руб.;

-выполнение капитального ремонта на сумму – 4650,40 тыс. руб.

Работы ведутся (ДОУ № 14,36,91).

Капитальный ремонт кровли предусмотрен в 18 учреждениях на сумму– 43778,0 тыс. руб. (ДОУ № 34, 41, 79, 83, 88, 103, 125, 126, СОШ № 16,17, 18, 25, 29,54, 59)

Капитальный ремонт отопления предусмотрен в 16 учреждениях на сумму – 34692,0 тыс. руб. (СОШ №26,29,38,40, инт,1, ДОУ №5, 10, 15, 20, 26, 49, 92, 120, 123,130, СЦТКСЭУМ)

Капитальный ремонт ограждения предусмотрен в 19 учр. на сумму –67741,0тыс. руб.:(ДОУ № 43,116, 120, СОШ № 4, 5, 8, 10, 19, 22, 27, 30, 31, 34, 37, 46, 49, ОШИ 4, 6, САСК).

Капитальный ремонт кабинетов физики и химии предусмотрен в 40 учр. на сумму – 71241,9 тыс. руб.

Оснащение оборудованием кабинетов физики и химии предусмотрено в 40 общеобразовательных учреждениях, в т. ч. 43 кабинета физики и 40 кабинетов химии на сумму 185000,00 тыс. руб.

Оснащение материально-технической базы ГБОУ СОШ № 16 объект "Комплексный капитальный ремонт Д/с № 87», ГБОУ "Образовательный комплекс "Бухта Казачья" объект "Строительство детского сада в б. Казачья" на сумму – 1900,00 тыс. руб.

Объекты введены в эксплуатацию. Оснащение оборудованием выполнено на 100%.

О выполнении мероприятий Государственной программы «Развитие Образования города федерального значения Севастополь на 2015-2020 годы». За 2016-2017 год (в части капитальных вложений). Государственная программа «Развитие образования города федерального значения Севастополь на 2015-2020 годы» разработана в соответствии с Порядком разработки, реализации и оценки эффективности государственных программ города федерального значения Севастополя - ПП от 24.12.2014 № 643, утверждена постановлением Правительства города Севастополя от 05.06.2015 № 475 – ПП (с изм. от 29.12.2016 № 1303 – ПП).

Программа направлена на обеспечение доступности образовательных услуг для детей и молодежи города Севастополя, включая состояние сети образовательных учреждений и их ресурсное обеспечение, а также на создание образовательной системы, предоставляющей высокое качество образовательных услуг организациями различных уровней образования и форм собственности.

В соответствии с дорожной картой по поэтапному доведению образовательных организаций г. Севастополя до средних по Российской Федерации значений показателей материально - технического обеспечения в период 2016 – 2018 г.г., согласованной с Минобрнауки РФ от 01.02.2016 г. Департаментом образования разработан план мероприятий для продолжения реализации мероприятий капитального характера.

С целью обеспечения безопасности образовательного процесса, устранения аварийных ситуаций, выполнения предписаний надзорных органов в соответствии с предоставленными обоснованными заявками учреждений было запланировано выполнение работ в 155 учреждениях, что предусматривает выполнение 464-х мероприятий (т.е. в одном учреждении выполняется несколько видов работ) на сумму 846,9 млн. руб.:

- Капитальный ремонт пищеблоков в 9 дошкольных учреждениях.
- Капитальный ремонт кровель в 42 учреждениях.
- Капитальный ремонт систем отопления в 39 учреждениях.
- Ремонт ограждений (СМР) в 16 учреждениях.
- Общестроительные работы (замена окон, дверей, теплосчетчиков, ремонт санузлов, фасадов, медкабинетов, классов, ус-во аварийного освещения, ремонт полов, восстановление спортивного комплекса) в 64 учреждениях.
- Ус-во системы охранного телевидения в 155 учр.
- Монтаж АПС в 139 учр.

В учреждениях выполнены дополнительные работы направленные на выполнение предписаний надзорных органов, за счет средств экономии, образовавшейся в процессе проведения конкурсных процедур (мероприятия по предписаниям надзорных органов).

- Реализация мероприятий государственной программы «Доступная среда 2016» составляет 100 % (финансирование из федерального бюджета в размере 9,9 млн. руб.). В рамках реализации государственной программы «Доступная среда» выполнены мероприятия в 4 – х профильных дошкольных учреждениях (ГБДОУ Детский сад №2, 19, 33, 131).

- Приобретено оборудование для ввода объектов в эксплуатацию запланировано для 3 – х детских садов (ДОУ № 4, 87, Бухта Казачья) на сумму 59,3 млн. руб. в полном объеме.

Для реализации образовательных программ в соответствии с ФГОС приобретено учебное оборудование, мебель, медицинское оборудование, автобусы на сумму 571,5 млн руб.:

- Оснащены медицинские кабинеты в 110 учр. (77 садов, 25 школ, 8 учреждений профессионального образования) на сумму 34,5 млн. руб.

- Приобретены автобусы для организации подвоза учащихся к месту учебы и обратно запланировано в кол-ве 13 ед. на сумму 56,0 млн. руб.

- Оснащены кабинеты начальной школы в 60 учр. (59 школы, 1 учреждение профессионального образования – внесение изменений в бюджет города) на сумму 219,9 млн. руб. (176 комплектов оборудования для начальной школы).

- Оснащены кабинеты ОБЖ в 69 учр. (60 школ, 9 учреждений профессионального образования) на сумму 78,1 млн. руб.

- Приобретена мебель, оборудование, твердый, мягкий кухонный, спортивный инвентарь в 107 учр. (33 школы, 63 сада, 7 проф., 4 доп.) на сумму 161,7 млн. руб.

На реализацию мероприятий федеральной целевой программы «Социально – экономического развития Крыма и г. Севастополя до 2020 года» (далее - ФЦП «Крым 2020») предусмотрено финансирование из федерального бюджета в размере – 82,7 млн. руб.

- Модернизация дошкольного образования в городе Севастополе – 22,7 млн. руб. (разработка ПИР, ПСД на строительство детских садов: м-р Шевченко – 7, 9, пр. Античный – 8,55 млн. руб., пр. Генерала Острякова – 6,23 млн. руб.).

- Модернизация общего образования в г. Севастополе – 60,0 млн. руб. (корректировка ПСД, СМР - школа в Бухте Казачья)

За счет средств регионального бюджета на строительство и возобновление деятельности учреждений образования предусмотрено – 238,5 млн. руб.:

- Модернизация дошкольного образования – 208,5 млн. руб. (завершение строительства детского сада в Бухте Казачья – 104,3 строительство детского сада по ул. Симонок – 10,8 млн. руб., комплексный капитальный ремонт детских садов № 4 – 83,3 млн. руб., №87 – 3,99 млн. руб., № 122 – 5,9 млн. руб.).

- Модернизация общего образования в городе Севастополе – 30,0 млн.руб. (разработка ПСД на строительство школы пр. Античный).

В марте 2017 года введены в эксплуатацию два детских сада (д/с №87 – 220 мест, б. Казачья – 260 мест).

Для обеспечения доступности образовательных услуг для детей и молодежи города Севастополя, а также на создание образовательной системы, предоставляющей высокое качество образовательных услуг организациями различных уровней образования и форм собственности Правительством Севастополя разработана Стратегия развития образования, определен «каркас» строительства учреждений образования на период до 2035 года.

По состоянию на 01.01.2017 в системе образования города Севастополя:

- 79 детских садов. Функционирует 77 детских сада,
- 70 общеобразовательных организаций (в т.ч. 4 школы – интерната, 5 частных школ – 463 уч., шк. №8 РФ ЧФ – 1034 уч.),
- 10 организаций дополнительного образования (в т.ч. 2 детских лагеря),
- 9 учреждения профтехобразования.

Прогнозная численность населения по статистическим данным к 2035 г. составит 493,9 тыс. чел.

Дошкольное образование по состоянию на 01.01.2017 г.:

- мощность функционирующих 77 садов – 13026 мест;
- фактическая численность воспитанников – 16100 чел.;
- дефицит мест в действующих учреждениях – 3074 (наибольшее кол-во Гагаринский р-н - 829, Ленинский р-н - 1292);
- норматив по временным градостроительным нормам проектирования г. Севастополя – 39 мест на 1000 чел. населения;
- прогнозируемая численность населения к 2035 году – 493,9 тыс. чел.
- дефицит мест к 2035 году – 6236 места;
- потребность в строительстве – 24 дошкольных учреждения с условно принятой мощностью 260 мест;
- мощность и кол-во детских садов будет скорректирована после определения границ и площади земельных участков и существующей потребности в данном районе (приоритет Гагаринский р-н, Ленинский р-н).
- предлагаемое кол-во дошкольных учреждений по проекту территориального планирования и градостроительного зонирования в части социально – экономической и демографической ситуации и прогноза развития инженерной инфраструктуры города федерального значения Севастополя – 100 ед. (мощностью 166 мест).

Общеобразовательные организации по состоянию на 01.01.2017 г.:

- мощность функционирующих 70 школ – 40567 мест;
- фактическая численность учащихся – 41304 чел.;
- дефицит мест в действующих учреждениях в среднем по городу – 737 мест (наибольшее кол-во Гагаринский р-н – 1611 уч.);
- обучаются во вторую смену – 2981 уч. (наибольшее кол-во Гагаринский р-н, Ленинский р-н);
- норматив по временным градостроительным нормам проектирования города Севастополя – 102 мест на 1000 чел. населения;
- прогнозируемая численность населения к 2035 году – 493,9 тыс. чел.
- дефицит мест к 2035 году – 9811 места.
- потребность в строительстве – 16 школ с условно принятой мощностью 600 мест с обучением в одну смену.
- мощность и кол-во школ будет скорректирована после определения границ и площади земельных участков и существующей потребности в данном районе (приоритет Гагаринский р-н, Ленинский р-н).
- предлагаемое кол-во школ по проекту территориального планирования и градостроительного зонирования в части социально – экономической и демографической ситуации и прогноза развития инженерной инфраструктуры города федерального значения Севастополя – 22 ед. (мощностью 500 мест).

Обоснование потребности.

- Отсутствуют учреждения образования в микрорайонах города в соответствии с шаговой доступностью: д/с 300 м - город /500 м - село, школы 750 м – город (пр. Античный, р-н Шевченко, Фадеева, б. Казачья, ул. Симонок, ул. Строительная, ул. Горпищенко, п. Кача, с. Гончарное).
- Обучение в 24 школах города ведется в две смены - 2981 уч.
- Увеличение количества первых классов (3 - 5 первых классов в школе).
- Наполняемость классов в школе составляет 28-34 уч.
- На электронном учете в д/с состоят 11418 детей от 0 до 7 лет. (в т. ч. от 0-1,5 лет – 4704 детей, от 1,5-2 лет- 2176 детей, от 2-3 лет – 3213 детей, 3-7 лет – 1325 детей). Группы д/с переукомплектованы (до 35 чел.).
- Для сохранности имущественного комплекса в 90-х годах здания 36 детских садов~3900 мест (в т.ч. ведомственные) были переданы структурам города или не эксплуатировались - 29 объектов использованию (восстановлению) по целевому назначению не подлежат в связи со значительными изменениями конструктива (аварийным состоянием).
- 7 объектов функционирует в сфере образования (размещены начальные школы шк. № 2,3,9, учебные помещения профтехобразования, возобновлена деятельность д/с № 87 – 16.03.2017, ведутся работы в д/с №4 – планируемый срок ввода 30.09.2017г.).
- 1 объект (д/с № 38 - 6 групп ул. Хрусталева, 27) – Соцзащита.
- 1 объект (д/с №1 – 6 групп ул. Симферопольская,78) - частная школа «Развитие».
- 2 объекта – МВД
- 2 объекта – Гагаринский, Нахимовский суд.
- 2 объекта – налоговая инспекция Гагаринского р-на.
- 1 объект – БТИ
 - Продолжается Строительство жилых микрорайонов.
 - Создание дополнительных рабочих мест.

Пути решения.

Всего потребность по укрупненным показателям составляет:

24 детских сада - 6236 мест, 16 школ – 9811 мест.

Г очередь реализации стратегии развития образования:

1. Реализация мероприятий в рамках ФЦП «Крым -2020» - 9 объектов:

- Модернизация дошкольного образования в период 2016 - 2019, строительство детских садов 5 ед, мощностью 1140 мест.

В 2017 г. планируется ввод в эксплуатацию 3 объектов– мощностью 760 мест. (м-р Шевченко -260, Остряково - 220, Античный - 280).

В период 2018-2019 год планируется ввод в эксплуатацию 2 объектов – мощностью 380 мест (пристройка корпуса д/с № 43 с. Орлиное – 120 мест, ул. Шевченко – 260 мест).

- Модернизация общего образования, строительство школ 4 ед., мощностью 2474 мест.

В период 2018 - 2019 год планируется ввод 3-х объектов мощностью 1874 места (Коллегиум - 720 мест, Радиогорка – 450 мест, Бухта Казачья – 704 места).

2. Реализация мероприятий в рамках государственной программы города Севастополя «Развитие образования в городе Севастополе на 2017-2020 годы» - 8 объектов:

- Строительство детских садов (возобновление деятельности) – 6 учреждений – 1460 мест.

В 2017 году – 4 учреждения – 780 мест (Бухта Казачья – 260 мест – введен 31.03.2017г., возобновление деятельности детского сада № 87 – 220 мест – введен 16.03.2017 г., детского сада № 4 – 300 мест – 30.09.2017г.)

В период 2018-2019 год планируется строительство и ввод в эксплуатацию 2 учреждений;

– 680 мест (ул. Симонок – 200 мест, Балаклавский р-н – 260 мест, детский сад №122 – 220 мест).

- Строительство школ – 2 учр. мощностью 740 мест.

В период 2018-2019 год планируется строительство и ввод

в эксплуатацию 2 учреждений – 740 мест (Античный – 600 мест, с. Гончарное – 140 мест, НШДС 40/100).

Итого в рамках запланированных мероприятий в период 2016 - 2019 годы предусмотрено строительство (возобновление деятельности) 11 детских садов мощностью – 2600 мест и строительство 6 школ мощностью - 3214 мест:

Прогнозируемая потребность до 2020 года:

Детские сады – 9 учр.:

Гагаринский р-н – 2 учреждения (б. Казачья, ул. Фадеева)

Ленинский р-н – 10 учреждений (Остряково, Хрусталева, 5 км, центр)

Нахимовский р-н – 2 учреждения (ул. Горпищенко, п. Кача)

Балаклавский р-н – 1 учреждение (Балаклавский)

Школы – 6 учреждений

Гагаринский район – 5 учреждений – 2957 мест (Столетовский проспект, пр. Октябрьской революции, Шевченко, пристройки к школе № 37,58,61)

Ленинский район – 2 учреждения - 1385 мест (5 км, ул. Острякова, ул. Хрусталева, пристройка к гимназии №8)

Нахимовский район – 3 учреждения. Требуется изучения и доработки.

Балаклавский район – 1 учреждение. Требуется изучения и доработки.

Риски.

- Отсутствие земельных участков.
- Земельные участки обременены правами третьих лиц или находятся в зоне зеленых насаждений.
- Невозможно строительство дополнительного корпуса на существующем земельном участке (площадь участка не будет соответствовать нормативу).
- Необходимо изъятие части земельного участка у застройщика для строительства объектов образования влечет за собой предоставление застройщику нового участка.
- Уточнение статистических данных по демографии и миграции.
- Реорганизация системы образования.
- Изменение временных региональных нормативов – норма мест на 1 тыс.чел. населения.

Реализация майских указов Президента Российской Федерации. С целью доведения заработной платы педагогических работников до средних уровней установленных в соответствии с майскими Указами Президента в 2016 году были внесены изменения в постановление Правительства Севастополя 89-пп, что позволило увеличить базовую составляющую заработной платы (должностные оклады и выплаты за специфику) в среднем на 15 процентов. Внедрение новой системы труда продолжается в 2017 году уже с учетом норм закона города Севастополя от 06.02.2017 № 320-ЗС «Об условиях оплаты труда работников государственных учреждений города Севастополя». Приняты постановления Правительства Севастополя по установлению базовых окладов работников сферы образования и иных работников учреждений, подведомственных ДО. На базе данного документа разработаны и утверждены Типовые положения по оплате труда, а также другие документы, принятие которых установлено Законом 320-ЗС.

В целом по результатам проведенной работы оклад педагогических работников за период с 2016 года по настоящее время увеличен на 20 процентов (порядка 2,0 тыс. рублей), в том числе в 2016 году на 5 процентов. В 2017 году путем принятия необходимых нормативных правовых актов обеспечено установление должностных окладов по профессиональным квалификационным группам работников с учетом профессиональной подготовки и уровня квалификации работников государственных учреждений, сложности и объема их трудовых (должностных) обязанностей. Увеличение окладов положительно повлияло на увеличение постоянных выплат компенсационного и стимулирующего характера. Их рост был также обеспечен увеличением процентных составляющих, по отдельным выплатам: проверка тетрадей, классное руководство, квалификационная категория и др) в среднем в 2-4 раза.

Планируется довести постоянную (гарантированную) составляющую заработной платы педагогических работников до уровня 50-60 процентов от общего объема заработной платы. Кроме этого принятие в соответствии с Законом 320-ЗС методики формирования фонда оплаты труда в части установления составляющих фонда основного персонала позволит закрепить за фондом оплаты труда педагогических работников гарантированный объем средств.

Заработная плата педагогических работников (данные Росстата). Плановый уровень среднемесячной заработной платы педагогических работников в организациях государственной и муниципальной форм собственности на 2017 по Севастополь

Степень образования	Среднемесячная заработная плата педагогических работников и мастеров производственного обучения, рублей	Отношение среднемесячной заработной платы педагогических работников и мастеров производственного к 2016 году, %
Дошкольное образование	23 627	102,88
Общее образование	27 291	100,42
Дополнительное образование детей	25 926	125,90
Среднее профессиональное образование	22 603	106,74

Информация о работе управления по защите прав несовершеннолетних, опеки и попечительства. В 2016 году Департаменту образования города Севастополя переданы полномочия в сфере опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан.

На протяжении 2016 года Департаментом образования города Севастополя успешно решалась задача семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На учете в Управлении по защите прав несовершеннолетних, опеки и попечительства состоит 687 детей, относящихся к категории детей-сирот. Из них: под опекой и попечительством – 522 ребенка; в приемных семьях – 122 ребенка; в организациях для детей-сирот – 43 ребенка.

Таким образом, количество детей, устроенных в семьи граждан (под опеку и попечительство, в приемные семьи), составляет 93,8% от общего числа детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, состоящих на учёте, количество детей, находящихся в организациях для детей-сирот составляет 6,2%.

Необходимо отметить, что количество воспитанников в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в сравнении с 2015 годом сократилось на 26 человек.

За отчетный период специалистами Управления по защите прав несовершеннолетних, опеки и попечительства выявлено и учтено 68 детей, оставшихся без попечения родителей. Из них 60 детей были устроены на воспитание в семьи, что составляет 88% от общего количества выявленных. 8 детей устроено в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что составляет 12% от общего количества выявленных.

За 2015 год было выявлено и учтено 96 детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, из них 84 (87%) ребёнка были устроены в семью, 12 (13%) детей – в организации. Соответственно количество выявленных в 2016 году детей в сравнении с 2015 годом сократилось на 29%.

В течение года кроме первично выявленных детей, в семьи граждан устроен 21 ребёнок из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявленных ранее. Таким образом, всего за 2016 год на воспитание в семьи граждан был устроен 81 ребёнок (119%).

Одним из основных показателей эффективности работы органов опеки и попечительства является сокращение численности детей, оставшихся без попечения родителей, состоящих на учете в региональном банке данных. На начало

2017 года на учете в Региональном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей, состояло 43 ребенка (дети, которые находятся в организациях для детей-сирот и нуждаются в устройстве в семью).

На 01.01.2016 в Региональном банке данных о детях находилось 57 детей в возрасте до 18 лет. Таким образом, за 2016 год банк данных о детях сократился на 24,5%. Данный показатель превосходит средне российский, что свидетельствует о проводимой в течение года эффективной работе в данном направлении.

В городе Севастополе продолжается активно развиваться такая форма семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как приемная семья. В городе функционирует 57 приемных семей, в которых воспитывается 122 ребенка, относящихся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На 01.01.2016 функционировало 44 приемных семьи, в которых воспитывалось 88 детей. В сравнении с началом 2016 года количество приемных семей увеличилось на 22 %; количество детей, воспитывающихся в этих семьях, увеличилось на 28%.

Одним из наиболее актуальных вопросов в области защиты прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является постановка их на квартирный учет и обеспечение жилыми помещениями. Всего в списке лиц, подлежащих обеспечению жилыми помещениями, состоит 469 человек, из них 308 человек старше 18 лет. В 2016 году впервые были приобретены жилые помещения для лиц из числа детей-сирот и в январе текущего года ключи от новых квартир получили 24 человека. Одним из показателей эффективности работы органов опеки и попечительства является сокращение количества граждан, лишенных родительских прав.

Функционирование системы среднего профессионального образования в г. Севастополе в 2017 г.

Баранов Н.В.
начальник отдела среднего профессионального, высшего образования,
профессиональной подготовки и аттестации педагогических кадров
Департамента образования города Севастополя

В Севастополе на 01.09.2017 г. в ведении Департамента образования функционирует 8 учреждений среднего профессионального образования, 1 – в ведении Департамента здравоохранения (Севастопольский медицинский колледж им. Жени Дерюгиной), 1 – Частное педагогическое училище № 2. В целях повышения эффективности образования в г. Севастополе в соответствии с Постановлением Правительства Севастополя от 28.11.2014 № 523 для совершенствования качества образования Постановлением Правительства Севастополя от 18.05.2017 № 379-ПП Севастопольский колледж городской инфраструктуры и сферы услуг присоединен к Севастопольскому профессиональному художественному колледжу.

Российские лицензии на осуществление образовательной деятельности получили все колледжи.

Департамент образования координирует работу по приведению в соответствие с законодательством РФ деятельность учреждений СПО. Подготовка рабочих кадров ведется по 40 профессиям для различных отраслей экономики.

Контингент студентов показывает устойчивый рост: в 2015-2016 уч. г. 3338 чел., в 2016-2017 уч. г. - 4444 человек, контингент студентов на 01.09.2017 г. - 4600 человек.

Образовательные организации СПО совместно с Департаментом образования проводят систематическую работу с контингентом обучающихся. В соответствии с распоряжением Правительства Севастополя от 15.05.2017 № 67-РГ «Об организации в городе Севастополе учебных сборов с обучающимися образовательных учреждений» с 26 июня по 06 июля 2017 года были проведены учебные сборы с 570 обучающимися и

студентами организаций СПО (550 юношей и 20 девушек), не имеющими противопоказаний по состоянию здоровья.

В г. Севастополе действует региональная система инклюзивного профессионального образования. Организации СПО систематически и планомерно проводят подготовку специалистов из числа льготных категорий – детей-сирот (123 чел.), детей из многодетных семей (108 чел.), инвалидов и обучающихся с ОВЗ (46 чел.), следуя программе «Доступная среда». Доля организаций СПО, обеспечивающих доступность обучения лиц с ОВЗ и инвалидов, составляет 11%. Распоряжением Правительства Севастополя от 22.02.2017 № 66-ПП на базе ГБОУПО «Севастопольский профессиональный художественный колледж» создана базовая профессиональная образовательная организация, субсидирование которой составляет 4 656,4 тыс. руб. Колледж совершенствует обучение лиц с ОВЗ и инвалидов: в ноябре-декабре 2016 г. проведен первый региональный конкурс профессионального мастерства по профессии «Художник росписи по дереву», разработана адаптированная программа по этой профессии, в апреле 2017 г. АНО ВО «Институт непрерывного образования» (г. Москва) провел курсы повышения квалификации для 51 сотрудника образовательных организаций СПО «Организационная деятельность педагогических и научно-педагогических работников по организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и (или) с инвалидностью а профессионально-образовательных организациях». Все образовательные организации СПО в соответствии с требованиями законодательства РФ паспортизировали учреждения на предмет доступности объекта и услуг лицам с ОВЗ и инвалидам и подготовили «Дорожные карты» до 2030 г. по развитию доступности образования.

Выпуск квалифицированных рабочих в 2016-2017 учебном году составил 1106 человек. Из них трудоустроились по специальности 89%. Это стало возможным благодаря целенаправленной практикоориентированной работе образовательных организаций и Департамента образования: а) расширилась возможность получения работы выпускниками за счет заключения договоров с предприятиями г. Севастополя на прохождение студентами практики с последующим трудоустройством; б) образовательные организации СПО г. Севастополя включились в движение «WorldSkillsRussia» (по 6-ти компетенциям), что стало дополнительным стимулом для подготовки и совершенствования профессионального мастерства молодых специалистов; в) растет профессионализм педагогических работников.

В мае 2017 г. проведен конкурс на установление контрольных цифр приема по профессиям, специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным программам СПО за счет бюджетных ассигнований г. Севастополя. Общий объем контрольных цифр приема составил 1500 бюджетных мест, которые были распределены по профессиям, специальностям и направлениям подготовки СПО.

Основными задачами обеспечения педагогического процесса в образовательных организациях СПО г. Севастополя являются:

- обновление содержания и форм рабочих программ дисциплин, практикоориентированность в соответствии с установленными требованиями;
- обновление содержания и форм работы по развитию профессионализма руководящих и педагогических работников региональной системы СПО, в т.ч. в системе аттестации и повышения квалификации;
- рост профессионализма педагогических работников СПО в условиях введения профессионального стандарта «Педагог», введения и реализации ФГОС, реализации концепций и стратегий образования и воспитания, в т.ч. путем участия в конкурсах профессионального мастерства.

Разработка образовательных программ СПО на основе компетентного подхода

Данильченко С.Л.

доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Современная парадигма развития системы среднего профессионального образования (далее – СПО) ориентирована на компетентный подход (далее – К – подход) к образовательному процессу, акцентированный не на содержание, а на результаты образования, выраженные в форме компетенций – обобщенных характеристик, определяющих готовность выпускника использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной профессиональной области.

Компетенция в соответствии с определением является сложным понятием, в структуру которого входят: когнитивный компонент (знания); функциональный компонент (умения, навыки); ценностно-этический компонент (отношение к осуществляемой деятельности).

В зависимости от конкретного содержания (уровня развитости) этих компонентов можно говорить о различной степени сформированности самой компетенции. В настоящее время имеется ряд противоречий:

- противоречие между результатами деятельности организаций СПО, а также их представлением в образовательных программах, стандартах и запросами, ожиданиями рынка труда;
- противоречие между декларируемом в образовательном законодательстве гуманистическом характере образования и представлении в действующих ФГОС СПО образа выпускника, практически лишённого личностных, в первую очередь нравственных качеств;
- противоречие между интегративной природой деятельности специалиста любого профиля и недостаточностью используемых в образовательном процессе методов и средств, объединяющих дисциплинарные знания в единое целое;
- противоречие между стремлением нашего государства к созданию глобального рынка труда и образовательных услуг и нежеланием отечественных организаций СПО учитывать при своём развитии международные «правила игры».

Исходя из сущности компетентного подхода, можно предположить следующее.

Если результаты образования будут выражены в компетентном формате, то работодатель без труда оценит возможности данного специалиста выполнять определенные функции. Следовательно, прозрачность результатов образования значительно повысится, они станут значимыми за пределами системы образования. Это существенно снизит уровень первого противоречия при условии, что в определении состава компетенций специалиста будут активно участвовать не только организации СПО, но и соответствующие общественные и производственные структуры.

Второе противоречие будет сглаживаться при применении К – подхода, так как компетентность, как это следует из его определения, предполагает реализацию личностных качеств специалиста. Следовательно, социально и профессионально значимые личностные качества выпускника должны быть зафиксированы в целях и желательных результатах образовательной программы. Это подвигнет весь педагогический коллектив на решение воспитательных задач, вернет в систему СПО понимание значения и необходимости содействовать развитию духовно-нравственных качеств современного выпускника.

Выражение результатов образования с помощью компетенций, как существенно более интегративных структур, чем отдельные знания или умения, нацеливает создателей образовательных программ на представление содержания этих программ в более крупных

единицах, чем учебные дисциплины. Такими единицами, логически связанными с определенными компетенциями, могут быть несколько дисциплин. Их можно назвать циклами или программными модулями. В состав таких модулей должны также входить необходимые для формирования компетенций различные практикумы, тренинги, самостоятельные исследования и т.п. Таким образом, опосредовано К - подход может положительно повлиять на устранения третьего противоречия.

Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, это путь к расширению академического и профессионального признания, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. Естественно, что признание и применение на практике компетентного подхода в российской системе СПО самым непосредственным образом будет способствовать расширению взаимных связей между Россией и зарубежными странами.

Мы поставили перед собой задачу на базе компетентного подхода спроектировать образовательную программу подготовки преподавателя СПО из числа лиц, имеющих высшее образование, но не педагогическое. Речь, таким образом, идет об использовании К-подхода при создании конкретной дополнительной образовательной программы.

На первом этапе проектирования предстояло решить ключевую задачу компетентного подхода - выразить результаты образования на языке компетенций. Для этого необходимо было последовательно определить состав, а затем и необходимый уровень сформированности тех компетенций, которыми должен обладать молодой преподаватель, получивший эту квалификацию как дополнительную к своей основной.

Основываясь на исследованиях отечественных ученых в области создания моделей специалиста, мы предположили, что соответствующий перечень определяется теми функциями, которые должен выполнять преподаватель СПО. Ведь успешность педагогической деятельности преподавателя зависит именно от степени его стремления и готовности применять на практике свои знания, умения, личностные качества.

Вопрос о составе этих функций и связанных с их выполнением задач достаточно хорошо исследован и представлен в работах по педагогике и педагогической психологии. Отметим, что все изложенные в них положения описывают функции и задачи школьного учителя и, естественно, не учитывают специфики работы и статуса преподавателя СПО. Тем не менее, опираясь на них, мы выделили следующие функции, выполнять которые должен каждый преподаватель колледжа.

Во-первых, это функции, непосредственно связанные с преподаванием: функция обучения; функция воспитания студентов, развития их творческого потенциала; функция организации и управления учебным процессом.

Во-вторых, это функции, связанные с обязанностями преподавателя СПО как субъекта, ведущего активный научный поиск: функция исследования в сфере науки, к которой относится преподаваемая дисциплина; функция исследования в сфере образовательного процесса (характеристик субъектов этого процесса, его содержания, организации, научно-методического обеспечения и др.).

В-третьих, это функции, связанные с обязанностями преподавателя как члена педагогического коллектива, его социальной ролью как представителя российской интеллигенции: функция взаимодействия с другими членами педагогического сообщества в интересах достижения корпоративных (общих) целей, осуществления совместных исследований и др.; функция развития и саморазвития, предполагающая инновационную деятельность преподавателя, перманентное повышение профессиональной квалификации, духовно-нравственное и физическое совершенствование; просветительская функция, предполагающая активное участие преподавателя в распространении научных знаний, повышении образованности и культуры населения.

Известно, что значение функции определяется переменными значениями аргументов, от которых она зависит. Соответственно, результаты выполнения

преподавателем той или иной функции целиком зависят от уровня развитости тех компетенций, которыми он должен обладать для её выполнения.

Так, для успешного выполнения всех названных функций компетентный преподаватель должен, по нашему мнению, демонстрировать следующие компетенции: компетенцию в области преподаваемого предмета; компетенцию в области познавательной деятельности, современных средств получения и обработки информации; компетенцию в области философских и правовых основ, определяющих назначение и социальную роль образования, функционирование и развитие образовательной системы России; компетенцию в области теории и методики обучения и воспитания (основ педагогики и педагогической психологии); компетенцию в области программно-методического обеспечения образовательного процесса (проектирование и создание учебных планов и программ, учебников и учебных пособий, средств обучения и др.); компетенцию в области педагогических измерений, диагностики, оценки и анализа результатов обучения и воспитания; компетенцию в области управления качеством образовательного процесса; компетенцию в области педагогического общения, решения коммуникативных задач; компетенцию в смежных областях знания, общенаучную компетенцию, общую и профессиональную культуру; компетенцию в области саморазвития; компетенцию в области организации и проведения научных исследований.

Следующее звено технологической цепочки – это формирование содержания образовательной программы подготовки преподавателя.

Поскольку, реализуя содержание образовательной программы, мы добиваемся достижения желаемых результатов обучения и воспитания, конкретное содержание подготовки преподавателя почти целиком зависит от состава компетенций и необходимого уровня их сформированности. Однако формирование той или иной компетенции, как правило, дело не одной учебной дисциплины. Её формирует целый цикл дисциплин, представляющий фактически крупный фрагмент содержания (программный модуль), а иногда практически все содержание обучения.

Образовательная программа наряду с содержанием должна определять также методы реализации процесса обучения и воспитания. Компетентностный подход существенно влияет на выбор этих методов и средств.

Если результаты образования ориентированы на готовность и стремление специалиста реализовывать свой потенциал для успешного выполнения определенных профессиональных и социальных функций, то концепция обучения должна максимально способствовать достижению этого практико-ориентированного результата.

По нашему мнению, наиболее полно отвечает этому требованию концепция контекстного обучения. Её автор член-корр. РАО А.А. Вербицкий обосновал необходимость при подготовке специалистов последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно – технологической (предметный контекст) и социальной составляющей (социальный контекст). При этом он указывал на психологическую основу концепции - теорию деятельности академика А.Н. Леонтьева. Согласно этой теории, чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью, нужно осуществлять деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном предмете или явлении, в системах, которые они образуют.

Достаточно очевидно, что, следуя концепции контекстного обучения и включая в учебный процесс содержание профессиональной и социальной деятельности преподавателя, моделируя их в ходе специально организованных занятий, мы наиболее результативно формируем у педагога необходимые компетенции. Так что наш выбор – это занятия с педагогами, реально погружающие их в творческую атмосферу преподавательского труда.

В заключительной части мы подвергнем критической оценке возможность быстрого и безболезненного освоения К - подхода. С этих позиций мы остановимся на тех

трудностях, которые возникли у нас при его внедрении в систему непрерывного педагогического образования.

Наиболее серьезное препятствие, преодолеть которое оказалось необходимым для эффективного применения К - подхода, это отсутствие на сегодня средств и методов прямого измерения компетенций, в первую очередь ряда личностных качеств, входящих в состав компетенций. Очевидно, что сложности с оценкой личностных качеств являются объективной реальностью, а не порождением К- подхода.

Вторая трудность применения компетентностного подхода возникает при создании программ учебных дисциплин. Выражение результата освоения дисциплины в компетентностном формате приводит к необходимости разукрупнения компетенций, что приводит к потере их специфических интегративных качеств по отношению к содержанию всей образовательной программы. Тем не менее, мы попытались проверить возможность использования К-подхода на примере создания программы учебной дисциплины «Педагогическое проектирование».

Дисциплина входит в цикл психолого-педагогических дисциплин и имеет своей целью создание условий для формирования компетенции в области программно-методического обеспечения. Тематический план дисциплины строился следующим образом. Вначале излагалась теория педагогического проектирования, а далее рассматривалась технология проектирования образовательной системы, образовательной программы и, наконец, осваивались методы создания программ учебных дисциплин. План изучения дисциплины предусматривал также создание каждым педагогом в рамках курсового проектирования программы конкретной учебной дисциплины. Таким образом, логика построения дисциплины была связана с объектами проектирования. Соответственно конструировались и требования к уровню освоения учебного материала.

Вместе с тем анализ самой проектной деятельности преподавателя СПО показал, что она складывается из определенных видов работ, инвариантных к объекту проектирования. Проектант устанавливает цели проектируемой системы или процесса, затем в соответствии с ними формирует его содержание и выбирает технологии, гарантирующие достижение целей в заданных условиях. Фактически педагог последовательно реализует определенные функции проектанта и, следовательно, должен обладать соответствующими компетенциями для их реализации. В связи со сказанным была реализована возможность представить желаемые результаты освоения дисциплины в компетентностном формате. От педагога требовалось продемонстрировать компетенции в области целеполагания, формирования содержания и выбора образовательных технологий.

Было решено, в порядке эксперимента, так проводить занятия, чтобы каждое из них заканчивалось формированием соответствующей компетенции определенного уровня. Реализация этой идеи потребовала сконструировать новый вид занятия. В нём, в соответствии с логикой усвоения учебного материала, чередовались все виды занятий: лекция, семинарское и практическое занятие, самостоятельная творческая работа. Продолжительность такого занятия составляла от шести до восьми часов. Как показали опросы педагогов, изучавших после обновления программы эту дисциплину в порядке повышения квалификации, практически все положительно оценили предложенный способ приобретения компетенции в области педагогического проектирования. Таким образом, мы убедились, что компетентностный подход возможно применить при проектировании образовательного процесса по учебной дисциплине. Однако для достоверности выводов необходим больший объем экспериментальных данных.

В настоящее время в Севастопольском педагогическом колледже имени П.К. Менькова начаты исследования и практическая работа по проектированию и организации образовательного процесса в системе СПО по педагогическим специальностям на базе К – подхода под руководством профессоров Данильченко С.Л. и Козубенко И. И.

Развитие системы непрерывного образования России

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Министр образования и науки России Ольга Юрьевна Васильева рассказала, что ожидает российское образование. Ольга Юрьевна была назначена на должность Министра образования и науки Российской Федерации Указом Президента Российской Федерации от 19.08.2016 года № 417 «О Министре образования и науки Российской Федерации».

Министр подвела итоги первого года своей работы на посту министра. На встрече с журналистами Ольга Васильева отметила, что изменения в системе образования будут исключительно эволюционного характера. Что ожидает российское образование?!

1. Единое образовательное пространство.
 2. ФГОС наполнят содержанием.
 3. Новый подход к экспертизе учебников. Количество учебников сократится - 2-3 линейки учебников по каждому предмету: базовые и углублённые.
 4. ЕГЭ не отменят.
 5. Устный экзамен по русскому языку в 9-м классе станет допуском к итоговой аттестации за курс основной школы. «Когда пилотный проект будет реализован, к такому экзамену сможет готовиться вся страна», - сообщила Ольга Васильева.
 6. Экзамен по иностранному языку войдёт в перечень обязательных для учеников 9-х классов в 2020 году, а для учеников 11-го класса - в 2022 году.
 7. Астрономия включена как обязательный предмет в программу 10-11-х классов с объёмом не менее 35 часов. В расписании некоторых школ астрономия появится уже с 1 сентября 2017 года, однако часть учебных заведений может ввести этот предмет с 1 января 2018 года. ЕГЭ по астрономии не будет, но в ЕГЭ по физике к 2019 году могут появиться некоторые вопросы из астрономии.
 8. В каждой школе должно будет пять бесплатных кружков: спортивный, музыкальный, шахматный, естественнонаучный, театральный.
 9. Развитие системы среднего профессионального образования. Для этого создан приоритетный проект «Рабочие кадры для передовых технологий». Куратор - Минобрнауки. Движение молодых профессионалов «Ворлдскиллс»: 1000 колледжей в 73 регионах России приступят к подготовке студентов по стандартам «Ворлдскиллс» по 50 топовым профессиям.
 10. Развитие университетской науки. В рамках этого направления будут создаваться научно-технические центры и малые инвестиционные предприятия при университетах, поддерживаться студенческое предпринимательство.
 11. Проект «Современная цифровая образовательная среда» будет реализован в вузах. Суть проекта в том, чтобы университеты могли включать онлайн-курсы в свои образовательные программы и ставить за них реальные зачёты. Предполагают, что к 2025 году на открытых онлайн-курсах будут учиться до 11 млн. человек. В ближайшие 2-3 года они охватят большую часть направлений подготовки бакалавриата и магистратуры.
- Министр образования и науки России Ольга Васильева приняла участие в региональной конференции педагогических работников Белгородской области.

25 августа 2017 года в Белгородском государственном национальном исследовательском университете состоялась региональная конференция педагогических работников. Министр образования и науки России Ольга Васильева приняла участие в региональной конференции.

Выступая на конференции, Ольга Васильева отметила, что дефицит учителей в России за последние два года снизился в 1,5 раза.

Кроме того, по словам главы ведомства, в настоящее время в среднем по стране нехватка педагогов не превышает 1%, а количество молодых кадров как в городских, так и в сельских школах увеличивается, и в этом процессе наблюдается «действительно положительная динамика».

Ольга Васильева сообщила, что каждый четвёртый учитель, работающий в российской школе, моложе 35 лет. Кроме того, растёт интерес абитуриентов к педагогической профессии. «У нас в этом году на педагогические специальности был конкурс 6-7 человек на место. Это, безусловно, большой успех», - сообщила Ольга Васильева.

На сегодня главные наши приоритеты - повышение социальной защищенности учителя, эффективности образовательного процесса и воспитание нового поколения, заявила Ольга Васильева.

Министр подчеркнула, что учитель должен постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство. Она также сообщила, что значительное внимание в наступающем учебном году будет уделено формированию национальной системы учительского роста.

«Все звания, категории останутся, но появятся должности учителя, учителя-методиста и учителя-наставника. Можно преподавать по 8-10 часов, но при этом реально передавать свой серьезный опыт. Таких учителей у нас много», - пояснила глава ведомства.

На совещании педагогических работников Тульской области заместитель министра образования и науки РФ Татьяна Синюгина заявила, что аттестация педагогов не может быть формальным процессом.

25 августа 2017 года в Тульской области прошло совещание педагогических работников, в котором приняла участие заместитель министра образования и науки РФ Татьяна Синюгина. В ходе выступления Татьяна Синюгина назвала основные направления развития сферы образования в России:

1. Доступность и качество образования, воспитания. Главный вопрос - кадры. «Причём доступность - это не только возможность просто прийти в школу или детский сад по месту жительства семьи. Это возможность получить достойное качественное образование для всех, вне зависимости от состояния здоровья», - подчеркнула Татьяна Юрьевна.
2. Реализация приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей». «Дополнительное образование детей становится более доступным. Это происходит благодаря приоритетному проекту, который мы с вами реализуем. Работа предстоит немалая, но мы ее будем с вами вместе выполнять», - прокомментировала заместитель министра.
3. Создание качественных учебников. «В сегодняшнем перечне 1423 учебника. Давайте будем откровенны: многообразие учебников никак не влияет на качество получаемых знаний, поэтому министерство нацелено на наведение порядка в плане содержания учебников. Мы будем работать над созданием базовых учебников совместно с педагогами и учёными», - сообщила Татьяна Синюгина.
4. Разработка национальной системы учительского роста (НСУР). «Она [НСУР] будет включать в себя новые подходы к проведению аттестации для учителей. Это не должно пугать. Наши усилия будут нацелены на перевод аттестации из формального процесса в качественный и содержательный», - заявила заместитель министра образования и науки.
5. Итоговая аттестация учащихся. «Все, чему мы учим школьников 11 лет, должно совпадать с тем, что будет на экзаменах, и не требовать дополнительных услуг, чтобы эти экзамены сдать», - подчеркнула Татьяна Синюгина.

28 августа 2017 года на заседании Правительства Глава Минобрнауки Ольга Васильева отметила: «В этом году 59 % выпускников девятых классов выбрали продолжение обучения в средне-профессиональных учебных заведениях и избрали рабочие специальности, что очень важно».

Министр образования считает необходимым развивать систему профессиональных образовательных учреждений, прежде всего, для приоритетных отраслей экономики страны.

В системе СПО работает более 26 тысяч мастеров профессионального образования, которые готовят будущих профессионалов для экономики России. Чтобы проложить надежный путь между теорией и практикой, нужно построить мост профессионализма, уверенности и перспективы, а строителями этого моста являются наши наставники-мастера производственного обучения. Они не только практики, способные научить своих учеников профессии, но и организаторы воспитательной работы, наставники и старшие товарищи, которые поддержат в трудную минуту и помогут добрым советом. Интернет-издание Профобразование, в рамках своего проекта объявляет 2017 год - Годом Мастера производственного обучения. В рамках этого проекта будет проведен конкурс публикаций о мастерах производственного обучения.

Интернет-издание Профобразование - лидер в информационном пространстве профессионального образования России и стран СНГ, официальное средство массовой информации, зарегистрированное в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, национальном агентстве ISSN РФ - регистратор ИТАР ТАСС и Российская книжная палата. Интернет-издание - информационно-коммуникационная площадка для общения, обсуждения вопросов обучения и воспитания, публикаций и обмена опытом преподавателей и мастеров профессионального образования, реализации творческих проектов, самовыражения и саморазвития. Войдите сегодня в круг людей, которые определяют завтрашний день. Сайт адаптирован под все браузеры и мобильные устройства.

Проблема дальнейшей модернизации российской системы непрерывного образования представляется наиболее важной и актуальной. Значимость данной проблемы продиктована, прежде всего, экономической и политической ситуацией, сложившейся в России в целом и системе образования в частности. В рамках этого представляется необходимым увеличение роли повышения и профессиональной переподготовки работников образования различного уровня (руководителей образовательных организаций, преподавателей и методических работников).

Модернизация российской системы непрерывного образования предполагает полноправное включение российского образования в международное образовательное пространство, возможность преемственности и доступности различных уровней образования и повышения уровня возможности реализации профессиональных качеств, а также формирование у нового поколения новых профессионально-квалификационных качеств, общечеловеческой культуры и определенного уровня правосознания, позволяющих современной личности полноценно чувствовать себя в новом мировом интегрированном пространстве. Соответственно исследование этой проблемы невозможно без понимания международных тенденций в системе образования и непосредственно в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

В международном образовательном пространстве активно функционируют различные организации и программы (Европейская ассоциация международного образования (EAIE), консолидированная европейская программа Socrates, ТЕМПУС – трансъевропейская мобильная программа университетского обучения на английском языке и др.), которые транслируют интегрированное знание. Особое место в международном образовательном пространстве занимает образование взрослых. Это связано, в первую очередь, с демографическим спадом в европейских странах и стремлением общества в повышении компетенции и профессионализма старшего поколения, а также в поддержании экономического ресурса цивилизованных стран. В данном аспекте следует выделить Скандинавскую модель образования взрослых (Николая Грюндтвига), Венгерскую модель (аккредитация программ), а также исследования

института образования ЮНЕСКО. Наиболее яркое проявление образования взрослых просматривается в системе повышения квалификации педагогических и руководящих кадров работников просвещения. Современная тенденция международного развития высшего и дополнительного образования свидетельствуют, что международное развитие в области ПК педагогических работников, находит свое выражение в исследовании, организации экономического сотрудничества и развития (OECD). Все это отражает готовность общества к глобальным преобразованиям, которые во многом определяются степенью разработанности технологий и систем образования взрослых, их ориентацией на развитие личности, творческих способностей, профессиональной компетенции.

Непрерывное образование (концепция П. Ленгранда представленная на форуме ЮНЕСКО в 1965 г.) обозначает продолжающийся всю жизнь процесс обучения, интегрирующий в себя индивидуальные и социальные аспекты личности, а также ее деятельности. Стратегия образования в течение всей жизни обусловила развитие дополнительного профессионального образования взрослых, которое выступает частью массового непрерывного образования и не может рассматриваться вне его контекста. Основной социальной целью дополнительного образования взрослых в современных условиях интернационализации образования, рынка труда является содействие пожизненному личностному развитию человека, обогащению его способностей, духовного мира, творческого потенциала, формирование компетенций. Дополнительное профессиональное образование взрослых становится важнейшим звеном системы непрерывного образования и ведущим фактором его развития.

Важнейшей задачей является сохранение и повышение качества высшего образования. В процессе введения трехступенчатой структуры в Европе следует избегать последствия структурных реформ, которые зачастую выстраиваются в духе Болонской Декларации, в основном как процесс упорядочивания системы степеней. Непонимание или игнорирования педагогической переориентации, которая стала ассоциироваться с Болонскими реформами и характеризуется терминами «ориентация на результат», «обучение, ориентированное на студента», у профессорско-преподавательского состава вызывает беспокойство по поводу того, что учебный план становится более жестким и сжатым с меньшим пространством для творчества и инновации. В свете этого повышение квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров призваны просветить и обучить педагогические кадры воспринимать Болонские реформы как возможность взвесить и пересмотреть собственную программу и учебный процесс, что в свою очередь ускоряет процесс внутренних реформ. Повышение качества внутри ВУЗа напрямую связано со степенью его автономии и более эффективной интеграцией в мировое образовательное пространство. Внедрение Болонской системы подтверждает, что в большинстве европейских стран осознают необходимость сделать научную карьеру более привлекательной и подчеркнуть значимость связи высшего образования с наукой.

Болонская система определяется процессом исследовательского измерения. При непрерывном обучении педагогических кадров необходимо акцентировать внимание на важности исследования и исследовательского обучения, продвижении междисциплинарности, улучшении качества высшего образования и повышении конкурентоспособности европейского высшего образования.

Реформа непрерывного образования в России представляет собой постепенный эволюционный перевод существующей системы образования в новое качественное состояние. Глобальные преобразования определяются степенью разработанности теорией, концепцией, моделью, технологией образования взрослых. Образование взрослых ярко проявляется в системе повышения квалификации педагогических кадров. Новая парадигма повышения квалификации должна отличаться в системе непрерывного образования, от сложившейся на сегодня практики тремя типичными признаками: 1) сущность: ориентация на пожизненный прогресс личности; 2) содержание: поступательное пожизненное обогащение творческого потенциала личности; 3) форма:

чередование периодов учебной деятельности и трудовой занятости и, ориентированное на профессиональный рост, социальное продвижение и личностное развитие.

В рамках проведенных исследований состояния системы образования в России были выявлены устойчивые тенденции развития системы отечественного образования, которые характеризует причастность России к общемировому переходу к непрерывному образованию: 1) массовизация высшего образования; 2) рост доли платного образования; 3) переход к «гибким» специальностям; 4) интернационализация; 5) появление новых форм образования; 6) смена образовательных технологий. Кроме того, система образования находится под воздействием следующих тенденций общемирового характера: глобализации, интернационализации, регионализации. Соответственно тенденции мирового и регионального характера диктуют определенный формат деятельности институтов системы непрерывного образования.

В процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования следует выделить два взаимодополняющих процесса развития системы образования: глобальный и региональный. В рамках глобального процесса интернационализации, возникшего под влиянием глобализации экономики, развития информационных систем, структуры повышения квалификации должны донести причины интернационализации, а также ее возможности для отдельно взятой образовательной организации. В первую очередь акцент делается на развитии экономического взаимодействия, демократизации международного сообщества, международной открытости, интернациональном характере научного знания, формировании международных стандартов качества, возможностей информационных технологий и т.д. В рамках процесса регионализации выделяют европеизацию, которая призвана добавить к национальному сознанию компоненты европейского сознания, не подменяя им особенности национальной культуры, идентификации и ментальности. Задача курсов повышения квалификации в рамках данного процесса подчеркнуть роль региональной культурной идентичности и возможности выстраивания профессиональной деятельности с учетом этих процессов: глобализации и регионализации.

Состояние системы российского непрерывного образования к началу 21-го века актуализировали необходимость ее модернизации: разработка и реализация модульных программ, основанных на компетенциях, индивидуализация обучения, инновационные методики обучения взрослых; разработка содержания совместно с социальными партнерами; новые функции и роли преподавателей, формирование экспертного корпуса в каждом регионе, переход к компетенции «Обучение в течение всей жизни», обучение безработных, мигрантов, Болонский и Брюгге-Копенгагенский процессы, оптимизация мобильности обучения.

Дополнительное профессиональное образование представляет собой важный динамично развивающийся сектор системы образования Российской Федерации, во многом определяющий ее инновационные, пилотные, проектные направления обучения. Современная система многоуровневого дополнительного профессионального образования позволяет специалистам повысить квалификацию или пройти профессиональную переподготовку и получить квалификацию, дающую право работать в новой сфере деятельности или с новыми квалификационными условиями.

Интеграция образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования в городе Севастополе

Данильченко С.Л.

доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

На создание оптимальной структуры интегрированных, многоуровневых, региональных учебно - научно - производственных комплексов в рамках города федерального значения существенное влияние оказывают факторы различного масштаба и уровня. Так к международным факторам влияния можно отнести: глобализацию и интеграцию экономических, производственных, правовых, социальных и других интересов, в том числе и образовательных, Болонскую декларацию, членство России во Всемирной Торговой организации, различные санкционные процессы.

Факторы влияния общероссийского масштаба включают в себя: количественный и качественный подъем отечественной экономики на современном этапе, повышение темпов развития отечественных науки и техники.

Первым шагом системной интеграции образовательных организаций города Севастополя стало широкое взаимодействие образовательных организаций СПО с Севастопольским государственным университетом. Эти организационные меры были приняты вовремя, так как сегодня происходит существенное повышение роли и удельного веса СПО в общей системе профессионального образования, которое обусловлено ускорением инновационных процессов в региональной экономике и необходимостью обязательного повышения уровня компетентности кадров технических специальностей.

Система СПО города Севастополя в априори предусматривает тесную связь с реальной экономикой с ориентацией на ее запросы. Поэтому в среднесрочной перспективе она рассматривается основным резервом повышения трудового потенциала, опираясь на механизм рыночных отношений с работодателями.

Предполагается механизм оптимизации региональной системы СПО как через интеграцию образовательных организаций различных уровней профессионального образования – по вертикали – в пределах субъекта федерации, так и по горизонтали – между образовательными организациями города для объединения усилий и координации работы по важнейшим направлениям учебной, научной, методической, консалтинговой, информационной и др. деятельности.

Потребность создания сегодня интегрированного по вертикали многоуровневого образовательного консорциума обусловлена тем, что в настоящее время нет единой государственной системы профессионального образования. Из этого сложного положения предлагается следующий рациональный выход.

Путь этот лежит через объединение всех образовательных организаций СПО города Севастополя, выпускающих специалистов одних специальностей вокруг опорного вуза – Севастопольского государственного университета с активным участием главных работодателей и местных органов власти. Организационно-правовая форма этого нового объединения – Консорциум организаций профессионального образования. Сегодня, наверное, целесообразно их деятельности осуществлять в рамках данного некоммерческого партнерства типа «Образовательный консорциум», опыт организации которого накоплен при реализации Президентской программы подготовки руководящих кадров.

Следующий шаг – это инвентаризация состояния материально-технической, интеллектуальной, информационной и т.п. базы всех образовательных организаций, вошедших в данное объединение.

Учитывая довольно широкую географию размещения организаций СПО по территории города Севастополя и значительное их количество целесообразно создать единый учебно-производственный центр на базе Севастопольского государственного

университета (далее - СевГУ) и ведущих городских образовательных организаций СПО. При этом важно существенно усилить их материально-техническое, компьютерное, информационное и т.п. обеспечение за счет СевГУ, частных работодателей и местных органов власти. Далее в рамках единого учебно-методического совета Консорциума разработать и принять унифицированные для всех программы обучения, четко согласовав их между уровнями обучения с целью обеспечения, содержательной и организационной преемственности. Интеграция учебных программ позволит исключить их дублирование и обеспечит гибкость организации обучения за счет возможности перехода с общеобразовательной траектории на профессиональную и наоборот, а также возможность выпускникам СПО продолжать обучение в СевГУ.

Учебные программы всех уровней образования должны обязательно быть четко ориентированы на нужды потребителя (работодателя).

Выпускники Севастопольского педагогического колледжа имени П.К. Менькова смогут поступить в СевГУ без сдачи ЕГЭ и учиться на год меньше.

С целью объединения ресурсов и усилий профессиональных учебных заведений и создания региональной системы непрерывного профобразования в Севастополе будет создан Консорциум учреждений профессионального образования.

Такое решение было принято 15 сентября 2017 года на встрече руководства Севастопольского госуниверситета и директоров колледжей города.

Ректор СевГУ В.Д. Нечаев выступил с предложением провести интеграцию учебных планов университета и средних профессиональных учебных заведений. Это даст возможность выпускникам колледжей, желающим получить высшее образование по тому же профилю, сделать это на год быстрее. Большим плюсом для выпускников будет возможность поступать в вуз без сдачи ЕГЭ.

Директор СПК им. П.К. Менькова С.Л. Данильченко предложил сформировать единую образовательную среду на основе дуального обучения с широким доступом студентов к современному оборудованию, находящемуся в распоряжении членов консорциума. У Севастопольского педагогического колледжа уже имеется успешный опыт сетевого партнерства с СевГУ.

В ходе встречи были определены возможные варианты интеграции учебных планов СевГУ и СПК им. П.К. Менькова. Также вуз презентовал проект «Университетские субботы», благодаря которому выпускники колледжей получают реальную возможность лучше познакомиться с факультетами СевГУ.

В течение месяца будут сформированы органы управления консорциумом и разработаны соответствующие документы, регламентирующие его деятельность. В состав рабочей группы от СПК им. П.К. Менькова вошли директор Колледжа С.Л. Данильченко, заместитель директора по научно-методической работе И.И. Козубенко, заместитель директора по инновациям и развитию Т.Н. Нечаева.

В их обязанности входит:

- подготовка соглашений о сотрудничестве между членами Консорциума учреждений профессионального образования города Севастополя,
- разработка модели деятельности Консорциума, дорожной карты создания системы непрерывного профессионального образования в городе Севастополе, включая уровни предпрофессиональной подготовки,
- разработка и реализация региональной модели подготовки и переподготовки педагогических кадров для системы СПО.

По нашему мнению, организационно-правовая форма консорциумов - как «некоммерческое партнерство» продержится не долго, так как в перспективе члены Консорциума по мере необходимости будут сливаться с СевГУ в единое юридическое лицо довольно сложной организационной формы – многоуровневый, многопрофильный, региональный университетский комплекс.

8 декабря 2017 года образовательные организации СПО окончательно согласовали с СевГУ создание образовательного объединения «Университетский консорциум профессионального образования г. Севастополя» (далее – Консорциум) с целью формирования современной эффективной системы подготовки квалифицированных кадров для выполнения задач реализации Стратегии социально-экономического развития г. Севастополя до 2030 года, а также создания эффективной инновационной системы профессионального образования и реализации инновационных проектов на основе интеграции научного, образовательного и инновационного потенциала организаций – членов Консорциума, что значительно усилит способность образовательных организаций образовывать устойчивые сети и действовать в этих сетях, т.е. развить социальный капитал образования г. Севастополя. Совместная деятельность Участников Консорциума осуществляется по следующим основным направлениям:

- Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования;
- Формирование эффективной инновационной системы профессионального образования на основе преемственности содержания среднего профессионального и высшего образования, реализация инновационных проектов (проектов, связанных с коммерциализацией технологий профессионального образования, дуального обучения, внедрением стандартов WorldSkills);
- Проведение подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов в соответствии с задачами, стоящими в Стратегии социально-экономического развития г. Севастополя до 2030 года, по развитию высокоэффективной экономики, ориентированной на производство продукции с высокой добавленной стоимостью, становлению города как центра бизнеса, торговли, транспортно-логистических услуг, образования, культуры и досуга в Причерноморье;
- Проведение научно-исследовательской работы по основным направлениям деятельности образовательных учреждений;
- Развитие новых образовательных технологий, создание оптимальных условий формирования и развития профессионального сообщества в регионе;
- Содействие становлению актуальных социальных практик на основе реализации совместных программ и проектов по освоению и развитию гуманитарного потенциала Севастополя с учётом культурно-исторического наследия;
- Содействие привлечению ресурсов для развития системы подготовки и переподготовки кадров в отрасли, включая международные программы и проекты;
- Сотрудничество с заинтересованными российскими, международными и зарубежными партнёрами, направленное на развитие системы обучения в регионе;
- Развитие электронного и дистанционного образования для системы повышения квалификации и переподготовки кадров для предприятий и организаций города Севастополя;
- Создание единой информационной системы и базы данных ресурсного обеспечения учебного и научного процессов, совместного пользования электронными библиотечными ресурсами;
- Содействие формированию и развитию региональных научно-образовательных кластеров.

Консорциум не является юридическим лицом. Участники Консорциума действуют на основании своих Уставов, настоящего Соглашения и иных договоров, заключаемых как между отдельными Участниками Консорциума, так и внутри Консорциума либо отдельными его Участниками и третьими лицами, привлечёнными для реализации проектов, программ, курсов, мероприятий, осуществляемых в рамках совместной деятельности, вытекающей из настоящего Соглашения.

Консорциум не налагает на его участников каких-либо имущественных и финансовых обязательств, а также не устанавливает каких-либо ограничений их самостоятельности и автономности при осуществлении ими своей уставной деятельности. Каждый Участник Консорциума вправе знакомиться со всей информацией и документацией, связанной с

осуществлением совместной деятельности и ведением общих дел Участников. Консорциум является открытым для вступления других организаций.

Вкладами Участников в совместную деятельность в рамках настоящего Консорциума могут быть:

- материально-технические ресурсы Участников, в том числе компьютерное оборудование, фонды библиотечных комплексов, информационные системы и сети, транспортные средства, иные объекты движимого и недвижимого имущества;
- учебно-методические материалы, результаты интеллектуальной деятельности и исключительные права Участников на них, применяемые в образовательном процессе, образовательные технологии;
- профессиональные знания, умения, навыки профессорско-преподавательского состава и других работников организаций – Участников Консорциума, привлекаемых к осуществлению программ, проектов, мероприятий в рамках совместной деятельности Участников;
- деловая репутация, деловые связи, опыт Участников Консорциума в образовательной, научной и инновационной деятельности.

Конкретные виды вкладов Участников в совместную деятельность, их денежная оценка, формы участия в совместной деятельности устанавливаются отдельными договорами, заключаемыми между Участниками при осуществлении совместной деятельности.

Источниками финансирования деятельности участников Консорциума являются:

- целевое бюджетное финансирование по федеральным, региональным, ведомственным программам и проектам;
- средства организаций в соответствии с заключаемыми договорами;
- средства, предоставленные международными организациями в рамках проектов и программ технической помощи и сотрудничества;
- средства бюджетов субъектов Российской Федерации и муниципальных бюджетов;
- иные источники в соответствии с действующим законодательством.

Руководство совместной деятельностью Участников осуществляет Совет Консорциума, в состав которого входят руководители всех организаций – Участников Консорциума, либо назначенные ими представители, действующие на основании доверенностей, оформленных в установленном действующим законодательством порядке.

Совет Консорциума:

- рассматривает вопросы организации совместной деятельности Участников;
- утверждает краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные планы деятельности Консорциума;
- заслушивает проекты совместных программ, разработок, исследований, иных мероприятий, в которых имеется заинтересованность Участников, рекомендует их для реализации Участниками на основании отдельно заключаемых договоров, заслушивает отчеты об их выполнении;
- принимает решение о присоединении к Консорциуму новых участников.

Для принятия оперативных решений может образовываться исполнительный орган Совета Консорциума, который наделяется полномочиями Советом Консорциума и действует на основе Положения, которое утверждается Советом Консорциума.

Совет Консорциума возглавляет Председатель, который избирается из числа членов Совета Консорциума сроком на один год простым большинством голосов членов Совета Консорциума. Председатель Совета Консорциума:

- представляет интересы Консорциума во взаимоотношениях с государственными органами, с физическими и юридическими лицами, с правом подписания договоров, соглашений, доверенностей, иных документов от имени Консорциума, если это право ему предоставлено на основании решения Совета Консорциума;

- созывает Совет Консорциума и председательствует на его заседаниях;
- подписывает протоколы заседаний Совета Консорциума, а также письма, обращения, иные документы Консорциума, оформляемые в соответствии с решениями Совета Консорциума.

Совет Консорциума созывается Председателем по мере необходимости. Совет Консорциума является правомочным, если на нём присутствуют более половины Участников Консорциума либо их уполномоченных представителей.

Все члены Совета Консорциума при принятии решений обладают равным количеством голосов.

Решения Совета Консорциума принимаются единогласно, кроме решения об избрании Председателя Совета Консорциума, если иное не будет установлено решением Совета Консорциума, принятым простым большинством голосов Участников.

По итогам заседания Совета Консорциума оформляется протокол, который подписывается Председателем Совета Консорциума.

Консорциум вправе иметь бланк и печать с собственной символикой.

Департамент образования города Севастополя в рамках Консорциума проведет Комплекс мероприятий по передаче собственного опыта по организационно-правовому и организационно-методическому сопровождению внедрения в педагогическую практику ФГОСов. Данный Комплекс мероприятий является частью специальной программы Департамента образования и проводится по поручению Правительства Севастополя. Целью программы является модернизация региональной системы образования. Поэтому научно-методическую поддержку организаций СПО осуществляют соответствующие подразделения Департамента образования как наиболее опытные в вопросах совершенствования системы образования.

Система организационно-методической работы с кадрами народного образования города Москвы в 1970-е годы

Данильченко С.Л.

доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы» (июнь 1972 года) и «О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы» (июль 1973 года), а также «Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» конкретизировали пути, формы, средства и методы решения новых задач, поставленных перед советской школой. В Постановлении особо подчеркивалась роль институтов усовершенствования учителей как ведущих учебно-методических центров повышения квалификации педагогических кадров. Оно ориентировало институты повышения квалификации на тесную взаимосвязь с высшими учебными заведениями и научно - исследовательскими учреждениями и обращало особое внимание на необходимость изучения учебно-воспитательного процесса в школах, обеспечение высокой эффективности повышения квалификации работников народного образования, систематический анализ качества знаний учащихся с целью внесения предложений по уточнению учебных планов и программ всей системы усовершенствования на рассмотрение соответствующих органов народного образования.

В этот период в городе Москве сложилась стройная система организационно-методической работы со всеми кадрами народного образования. Она охватывала все категории руководящих и педагогических работников - учителей, воспитателей, руководителей школ и органов народного образования, методистов. Благодаря тому, что в

Москве действовала единая система повышения квалификации, оказалось возможным решать одновременно и параллельно как задачу переподготовки учителей, так и задачу соответствующей по содержанию организации управления учебным процессом на уровне школы, района и города. Московский городской институт усовершенствования учителей (далее - МГИУУ) решал сложные организационно-педагогические проблемы, возникающие в системе народного образования, как советской столицы, так и страны в целом, а именно: разработка методик перспективного и текущего планирования обучения всех категорий работников народного образования; организация их массового, синхронно - дифференцированного обучения с учетом должностной специфики, функциональных обязанностей и ответственности; совершенствование организации и методики анализа состояния преподавания, его эффективности, выявление реальных знаний, умений и навыков учащихся; принятие целенаправленных мер по обеспечению реализации программно-методических требований; изучение передового опыта с учетом непрерывного изучения и проверки этого опыта в школах и его внедрения в массовую практику преподавания; усиление роли методических органов в управлении учебно-воспитательным процессом, повышение методического уровня руководителей школ и органов народного образования, инспекторов; модификацию сложившейся в предыдущие годы системы повышения квалификации; совершенствование деятельности всех звеньев методической работы в школе, повышение квалификации методистов, превращение методических органов в неотъемлемую часть научного управления учебно-воспитательным процессом.

В этой связи перед системой образования столицы встал ряд конкретных взаимообусловленных задач: определение содержания, объема и соотношения научно-теоретической и методической подготовки кадров, организация соответствующего планирования подготовки кадров, достижение эффективности работы всех звеньев системы повышения квалификации учителей, руководителей школ и работников органов народного образования.

Возросшая динамичность социально-экономического, политического и культурного развития страны оказала существенное влияние на всю деятельность советской школы. Объективно возросла необходимость в усилении и всестороннем совершенствовании научно-теоретической подготовки учителей. Особенно остро эта проблема обозначилась в связи с введением нового содержания среднего образования. Стало совершенно ясно, что переход на новые программы и учебники сам по себе не может обеспечить повышения качества знаний учащихся. Задача состояла в том, чтобы каждый учитель подготовит себя к работе по новым программам, понял, что новое содержание образования нельзя реализовать старыми методами.

В этих условиях решающее значение приобретала такая методика преподавания, которая развивала активность учащихся, возбуждала у них стремление к знаниям, приучала самостоятельно добывать их и применять на практике. Ведущей педагогической идеей становился индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения и воспитания, существенно возросли роль и значение самообразования учителей и руководителей школ. Проблема содержания работы всех звеньев и участков системы повышения квалификации педагогических кадров города Москвы являлась и ключевой, и наиболее сложной. Определяя это содержание, коллектив МГИУУ исходил из задачи помочь каждому учителю стать полноценным специалистом своего дела на уровне современных требований. Именно от содержания занятий с учителями и руководителями школ зависели эффективность работы по повышению квалификации, ее реальный вклад в улучшение процессов обучения и воспитания советских школьников. Именно в содержании обучения кадров, прежде всего, отражаются и реализуются новейшие научные, психолого-педагогические, программно-методические требования, предъявляемые к современному учебно-воспитательному процессу. С другой стороны, содержание обучения, включающее и его целевую установку, выступает как главный

системообразующий фактор, естественно вызывающий те или иные модификации форм занятий, их методики, общей организации учебного процесса.

Необходимо было акцентировать внимание на совершенствовании содержания занятий с педагогами в новых условиях, выработать такую структуру учебных планов, найти такие приемы их разработки, которые обеспечивали бы возможность своевременной реакции системы усовершенствования на требования, которые предъявляла жизнь к советской школе. Следует иметь в виду также и то обстоятельство, что объем и характер знаний, опыт и навыки самообразования, которыми располагали советские учителя, не всегда соответствовали тем задачам, которые ставились перед отечественной школой.

Введение новых программ требовало иного подхода к процессу обучения учащихся. При определении содержания работы по переподготовке учителей нужно было учесть необходимость преодоления некоторых укоренившихся тенденций, и среди них, в первую очередь, отрыва методической подготовки учителей от общетеоретической. В условиях непрерывного обновления, углубления и обогащения фонда основных научных знаний особенно необходимо, чтобы основным принципом, определяющим содержание повышения квалификации учителей, было органическое и неразрывное единство их научной и методической подготовки. Только при наличии этого единства новые научные знания, новые понятия и закономерности будут органически и правильно включаться учителями в учебный процесс. Такое единство стимулирует самостоятельную творческую активность учителей, их стремление к непрерывному самообразованию. Оно обеспечивает правильный выбор методических приемов, естественно вытекающих из нового содержания образования. Единство общетеоретической и методической подготовки обеспечивает стабильность, и гибкость образовательной системы. Для этого необходимы следующие условия: комплексный подход к повышению квалификации педагогических кадров; связь и взаимопроникновение основных направлений и составных частей их подготовки - научно-теоретической, политехнической, психолого-педагогической. Эти направления были взаимосвязанными элементами единой системы повышения квалификации, учительских и руководящих кадров города Москвы в 1970-е годы.

Новое содержание учебных программ потребовало серьезно углубить научную подготовку учителей и с этой целью обеспечить их тесное содружество с учеными столицы. МГИУУ, 70% всего лекторского состава которого составляли доктора, кандидаты наук, профессора, доценты, научные сотрудники, установил систематические контакты с вузами и научно-исследовательским и организациями. Постоянное научное шефство над МГИУУ осуществляли 29 высших учебных заведений и 19 научно-исследовательских институтов города. Активно участвовали в системе повышения квалификации учителей факультет начального образования и математический факультет Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, географический, биологический, исторический и физический факультеты Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, научно-исследовательские институты Академии педагогических наук СССР, ряд институтов Академии наук СССР и другие организации. Содружество с учеными нашло свое организационное воплощение в создании учебно-методических советов МГИУУ. В эти советы входили ученые, методисты, учителя. Совет представлял собой общественный консультативный орган, который систематически и планомерно оказывал помощь в организации повышения квалификации учительских и руководящих кадров, а также участвовал в совершенствовании учебно-воспитательного процесса по отдельным предметам. Представители науки помогали разрабатывать программы повышения квалификации учителей, вели теоретические и практические занятия, участвовали в экспериментальной работе и обобщении передового опыта. Ими были разработаны программы творческих семинаров и практикумов. Лекции по актуальным научным проблемам помогали раскрывать логику современного научного знания, методологическое значение каждой темы. Они приводили знания учителей в соответствие с уровнем развития науки.

Наибольшей популярностью учителей пользовались лекции, сочетающие высокий теоретический уровень с доступностью языка и яркостью формы изложения. В таких лекциях содержался богатый материал, раскрывающий содержание новых программ, материал, который учителя могли использовать на занятиях с учащимися.

К научной подготовке теснейшим образом примыкала психолого-педагогическая подготовка учителей. Суть ее сводилась к тому, чтобы не столько обновить профессиональные знания учителей, сколько научить решению психолого-педагогических задач. В лекционных курсах освещались основные пути совершенствования учебно-воспитательного процесса в советской школе; изучение процесса формирования личности школьника с учетом его возрастных и психологических особенностей; новейшие достижения в психологии обучения, развития, воспитания учащихся; психологические закономерности учебно-воспитательного процесса; перспективные направления в педагогической теории и передовом педагогическом опыте; требования к современному уроку (детальное раскрытие современных дидактических требований к содержанию, организации и методам обучения в современной советской школе), к дидактике развивающего и воспитывающего обучения; современные методы интенсификации и повышения эффективности учебного процесса, рациональная и соответствующая санитарно-гигиеническим требованиям организация учебного труда школьников, пути преодоления перегрузки учащихся. К лекциям этого цикла предъявлялись специфические требования, которые состояли в том, чтобы занятия создавали надежную методологическую базу для педагогической и методической практики. Учителей знакомили с последними достижениями педагогической психологии, общей педагогики и дидактики. Им помогали правильно осмыслить особенности современного школьника, учитывать их в своей профессиональной деятельности. Психолого-педагогическая подготовка позволяла правильно избирать тот или иной методический вариант урока, разработки темы, методику индивидуальной работы с учеником.

Методическая подготовка учителей занимала особое место. Ее рассматривали как синтез, как обобщение всех направлений повышения квалификации, как их практическое воплощение, как звено, которое непосредственно связывало науку и педагогическую теорию с повседневной практикой обучения и воспитания школьников. На что в 1970-е годы была направлена методическая подготовка?

Прежде всего, на то, чтобы вооружить советского учителя системой эффективных и проверенных приемов и методов обучения. Вот почему методическая подготовка, будь то лекции-консультации по отдельным предметным темам или циклы (курсы) по методике преподавания, должна была исходить из целостного восприятия учебного процесса по данному предмету. Соблюдая принцип вариативности, согласно которому слушателю предлагалось несколько методически, а по возможности и педагогически, дидактически и психологически обоснованных вариантов, МГИУУ стремился к тому, чтобы в целом рекомендации по отдельным урокам, темам и разделам образовывали определенную единую систему. Внутреннее единство этой системы создавало преемственность и связь в работе с понятиями, закономерностями, а равно и знаниями, умениями и навыками, образующими структуру данного предмета, методическую связь уроков между собой, последовательное осуществление принципа повторения и закрепления пройденного материала, развития знаний, умений, навыков учащихся от урока к уроку, от темы к теме. В методических рекомендациях поэтапно раскрывался весь ход учебного процесса, включая теоретические и практические занятия. Рекомендации давали целостное представление о данном уроке, начиная с постановки задачи, повторения, теоретического и практического изучения нового материала и кончая закреплением и самоконтролем, осуществляемым как учеником, так и учителем. В методических рекомендациях учитывались результаты, достигнутые учеными, методистами, передовыми учителями в ходе совершенствования учебного процесса, предлагались конкретные и оправдавшие себя разработки создания проблемных ситуаций, постановки проблемных задач, приемов

индивидуализированного и дифференцированного обучения, комплексного применения технических средств. Таким образом, делалось все для того, чтобы помочь учителю вести преподавание на современном методическом уровне. Все методические рекомендации, лекции и практические занятия по методике преподавания содержали подробный и конкретный анализ практики преподавания, раскрывающий ее положительные, а также и негативные стороны, типичные ошибки и пробелы, пути и способы их преодоления. Лекторы широко использовали материалы анализа знаний и навыков учащихся, которые обобщались и систематизировались в МГИУУ. Исключительно важное значение придавалось детальному изучению приказов, методических писем и других директивных материалов, издаваемых Министерствами просвещения СССР и РСФСР. Методические занятия с учителями использовались для стимулирования их самообразования. На каждой лекции рекомендовалась литература, имеющаяся по изучаемому вопросу, издавались разработки наиболее трудных программных тем, библиографические и другие материалы, помогающие педагогам самостоятельно совершенствовать их профессиональное мастерство.

Новое содержание работы с педагогическими кадрами обусловило ряд серьезных изменений в самой структуре и организационных формах этой работы. Повышение квалификации педагогических кадров предполагало, прежде всего, создание стройной системы повышения квалификации всех работников народного образования, как с учетом их должностного положения - учителя, воспитатели, руководящие работники, так и с учетом опыта работы и характера предварительной подготовки. Существенной особенностью функционирующей тогда системы усовершенствования являлось то, что подготовка учителей опережала практику преподавания, предшествовала ей, чтобы научно-теоретическая и методическая отработка тех или иных тем, разделов учебных курсов осуществлялась до их прохождения в школе и тем самым предупреждала возникновение отрицательных тенденций в ходе преподавания. В 1970-е годы в основе развития системы работы с педагогическими кадрами лежали следующие принципы: органическая взаимосвязь научно-теоретической, психолого-педагогической и методической направленности обучения кадров; перспективное планирование расстановки кадров в связи с введением новых программ; направленное комплектование, массовость, непрерывность, дифференцированный и опережающий характер подготовки кадров на основе ежегодного всестороннего анализа работы; систематический анализ учебно-воспитательного процесса и его эффективности; обеспечение принципа синхронности в работе с учительскими и руководящими кадрами, чтобы все они одновременно и своевременно были подготовлены к работе по новым программам; связь переподготовки кадров с общественным развитием; связь обучения кадров с постановкой внутришкольного контроля; изучение результатов системы повышения квалификации кадров. Действующая в то время структура повышения квалификации включала следующие типы курсов: годовые курсы по всем предметам школьной программы для учителей, нуждающихся во всесторонней научной и методической помощи; тематические курсы для подготовки к работе по нескольким узловым особенно сложным темам программы; проблемные курсы, ставящие цель практической и творческой разработки определенных педагогических проблем, от решения которых зависит повышение эффективности обучения по данному предмету; целевые курсы, например, по подготовке учителей к работе по новым программам; курсы по результатам инспекторских проверок для устранения выявленных в ходе проверок (особенно по узловым и трудным темам и разделам) недостатков в работе некоторых учителей и классных руководителей; лекции-консультации по очередным программным темам с опережением на месяц по сравнению со сроками изучения данных тем в школе.

Сложившаяся в Москве система работы с руководящими кадрами народного образования охватывала постоянной учебной работой всех директоров школ, их заместителей по учебно-воспитательной работе, организаторов классной и внешкольной воспитательной

работы, а также инспекторов районных отделов народного образования, штатных и общественных методистов. Подготовка руководящих кадров проводилась в синхронном соответствии с подготовкой учителей. Актуальные вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса разрабатывались одновременно на курсах и семинарах для учителей и на курсах и семинарах для руководителей школ, работников органов народного образования. И учителя, и руководящие работники изучали существенные особенности содержания различных предметов и современные научно-методические требования к преподаванию этих предметов по новым программам в том или ином классе. Но подход к этим вопросам был различен. На занятиях для руководящих кадров все эти проблемы освещались с точки зрения требований, предъявляемых к внутришкольному контролю, к управлению учебным процессом и воспитательной работой, к организации работы с кадрами. В 1971-1972 годах в связи с организацией факультета повышения квалификации директоров школ при МГПИ имени В. И. Ленина, значительно возросла роль целевых и проблемных курсов руководителей школ с освобождением от работы. Только в 1973-1975 годах были организованы проблемные курсы для директоров школ с продленным днем, директоров школ-интернатов, директоров вечерних (сменных) школ. МГИУУ ежегодно организовывал курсы резерва руководителей школ, на которые районные отделы народного образования, по согласованию с исполкомами районных Советов депутатов трудящихся, направляли лучших учителей. В 1972 году группа московских учителей обратилась к учительству страны с призывом: «Каждому школьнику - глубокие и прочные знания». Этот призыв, одобренный постановлением бюро МГК КПСС и исполкомом Моссовета, стал для московских школ и органов народного образования определяющим направлением работы на длительный период. Ежегодно МГИУУ под руководством МГК КПСС и Московского городского отдела народного образования проводил целевые курсы для заведующих районными отделами народного образования. Существенную помощь в организации этой работы оказало циркулярное письмо Министерства просвещения РСФСР от 29 сентября 1972 года «Об улучшении работы по самообразованию учителей». Учитель, который сознательно и активно занимался самообразованием, нуждался в постоянном методическом руководстве. МГИУУ издавал в помощь учителю и руководителю школы необходимые рекомендации для самообразовательной работы по наиболее актуальным и сложным темам, списки литературы, всевозможные методические материалы. Чтобы стимулировать не только теоретическое, но и практическое освоение нового содержания образования, каждая школа стремилась к созданию комплексной системы самообразования. Такая система составила органическое единство с курсовой и семинарской системой. Для директоров и их заместителей по учебно-воспитательной работе, председателей предметных методических объединений проводился инструктаж, как организовать самообразование учителей в условиях школ, как обеспечить систематический контроль и подведение итогов. Руководители школ, школьных и районных методических объединений обсуждали с учителями тематику самообразования. Систематический контроль за его ходом включал индивидуальные собеседования, посещение уроков, обсуждение отчетов учителей на методических объединениях, педсоветах и производственных совещаниях. На районном совете методистов по данному предмету заслушивались сообщения руководителей школ и методических объединений, во время проверок школ изучались постановка и результаты самообразования. Новой формой самообразования стала организация телевизионного факультета МГИУУ, на который было зачислено 700 учителей начальных классов для изучения педагогики и психологии детей младшего школьного возраста. Кроме того, совместно с Центральным телевидением проводился цикл лекций в помощь учителям в качественном улучшении учебно-воспитательного процесса.

В 1970-е годы проводилась комплексная работа по повышению квалификации учительских и руководящих кадров города Москвы, учитывающая массовый характер обучения, дифференцированный подход к процессу повышения квалификации,

индивидуальную работу в ходе функционирования отдельных форм повышения квалификации, последовательность и непрерывность, обеспечивающуюся самообразованием, опорой на передовой опыт и всесторонний анализ практики. Вопрос об эффективности системы усовершенствования кадров следует рассматривать в тесной связи с уровнем всей организации руководства и контроля учебно-воспитательным процессом, а также с содержанием и структурой самой системы усовершенствования, то есть с учетом тех факторов, которые непосредственно обуславливают ее эффективность. Решение рассматриваемой проблемы в указанные годы, по существу, определялось тем или иным пониманием места и роли системы повышения квалификации во всей структуре деятельности органов народного образования. Эта система, рассматриваемая как органическое звено в управлении учебно-воспитательным процессом, давала результат только в том случае, если и обучение педагогических кадров, и контроль за их работой базировались на единой основе, если и обучение, и руководство, и контроль направлялись на решение одних и тех же задач. Чем обеспечивалась эффективность работы, какие принципы и элементы системы усовершенствования обеспечивали эту эффективность?

Основным показателем эффективности системы образования в указанный период являлось повышение уровня учебно-воспитательной работы школ. Именно этот наиболее обобщенный критерий выступал ведущим и определяющим, так как в нем выражались в завершённом виде результаты деятельности органов народного образования, руководителей педагогических коллективов, учителей, то есть тех, кто осуществлял обучение и воспитание учащихся. Практика показала слабую эффективность только просветительского подхода к делу повышения квалификации педагогических кадров. Важно, чтобы в процессе занятий отрабатывалась практическая часть учебной программы, чтобы обучаемые привлеклись к творческой разработке отдельных вопросов преподавания и воспитания, руководства учебным процессом, сами участвовали в организации и внедрении передового опыта преподавания и воспитания, не ограничиваясь пассивным наблюдением за работой мастеров. Именно поэтому в курсы по новым программам были включены две формы занятий - лекции по основным вопросам науки, образующим научное содержание новых программ, по методике раскрытия основных понятий данного курса, и практические занятия по экспериментальной отработке практической части программы, конкретной методики внутришкольного руководства.

Фундаментальная, всесторонняя подготовка сочеталась с различными формами текущей помощи, для чего лекционные занятия и семинары по большим циклам и сквозным проблемам дополнялись лекциями-консультациями по укрупненным темам и конкретным вопросам, особенно существенным для школ в данный исторический момент. Особую роль в повышении эффективности переподготовки педагогических кадров, повышении качества учебно-воспитательной работы в школах занимало комплексное применение технических средств обучения. В МГИУУ был создан кабинет телевидения, радио и учебного кино, который совместно с главной редакцией научно-популярных и учебных программ Центрального телевидения разрабатывал проект программы учебных телевизионных передач, который рассматривался, уточнялся и утверждался Министерством просвещения СССР. Учебные передачи усиливали нравственную сторону обучения, повышали его научный уровень, способствовали развитию у учащихся интереса к учению, побуждали к самостоятельному поиску знаний. В передачах принимали участие государственные деятели, полководцы, ученые, передовики производства, деятели культуры, учителя-методисты. В целом программа была составлена с учетом основного требования советской дидактики - обучая, развивать и воспитывать. Учебные передачи для средней школы проводились по следующим направлениям: для школьников - учебные передачи на урок; учебные передачи для факультативов, кружковой работы, самостоятельных занятий; передачи для внеклассной работы «Классный час»; для учителей - «Большой педсовет»; передачи для самообразования; информационные

передачи. Учебные передачи соответствовали учебным программам и объединялись в циклы по предметам. Они не являлись простым иллюстративно-познавательным материалом, а выполняли учебную функцию, различались по своей форме и методике - изложение нового материала, обобщение изученной темы, демонстрация опыта. Точное место передачи на уроке определял учитель, исходя из целей и задач урока, особенностей класса. С помощью учебного телевидения в школу пришли государственные деятели, крупные ученые, писатели, деятели искусства, опытные педагоги. Телекамеры привели учащихся в лаборатории научных институтов, на современные промышленные предприятия, крупнейшие стройки страны, в колхозы. Ежегодно при составлении программы вводились новые циклы и темы, которые определялись, в частности, исходя из анализа результатов работы школ, пробелов и недостатков в массовой практике преподавания. Лучшие передачи до сих пор хранятся в Госфильмофонде и составляют основу архивного фонда учебных передач, их более 200.

В 1970-е годы в системе повышения квалификации педагогических кадров важное место занимали вопросы трудового и политехнического обучения. Выделялись следующие аспекты этой работы: повышение квалификации преподавателей, инструкторов и мастеров трудового и производственного обучения; политехническая подготовка всех учителей; методическая разработка вопросов трудового обучения и воспитания школьников; подготовка учителей, воспитателей, руководителей школ и органов народного образования к работе по профориентации учащихся. В СССР функционировали учебно-производственные комбинаты, нельзя недооценивать их роль в трудовом и производственном обучении школьников. Содержание трудового обучения существенно отличалось от практикумов, проводимых в стенах школ. Это потребовало организации соответствующей методичкой работы с учителями трудового обучения старших классов. Задача подготовки учащихся к жизни, труду, сознательному выбору профессии в период перехода к всеобщему среднему образованию приобретала особо важное социальное значение. Эта работа в школах столицы заметно активизировалась в связи с решением бюро МГК КПСС от 19 декабря 1971 года «О состоянии и мерах улучшения работы по профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ города Москвы». Профориентационная работа определялась следующими направлениями: помощь учителям в вооружении учащихся знаниями о содержании труда работников различных профессий и тех требованиях, которые к ним предъявляются; разработка методики изучения индивидуальных физических и психологических особенностей учащихся; рекомендации по оказанию помощи в выборе и овладении профессией.

В начале 1970-х годов в связи с переходом СССР к всеобщему среднему образованию научно-педагогической общественностью стал активно обсуждаться вопрос об общеобразовательной подготовке учащихся профессионально-технических училищ. Структура профессионального образования города Москвы к этому времени была представлена 133 учебными заведениями, из них 117 являлись городскими профессионально-техническими училищами (далее - ПТУ). Обучение в них велось по учебному плану, предусматривающему изучение только специальных дисциплин и производственное обучение в мастерских. Поэтому в учебный план профессионально-технических училищ были включены образовательные дисциплины в объеме III ступени общеобразовательной школы. Началось реформирование системы профессионально-технического образования при полном отсутствии кадрового и методического обеспечения данного процесса. Перед педагогическим сообществом была поставлена задача организационно и методически подготовить к преподаванию в ПТУ учителей общеобразовательных школ, желающих перейти на работу в систему профессионально-технического образования. Эта сложная миссия была возложена на МГИУУ и Городской учебно-методический кабинет (далее - ГУМК) по профессионально-техническому образованию. В 1975-1979 годах его возглавляла Савенкова Любовь Александровна. С

1979 года по 1987 год директором ГУМК была Локотникова Елизавета Михайловна. Это был период становления общеобразовательной подготовки в средних профессионально-технических училищах (далее - СПТУ), формирования содержания повышения квалификации преподавателей общеобразовательных дисциплин и заведующих учебными частями СПТУ. Совместные научно-методические разработки, проводимые методистами МГИУУ и ГУМК, преподавателями СПТУ, существенно продвинули решение поставленных организационно-методических задач. Преподавателем СПТУ №74 Фальковской Аллой Юрьевной первой в городе Москве была успешно защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Профессиональная направленность преподавания химии в СПТУ». В основу работы был положен совместный творческий поиск преподавателей и методистов МГИУУ. К концу 1970-х годов большая часть московских ПТУ давали своим выпускникам полное среднее образование. СПТУ создавались для синхронной подготовки рабочих по наиболее сложным профессиям и получения среднего образования. К этому времени все учреждения системы профессионально-технического образования были укомплектованы преподавателями общеобразовательных дисциплин из числа учителей школ, прошедших целенаправленную методическую подготовку благодаря успешно функционирующей системе повышения квалификации преподавателей СПТУ. Данный исторический опыт неоднократно использовался в последующие периоды развития столичного образования. Так, в 1990 году учреждения профобразования были включены в единое образовательное пространство города Москвы. Московскому институту повышения квалификации работников образования (далее - МИПКРО) - МГИУУ было поручено осуществлять повышение квалификации инженерно-педагогических работников учреждений начального и среднего профессионального образования. В институте была создана профильная лаборатория, которая в 2002 году была преобразована в кафедру профессионального обучения. Возглавила кафедру заместитель начальника Управления науки и профессионального образования Департамента образования города Москвы, кандидат педагогических наук Локотникова Елизавета Михайловна. Содержанием работы данной кафедры было, прежде всего, повышение квалификации преподавателей общеобразовательных дисциплин колледжей в следующих областях: профессиональной педагогики, методологии, методики и психологии, профессиональной направленности преподавания общеобразовательных предметов. Таким образом, в 1970-е годы сложилась комплексная система работы с преподавателями общеобразовательных дисциплин, руководителями учреждений начального и среднего профессионального образования. Был создан обширный банк учебно-методических материалов и учебных программ. Ежегодно около 2 тысяч работников столичного профобразования проходили курсы повышения квалификации в МГИУУ. Образовательные программы повышения квалификации работников профессионального образования были усилены модулями, ориентированными на включение общеобразовательного цикла в систему непрерывного профессионального образования, освоение методик открытых образовательных технологий, современных методик воспитательной работы. МГИУУ по праву принадлежала ведущая роль в методическом обеспечении общеобразовательной подготовки учащихся в учреждениях профессионального образования.

В 1970-е годы методическая работа представляла собой важнейшее средство повышения квалификации учителей. Этот вывод объективен по ряду причин, составляющих специфику анализируемого этапа развития народного образования в СССР. Первая из них - обновление содержания школьного образования, освоение новых учебных программ. «Урок - основная форма организации учебно-воспитательной работы в школе», подчеркивалось в Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании [1, с.16]. Он становился все более емким по своему научному содержанию, в ходе его решался более широкий, чем прежде, круг задач по развитию учащихся, их общественному воспитанию. Научно-технический, социальный и культурный прогресс

выдвигал все более сложные задачи совершенствования учебного процесса. Этот непрерывный процесс охватывал в комплексе и единстве все основные стороны обучения школьников - содержание, организацию и методы преподавания. Вторая причина, которая обусловила возрастающую роль и значение методической работы, состояла в необходимости рационально и оперативно использовать непрерывно накапливаемый передовой педагогический опыт. Новое в учебно-воспитательном процессе органически вытекало из всего развития советской экономической, общественной и культурной жизни, оно отражало стремление учителей всемерно использовать новейшие достижения науки, в том числе и в области педагогики и психологии. В массе рациональных и перспективных педагогических идей, и рекомендаций того времени порой встречаются надуманные, рассчитанные лишь на внешний эффект. Всесторонне оценивать методические разработки с точки зрения их целесообразности, эффективности, возможности применения в данных конкретных условиях - весьма ответственная задача методических органов. Их деятельность в указанные годы приобрела особое значение в связи с освоением нового содержания образования, когда сама жизнь потребовала целенаправленность организации передового опыта, массовых педагогических экспериментов, имеющих конкретно-прикладное значение. В числе причин, обусловивших возросшее значение методической работы в указанный период, следует назвать новые требования к руководству процессом обучения и воспитания подрастающего поколения. Без привлечения новейшей методики, без помощи опытных методистов нельзя было обеспечить эффективность руководства и преодолеть отдельные проявления волонтаризма и субъективизма, встречающиеся в практике работы значительной части школ и органов народного образования. Таковы были основные причины, вызвавшие необходимость постоянного внимания к методической работе. Какие же направления методической работы приобрели в то время особо важное значение?

Это, прежде всего, анализ знаний, навыков и умений учащихся, систематическое, глубокое и всестороннее изучение практики преподавания и воспитания, объективный анализ эффективности учебно-воспитательного процесса, организации и распространение передового опыта, внедрение новейших достижений педагогики, дидактики и психологии. Особое место принадлежало повышению квалификации учителей. Фактически методическая работа становилась неотъемлемой и все более существенной частью всей системы усовершенствования педагогических кадров. В Москве сложилась проверенная временем и оправдавшая себя на практике структура методических органов, в состав которой входили школьные и межшкольные методические объединения, тридцать районных методических кабинетов со штатными и общественными методистами, ведущее звено всей этой системы - МГИУУ. В основу методической работы был положен Устав средней общеобразовательной школы и нормативные документы Министерства просвещения СССР и РСФСР. В них были четко определены функции каждого звена в системе руководства народным образованием, что позволяло устранить параллелизм и дублирование в работе методических органов. На практике вся совокупность методических органов образовала стройную систему, действующую по принципу «замкнутого цикла»: анализ - инструктаж - передовой опыт - учение - школьный контроль - анализ и позволяющую реально влиять на уровень знаний и процесс воспитания учащихся. В Москве функционировали два типа межшкольных объединений - территориальные, когда район разбивался на микрорайоны с центрами в опорных школах, все учителя работали в межшкольных объединениях, возглавляемых учителями - общественными методистами, и территориально-предметные, когда для учителей каждого предмета (группы предметов) создавались отдельные сообщества, что позволяло создавать объединения с примерно одинаковым числом учителей, в то время как при «общерайонном охвате», например, объединения словесников оказывались слишком большими, а объединения преподавателей черчения - совсем малочисленными. В руководстве методической деятельностью особо важное место отводилось разработке

единого плана работы в масштабе города. Основой этого плана являлся принцип «школа - центр методической работы». Именно школьный урок, учитель, ученик, его знания, навыки, умения, убеждения составляли основную цель, опорную точку приложения усилий всех методических органов, а реальные успехи в совершенствовании учебного процесса и достижении высокого знаний учащихся, реализации современных научно-методических требований представляли собой главный критерий в оценке результатов методической работы. Все звенья были призваны помочь учителю в решении основной задачи - формировании всесторонне развитой личности. Ведущей идеей единого методического плана являлось совершенствование учебно-воспитательного процесса путем оказания помощи учителям в глубоком освоении новых программ и повышении научно-теоретического уровня преподавания и воспитания учащихся.

Главное управление народного образования Мосгорисполкома и МГИУУ совместно определяли общие направления методической работы на очередной учебный год. Это давало единую ориентировку в работе методических органов на всех уровнях. Все районные методические кабинеты и школьные методические объединения сосредоточивались, в первую очередь, на решении наиболее важных задач с точки зрения улучшения преподавания и воспитания школьников. Исходя из этих основных установок, конкретизирующих формы и содержание работы всех звеньев, определялись будущие темы методической работы отдельных школ и районов, содержание и контроль за самообразованием учителей, номенклатура и проблематика курсов, семинаров и творческих групп в районах и городе, работа по организации и распространению передового опыта и т. д. Уточнялись категории учителей, которые включались в ту или иную форму методической работы и повышения квалификации. Следует особо отметить, что в едином плане методической работы определялись содержание и формы учебы городских и районных методистов, председателей школьных и межшкольных методических объединений. Особое место занимало перспективное и текущее планирование переподготовки учительских и руководящих кадров. Все районные методические кабинеты составляли пятилетние планы повышения квалификации педагогов. Эти планы входили составной частью в городской перспективный план, реализуемый в деятельности МГИУУ. Соответствующие планы имелись и в школах. Райметодкабинетами разрабатывалась система самообразования учителей, уточнялись тематика, методика самостоятельной работы, формы контроля и подведения итогов. Районные методические кабинеты изучали индивидуальные планы самообразования, вносили выбранные темы в учебные карточки руководителей школ и учителей, вели систематический контроль за состоянием работы по самообразованию, проводили индивидуальные собеседования, заслушивали отчеты учителей и руководителей школьных методических объединений, на совете методистов данного предмета, в процессе проверок школ и посещения уроков, осуществляли знакомство с ходом самостоятельного повышения квалификации учителями.

1970-е годы в истории советской школы были отмечены необычайно широким размахом массового педагогического творчества. Движение передовиков педагогического труда, направленное на разработку соответствующих новому содержанию образования форм и методов обучения, поиски более современной организации учебно-воспитательного процесса охватили в той или иной степени все педагогические коллективы. В ходе этой работы не только крепла уверенность в том, что можно полностью преодолеть второгодничество и неуспеваемость, но и все яснее очерчивались контуры такой системы обучения и воспитания, которая была способна реально обеспечивать условия всестороннего развития познавательных способностей и самостоятельной познавательной активности каждого ученика. Изучение, обобщение и широкое внедрение передового педагогического опыта всегда занимало центральное место в работе МГИУУ. Необходимость выявления, научно-методического осмысления и внедрения в массовую практику передового педагогического опыта особенно остро встала

перед школой в связи с переходом на новое содержание обучения, причем этот переход потребовал приступить к массовой разработке и распространению новых методических приемов, вытекающих из требований новых программ. В практике МГИУУ соблюдалась синхронность работы с учителями и руководителями школ по организации передового опыта. Если первым адресовались указания и материалы о применении передового опыта в процессе преподавания, то вторым - об организации предупреждающего контроля, о методическом анализе состояния и качества преподавания, знаний и навыков учащихся. В ходе работы сложились оправдавшие себя на практике следующие организационные формы: творческие семинары, привлечение мастеров педагогического труда к участию в системе усовершенствования, опорные школы, школы передового опыта, целевые курсы, полностью посвященные системе работы конкретного учителя-передовика, привлечение ученых, целевых научных учреждений и кафедр московских вузов к руководству творческой работой московского учительства через созданные учебно-методические советы. Традиции наставничества, индивидуального шефства мастеров педагогического труда над начинающими педагогами всегда были характерны для московских школ. В них нашли свое выражение дух коллективизма, высокое понимание общей заботы об образовании и воспитании школьников. Педагоги-мастера не просто опекали молодого учителя. Они учили его работать самостоятельно, решать сложные проблемы, возникающие в педагогической практике. Тем самым начинающему педагогу с самого начала прививалось умение творчески, без шаблона подходить к своей работе, к передовому опыту, не превращая его в предмет слепого и бездумного подражания.

Одной из форм тесного сотрудничества школы и педагогической науки являлась экспериментальная работа, которая велась Главным управлением народного образования Мосгорисполкома и МГИУУ совместно с Академией педагогических наук СССР. Была разработана и начала внедряться в практику система обобщения и распространения передового опыта. В качестве основного принципа этой системы было принято разнообразие форм и методов организации учебного процесса на уроке на основе глубокого и органического соответствия их содержания образовательно-воспитательным задачам данного предмета. Ставшие традиционными ежегодные научно-практические конференции по наиболее актуальным вопросам обучения и воспитания позволили комплексно как по содержанию, так и в функциональном плане рассмотреть основные проблемы воспитывающего обучения, выработать современный подход к внеурочной работе по предмету, уточнить ее содержание и основные формы, сосредоточить внимание на вопросах формирования всесторонне развитой личности, на роли учебных и внеурочных занятий в этом процессе. Успешно разрабатывались и активно внедрялись в педагогическую практику идеи и методы дифференцированного обучения, смысл которого состоял в том, чтобы на основе учета индивидуальных особенностей каждого ученика, уровня подготовки, развития, особенностей мышления, памяти, работоспособности, интереса к предмету определить наиболее целесообразный характер как урочной, так и внеурочной работы. Особое значение имело издание дидактического материала для индивидуализированного обучения в начальных классах, а также в средних и старших классах по русскому языку, математике и др. Методика дифференцированного и индивидуализированного обучения проверялась экспериментально, в том числе и в плане использования технических средств обучения. Создавались объективные условия для организации совместно с учеными широкой и массовой комплексной экспериментальной работы по проблеме «Современный урок», которая в 1970-е годы являлась необходимым условием целенаправленной организации и внедрения в массовую практику передового педагогического опыта. Для практического проведения эксперимента был подобран учительский актив, определены опорные школы. В эксперименте приняли участие руководители органов народного образования и школ, методисты и учителя. Их внимание было сосредоточено на основных направлениях совершенствования учебного процесса, на реализации основных идей воспитывающего

обучения. Все это нашло свое отражение в планах организации экспериментальной работы, утвержденных Московским городским отделом народного образования и Президиумом АПН СССР [2]. Совместная экспериментальная работа МГИУУ и АПН СССР являлась комплексным мероприятием, сконцентрированным вокруг нескольких основных идей. Задача экспериментальной работы по теме «Современный урок» была определена следующим образом: организовать широкий и квалифицированный поиск современных дидактических средств, способных обеспечить реализацию основных идей новых школьных программ, организовать целенаправленную опытную работу по выявлению и уточнению общих и конкретных требований к основному звену учебно-воспитательного процесса - уроку, взятому в едином комплексе его содержания, воспитательно-образовательных задач, организации и методов. Основным критерием успеха этой работы стали уровень и качество знаний, умений, убеждений школьников, степень их воспитанности и развития. Разработанные требования к учебному процессу легли в основу брошюры «Требования к современному уроку» [3]. Содержание совместных исследований было направлено на достижение глубоких и прочных знаний учащихся. Это являлось основополагающей целью работы советского учителя и ее основным результатом. В этом также заключался и критерий успешности обучения, показатель эффективности педагогического труда. Такое понимание проблемы лежало в основе педагогического эксперимента, проводимого в 1972-75 учебных годах. Проблема достижения глубоких и прочных знаний являлась центральной среди других проблем педагогики и охватывала в той или иной степени все вопросы обучения и воспитания, поэтому и содержание экспериментальной работы включало исследования различных сторон учебно-воспитательного процесса. Выбор конкретных тем исследования определялся общими и конкретными задачами отдельных учебных предметов, что естественно создавало многообразие тематики. Однако разработка каждой темы, в конечном счете, вела к решению кардинальной проблемы достижения знаний и высокого качества. Суть эксперимента состояла в том, чтобы ускорить процесс направленного формирования передового педагогического опыта по новым учебным программам, не ожидая, пока этот опыт стихийно и сам по себе сложится в практике учителей. Одним из важнейших результатов совместной с АПН СССР экспериментальной работы явилось формулирование основных требований к современному уроку в свете принципов воспитывающего и развивающего обучения.

Ярким примером экспериментальной работы в указанные годы может служить организация правового воспитания в школах города Москвы. МГИУУ с помощью НИИ общих проблем воспитания АПН СССР разработал систему правового воспитания во внеурочное время. Эта система и была положена в основу массового эксперимента. Она предусматривала проведение циклов бесед для 5-7 классов, двухгодичного факультатива (72 часа) для 9-10 классов, занятий в восьмых классах 58 школ столицы по экспериментальному курсу «Советское общество» (35 часов). При составлении программ учитывались возрастные особенности школьников и их интересы. Занятия по экспериментальному курсу «Советское общество» проводили учителя истории и обществоведения. Двухгодичный эксперимент позволил уточнить программу и структуру экспериментального курса. Институтом общих проблем воспитания АПН СССР совместно с Московским городским отделом народного образования, МГИУУ и московскими школами был разработан примерный план работы по правовому воспитанию учащихся как составная часть общего плана работы школы. В нем были отражены общешкольные мероприятия по правовому воспитанию, правовое просвещение школьников на уроках и во внеурочное время, индивидуальная работа с «трудными» подростками, формы обучения учителей правовым вопросам, правовая пропаганда среди родителей. МГИУУ издал в помощь учителям краткие методические рекомендации, программы, список рекомендуемой литературы по вопросам правового воспитания. По инициативе МГИУУ редакция научно-популярных и учебных программ Центрального

телевидения начала с 1973/74 учебного года трансляцию цикла передач на классный час для 5-7 классов «Беседы о праве» (8 передач) и двухгодичный цикл для факультативных занятий в 9-10 классах по курсу «Основы советского законодательства» (18 передач). С организацией и обобщением передового опыта неразрывно связана издательская деятельность, которая также представляла собой важное средство повышения квалификации педагогических кадров Москвы. Разнообразная печатная продукция позволяла сделать методические рекомендации достоянием практически каждого педагога московских школ.

В 1970 - е годы МГИУУ стремился всей своей деятельностью реально влиять на учебно-воспитательный процесс, способствовать его всестороннему совершенствованию и поднятию его эффективности. Эта задача в области организационной реализовывалась за счет развития и укрепления связей системы повышения квалификации с научными учреждениями, прежде всего с АПН СССР, контроля за работой учителей и их повседневным обучением, методической работы и управления учебно-воспитательным процессом, системы повышения квалификации педагогических кадров, внутришкольного контроля и руководства. В отношении содержания работы по повышению квалификации указанное обеспечивалось комплексностью и разносторонним подходом при планировании занятий разных видов, органическим сочетанием научно-теоретической и практико-методической подготовки, концентрацией внимания на узловых звеньях учебно-воспитательного процесса, координацией всех форм работы по совершенствованию содержания обучения школьников, методов организации учебного процесса. Решающее значение имел принцип «упреждения», как в отношении своевременной (опережающей) разработки прогрессивной методики преподавания, так и в смысле опережающей подготовки учителей к преподаванию новых программных тем, разделов, нового в соответствии с научными требованиями тех или иных вопросов курса.

В 1970-е годы в связи с переходом к всеобщему среднему образованию и введением новых программ по всем предметам и классам советская система народного образования вступала в новый этап своего развития. К концу десятилетия, когда в основном завершился переход на новые программы, когда школы быстрыми темпами оснащались новейшим оборудованием, на первый план стала выдвигаться проблема качества обучения, эффективности, результатов учебно-воспитательного процесса, роли школы в формировании жизненных установок молодых людей, в подготовке их к сознательной и активной трудовой деятельности. Вся система повышения квалификации была рассчитана на то, чтобы чутко реагировать и откликаться на требования времени, реально содействовать учителям в осуществлении своей профессиональной деятельности на уровне современных требований. Важным направлением, по которому шло повышение эффективности работы с учительскими кадрами, являлось всестороннее развитие и укрепление связей с наукой, организация еще более широкой информации для учителей о современном состоянии науки, о ее фундаментальных открытиях и перспективах развития, о помощи учителям в использовании этих достижений в процессе преподавания и воспитания. С вводом в действие новых (стабильных) программ с их стройной и гибкой системой понятий и законов эта задача приобретала особую значимость. От методистов и учителей-практиков во многом зависело, чтобы эта система не окостенела, чтобы содержание образования, сохраняя стабильной свою принципиальную основу, заложенную новыми программами, учитывало условия результаты научно-технической революции. Особым направлением работы являлось практическое совершенствование методики преподавания. На первый план выступали массовая организация, изучение, обобщение и распространение передового опыта, развертывание широкого поиска передовых приемов и методов работы, организация опережающей экспериментальной работы. Эта работа строилась на основе все более глубокого освоения содержания новых программ, а также совершенствования содержания в связи с общественно-политическим развитием нашей страны и дальнейшими успехами науки. Одним из основных

направлений работы являлось дальнейшее развитие и совершенствование системы самообразования учителей и руководящих работников школ и органов народного образования. В 1950-1960-е годы были заложены основы этой системы. В 1970-е годы имелись реальные условия для того, чтобы каждый учитель непрерывно занимался самообразованием, повышая свой научный и методический уровень. Но эта система во многом еще была несовершенна, между ее отдельными компонентами еще не было надлежащей связи, не были решены многие вопросы управления этой системой. Многое предстояло сделать и в отношении совершенствования программ, способов оказания помощи учителям, контроля за их работой. Новые требования к системе повышения квалификации и самообразования возникли в связи с аттестацией учителей. Требовалось более глубоко изучать состав, динамику и структуру учительства по разным группам и «срезам». Жизнь требовала всемерного развития системы самообразования учителей, играющей все большую роль в повышении их квалификации, а стало быть, и в совершенствовании учебно-воспитательного процесса.

В 1980-е годы появятся новые предложения о более совершенной организации и методике учебного процесса, в том числе и на базе использования технических средств обучения, углубится индивидуальный подход к учащимся (и не только в младших и средних, но и в старших классах), появятся новые формы сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы. Новую глубину приобретет урок, который и впредь будет основной формой обучения школьников. Внеклассная работа по предметам не только получит новый размах, но будут найдены более совершенные формы связи внеурочной работы по предмету с урочной. Обозначится и продвижение в области дифференциации обучения с учетом задач всестороннего развития учащихся и создания наилучших условий для проявления их склонностей, и способностей. Все это потребует значительной интенсификации, углубления и совершенствования методической работы на всех уровнях.

Использованная литература

1. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. М., 1973.
2. План организации совместной опытной работы АПН СССР, Мосгорно и Московского городского института усовершенствования учителей по проблеме «Пути и методы совершенствования урока (1968-1970). М., 1969.
3. Требования к современному уроку. Методические рекомендации Московского городского отдела народного образования и Московского городского института усовершенствования учителей. М., 1969.

Становление женского образования на Руси в 9-16 вв.

Тараненко С.М.

руководитель Комиссии по качеству образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
преподаватель кафедры профессионального образования

Изменения, происходящие в последнее десятилетие практически во всех областях нашей жизни, коснулись и проблем управления образовательными учреждениями. Гуманистическая стратегия педагогики нашего времени, использование европейского опыта управления обусловила широкие возможности для развития вариативных образовательных учреждений, отвечающих запросам всех слоев населения. Возникают попытки теоретического обоснования раздельного обучения мальчиков и девочек, а также организации и управления мужских и женских школ. В этой связи появляется необходимость более глубокого изучения имеющегося исторического опыта управления образованием в нашей стране на примере «женских» учреждений.

Образование является одним из прав человека и важнейших средств достижения таких целей, как равенство, развитие и мир. Недискриминационное образование приносит пользу как девочкам, так и мальчикам и, тем самым, в конечном итоге способствует развитию более равноправных отношений между мужчинами и женщинами. Равенство в

доступе к образованию и возможность его получения необходимы для того, чтобы большее число женщин становилось активными участниками преобразований.

Женское образование - самостоятельная отрасль образования, возникшая в связи с неравноправным общественным положением женщины. Долгое время считалось незыблемым, что место женщины - у домашнего очага, под покровительством отца или мужа, и образование может лишь испортить её характер. В связи с этим к женскому образованию относились неоднозначно, что обусловило появление ряда проблем в этой области.

Проблема образования женщин становится все более актуальной по мере вовлечения в трудовой процесс большего количества женщин. Образование женщин на всех этапах развития истории играло большую роль и являлось предметом пристального внимания.

В арсенале исследований по женскому образованию существует достаточно много работ. В советский период общие и частные проблемы женского образования исследователи Н.А. Зиневич, В.П. Лапчинская, К.И. Львов, Н.И. Молодых, Ф.Ф. Шамахов, работы которых послужили основательной базой для последующих исследований данной проблематики. Среди современных исследований по проблеме женского образования следует отметить работы Л.Н. Модзалевского «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней» [1], А.И. Евстратова, И.И. Никонова «Развитие высшего женского образования в России в XIX веке» [2], М.Ю. Москалева «К вопросу о концепции женского образования в России во второй половине XIX — начале XX века» [3], М.В. Симонова «Проблема женского образования во второй половине XIX века» [4]. Замечательна в этом плане книга Э.П. Юровской «Проблема женского образования в России XVIII в. и педагогические идеи Дж. Локка» [5], в которой наиболее полно раскрываются проблемы начального, среднего и высшего образования женщин в дореволюционной России. Исследованию отношения к женщине в мире и к женскому образованию в частности посвящены работы Т.Л. Лабутина «Ранние английские просветители о роли и месте женщин в обществе», Т.Б. Рябова «Женщина в истории западноевропейского средневековья», Л.Т. Шинелевой «Женщина и общество», В. Миронова «Проблемы образования в современном мире и философия» и др.

Первые сведения об обучении девочек в России относятся к 11 в. В 1086 году Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, открыла девичье училище при Андреевском монастыре в Киеве, где девочек обучали чтению, письму, пению и швейному делу: «Всеволод заложил церковь святого Андрея при Иоанне Добром, митрополите русском, и построил при церкви оной монастырь женский, в котором постриглась первая дочь его девица Анка. Собравши же младых девиц неколико, обучала писанию, також ремеслам, пению, швению и иным полезным им знаниям, да от юности навькнути разумети закон божий и трудолюбие, а любострастие в юности воздержанием умертвлять» [6]. В Суздале в 12 веке также было учреждено женское училище. Дочь полоцкого князя Ефросиния в основанных ею монастырях обучала не только монахинь, но женщин-мирянок.

В первой половине 14 века митрополит Даниил в своих поучениях говорил, что обучение необходимо не только монахам, но и мирянам «отрокам и девицам». Однако в целом, в истории Древней Руси не наблюдается широкого развития женского образования. Упадок культурной жизни Древней Руси в результате татаро-монгольского нашествия (как известно, в это время погибла большая часть древнерусских рукописей) отразился и на образовании. Из, в основном, светского оно стало почти исключительно духовным (монастырским). Именно православные монастыри сыграли в это время (13–15 вв.) роль хранителей и распространителей российского образования.

На Руси учебные заведения именовались училищами: слово «школа» вошло в обиход, начиная с 14 века. Уже в первой половине 11 века известны дворцовая школа князя Владимира в Киеве и школа, основанная Ярославом Мудрым в Новгороде в 1030 году. Содержание образования, как и в учебных заведениях Запада, составляли восходящие к

античности семь свободных искусств: грамматика, риторика, диалектика (так называемый тривиум), арифметика, геометрия, музыка и астрономия (так называемый квадриум). Особые школы существовали для обучения грамоте и иностранным языкам. По образцу киевской и новгородской при дворах русских князей открывались и другие школы – например, в Переяславле, Чернигове, Суздале школы создавались при монастырях.

В 11-15 вв. при церквях и монастырях начали учреждаться училища для подготовки духовенства и грамотных людей, необходимых государству.

Крупнейшим памятником педагогической литературы 14 века является впервые напечатанная в 1574 году кирилловскими буквами славянская «Азбука» (букварь) первопечатника Ивана Федорова. Эта учебная книга, содержащая усовершенствованную систему обучения грамоте и элементарную грамматику, пронизана гуманными педагогическими идеями. К 16 веку относится также сборник наставлений относительно быта, хозяйствования и воспитания детей в семье – «Домострой», который учил, как «в правде жить и в кривде не жить», и содержал советы относительно домашнего «устроения». Ряд глав «Домостроя» целиком посвящены вопросам воспитания детей. «Домострой» требует воспитания детей в «страхе божиим», выполнения религиозных обрядов, беспрекословного повиновения старшим, говорит о суровой дисциплине, советует применять телесные наказания. Но наряду с требованиями строгости и суровости по отношению к детям «Домострой» призывает родителей любить детей, заботиться об их нормальном росте и развитии, требует воспитания в детях мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости, хозяйственности, «вежества» (т.е. вежливого обращения): «А пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих; обеспечить их и воспитать в добром навыке: учить страху божию и вежливости, и всякому порядку. А со временем, по детям смотря и по возрасту их, учить рукоделию, отец – сыновей, мать – дочерей, кто к чему способен, какие кому Бог способности даст» [7, с.18].

Укрепление Московского государства повлекло за собой и некоторый подъем образования. С одной стороны, стали возникать многочисленные приходские и частные школы, где обучались грамоте и счету дети не только духовенства, но и ремесленников и купцов; с другой – была создана и закреплена решениями Стоглавого собора (1551 г.) система православного образования.

С середины 17 в. в Москве стали открываться школы, созданные по образцу европейских грамматических школ и дававшие как светское, так и богословское образование. Женское государственное образование отсутствовало.

Использованная литература

1. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней: В 2 т. СПб., 2000
2. Евстратова А. И., Никонов И. И. Развитие высшего женского образования в России в XIX веке // Женщины в отечественной науке и образовании. Иваново, 1997. С. 33–35.
3. Москалева М. Ю. К вопросу о концепции женского образования в России во второй половине XIX — начале XX века // Женщины в отечественной науке и образовании. Иваново, 1997.
4. Симонова М.В. Проблема женского образования во второй половине XIX века // Женщины в социальной истории России. Тверь, 1997
5. Юровская Э.П. Проблема женского образования в России XVIII в. и педагогические идеи Дж.Локка // Русская культура и мир. Нижн. Новгород, 1993.
6. Константинов Н.А., Медынский Е.М., Шабаева М.Ф. История педагогики. Учеб. Для педвузов. Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, М, 1956
7. История отечественного образования. Учебное пособие. Хрестоматия /стр.18

Основные тенденции мирового образования

Олейникова Е.Г.

преподаватель кафедры профессионального образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж»

Несмотря на то, что в последние десятилетия образование стало одной из важных сфер человеческой деятельности, расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождаются обострениями проблем в этой сфере, которые свидетельствуют о его кризисе.

Изменения в сфере образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества. Именно с этих позиций попытаемся выделить и проанализировать основные тенденции мирового образования.

Сфера образования существенно пересекается в информационном обществе с экономической сферой жизни общества, а образовательная деятельность становится важнейшей компонентой его экономического развития. В ходе общественного развития отчетливо проявляется то, что в качестве источника прибыли все чаще выступают знания, инновации и способы их практического применения. Знание начинает занимать ключевые позиции в экономическом развитии, радикально изменяется место образования в структуре общественной жизни, соотношение таких ее сфер, как образование и экономика. Приобретение работниками новых знаний, умений, навыков, утверждение ориентации на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками постиндустриальной экономики.

Становление образования как важнейшего фактора преодоления отсталости в развитии большей части человечества. Переход от индустриального к информационному обществу, постепенно осуществляющийся в развитых странах, грозит обострить до предела одну из сложнейших глобальных проблем современности - проблему отсталости в развитии многих стран. Информационный разрыв, накладываясь на индустриальный разрыв, вместе создают двойной технологический разрыв, который может повлечь за собой серьезные неконтролируемые противоречия внутри человеческого сообщества.

Для того чтобы создание современной информационной инфраструктуры в развивающихся странах способствовало не только повышению прибылей развитых стран, участвующих в финансировании этого процесса, но и главным образом - преодолению социально-экономической отсталости, необходимо использование новых технологий, как в международном бизнесе, так и в самых различных сферах жизни в развивающихся странах. А это требует и современных технических систем, и определенных знаний, моделей поведения у граждан этих стран. Становление информационного общества требует качественного повышения человеческого, интеллектуального потенциала развивающихся стран и тем самым выдвигает сферу образования на первый план общественного развития.

Трансформация, расширение понятия образования. Все в большей степени образование перестает отождествляться с формальным школьным и даже вузовским обучением. Любая деятельность ныне трактуется как образовательная, если она имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков.

Функции образования выполняют самые различные социальные институты, а не только школы, колледжи и вузы. Важнейшие образовательные функции берут на себя предприятия. Так, крупные промышленные предприятия обязательно имеют в своем составе подразделения, занимающиеся подготовкой и переподготовкой кадров.

Неформальное образование имеет целью компенсировать недостатки и противоречия традиционной школьной системы и часто удовлетворяет насущные образовательные потребности, которые не в состоянии удовлетворить формальное образование.

Переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Суть этого перехода заключается не только в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребностей личности. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию.

Важным фактором в этом направлении развития образования является формирование у учащихся умений учиться, умений самостоятельной когнитивной деятельности с использованием современных и перспективных средств информационных технологий.

Концепция непрерывного образования. Образование взрослых. Последние десятилетия характеризуются ускорением и модернизацией технологий и знаний в различных сферах деятельности человека. Школьного и даже вузовского образования сегодня уже надолго не хватает. Развитие концепции непрерывного образования, стремление реализовать ее на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Произошло радикальное изменение взглядов на образование взрослых и его роль в современном мире. Оно рассматривается сейчас как магистральный путь преодоления кризиса образовательной системы, формирования адекватной современному обществу системы образования.

Новый тип экономического развития, утверждающийся в информационном обществе, вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию.

Интеграция образования. Важной чертой развития образования является его глобальность. Эта черта отражает наличие интеграционных процессов в современном мире, интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни. Образование из категории национальных приоритетов высокоразвитых стран переходит в категорию мировых приоритетов.

Перечисленные тенденции определяют основные направления в развитии новой образовательной системы. Принципиальное отличие этой новой системы от традиционной заключается в ее технологической базе. Технологические элементы крайне неразвиты в традиционном образовании, которое опирается в основном на обучение «лицом к лицу» и печатные материалы. Новая образовательная система ориентирована на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий.

Именно технологический базис новых информационных технологий позволяет реализовать одно из главных преимуществ новой образовательной системы - обучение на расстоянии или, как его называют иначе, дистанционное обучение.

Литература:

1. Развитие образования в странах СНГ: сборник трудов Международной научной конференции /Под общей ред. доктора педагогических наук, профессора В.А. Мясникова. М, 2005. 260 с.
2. Борк Дж. Управление знаниями. Открытые системы, 2001.
3. Андреев, А.Л. Общество и образование: социокультурный профиль России / А.Л. Андреев // Педагогика. 2002. № 6. С. 20 – 29.
4. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. 240 с.
5. Ковалёва, Г.С. Состояние российского образования / Г.С. Ковалёва // Педагогика. 2001. № 2. С. 80 – 88.

Проблемы современного педагогического образования и пути их решения

Криницкая О.А.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

На современном этапе развития общество требует от каждого индивидуума полного освоения культуры человечества и ее воплощения в нем. Исходя из этого,

значительно возрастает социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Образование рассматривается как главный фактор социального, экономического и культурного прогресса.

Вряд ли кто-то будет спорить, что учитель – ключевая фигура в современной школе, и без улучшения качества его работы невозможно добиться качественного образования детей. Соответственно, педагогические образовательные учреждения должны выступать центрами науки, образования и культуры.

Статистика показывает, что конкурс в педагогические образовательные учреждения начинает расти. Поэтому актуальной проблемой, которую мы бы хотели рассмотреть в нашей статье, является повышение интереса молодежи к педагогической профессии, а также необходимость реформирования педагогического образования, исходя из требований современного общества.

История педагогического образования показывает, что оно претерпевало немало изменений и трудностей, вбирая в себя все самое лучшее. Активное реформирование педагогического образования в мире начинается в конце XX века. Эта необходимость была обусловлена задачей подготовки учителя нового образца, готового идти в ногу со временем, способного быстро реагировать на изменения в общественных потребностях, адаптироваться к педагогическим инновациям, новшествам в мировом технологическом прогрессе, имеющего потребность постоянно развиваться и самосовершенствоваться. И, что немаловажно, каждая страна стремилась не только не потерять, но и обогатить свой исторически наработанный образовательный потенциал, активно изучая инновационный опыт и содержание образования других стран [1, с. 49]. Это позволяет выделить общие закономерности развития образования, способствует формированию единого образовательного пространства, позволяет избежать ошибок, вызванных односторонностью или поспешным заимствованием иностранных систем.

Современное педагогическое образование становится более универсальным и направлено на решение двух задач. Во-первых, нужно оказывать содействие социально-ценностному развитию личности будущего преподавателя, его гражданской и нравственной зрелости, общекультурной и фундаментальной подготовке. Во-вторых, необходимо способствовать профессиональному становлению в выбранной области педагогической деятельности. Можно сказать, что всестороннее развитие личности преподавателя – это цель, основа и условие, обеспечивающие эффективность обучения будущих педагогов [2, с. 74].

Педагогическое образование Российской Федерации характеризуется высокими требованиями к профессиональной деятельности, а также к личности самого преподавателя, воспитателя как субъекта учебно-воспитательного процесса. Поэтому к процессу подготовки квалифицированных кадров необходимо относиться очень серьезно. Основой обновленного российского образования становится личностно-ориентированный подход к каждому студенту. Современные педагогические образовательные учреждения обязаны готовить выпускников, которые способны работать на развитие личности, являющейся субъектом поликультурного гражданского общества, интегрированного в общероссийское и мировое пространство. Очень важно укреплять интерес к педагогической профессии возможностями профессионального роста, уверенностью в своих профессиональных знаниях и умениях, делать все, чтобы выпускники шли работать по специальности.

Изменения содержания школьного образования, поэтапное введение новых образовательных стандартов в начальной, основной и старшей школе неизбежно приводит к необходимости перемен в подготовке учителей.

Практика показывает, что очень часто абитуриенты не могут сделать сознательного выбора и, поступив в педагогическое образовательное учреждение, у студентов уже на вторых-третьих курсах теряется интерес к профессии, они начинают понимать, что

зарплаты и перспективы карьерного роста – невелики. Но одним повышением зарплаты всех проблем не решить. Для того, чтобы будущий педагог чувствовал себя уверенно в выбранной профессии и востребованным в обществе, он должен иметь возможность учиться у лучших специалистов в данной профессии [3, с. 100]. Исходя из этого, важнейшим вопросом современного педагогического образования является то, кто окажется рядом со студентом на данном этапе развития – сформировавшаяся личность, которая будет бороться за нравственные устои и общественные идеалы, или человек с чуждыми обществу интересами, настоящий профессионал, влюбленный в свое дело, или человек, который пришел, чтобы отметиться на работе. Сможет ли личность воспитать личность, сможет ли передать те нравственные и духовные качества, какими обладает сама.

На сегодняшний день программа педагогического образования в России переполнена информативным материалом, вследствие чего относительно стабильные кардинальные принципы и идеи теряются в море фактов. Сама идея подачи информации преподавателем и восприятия ее обучающимся давно себя изжила. Получая педагогическое образование, студенты должны систематически анализировать различные проблемные педагогические ситуации, искать выход из них. Мы считаем, что метод проблемного обучения, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, является очень эффективным. Будущий учитель должен обучаться, соприкасаясь с проблемами, с которыми ему предстоит столкнуться в школе. Например, закон «Об образовании» диктует, что российские школы должны уже сегодня вводить программы инклюзивного образования [4, с. 67]. Соответственно, в современные программы педагогического образования необходимо вводить основы дефектологических знаний. Это суровая необходимость, так как здоровых детей в школу сейчас приходит все меньше, ученики из года в год становятся все сложнее.

Следующей проблемой, на которой хотелось бы остановиться, является взаимосвязь педагогического образования и науки. В последнее время используется достаточно много новых методов обучения, уроки и мероприятия сопровождаются новейшими информационными компьютерными средствами, электронные книги и компьютер, подключенный к сети Интернет, практически вытеснили библиотеки с книгами на полках. Компьютеры, которые снабжены качественными учебными программами, прекрасно могут справиться с задачей управления учебным процессом. Применяются новейшие научные разработки, экспериментальные площадки, методики и технологии воспитания и самовоспитания. Однако, несмотря на то, что развитие науки происходит невероятными темпами, новшества не всегда достаточно быстро и точно внедряются в систему образования. Поэтому очень важно грамотно выделять среди огромного объема именно те методики, технологии и разработки, которые являются действительно эффективными и действенными, чтобы не перегружать память и внимание обучающихся ненужной информацией.

Тенденция подготовки будущих педагогов на основе модульного принципа и компетентностного подхода в обучении также создает проблемы в педагогическом образовании, так как программы необходимо менять в соответствии с новыми требованиями действительности [5, с. 120]. Педагогическая практика играет основополагающую роль при подготовке молодых учителей. К сожалению, достаточно много времени при обучении студентов уделяется теории, а практике уделяется очень мало внимания. Исходя из этого, возрастает необходимость тесного взаимодействия между образовательными учреждениями с целью работать получения студентами качественного практического опыта. Соответственно нужно кардинально менять формат проведения педагогической практики, которая часто остается пустым времяпровождением студентов. Школа должна стать партнером по проектной деятельности студентов, а не местом имитации преподавания. Естественно, у такой школы должно быть свое лицо. Студенты, приходя на практику, должны видеть лучших в своей профессии, стремиться

быть похожими на своих коллег, которые уже реализовали себя в профессиональной деятельности.

Отдельно хотелось бы остановиться на проблеме подготовки специалистов дошкольного образования с учетом требований действительности. Дошкольное педагогическое образование уделяет большое внимание вопросам дошкольной, общей, когнитивной педагогики и психологии. Педагог дошкольного образования – одна из сложнейших и многогранных профессий, которая требует от специалиста знаний и навыков во многих областях жизни. Педагог дошкольного образования – универсален: он проводит с детьми образовательную и воспитательную работу, создает условия для комфортной жизни детей во время пребывания в дошкольном учреждении, пытается обнаружить индивидуальные особенности детей. Также он выявляет тонкости взаимоотношений родителей, организует консультации, проводит разные профилактические мероприятия. Поэтому роль личного примера преподавателей и практика для будущих воспитателей – особенно важна.

Таким образом, можно сказать, что педагогическое образование – это многоуровневый и сложный процесс, ориентированный на подготовку профессионалов своего дела, педагогов с большой буквы, которые смогут оправдать возложенные на них надежды по обучению и воспитанию нового поколения. Поэтому необходимо создавать благоприятную образовательную среду для будущих специалистов, делиться с ними знаниями, умениями, опытом. Необходимо доказать студентам, что молодежь, которая обладает знаниями, силой духа и волей, готова к позитивным переменам, реально существует. Именно за такой молодежью – будущее, именно такие люди будут востребованы обществом.

Использованная литература

1. Павлова М. К. Конкурентоспособность личности будущих специалистов и ее составляющие // Труды Псковского политехнического института. № 8.1. 2004. С.49
2. Горелов А. А. Социология в вопросах и ответах. М.: Эксмо, 2009. 316 с.
3. Выборнова В. В., Дунаева Л. К. Актуализация проблем профессионального самоопределения молодежи // Социс. № 4. 2006. С 99-105.
4. Федеральный закон №273 «Об образовании в Российской Федерации». М.: КНОРУС, 2012. 176 с.
5. Педагогика профессионального образования; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 368 с.

Инновационные методы управления в образовательной организации

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заместитель директора по научно-методической работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

В современных условиях наибольшую актуальность приобретает феномен «опережающего» управления. Принципиально важным является целенаправленная работа над повышением уровня интеллектуального потенциала и нравственности управленцев, поскольку инновационное управление – это процесс социального творчества. Но для того, чтобы инновации были восприняты и реализованы, необходимо учесть некоторые объективные и субъективные условия:

- существенно увеличился разрыв между потребностями и интересами социальных общностей, групп, слоев и потребностями, и целями субъектов управления. Это является основанием отчуждения субъектов управления от управляемых объектов и от жизнедеятельности общества в целом;

- управление как динамический процесс можно рассматривать с точки зрения внутренних механизмов реализации и осуществления управленческой деятельности, обусловленных мотивами, целями, интересами, интеллектуальными, культурными и эмоционально-психологическими особенностями субъектов управления;

- в условиях стохастичного социума приходится принимать решения, сопряженные с рисками и ориентированные на будущее, основываясь на прошлый опыт и достигнутые результаты;
- основным ресурсом современного общества являются информация и знания. Самое управление как коммуникативный процесс, в рамках которого осуществляется информационный обмен, предполагает проведение субъектами управления постоянной информационно-аналитической работы, образующей интеллектуально-коммуникативный процесс[1]. А созданные при этом новые формы коммуникации на основе «субъект-субъектных» отношений обеспечат социальную эффективность управления и оптимизируют самоуправление.

Таким образом, инновационное управление должно быть обусловлено следующими обстоятельствами:

- отражать потребности и интересы общества и способствовать их удовлетворению на основе открытого сравнительного анализа результатов управления с общественными потребностями;
- отказаться от технократического мышления и деятельности на основе идеологических импровизаций и догматов, отражающего традиционную культуру управления;
- опираться на высокопрофессиональные управленческие кадры, открытые изменениям, обладающие высоким качеством управленческой воли;
- использовать современные научные знания и информацию, содержащие новые методологические и стратегические идеи, связанные со становлением новой социальной реальности, с процессами эволюции сложных систем;
- принимать управленческие решения на основе реализации творческого потенциала.

Инновации, инновационные процессы и инновационное управление определяют существенные трансформационные изменения. Возникает необходимость определения сущностного статуса данных явлений. Обоснование, уточнение и анализ содержания понятий «инновация», «инновационное управление» создает методологические основания для решения теоретических и практических вопросов управления.

Существование различных значений понятия «инновация» отражают, по крайней мере, два важных и взаимосвязанных признака - значительность новшества как результата инновационной, творческой деятельности субъекта и факт его использования, влекущее перемены, обновление объекта и его функционирование в новом качестве [2].

Предметная сфера инноваций широка и всеобъемлюща. Изменения могут проявляться в смене управленческих стратегий, в стилях мышления, типах общественных отношений, информационных технологиях и т. д.

Таким образом, «под инновацией понимаются такие формы реорганизации в структуре объекта, которые повышают потенциал его саморазвития и самоорганизации и приводят к значительным изменениям в его параметрическом и функциональном компонентах» [1, с. 12]. Инновация как результат деятельности включает следующие средства: новые инструментальные знания или новое использование ранее полученных знаний; новые технологии процесса познания, организационные и технико-технологические приемы, экономические и конъюнктурные технологии, социокультурные факторы и ценностные представления субъектов. Деятельность в любой сфере может быть инновационной, если в нее привносится новое, рождающее результаты, отличающиеся высокой социальной востребованностью[1, с. 14], причем эффективность инновационной деятельности напрямую зависит от уровня интеллектуального и культурного потенциала ее субъекта.

Структурный подход – это обеспечение функционирования основных элементов организации и взаимосвязей между ними с использованием разделения труда, нормы управляемости, децентрализации, централизации и департаментализации.

Системный подход рассматривает организацию как совокупность взаимозависимых элементов таких, как люди, структура, задачи и технология, которые ориентированы на достижение целей в условиях меняющейся внешней среды.

Процессный подход реализуется в формуле «человек - содержание образования - образовательные технологии» и целеориентирует образовательное учреждение на удовлетворение потребностей потребителей и рынка труда с помощью управления процессами.

Наибольшую трудность в понимании, что такое процессный подход в управлении, вызывает само понятие «процесс». В русском языке это слово неоднозначно. К примеру, в терминах ИСО 9000:2000 дается следующее определение: «Процесс — совокупность взаимосвязанных или взаимодействующих видов деятельности, преобразующая «входы» в «выходы»». Процессы являются одним из элементов системы управления. Деятельность каждой организации представляет собой цепочку процессов — от маркетинговых исследований, планирования до продажи и послепродажного обслуживания.

Процессный подход основывается на концепции, согласно которой управление — это непрерывная взаимосвязь действий и функций. Таким образом, процессный подход в управлении — это процесс формирования целей и способов их достижений, деятельность, ограниченная в пространстве и во времени, требующаяся для реализации комплекса управленческих ресурсов. К ресурсам, необходимым для осуществления процессов управления социально-экономическими системами, относятся информация, человеческие ресурсы, финансы, время, организационно-административные и материально-технические ресурсы.

Все процессы в управлении подразделяются на основные и вспомогательные. Основные процессы связаны с производством и движением продукции (выпускников, научной, научно-методической литературы, образовательных услуг и др.). Они заключены в поиске и использовании маркетинговой информации, в проекте, в создании материального объекта (детали, товара, программного продукта, услуги и т. д.). Вспомогательные процессы предназначены для обеспечения основных процессов и охватывают: процесс подготовки, обучения и аттестации персонала; процесс управления документацией, регламентирующей деятельность организации в целом и ее отдельных подразделений; процессы обеспечения (обслуживание оборудования, обеспечение энергоресурсами, финансовое, информационное, PR-обеспечение и т. п.).

Процессный подход как часть системного подхода требует оценки комплекса ограниченных ресурсов. При этом «ограниченность» рассматривается не как «дефицит», а как рациональный или оптимальный комплекс ресурсов, необходимый для получения желаемого результата. Необходимым условием процесса управления развитием организации является формирование потенциала ресурсов как неиспользуемый резерв. Резервы управленческих ресурсов как неиспользуемые возможности по объему, составу, бюджету должны соответствовать стратегическим программам развития организации, гарантировать устойчивость к изменениям внешней и внутренней среды.

Для процессного управления необходимы механизмы и технологии управления. Оценка качества процессов управления как процессов принятия и реализации управленческих решений осуществляется по показателям результативности и эффективности. При этом анализ эффективности процессов управления требует рассмотрения управленческих ресурсов как инвестиций, использование которых приводит к приросту экономического, образовательного, морального эффекта в будущем.

Процессо-ориентированный подход – систематическое выявление и менеджмент процессов, реализуемых в образовательном учреждении, и их взаимосвязей

Логико-структурный подход к управлению разработан Агентством международного развития США в конце 60-х гг. Сейчас он активно используется при разработке и реализации образовательных проектов, (например, в программе ЕС ТЕМПУС). Цель логико-структурного подхода - снижение рискованности и неопределенности при внедрении системы качества и повышение эффективности использования ресурсов. При таком подходе происходит реализация цикла Э. Деминга (Plan-Do-Check-Act) через формирование критериев качества и соотнесения их с деятельностью школы как процесс постоянного совершенствования. Критериями логико-

структурного подхода являются лидирующая роль руководства, политика и стратегия, менеджмент персонала, отношения с внешними партнерами, удовлетворенность потребителей, удовлетворенность персонала, результативность.

Интегрированная система управления (ИСМ) функционирует как единое целое. Преимуществами интегрированной системы качества являются: 1) обеспечение большей согласованности действий внутри учреждения; 2) минимизация функциональной разобщенности в учреждении, возникающей при разработке автономных систем качества; 3) меньшая трудоемкость по сравнению с созданием отдельных систем качества; 4) меньший объем документов; 5) более высокая степень вовлеченности персонала в улучшение деятельности учреждения; 6) более высокий учет баланса интересов внешних сторон учреждения; 7) меньшие затраты на разработку, функционирование и сертификацию.

Информация - это данные, несущие новизну и полезность. Это основное условие конкурентной способности организации. В современных условиях информация превратилась в важнейший интеллектуальный ресурс, целенаправленная обработка которого, называемая информационной технологией, позволяет резко повысить обоснованность и эффективность применяемых методов развития.

Информационные технологии - совокупность методов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распределение и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, а также повышения их надежности и оперативности.

По сути, под информационной технологией на практике понимается технологическое применение компьютеров и других технических средств обработки и передачи информации. Как и всякая технология, информационная технология включает в свой состав определенные комплексы материальных средств (носители информации, технические средства ее измерения, передачи, обработки и т.п.), способы их взаимодействия, а также определенные методы организации работы с информацией.

Автоматизированная система управления представляет собой автоматизированную систему, предназначенную для автоматизации всех или большинства задач управления, решаемых коллективным органом управления (министерством, дирекцией, правлением, службой, группой управления и т.д.). В зависимости от объекта управления различают АСУ персоналом (АСУП) и АСУ техническими средствами (АСУТС).

Системы поддержки принятия решений - это интерактивные компьютерные ИС, в которых используются различные модели принятия решений и специализированные базы данных, обеспечивающие деятельность ответственных за принятия решений сотрудников.

Управленческая внутренняя информационная система (ВИС) представляет собой совокупность информационных потоков, удовлетворяющих потребности в информации различных центров принятия управленческих решений.

Проектирование, создание и использование в организации внутренней информационной системы направлены на достижения важнейших целей:

- автоматизацию административно-управленческого труда на основе использования информационной технологии;
- повышение оперативности и обоснованности принимаемых решений и снижение степени риска в результате повышения качества используемой информации;
- создание системы доступа, хранения, обновления и обработки информации как в централизованном, так и в децентрализованном режимах;
- непрерывное развитие и совершенствование технологии обработки информации.

Современные информационные технологии в настоящее время становятся основным условием функционирования образовательной системы и принятия решений на любом уровне. Внедрение новых технологий существенно изменяет содержание различных видов деятельности, повышает эффективность управления.

Реактивная стратегия – это управленческие действия, направленные на решение проблемной ситуации. Реактивную стратегию можно охарактеризовать двумя словами – пассивная или защищающаяся (защитная) стратегия.

Проактивная стратегия – это управленческие действия, направленные на предотвращение проблемной ситуации, в соответствии своим целям. Используя эту стратегию, организация вырабатывает свой собственный курс движения и не зависимо от обстоятельств действует в выбранном направлении. Для описания этой стратегии лучше всего подойдут такие слова: активная или наступательная стратегия.

Инновационность в управлении - это проактивность управления, то есть ориентация не столько на решение насущных проблем, а на их упреждение. Это упреждающее управление. Ориентация на будущее является важнейшей предпосылкой эффективного управления, поэтому такие интеллектуальные элементы управленческого процесса, как предвидение, прогнозирование и проектирование должны быть максимально развиты и сочетать в себе оптимальное единство традиционности и инновативности.

Проактивность, как управленческая ценность, совмещает в себе несколько слагаемых: активность, ответственность, мобильность, устремленность вперед, стимулирует постоянное изучение меняющихся пределов возможного, достигая целей организационного развития предприятия, фиксирует тенденцию предоставления все большей автономии сотрудникам, что позволяет руководителю предприятия сконцентрироваться на стратегических целях. Проактивность - это способность проявлять инициативу для улучшения обстоятельств, либо для создания новых возможностей.

Сущность проактивных технологий управления заключается в их зависимости от объекта управления, управляющего субъекта, его управленческих ценностей, опыта управленческого воздействия и совокупности прочих технологий управления, уже используемых в рамках конкретного предприятия на момент внедрения новых проактивных технологий. Проактивные технологии управления любым предприятием направлены на обеспечение качественных изменений, а не количественного роста его численности, материально-технических активов и продуктов. В отличие от простого стремления к инновационным нововведениям, которое можно наблюдать при использовании реактивных технологий управления, проактивные социальные технологии означают способность (применительно к процессу развития организации) генерации таких новшеств, которые пока неизвестны потребителю и, следовательно, не имеют фактического спроса. Способность предприятия к своевременным и полноценным нововведениям является условием достижения этой цели. Готовность к изменениям есть важный фактор выживания предприятия.

Инновационность в управлении - это проактивность управления, то есть ориентация не столько на решение насущных проблем, а на их упреждение. Это упреждающее управление. Ориентация на будущее является важнейшей предпосылкой эффективного управления, поэтому такие интеллектуальные элементы управленческого процесса, как предвидение, прогнозирование и проектирование должны быть максимально развиты и сочетать в себе оптимальное единство традиционности и инноваций.

Личностный подход требует знания структуры личности и ее элементов, их связи как между собой, так и целостной личностью. В связи с этим следует выделить идею личностного подхода, суть которой в том, что в школу приходят не просто ученики, а ученики-личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует в первую очередь учитывать учителю в своей работе. Он должен знать и использовать такие приемы (их выработала педагогика сотрудничества), в которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя только к нему, он уважаем, никто не может его оскорбить. Все ученики защищены в своем классе и в своей школе. Вместе с тем не только теория, но и современная школьная практика доказывают, что личностный подход реализуется при наличии гуманной системы воспитания. Только коллектив педагогов-

единомышленников способен связать воедино личность, личностные качества, личностное развитие и саморазвитие ребенка. Именно личность школьника и личность педагога - главное мерило наличия и развития гуманной воспитательной системы.

Индивидуальная работа - это деятельность педагога, осуществляемая с учетом особенностей развития каждого ребенка. Она выражается в реализации принципа индивидуального подхода к учащимся в обучении и воспитании. Очень важно в современных условиях индивидуальную работу с детьми поставить на научную основу, использовать практические рекомендации, советы по реализации личностного, индивидуального и дифференцированного подходов. Эффективность такой работы зависит от педагогического профессионализма и мастерства педагога-воспитателя, его умения изучать личность и помнить при этом о том, что она всегда индивидуальна, с неповторимым сочетанием умственных, физических и психологических особенностей, присущих только конкретному человеку и отличающих его от других людей. Учитывая их, учитель определяет методы и формы воздействия на личность каждого ребенка. Все это требует от педагога не только педагогических знаний, но и знаний по психологии, физиологии, гуманистической технологии воспитания на диагностической основе.

Личностно-деятельностный подход, сформулированный к середине 80-х гг., разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. В то же время стало очевидным, что личностно-деятельностный подход может рассматриваться и с позиции ученика. Основываясь на определении учебной деятельности Д.Б.Эльконина, согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, был поставлен вопрос о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции ученика. Такая постановка вопроса «встречается» с результатами многолетних исследований (И. С. Якиманская, А. К. Маркова, Л. Б. Орлов и др.), показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.д. По своему определению термин «подход к обучению» многозначен. Это: а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента). Подход как категория шире понятия «стратегия обучения» — он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения. Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Определяя личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он определяется, личностно ориентированным (И.О. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков и др.) подходом. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, «в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [3]. Личностный подход, по К.К.Платонову, это принцип личностной

обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И.Ф.Исаев).

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарт т.д.) и способы оценивания.

Технологический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид — носитель культуры. В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

В современных научно-педагогических исследованиях герменевтический подход рассматривается как методология, обосновывающая необходимость построения педагогического взаимодействия на глубоком познании детства в целом, каждого ребенка в отдельности, видении каждого ребенка в его взаимосвязях с другими людьми.

Исследователь проблем дополнительного образования детей Л. Г. Логинова в контексте герменевтического подхода высказывает убеждение в том, что «образование — дело только самого образующегося человека, и оно должно стать для него настоящей подготовкой к жизни», условием чего является процесс формирования гражданского самосознания личности, начиная с самого раннего возраста, в развитии способности к социальному творчеству.

Принятие ребенка невозможно без рефлексии самого воспитателя собственного детского опыта, своих детских переживаний, «проживания» воспоминаний из детства. Воспитание должно научить ребенка понимать окружающих людей и самого себя.

Одним из возрождающихся является антропологический подход, который впервые разработал и обосновал К. Д. Ушинский [4]. В его понимании он означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К. Д. Ушинский к обширному кругу антропологических наук отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются; сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» — это положение К. Д. Ушинского было и остается неизменной истиной для современной педагогики. И науки об образовании, и новые формы образовательной практики общества остро нуждаются в своем человековедческом основании.

Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости преодолеть «бездетность» педагогики, не позволяющую ей обнаружить научные законы и проектировать на их основе новые образцы образовательной практики. Мало зная о природе своего объекта и своего предмета, педагогика не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Возвращение ею

антропологического подхода является условием интеграции педагогики с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией человека и другими науками.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют, во-первых, вычленив не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения. Во-вторых, это дает возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию. И наконец, в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.

Использованная литература

1. Курлов А.Б., Кунафин М.С., Петров В.К. Философия инновационной деятельности: монография. М. : ИД «АТИСО», 2010.
2. Краснова Е.В. Инновация как форма социального управления // Вестник ВЭГУ. 2010. № 4 (48).
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1974.

Особенности управления в сфере образования

Бычкова О.Ю.

главный бухгалтер

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Сфера - это системный объект воздействия, и отсюда любой управленческий акт должен соответственно быть системно обеспеченным, должны просчитываться все составляющие от принятия решения, отслеживания до его практического результата.

Объект управления в сфере образования имеет свою специфику и представлен двумя формами организации: учебно-предметной - то, что составляет технологию образовательного процесса, и социальной - то, что поддерживает общение людей, их коллективную организацию на всех уровнях управления. Выделяются уровни, подлежащие управлению, от элементарного (учебные занятия) до макросистемного (образовательные организации, система образования).

Сфера действия управления может быть определена через процессы регуляции и саморегуляции, которые способны оказывать воздействие на качественные изменения в системе только на основе сложившихся в ней механизмов регуляции.

Управление определяется как воздействие, влияние, коррекция и т.п., то есть все то, что предполагает и осуществляет «вхождение» субъекта управления в объект (процесс, явление, тенденции). Объект управления представлен одновременно и его субъектом, т.к. обладает сознанием, разумом, волей, определенным социальным опытом, статусом, т.е. качествами, необходимыми для управления. Саморегуляция же представлена самодостаточностью образовательного или иного процесса, его стабилизацией, развитием или стагнацией за счет внутренних источников и детерминаций. Предписанность управленческих механизмов сверху вниз как бы жестко детерминирует все этажи управленческой структуры.

Управление и саморегуляция в сфере образования обладают различной и даже альтернативной логикой развития с точки зрения возникновения и преодоления зон риска. Сужение и расширение зон риска в реальных образовательных и иных социальных процессах объективно предполагает наращивание образовательного пространства, его субъектов, структур, механизмов, моделей и вариативность учебных программ, базисных планов, образовательных стандартов. Тем самым расширяются и возможные тенденции, альтернативы, сущностные и менее выраженные процессы, увеличивается вариативность подходов и управленческих решений, моделей, механизмов, снижается тем самым порог

риска управленческой ошибки, которая является своего рода предохранителем, индикатором, механизмом снижения этого порога. В этом случае в объективный реальный процесс, вступает саморегуляция, источником и двигателем которой является реально складывающаяся, взаимообусловленная собственной логикой, связями и отношениями система образования.

Эффективность управленческого процесса представлена лишь настолько, насколько соответствует логике собственного реального процесса развития. Кроме того, в исследовании управления предполагается реализация компонента субъекта управления (руководитель органа управления, института, отношения и связи в управлении). Субъективная логика подчинена и детерминирована своими особенностями, сущностными чертами и отношениями. Многое здесь приписывается таким трудно поддающимся социологическому и тем более, математическому просчету факторам и детерминантам как настроение, менталитет, лидерское влияние, симпатии, антипатии, близость или разность жизненных позиций, опыта и т.п. Далекое не последнее место здесь также занимает готовность или степень готовности к управленческому риску. Нет необходимости кого-либо убеждать о присутствии доминантности в управленческом акте, в отношениях руководитель и подчиненный (учитель - ученик, директор - администратор органов управления) таких моментов, как страх за свое положение, опасения за собственные ошибки, имея в виду не соотносимость управленческого акта с реальным образовательным процессом, а ошибки - расхождения с позицией, мнением, настроением вышестоящего руководителя.

Моделирование и технологизация происходит в настоящее время не собственных процессов управления теми или иными звеньями образования, а управления и саморегуляции поведения органов института управления по принципу умения угодить, уловить ситуацию, то есть с точки зрения субъективного их начала. Подобное схождение и расхождение двух управленческих логик объективно и субъективно связано с рядом вариативных моделей управления - первый сильный руководитель действует не только сам, но и подтягивает окружение к управлению в логике предмета, процесса образования, вторичная надстроечно-субъективная логика, как правило, приглушена, настроение и ожидание также приглушены и синхронизируются с логикой самого процесса образования. Второй вариант: сильный руководитель синхронизирует сам свое видение тенденций и альтернатив управления системы и жестко заставляет придерживаться своих подчиненных подобному видению образовательных ситуаций и соответственно управленческому действию. Если в первом случае управление держится на действии всех исполнителей, то во втором случае оно достигается усилиями самого руководителя. Третий вариант - так называемый популистский. Субъект - лидер следует за ситуацией, не упреждает и тем более не координирует, а придерживается соответствующими своими действиями и мыслями сложившегося процесса, принятого мнения. Пожалуй, это наиболее опасный путь, поскольку эти процессы образовательные и иные процессы многоаспектны, альтернативны, многозначны и, следовательно, он приходится не на процесс, а господствующие точки зрения в стабильно-нестабильных обществах типа России. При доминировании подобной тенденции сфера образования обречается на управленческий хаос.

Названные и неназванные тенденции имеют свою особенную логику, маркетинговую деятельность, моделирование, технологизацию управленческих образовательных процессов, которые динамизируют и реконсервируют, сохраняют или разрушают достоинство, или недостатки отечественного образования, сохраняют или разрушают отечественную школу.

Мониторинговым индикатором, господствующей тенденцией является преобладание в сфере образования, точнее в управлении данной сферой эволюционных или реформаторских настроений, подходов, которые шире исторических периодов. Проблемы реформаторства, взгляды «новых» и «старых» русских относительно

образования были и остаются сигналом бедствия не только образования, но и всей России и одновременно спасением и выживанием управленческого успеха и профессиональной карьеры тех типов, которые никогда не рискуют даже в ситуации тотального риска, социальных потрясений, реально сложившегося системно-кризисного состояния в образовании, обществе.

Такой подход более четко представляет возможности управления. Чем выше уровень организации системы, тем большими ресурсами она обладает. И напротив, управленческие действия окажутся безрезультатными, если не располагают в качестве базы механизмами саморегуляции, надлежащей организованностью.

Новый этап реформирования системы бюджетных учреждений: итоги и перспективы

Бычкова О.Ю.
главный бухгалтер

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Реформа, направленная на переход от сметного финансирования бюджетных учреждений к оплате предоставляемых ими услуг на основе единых нормативов затрат на их оказание, была заявлена более десяти лет назад, но ее практическая реализация началась только в 2016 году.

На новом этапе реформы планируется отказаться от обязательств по финансированию бюджетных учреждений и перейти к рыночному размещению государственного заказа на оказание социальных услуг. Эти планы сопряжены с существенными рисками, в том числе с возможным неконтролируемым сокращением бюджетной сети, обветшанием имущества государственных учреждений и снижением качества социальных услуг. Для снижения этих рисков необходим отказ от целого ряда предусмотренных реформой мер.

Переход от сметного финансирования бюджетных учреждений к оплате предоставляемых ими услуг на основе нормативов затрат на их оказание был намечен более 10 лет назад. Это должно было решить одновременно две задачи:

- во-первых, создать для публичных учреждений стимулы к сокращению издержек,
- во-вторых, обеспечить условия для конкуренции между публичными и частными организациями за бюджетное финансирование.

Но вплоть до последнего времени отказ от сметного финансирования в большинстве отраслей оставался формальным, поскольку объем субсидий для каждого учреждения определялся на основе индивидуальных нормативов затрат на оказание услуг, т.е. нормативы подгонялись под исторически сложившийся уровень финансирования.

В 2016 году начался переход к финансированию гос. задания на основе единых нормативов затрат на оказание услуг, при этом различия в видах и условиях деятельности учреждений одного профиля теперь должны учитываться с помощью корректирующих коэффициентов (п.5 ст.69.2 Бюджетного кодекса в редакции Федерального закона от 29.12.2015 № 406-ФЗ).

Пока сфера применения единых нормативов остается достаточно ограниченной, но объявленные задачи нового этапа реформы должны серьезно отразиться на экономическом положении государственных и муниципальных учреждений.

Состав затрат учреждений, которые должны учитываться при расчете нормативов, постоянно расширяется, и в ближайшей перспективе норматив должен включить все расходы, за исключением амортизации недвижимого имущества (постановление правительства РФ от 26.06.2015 № 640 «О порядке формирования государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания»). Так, в настоящее время затраты на приобретение особо

ценного движимого имущества финансируются через субсидии на иные цели, которые позволяют учитывать изначальную обеспеченность учреждений этим имуществом.

С 2018 года в состав нормативов должны войти затраты на формирование резерва на полное восстановление состава объектов особо ценного движимого имущества, что закрепит диспропорции в материальной базе учреждений.

Постоянно сокращается доля условно-постоянных затрат на содержание имущества, покрытие которых гарантировано учреждениям безотносительно к числу потребителей, а с 2019 года планируется полный отказ от покрытия затрат на имущество, не используемое при выполнении задания. Это означает, что при сокращении объемов задания у учреждения может не оказаться источника для покрытия расходов на поддержание имущества в надлежащем состоянии, что может привести к его обветшанию и даже гибели. С 2017 года затраты на выполнение работ также подлежат нормированию.

После реализации этих мер у учредителей фактически не останется финансовых резервов, которые можно было бы использовать для покрытия затрат учреждений, которые по объективным причинам превышают средний уровень.

Постоянное расширение состава расходов государственных учреждений, включаемых в нормативы, обусловлено стремлением стимулировать частных поставщиков к конкуренции с государственными структурами за доступ к бюджетному финансированию, рассчитываемому на основе этих нормативов.

Продуман и механизм организации такой конкуренции. В 2016 году Госдумой в первом чтении принят законопроект (проект федерального закона «О государственном (муниципальном) заказе на оказание государственных (муниципальных) услуг в социальной сфере»), согласно которому распределение объемов гос. задания между бюджетными учреждениями, исходя из их мощности, должно уступить место конкурсам на право оказания государственных (муниципальных) услуг, в которых бюджетные учреждения будут участвовать на равных правах с частными.

Для окончательного выравнивания положения государственных и частных поставщиков остается сделать последний шаг – изъять из оперативного управления учреждений государственное имущество, включив усредненные затраты на его аренду в норматив финансовых затрат. Эту меру Минфин планирует реализовать с 2019 года.

После сокращения бюджетного сектора государство в лучшем случае будет вынуждено приобретать по той же цене услуги более низкого качества.

Следствием поэтапной реализации этих планов могут стать деградация и ликвидация большого числа государственных учреждений, а также существенное снижение качества оказываемых населению услуг.

В этой ситуации очень трудно будет осуществлять инвестиционные расходы и даже сохранить основные фонды и трудовые коллективы.

Платежеспособный спрос населения на услуги, традиционно оказываемые бюджетными учреждениями, недостаточен для компенсации возможных колебаний такого спроса со стороны государства.

В результате после сокращения бюджетного сектора государство в лучшем случае будет вынуждено приобретать по той же цене услуги более низкого качества у недолговечных и недостаточно квалифицированных поставщиков, а в худшем – может столкнуться с необходимостью повышения цен, поскольку частным поставщикам (в отличие от государственных учреждений) навязать выполнение заказа на непривлекательных условиях нельзя.

Во избежание такого развития событий представляется необходимым пересмотреть планы реформы системы финансирования бюджетных учреждений, отказавшись от наиболее радикальных мер в этой области, в том числе:

- от идеи преимущественно рыночного размещения государственного заказа на оказание социальных услуг. Привлечение частных поставщиков к процессу оказания государственных услуг не может быть самоцелью, а реструктуризация бюджетной сети (в

том числе, и ее сокращение) не должно происходить хаотично под воздействием текущей рыночной конъюнктуры. Пока государственное (муниципальное) учреждение существует, его следует финансировать, поскольку стремление сэкономить на расходах по содержанию собственного имущества по своей сути является проявлением бесхозяйственности. Недогрузка мощностей учреждения вследствие недостаточного спроса на его услуги должна быть основанием не для автоматического сокращения его финансирования, а для выяснения причин такого положения и поиска способов решения проблемы, арсенал которых весьма широк (от ликвидации учреждения при отсутствии в нем объективной потребности до увеличения его финансирования в целях повышения качества предоставляемых им услуг). Приоритетное финансирование бюджетных учреждений не исключает привлечения частных поставщиков к оказанию государственных услуг в тех случаях, когда в этом возникает потребность (например, при отсутствии на данной территории учреждений определенного профиля; для оказания услуг, не входящих в госзадание; в случае организации предоставления услуг по системе сертификатов, выдаваемых потребителям для оплаты услуг у выбранного ими поставщика).

- от замены права оперативного управления государственным имуществом у государственных учреждений на право аренды. Такая замена нецелесообразна не только потому, что порождает угрозу изъятия у учреждений имущества при недостаточности средств субсидии для уплаты арендных платежей, но и потому, что на практике изъять у учреждений имущество, которое они окажутся не в состоянии оплатить, а тем более – рационально им распорядиться, будет нереально;

от планов дальнейшего расширения состава затрат, учитываемых в составе нормативных затрат на оказание услуг. Напротив, целесообразно сузить состав таких затрат по сравнению с действующим законодательством. В составе нормативов могут учитываться лишь те виды затрат, величина которых меняется в зависимости от количества потребителей (объема оказываемых услуг). Это преимущественно затраты на оплату труда и приобретение материальных запасов и имущества, используемого в процессе оказания услуг. Условно-постоянные затраты на содержание имущества должны финансироваться безотносительно к объему оказываемых учреждением услуг.

- от финансирования на нормативной основе работ – невозможна унификация стоимости работ одного вида, различающихся по содержанию, качеству, материальным затратам и трудовым ресурсам, необходимым для их выполнения. Очевидно, например, что никакие корректирующие коэффициенты не могут учесть различий в стоимости производства кинофильмов или реставрационных работ. А потому работы должны финансироваться на сметной основе. То обстоятельство, что государство, оплачивающее социальные услуги, не является их потребителем, снижает роль качественных критериев отбора.

Важным недостатком предлагаемых решений является то, что в случае их реализации роль нормативов как стимула к наращиванию объемов услуг и сокращению издержек существенно снизится. Но стимулирующее влияние нормативов может проявиться лишь в условиях свободной конкуренции, которая невозможна в сфере предоставления социальных услуг, основным заказчиком которых является государство. Будучи монополистом, государство может лишь имитировать конкурентную среду, заменяя государственное задание конкурсами на отбор поставщика, но обеспечить реальную конкуренцию не способно, поскольку победителей таких конкурсов будет определять тот же государственный орган, который в настоящее время распределяет госзадание. То обстоятельство, что государство, оплачивающее социальные услуги, не является их потребителем, снижает роль качественных критериев отбора. Поэтому трудно рассчитывать, что распределение бюджетного финансирования по конкурсу с участием частных поставщиков станет стимулировать повышение качества социальных услуг. Напротив, есть риск, что конкурентное размещение государственного заказа на оказание социальных услуг будет рассматриваться преимущественно в качестве способа

сокращения бюджетных расходов на их предоставление, и учредителям будет предписано вести отбор поставщиков по цене. В этом случае частные поставщики могут вытеснять государственные учреждения с рынка за счет демпинга, чтобы впоследствии получить возможность диктовать государству свои условия. Эти соображения, на наш взгляд, демонстрируют бесперспективность идеи рыночного размещения государственного заказа на оказание социальных услуг, а, следовательно, и идеи экономического стимулирования государственных учреждений к сокращению издержек и повышению объемов и качества услуг. Улучшения качества и снижения издержек на предоставление социальных услуг следует добиваться не за счет внедрения мнимой конкуренции между поставщиками услуг, а за счет повышения ответственности заказчиков и поставщиков этих услуг за результаты своей деятельности.

Действующее законодательство предполагает необходимость оценки качества социальных услуг, в том числе, с учетом мнения потребителей. От органов государственной власти зависит скорость и адекватность реакции на результаты такой оценки.

Стандарты качества и качество образования: к вопросу о терминах

Денисенко Е.Н.

кандидат педагогических наук,

заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

В начале 21 века ключевым условием экономического роста России и повышения благосостояния ее населения является обеспечение конкурентоспособности страны. Современные социальные, научно-технические, технологические и экологические условия требуют от школы выпускников с высоким качеством образования. Есть вызов времени – нужно новое качество образования.

Качество – фундаментальная категория, определяющая все стороны мироздания, факторы социального устройства и деятельности людей. Категория «качество» раскрывается соотносительностью с категориями «количество», «системность», «структурность», «организованность», «оценка», «уровень качества», «требования к качеству», «мера качества» и с другими составляющими качества образования: качество содержания образования, качество образовательных технологий и методов обучения, качество образованности личности.

Составляющими элементами качества образования являются качество содержания образования, качество образовательных технологий и методов обучения, качество образованности личности. Качество – всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности и ее результатов. В образовании сущностное содержание категории «качество» составляет: 1) качество образования; 2) управление качеством образования; 3) качество подготовки выпускников; 4) проблемы качества подготовки выпускников; 5) системное исследование качества образования; 6) критерии качества образования; 7) мониторинг качества образования; 8) обеспечение качества образования; 9) инструментарий управления качеством; 10) методика оценки образовательных услуг; 11) оценка эффективности обучения.

Определение качества в различных науках, отраслях производства, нормативных документах имеет хотя и близкое, но различающееся в оттенках значение понятие. Так, в философии качество трактуется как объективная, существенная, относительно устойчивая внутренняя определенность целостности предметов и явлений, а также специфических групп предметов, коллективов, систем, абстрактных представлений в их совокупности свойств [1]. Определение понятия «качество» в нормативно-методических документах (ГОСТах) дефинируется по отношению к продукции как совокупность свойств и характеристик изделия (услуги), относящихся к его способности удовлетворять

установленные или предполагаемые потребности. Требования к качеству на международном уровне определены стандартами ИСО серии 9000. Эти стандарты установили единый, признанный в мире подход к договорным условиям по оценке систем качества и одновременно регламентировали отношения между производителями и потребителями продукции, с выраженной ориентацией на потребителя. В международных стандартах ISO 9000:2008 по отношению к продукции и услугам качество определяется как степень соответствия присущих характеристик требованиям. В международных стандартах ИСО 8402 качество – совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности.

Качество образования – основной показатель деятельности образовательного учреждения. В современном понимании качество образования – это не только соответствие знаний обучающихся государственным стандартам, но и успешное функционирование самого учебного заведения, деятельность каждого педагога и администратора в направлении обеспечения качества образовательного процесса и предоставления образовательных услуг.

Глоссарий Федерального государственного образовательного стандарта дает следующее определение: «Качество образования – комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Качественное образование должно давать возможность каждому индивиду продолжить образование в соответствии с его интересами» [2].

Современные словари и словарные материалы по управлению соотносят с системой качества как совокупностью свойств и характеристик изделия (услуги), относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности многие более узкие понятия. Так, под системой качества образования понимается совокупность организационной структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством образовательным процессом. Система управления качеством – это скоординированная деятельность по руководству и управлению организацией, ориентирующая ее на выпуск качественной продукции с точки зрения потребителя. Она включает в себя систему менеджмента качества – создаваемую в организации систему для формирования политики и целей в области качества, для достижения этих целей, со своим назначением, структурой, составом элементов и связями между ними. В основу системы качества должна быть положена TQM - Total Quality Management - высокая эффективность системы управления качеством организации. В 1950-е годы американским ученым А. Фейгенбаумом была выдвинута концепция тотального (всеобщего) управления качеством (Total Quality Control – TQC), что есть набор методов и видов деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству. TQC основывается на документированных системах качества, устанавливающих ответственности, полномочия и взаимодействия в области качества всего руководства предприятия, а не только специалистов служб качества. TQC представляет собой оперативное управление процессами с устранением причин неудовлетворительного функционирования на всех этапах петли качества. Петля качества – концептуальная модель взаимозависимых видов деятельности, влияющих на качество на различных стадиях производственного цикла от определения потребности до оценки их удовлетворения. Все стадии можно сгруппировать по двум направлениям деятельности производителя: 1. Внутренние действия, направленные на осуществление производственного цикла; 2. Внешние действия, направленные на взаимосвязь с потребителем. концепция TQC явилась фундаментом для перехода в 70-80-е гг. от тотального управления качеством к тотальному менеджменту качества (TQM). Если TQC – это управление качеством с целью выполнения

установленных требований и соответствия процессов и продукции определенным техническим условиям, то TQM – это управление целями и самими требованиями. Т.е. тотальный менеджмент качества – подход к руководству организацией, нацеленный на качество, основанный на участии всех ее членов и направленный на достижение долгосрочного успеха путем удовлетворения требований потребителей и выгоды для членов организации и общества.

В систему управления качеством включена система оценки качества – систематическая проверка способности субъекта (производителя) выполнять установленные требования, и система контроля качества – проведение проверки выполнения обязательных требований (к продукции, работам, услугам), установленных федеральными законами или нормативными правовыми актами. Официально систему качества образовательного учреждения может подтвердить система подтверждения качества – совокупность правил выполнения работ по сертификации. Система сертификации – это система экспертной оценки и методики измерений, оформленные в комплекс документов, зарегистрированных в органах по стандартизации. Для вхождения в единое европейское образовательное пространство необходимо следовать международным стандартам: ISO 9000, ISO 9001, модель делового совершенства EFQM1 и др.

В последнее время специалистами в области оценки качества образования принято следующее определение: «Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям».

Поскольку корневое понятие «образование» распространяется и на «образование» как результат (образованность), и на «образование» как образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат, то и понятие «качество образования» относится и к результату, и к процессу.

Оценка качества образования (система оценок) должна быть подразделена на оценки качества образования со стороны внешней среды – т.е. оценки потребителей образовательных услуг и внутренние оценки качества в самой системе образования.

Для этого ученые выделяют [3] пять элементов системы образования:

1. Органы управления образованием (ОУО);
2. Образовательные учреждения (ОУ);
3. Образовательные программы (ОП);
4. Обучающие;
5. Обучающиеся.

Выделяются четыре субъекта (заказчиков и потребителей образовательных услуг): личность, производство, общество и государство, система образования.

Так как субъектами и объектами оценки являются как система образования в целом, так и элементы этой системы, и оценивание могут и должны осуществлять органы власти (федеральной, региональной и муниципальной).

Совокупность философских, педагогических принципов и соответствующего инструментария к качеству образования обеспечивают основные направления управленческой деятельности, которые возможно представить в виде трех основных блоков: формирование стратегии управления качеством образования (целеполагание, прогнозирование, планирование, стандартизация, нормирование); реализация стратегии управления качеством образования (организация управления, координация и обеспечение – кадровое, информационное, материально-техническое) и обратная связь (контроль, испытания, анализ, учет, отчетность, оценка).

Использованная литература

1. Современный философский словарь. СПб.: Академический проект, 2004. 864 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт полного среднего образования
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Как оценивать качество образования? Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm

Развитие социального капитала в современной образовательной организации: к постановке проблемы

Денисенко Е.Н.
кандидат педагогических наук,
заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

Социальный капитал - понятие, введенное П. Бурдьё в статье «Формы капитала» (1983) для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. Источники этой идеи можно найти у Токвиля, Зиммеля, Дюркгейма и М. Вебера. Р. Патнэм определяет социальный капитал как одну из характеристик социальной организации, включающей доверие, нормы, сети, которая в состоянии улучшить эффективность общества. По мнению Дж. Коулмана, «социальный капитал присущ структуре связей между индивидами и является благом для общества в целом». Американский социолог и философ Ф. Фукуяма считает, что суждение о социальном капитале как общественном благе является ошибочным, так как его производство находится в личных интересах отдельных индивидов или организаций. Исследователь отмечает, что долгосрочная репутация – предпосылка социального капитала – является экономическим активом и в этом качестве привлекательна для индивидов и компаний, заинтересованных лишь в конечной выгоде. Дивиденды от социального капитала нельзя положить в банк, но можно конвертировать в экономические преимущества как для индивида в частности, так и для целой организации.

Под социальным капиталом понимается способность общества или сообществ к самоорганизации и совместным действиям. Такая необходимость возникает в тех случаях, когда стоящие перед обществом задачи не могут быть решены простой суммой индивидуальных действий индивидов, не координирующих свои действия друг с другом. Чтобы добиться успеха, они должны, так или иначе, действовать сообща. Именно эта способность действовать сообща, причем, самостоятельно и по собственной воле, без принуждения извне, и называется социальным капиталом. Но единой универсальной формулы для организации деятельности по повышению социального капитала в образовательной организации не существует.

К понятию «развитие организации» существует несколько подходов. В книге К.М. Ушакова встречается определение понятия «инновация»: «организационное изменение, которое приводит к изменению формальной или неформальной структуры организации и вызывает временный кризис компетентности» [1]. В этой связи интересным и эффективным инструментом является модель жизненных циклов организации И.К. Адизеса. Данный инструмент основан на одном из подходов в менеджменте, который подразумевает прохождение организацией нескольких этапов развития: становление, рост, зрелость, смерть [2]. В основе концепции жизненных циклов организации лежит представление о том, что организация в своем развитии обязательно проходит несколько стадий, каждая из которых обладает своими отличительными характеристиками. Переход к следующей стадии связан с серьезной организационной перестройкой, зафиксировав которую, мы сможем доказать справедливость нашей гипотезы.

В области изучения социального капитала как потенциала развития организации и общества в целом существует много гипотез, стереотипов, непроверенных утверждений, но явно недостаточно строгого экономического анализа социального капитала, его роли как фактора развития; в России социальный капитал вообще не воспринимается как актив.

Большое количество работ свидетельствуют о том, что социальный капитал – это важная предпосылка, ценный ресурс развития, который влияет на экономический рост, общественное благосостояние, эффективность социальных программ и многое другое. Социальный капитал оказывает значительное воздействие на качество общественных

услуг – образования, здравоохранения, на психическое и физическое здоровье населения, общественную безопасность, качество жизни и, наконец, но не в последнюю очередь, на качество институтов и государственного управления [3].

Развитие социального капитала в условиях реструктуризации образовательной организации необходимо и основывается на его актуальности. Появление на современном этапе реформирования образования новых крупных образовательных организаций – федеральных университетов, образовательных комплексов – повлекло за собой множество проблем. В созданных и создаваемых образовательных организациях 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» организации, «лучшего» и «плохого» педагога, ученого, управленца проявляется неуверенность педагогов в гарантируемой работе, повышается значение отчетности, связанной с результативностью деятельности отдельного педагогического работника и др. Этим объясняется личностное отчуждение, сопровождаемое разрывом и профессиональных отношений. Рвутся налаженные двусторонние связи. Педагоги теряют опыт профессионального взаимодействия. Отсутствует система обратной связи, акцентируется внимание на индивидуальной работе педагогического работника и др. Поэтому разработка стратегии развития социального капитала в образовательной организации становится необходимой задачей. Одним из необходимых условий, обеспечивающих качество образования является развитие устойчивых профессиональных связей в педагогическом коллективе, следовательно, рост эффективности организации. Требуется решать задачи, в первую очередь, за счет внутренних ресурсов, одним из которых является побуждение к коллективной и командной работе не только в горизонтальной плоскости «преподаватель-обучающийся», но и по вертикали «преподаватель-преподаватель». В связи с этим необходимо определить реальный уровень профессионального педагогического взаимодействия. Проанализировав часть источников по вопросу развития социального капитала в образовании, можно с определенной долей уверенности утверждать, что исследований по данной проблеме практически нет. Необходимо разрешить противоречие между представлением об образовательной организации как едином образовательном пространстве и пониманием реального уровня сложности образовательной структуры, неоднородности, полимодельности образовательной среды. «Наши организации – не столько люди, сколько связи между ними. И поскольку связи составляют большую часть системы, логично было бы предположить, что именно они должны пользоваться особым вниманием руководства и быть основным объектом управления» [1].

Образовательная организация традиционно опирается на значимость личности каждого педагога, профессиональных качеств отдельных преподавателей, что принимается за единое образовательное пространство, состоящего из отдельных его членов. Однако повышение качества образования возможно лишь при использовании объединения усилий высококвалифицированных кадров и их сотрудничества и взаимодействия, создавая, тем самым, эффективную образовательную среду, команду, способную продвигать реформы.

Следует рассмотреть:

- основные проблемы, связанные с человеческим и социальным капиталом, которые проявились при образовании новых образовательных организаций:
объединение разных с точки зрения формальных, профессиональных и личностных показателей коллективов; обособление каждого подразделения и, соответственно, каждого коллектива и конкретного преподавателя;
личностное отчуждение, сопровождаемое разрывом и профессиональных отношений;
нарушение обратной связи; акцент на индивидуальную работу педагога и др.;

- представление о профессиональных связях и их особенностях в условиях реформированной образовательной организации;
- определение роли профессиональных связей в реформировании образования и проблемы профессионального взаимодействия в условиях реструктуризации образовательной организации;
- реальное состояние профессиональных связей в новой образовательной организации на основе проведения констатирующего исследования с использованием диагностического инструментария исследования реальной структуры профессиональных отношений (социально-демографического и социометрического), предложенного доктором педагогических наук, профессор К.М. Ушаковым, исследования организационной культуры школы с опорой на модель Э. Шейна, социометрического исследования межличностных отношений в группе, разработанной Дж. Морено;
- результаты анализа уровня профессиональных связей;
- прогностическую модель повышения уровня сложности реальной структуры образовательной организации.

Развитие социального капитала в условиях объединения образовательных организаций 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 педагогического работника;
- система развития профессиональных связей будет восприниматься педагогами как значимый элемент жизнедеятельности образовательной организации и усилит их внутреннюю мотивацию;
- эндогенным оцениванием будут охвачены все без исключения педагогические работники;
- задачей эндогенного оценивания является побуждение педагогов, 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.

Использованная литература

1. Ушаков К.М. Управление школой: кризис в период реформ. Москва : Сентябрь, 2011.
2. Инструменты оценки управления ОУ Инструменты оценки управления ОУ. М. : Методическое пособие к программе «Управление образованием» НИУ ВШЭ, 2012.
3. Полищук Л.И. Социальный капитал в России: измерение, анализ, оценка влияния [<http://www.liberal.ru/articles/5265>]. М., 2011.

Российское образование: усиление взаимосвязей системы образования и рынка труда

Постольская Е.В.

заместитель директора по воспитательной работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

преподаватель кафедры профессионального образования

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации, которое осуществляется в соответствии с российским законодательством и нормами международного права. Система образования в широком смысле - совокупность образовательных организаций, связи между ними и те общие принципы, на основе которых эти организации функционируют, а в более конкретном - все образовательные организации с их материально-технической базой, финансами, кадрами, научно-методическим обеспечением. Российская система образования получила в виде Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одно из самых

прогрессивных в мире законодательств, устанавливающее обширную автономию профессионального образования и широкие академические свободы в реализации образовательных программ. К основным задачам развития отечественной системы образования относятся:

- укрепление взаимосвязей образования в социальной сфере, с наукой, культурой, областью социальной защиты;
- усиление взаимосвязей системы образования и рынка труда;
- взаимодействие федерального и региональных уровней в становлении единого образовательного пространства России;
- возрождение и усиление взаимодействия всех сфер образовательной деятельности: воспитательной, учебной, внешкольной и др.;
- расширение сферы международного сотрудничества в области образования с целью создания и укрепления мирового образовательного пространства и т.д.

Своеобразной проблемой отечественной системы образования стало сокращение числа абитуриентов, так называемая «демографическая яма». На фоне общего демографического сжатия России в перспективе 15 - 20 лет число выпускников школ сократится в полтора раза. При замораживании нынешней ситуации в ряде регионов избыточность предложения на рынке образовательных услуг уже через два-три года приведет к полному исчезновению конкурсного начала при приеме в вуз - с разрушительными последствиями для качества образования.

Правительство РФ утвердило федеральную целевую программу развития образования на 2016 -2020 годы. Программа направлена на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям инновационного, социально ориентированного развития России. Прогнозируемый общий объем финансирования - более 112 млрд. рублей. Программа предусматривает проектно-целевой подход в реализации в отличие от классического программно-целевого подхода ФЦП развития образования на 2011- 2015 годы. К основным задачам Программы относятся создание и распространение структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, развитие современных механизмов, содержания и технологий общего и дополнительного образования, реализация мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявление талантливой молодежи. Программа направлена на создание инфраструктуры, обеспечивающей условия для обучения и подготовки кадров для современной экономики, формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов. В программу включены комплексные проекты по созданию и внедрению новой структуры (модели) вузов, модернизации технологий заочного образования, переходу к системе эффективного контракта с руководителями и педагогическими работниками, реализации Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций, совершенствованию системы оценки качества профессионального образования, привлечению работодателей к участию в управлении деятельностью профессиональных образовательных организаций. Программой предусмотрено предоставление субсидий из федерального бюджета субъектам Федерации на повышение качества и конкурентоспособности российского образования, трансляцию и внедрение новых моделей и механизмов обеспечения доступности образовательной среды, распространение структурных, содержательных и технологических инноваций.

Модернизация имеет судьбоносное значение для выживания России в современном мире. Полномасштабное решение этой задачи равноценно формированию конкурентоспособного общества, которое будет в состоянии выйти на передовые позиции в мире и обеспечить высокие показатели благосостояния граждан. Для этого должна быть перестроена основа основ эффективного функционирования общества, а именно, создана социально-экономическая система, способная к саморазвитию и качественному росту. Предстоит пройти через глубокую трансформацию сложившегося за многие десятилетия

социального уклада, осуществить переход на новую модель развития, создать эффективную и, что очень важно, диверсифицированную экономику. Главная специфика России заключается в необходимости осуществления не одноотраслевой, а системной модернизации. Она должна охватывать и все сферы жизнедеятельности, и все уровни организации государственной и общественной жизни. Системная модернизация, определяя судьбу страны, определяет жизненные перспективы всей России, всех социальных и демографических групп, обеспечивает достойный уровень благополучия семьи и личности. Наряду с осознанием задач модернизации, поставленных на государственном уровне, необходимо понять устроения самого общества, соотнести, насколько предлагаемая модель модернизации «сверху» отвечает менталитету, интересам, возможностям, способностям и потребностям населения. Модернизация образования в России является органической частью и в то же время важным условием успеха модернизации экономики. Экономический подъем выдвигает на первый план задачу формирования системы непрерывного образования, создание независимой общественно-государственной системы оценки качества образования, способной обеспечить возможности гибкого перехода между различными образовательными программами, защиту интересов всех потребителей на рынке образовательных услуг, и в первую очередь самого обучающегося. Развитие системы непрерывного образования создает механизмы включения работодателей в выработку образовательной политики, стандартов качества профессионального образования, позволяет более полно учитывать быстроменяющиеся потребности рынка труда. В этом контексте обеспечение доступности образования приобретает еще одно измерение: формирование условий для территориальной, социальной и академической мобильности молодежи. Непрерывность образования и повышение мобильности молодежи должны стать залогом сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации и одновременно интеграции и обеспечения конкурентоспособности российского образования в мировом образовательном пространстве.

В современном обществе модернизационные процессы охватывают все сферы деятельности человека. Мерой их потенциала, жизнеспособности и жизнестойкости общества становится его способность обеспечивать социальное пространство для созидательной, творческой деятельности людей, адекватной оценки её продукта, принятия результатов этой деятельности. В этих условиях становится актуальным научное исследование модернизационной реальности и управления социальными условиями и механизмами, регулирующими развитие общества, а также процесса формирования человека, адекватного вызовам современной эпохи.

Современность ставит совершенно новые задачи перед системой образования. Чтобы подготовить человека к жизни в постоянно меняющемся мире, необходимо развивать механизмы его само- и житнетворчества. Образование должно давать человеку не столько сумму базовых знаний, не столько набор полезных и необходимых трудовых навыков, а сколько умение воспринимать и осваивать новое: новые знания, новые виды и формы трудовой деятельности, новые приемы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности. Это означает, что недостаточно выработать у человека способы адаптации к изменяющейся среде и достижениям научно-технического прогресса. Образование должно формировать у человека способность к творчеству, способствовать превращению творчества в норму и форму его существования, в инструмент свершений во всех сферах человеческой деятельности - в труде, в науке, в технике, в культуре, в искусстве, в управлении, в политике.

В результате модернизации российская система образования как один из важнейших элементов социально-экономического развития страны должна превратиться в сферу привлекательную и открытую для инвестиций. Инвестиционная привлекательность должна быть обеспечена эффективностью деятельности, прозрачностью финансовых

потоков, участием общественности в управлении образованием, независимой оценкой качества образования на всех уровнях образовательной системы. Инвестиции общества в образование будут обусловлены в первую очередь эффективностью бюджетного финансирования данной сферы. Без внедрения новых финансовых механизмов нельзя обеспечить приток в образование дополнительных внебюджетных средств. Главным условием инвестирования общества в образование должно стать повышение его кадрового потенциала, обеспечивающего высокое качество образования и внедрение инновационных образовательных технологий. Приток в образование молодых перспективных кадров возможен только тогда, когда заработная плата в этой сфере будет конкурентоспособна по отношению к другим отраслям. Инвестиционная привлекательность образования будет напрямую зависеть от инновационного характера развития образовательной сферы, интеграции научной, образовательной и практической деятельности, включенности образования в общую национальную инновационную систему. Вместе с тем инновационный характер образования становится важнейшим инструментом в его конкуренции с другими социальными институтами за влияние на подрастающее поколение. В настоящее время образование перестает играть ведущую роль в социализации подрастающего поколения. Средства массовой информации и коммуникации, массовая культура, реклама превращаются в активных производителей образцов и моделей поведения в подростковой и молодежной среде. В новой ситуации не только содержание, но и формы, технологии обучения важны для создания позитивной ориентации молодежи на образование. Развитие новых методов и каналов образования становится настоящей необходимостью. Использование современных информационных технологий не только повышает эффективность образовательного процесса, но и содействует его привлекательности в глазах учащихся. Одновременно продуктивные технологии позволяют развивать сетевые формы организации образования. Система образования должна выступить интегратором этих процессов, создавая условия для неформального социально значимого образования и распространяя инновационные технологии на сферу молодежной политики. В целом повышение качества, доступности, эффективности образования, его непрерывный и инновационный характер, рост социальной мобильности и активности молодежи, ее включенности в различные образовательные среды делают систему образования важным фактором обеспечения национальной безопасности России, роста благосостояния ее граждан.

В настоящее время складывается мировой образовательный рынок. Этот рынок является высококонкурентным, поскольку образование все больше становится способом продвижения страны на глобализирующемся рынке труда и международном рынке новейших технологий, постепенно превращается в один из ведущих элементов геополитики и экономической стратегии государств при завоевании новых рынков. Демографический спад, который характерен не только для России, но и для Западной Европы, приведет уже в ближайшей перспективе к острой конкуренции на международном и национальном уровнях за студентов высших учебных заведений. И инструментами в этой борьбе будут эффективность управления образовательным процессом, качество высшего образования, гибкость образовательных программ, возможность для студента войти в международные сети непрерывного образования, повысить свою конкурентоспособность на рынке труда. В новых условиях целями государственной политики в сфере образования является создание условий для реализации гражданами своих прав на образование, по своей структуре и качеству соответствующее потребностям развития экономики и гражданского общества. Поэтому для успеха модернизации образования высока значимость таких мероприятий, как:

- обновление кадрового корпуса за счет притока в систему образования новых высококвалифицированных и профессиональных работников;
- гибкая система заработной платы преподавателей, выводящая ее в среднем на уровень сопоставимой со средним уровнем зарплаты в экономике и стимулирующая качество

работы;

- обеспечение на всех уровнях образовательной системы и в процессе самообразования граждан доступа к образовательным ресурсам, прежде всего, в форме общедоступных национальных библиотек цифровых образовательных ресурсов;
- регулярное обеспечение учебными заведениями потребителей и общественности информацией о своей деятельности;
- интенсивное взаимодействие российской системы образования с глобальной сферой образования;
- участие общественности в управлении и контроле качества образования, как на уровне организаций, так и на муниципальном и региональном уровне (наблюдательные, попечительские и управляющие советы);
- введение в действие нескольких грантовых программ, поддерживающих академическую мобильность, исследовательские партнерства университетов и бизнеса, инновационные образовательные программы.

В модернизации российской школы наметились определенные тенденции и перспективы, обусловленные глобализацией, процессами, связанными с формированием новой культурной идентичности, наконец, потребностями развития проинновационных, креативно-ориентированных направлений в обучении. Это требует соответствия образовательной деятельности новому социально-педагогическому идеалу, в то время как отечественная система образования продолжает ориентироваться на устаревший социальный заказ индустриального общества. Сам педагог должен выступать преобразователем образовательной практики, за счет этого он меняется, а процесс образования модернизируется. Поэтому особую значимость в условиях реформирования приобретает обогащение информационной культуры педагогов, их готовность к использованию продуктивных информационных технологий в процессе передачи и контроля знаний. Им необходимо корректировать свою деятельность в соответствии с совершенствующейся системой образования, чтобы, в конечном счете, на этапе выпуска учеников из школ или студентов из вузов не возникало противоречий между уровнем компетентности выпускников и требованиями социального заказа.

Средством дифференциации и индивидуализации обучения является профильное обучение, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Переход к профильному обучению преследует следующие цели:

- углублённое изучение отдельных предметов программы общего образования;
- систематическая работа по профориентации молодежи;
- установление равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширение возможностей социализации учащихся.

Одной из форм взаимодействия между интересами общества, групповыми интересами (например, работодателей, образовательных организаций) и интересами личности может быть развитие образования на *принципах открытости*. В образовании эти принципы открытости выражаются, как правило, в возможности проявления субъектом своей воли, в познанной необходимости, в независимости, отсутствии каких-либо ограничений и стеснения. В высшем профессиональном образовании это:

- «политика доступности», означающая следующее: свобода в поступлении, например, в вуз (отказ от любых условий и требований для зачисления на обучение);
- «политика открытых дверей»); свобода в планировании обучения (относительная свобода составления индивидуальной программы обучения путем комбинирования

- курсов и выбора модулей;
 - «индивидуальная образовательная траектория развития личности»;
 - свобода в выборе времени и темпов обучения (отсутствие сроков обучения);
 - свобода в выборе места обучения (организация учебного процесса такова, что имеется выбор того, где, как и с кем обучаться; «точки открытого доступа»);
- свобода выбора преподавателя (определение того преподавателя, который потенциально более соответствует потребностям личности, особенно в дальнейшем, когда обучение может перерасти для обучаемого и обучающего в «образовательный консалтинг»).

Дуальное обучение: эффективный опыт

Нечаева Т.Н.

заместитель директора по инновациям и развитию

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

На современном этапе реформирования системы профессионального образования одной из основных задач является повышение её практикоориентированной составляющей. В существующем виде традиционная российская образовательная система, рассчитанная на подготовку специалиста среднего звена за 3-4 года, безнадежно отстает от практики. С одной стороны, высокий темп развития технологий в современном мире снижает эффективность сложившейся модели обучения, основанной на передаче опыта старших поколений младшим. Не секрет, что молодое поколение осваивает современные технологии быстрее, чем старшее. Другой проблемой является материально-техническая база российских колледжей, состояние которой не позволяет обновлять учебные лаборатории, оборудование, технические средства обучения в соответствии с всё возрастающими потребностями. В связи с этим возникла острая необходимость поиска новой образовательной модели, которая будет, прежде всего, направлена на сокращение дистанции между теорией и практикой.

Многолетний мировой опыт в области профессионального образования показал наиболее высокую эффективность дуальной системы в сфере подготовки квалифицированных кадров. Что же представляет из себя эта система?

Родоначальницей и общепризнанным мировым лидером дуального профессионального образования является Германия, где его формирование происходило на протяжении столетий. Обучение будущих специалистов строится по принципу «on the job», к которому добавляется теоретическое обучение в государственных профессиональных школах. Таким образом, до 70-80 % времени учащийся проводит непосредственно на производстве, и только 20-30 % – в учебном заведении. Срок обучения профессии составляет от 2 до 3,5 лет, в зависимости от выбранной специальности. Список профессий, которые можно освоить по дуальной системе, содержит более 300 позиций. По данным национального доклада страны о развитии профессионального образования, более половины выпускников средних школ Германии выбирают именно эту траекторию профессионального становления. Примечательно, что свой путь к профессии выпускник германской школы начинает не с выбора учебного заведения, а с поиска предприятия, которое возьмет его на обучение. Если претендент успешно проходит собеседование, предприятие заключает с ним договор на обучение. В период учебы будущим работникам выплачивается денежное вознаграждение, которое в среднем составляет 795 €/мес. Освоив на практике особенности производства и сдав квалификационный экзамен, выпускники приступают к выполнению профессиональных обязанностей в той же компании, в которой проходили обучение. Такая система обеспечивает высокий уровень занятости молодежи (только 5 % выпускников профессиональных школ ищут работу), а также гарантирует молодым людям хороший материальный уровень и безболезненное вхождение во взрослую трудовую жизнь.

Дуальное обучение в Германии регулируется целым рядом законов (об охране труда несовершеннолетних, о тарифных соглашениях, о регулировании предприятий, Положение о промыслах и т.д.) и осуществляется с помощью торгово-промышленных и ремесленных палат.

В конечном итоге, существующая система подготовки кадров приносит обоюдную выгоду. Предприятия получают специалистов, которые полностью соответствуют их производственным требованиям (о том, насколько бизнес заинтересован в этой системе, наглядно говорят следующие цифры: около 450 тыс. предприятий и фирм участвуют в программе, причем более половины из них – это мелкий и средний бизнес). Выпускники имеют гарантированное трудоустройство и достойную оплату труда. Государство, инвестирующее финансы в создание профессиональных школ и подготовку преподавателей, получает квалифицированные кадры для дальнейшего успешного экономического развития, а также обеспечивает социальное благополучие в обществе.

Таким образом, именно благодаря своей высокой эффективности данная система профессионального образования стала популярной во многих странах Европы и Азии.

На территории стран СНГ в качестве примера можно привести Республику Казахстан, где переход на дуальную систему происходит наиболее успешно и полномасштабно, с планомерной государственной поддержкой. На первом этапе выделили отрасли, которые наиболее остро нуждаются в кадрах (сельское хозяйство, транспорт, металлургия и машиностроение, нефтегазовое и химическое производство), и учебные заведения, где их могут подготовить. Затем был составлен пошаговый план внедрения дуальной модели и определен перечень базовых предприятий, участвующих в проекте. Для координации работы по данному направлению было создано управление методологии дуальной системы обучения, разработаны типовые учебные планы и образовательные программы по специальностям. Чтобы повысить заинтересованность предприятий в совместной подготовке кадров, из государственного бюджета было выделено более 1 млн. долларов. Кроме этого, Министерство образования Казахстана выступило с предложением уменьшить налогооблагаемый доход предприятий, работающих по дуальной системе. К настоящему времени Казахстан довольно далеко продвинулся по пути реализации задуманного.

В современной России тоже возник особый интерес к дуальной системе обучения, и он не случаен. В российском образовании профессиональная подготовка никогда не мыслилась без взаимосвязи с производственной сферой. В советский период на законодательном уровне закреплялись сотрудничество образовательных организаций с трудовыми коллективами, шефство предприятий над учреждениями системы образования, развитие наставничества на производстве, поддержка молодых специалистов. В 90-е годы XX века - это налаженное взаимодействие разрушилось, но потребность в нем не исчезла. Понадобились новые механизмы, соответствующие новым социально-экономическим условиям. И дуальная система обучения стала рассматриваться как один из возможных вариантов.

Первопроходцем среди учреждений среднего профессионального образования по праву можно считать Калужский колледж информационных технологий и управления. В Калужской области за сравнительно небольшой промежуток времени были созданы максимально выгодные условия для крупных зарубежных инвесторов, вкладывающих средства в производство грузового и легкового транспорта и сельскохозяйственной техники. С 2006 г. на территории региона работает немецкий концерн «Фольксваген», являющийся базовым предприятием колледжа.

Зарубежное дуальное образование, как мы видим, сориентировано, в основном, на производственный и технологический секторы и почти не применяется в гуманитарном. Главной особенностью дуальной системы в российском образовательном пространстве стало его внедрение в гуманитарную сферу, в частности, в педагогическое образование. Ярким примером может служить Белгородская область, где на государственном уровне

осуществляется и успешно развивается дуальный подход в обучении профессии педагога. В 2013 г. правительством Белгородской области было принято Постановление «О порядке реализации дуального обучения учащихся и студентов», в котором сформулированы основные цели, задачи, обозначены функции и зоны ответственности участников образовательного процесса, разработаны нормативные положения, унифицированные формы локальных документов. В рамках реализации долгосрочной целевой программы «Развитие профессионального образования Белгородской области на 2011-2015 годы» педагогические колледжи Белгородщины успешно осуществили переход на дуальную систему обучения. Такое нововведение позволило совместить в учебном процессе теоретическую подготовку и получение профессиональных навыков студентами за счет обучения в реальных условиях учебно-воспитательного процесса базовых образовательных организаций. Как показывает практика, внедрение данной системы обучения способствует более качественному освоению теоретического материала; в ходе непрерывной практики приобретаются, расширяются и углубляются профессиональные знания и опыт.

Дуальная система обучения также способствует развитию социального партнерства и механизмов взаимодействия государственных структур, образовательных учреждений и работодателей, осуществлению социально-культурной ориентации учащихся, удовлетворению потребности граждан, общества и рынка труда в качественном образовании.

Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть, что на современном этапе перед отечественной системой профессионального образования не стоит задача копирования германской (или какой-либо другой) образовательной модели, скорее, речь идет об адаптации отдельных её элементов с учетом исторического развития профессиональной педагогической школы, экономической целесообразности, востребованности, особенностей менталитета и т.д. Как показывает первый успешный опыт, Россия обладает достаточным потенциалом, чтобы, интегрируясь в общемировое образовательное пространство, найти собственный путь развития данного направления.

Практикоориентированное обучение как условие повышения качества подготовки современного педагога

Каргополова О.А.

преподаватель кафедры профессионального образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

Основным направлением развития современной системы среднего профессионального образования в России (далее - СПО) является взаимосвязь с рынком труда, нацеленная на построение инновационной экономики. Программы СПО должны обеспечивать подготовку востребованных на рынке труда практикоориентированных специалистов, сочетающих фундаментальную теоретическую подготовку с развитыми практическими навыками. Это значит, что выпускники педагогического колледжа должны обладать всеми необходимыми для работодателя компетенциями и опытом работы.

Ориентирование образовательных программ на требования консолидированных работодателей остается для СПО серьезной управленческой задачей. Реализуя Концепцию развития ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова» на период 2017-2020 гг., кафедра профессионального образования Севастопольского педагогического колледжа в качестве одного из ведущих стратегических ориентиров своей деятельности определяет реализацию практикоориентированного подхода в процессе подготовки специалистов среднего звена.

Сущность данного подхода заключается в формировании профессионального опыта студентов при погружении их в профессиональную среду не только в ходе учебной, производственной и преддипломной практики, но и посредством применения в

образовательном процессе практико-ориентированных технологий обучения, при активном участии работодателей.

Основными отличительными характеристиками практико-ориентированного образования являются:

- рассмотрение запроса экономической сферы в квалифицированных кадрах определенного уровня и профиля квалификации в качестве источника целеполагания;
- развитые механизмы социального партнерства (включенность в деятельность профессиональных образовательных организаций представителей работодателей);
- первичность в образовательном процессе практических форм обучения;
- преимущественное использование в педагогическом процессе практикоориентированных форм, методик, методов и средств обучения.

Реализация практикоориентированного подхода оказывает влияние на изменение содержания всех компонентов учебного процесса: учебных дисциплин, междисциплинарных курсов, учебной и производственной практик, внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Главным становится приобретение будущим специалистом опыта деятельности как внутреннего условия движения личности к поставленной цели, ее готовности к самостоятельному решению профессиональных задач.

Перед преподавателями педагогического колледжа встает задача обеспечения условий, которые значительно приближают подготовку специалистов к требованиям конкретных работодателей. Одним из таких условий является дуальное обучение.

Системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования», разработанный Агентством стратегических инициатив, реализуется в нашей стране с 14 ноября 2013 года. Дуальное образование является одним из инструментов повышения качества среднего профессионального образования за счет увеличения конкурентоспособности выпускников колледжей. «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы», утвержденный Распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года № 349-р, предусматривает последовательное внедрение в среднем профессиональном образовании практико-ориентированной (дуальной) модели образования.

В России на сегодняшний день сложилось два подхода к рассмотрению смысла понятия «дуальное образование (обучение)»:

- 1) в «широком» смысле дуальное образование – это инфраструктурная региональная модель, обеспечивающая взаимодействие таких систем, как: система прогнозирования потребностей в кадрах, система профессионального самоопределения, система профессионального образования, система оценки профессиональной квалификации, система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров;
- 2) в «узком» смысле дуальное обучение понимается как форма организации и реализации образовательного процесса, подразумевающая теоретическое обучение в образовательной организации, а практическое обучение – в организации работодателя.

При этом, на теоретическое обучение предполагается 30-40% учебного времени, на практическое обучение на производстве – 60-70%. Действующие федеральные стандарты среднего профессионального образования по педагогическим специальностям не предусматривают такого соотношения часов, отводимых на аудиторские занятия в колледже и производственную практику в образовательных организациях.

Возникает проблема: как привести образовательный процесс в соответствие принципам дуального обучения, если стандарты не предусматривают необходимых объемов учебного времени на производственную практику на базе образовательных организаций?

Возможный вариант решения проблемы - организация части практических занятий не в колледже, а на базах практик в школах и детских садах, с одной стороны, и

приглашение для проведения практических занятий со студентами на базе колледжа педагогов-практиков из школ и детских садов, с другой стороны. Это позволяет увеличить процент учебного времени, которое студенты проводят с работодателями.

Еще одной современной инициативой Российского Агентства стратегических инициатив, способствующей решению задачи подготовки востребованного специалиста среднего звена, является движение «Молодые профессионалы» (WorldSkills). В движении принимают участие 30 регионов. С 2016 года Севастопольский педагогический колледж также присоединился к нему. Проведен первый Региональный чемпионат по компетенции «Дошкольное образование». В конце ноября – начале декабря планируется участие будущих воспитателей во втором Региональном конкурсе и проведение первого Регионального чемпионата по компетенции «Преподавание в начальных классах».

WorldSkills – не просто конкурс молодых профессионалов, он помогает понять, чего не хватает молодым педагогам, над чем стоит поработать, в каком направлении совершенствовать используемые в колледже технологии подготовки кадров.

Это не только применение соответствующих велениям времени информационно-коммуникационных технологий, основанных на использовании компьютерных и мультимедийных систем, но и активное внедрение интерактивных, диалоговых методов обучения.

Интерактивные методы – такие способы организации взаимодействия преподавателей и студентов, при которых участники совместно достигают поставленные цели, решают проблемы через диалог не только с педагогом, но и между собой. Практикоориентированное обучение требует минимального использования в процессе обучения пассивных методов, предполагающих, что основным действующим лицом является преподаватель, передающий студентам свои знания и опыт. Пассивное обучение развивает лишь способность слушать и воспринимать готовую информацию, но не тренироваться в решении самостоятельно поставленных задач.

Важным становится перевод будущего педагога с позиции объекта в позицию субъекта образовательного процесса, повышение его готовности к самостоятельной деятельности. Использование деятельностных технологий способствует развитию у обучающихся действий целеобразования, целедостижения, целерефлексии.

Целеобразование предполагает целеполагание, самомотивацию и планирование своей деятельности. Деятельность, лишенная цели, является непродуктивной, поэтому бессмысленной. Деятельность человека, никогда самостоятельно не ставящего себе цели, может управляться только извне. При необходимости самостоятельных действий его деятельность становится хаотичной, случайной, последствия ее могут быть разными – от потери ресурсов, например, времени, до потери смысла своего существования. То есть, процесс целеполагания является основой для организации любой деятельности, в том числе, учебно-познавательной деятельности. Результатом процесса целеполагания являются сформулированные студентом цель и задачи предстоящей деятельности.

Чтобы обучающийся сам определил тему занятия и поставил цель, он должен столкнуться с определенным затруднением, противоречием, проблемой. Для этого преподавателю стоит учиться создавать проблемные ситуации, задавать проблемные вопросы или изучение новой темы начинать с входной диагностики. Это помогает будущему педагогу осознать свое незнание или неумение и начать путь от незнания к знанию, от неумения к умению.

Наличия сформулированной цели недостаточно для ее достижения. Необходима самомотивация, которая складывается из таких кирпичиков, как соревнование и стимул. Соревнование должно быть не с другими (оно наоборот, демотивирует, подрывает деятельность), а только с самим собой. Соревнование с самим собой – это сравнение себя-прошлого с собой-настоящим. Раньше я этого не знал, а теперь знаю. До урока я этого не умел, а теперь умею. Здесь может быть использована, например, технология «Колесо коучинга». Другой кирпичик самомотивации – это стимул, награда, которая вдохновит на

деятельность. Обучающийся продумывает, чем он наградит себя, если цель будет достигнута. Никто не придаст деятельности человека смысл, кроме него самого.

Целеобразование на практикоориентированном занятии заканчивается планированием студентами предстоящей деятельности. Для этого можно предложить работу в малых группах по составлению плана, мозговой штурм, выдвижение гипотез, моделирование или экспертный метод.

Целедостижение как второй компонент практико-ориентированного учебного занятия предполагает организацию деятельности в соответствии с планом. Здесь можно использовать любые активные, интерактивные и практические методы. Если при планировании данного компонента урока преподаватель может четко ответить на вопрос, что *делает* студент в данный момент времени, выполняя предложенное задание (осуществляет наблюдение, анализ, обобщение, сравнение, поиск, преобразование информации и т.д.), то выбранные приемы и методы адекватны требованиям практикоориентированности.

Рефлексия – комплексная мыслительная способность к постоянному самоконтролю, самоанализу и самооценке каждого шага деятельности, направленной на достижение поставленной цели. Рефлексия может осуществляться в конце занятия, но эффективнее, если она будет организована на протяжении всего учебного занятия. Необходима рефлексия не только результатов деятельности, но и самого процесса ее осуществления. Для этого преподавателем задаются вопросы: что вы делали, для чего вы это делали, как делали и почему именно так? Удалось ли достигнуть поставленной цели, в какой мере удалось или почему не удалось? Что можно сделать, чтобы цель все-таки была достигнута и так далее.

Таким образом, практикоориентированный учебный процесс – это процесс, построенный на основе деятельностного подхода. Только такой процесс обеспечит новое качество среднего профессионального образования. Практикоориентированность и диалогизм позволяют студентам-будущим педагогам приобрести в процессе обучения необходимые общие и профессиональные компетенции, умения и навыки, профессиональный опыт, умение работать в команде и самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, что соответствует федеральному государственному образовательному стандарту, современному стандарту педагога и делает наших выпускников конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

Использованная литература

1. Солодовник Н.Н. Организация практикоориентированного обучения и исследовательская деятельность студентов колледжа / Н.Н. Солодовник // V международная научная конференция «Теория и практика образования в современном мире» (Санкт-Петербург, июль 2014) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5972/>
2. Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. Москва: Агентство стратегических инициатив, 2015. Режим доступа: http://asi.ru/staffing/dualeducation/docs/Method_recomendations.pdf,
3. Распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р. Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 гг. [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70783150/>.
4. Аверина И. С. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе / И.С. Аверина // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2012. № 9. С. 13-14.

Многоуровневая система – путь к реальной модернизации профессионального образования в России

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заместитель директора по научно-методической работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

Развитие общества на современном этапе потребовало коренного изменения системы образования и, в частности, педагогического образования. Обновление системы педагогического образования предполагает приведение ее целей, содержания, технологий и структуры образовательной организации в соответствие с потребностями общества в школе, развивающей и развивающейся. В настоящее время разработана новая парадигма педагогического образования. Под образованием понимается получение систематизированных знаний и навыков, в том числе полученных и в результате обучения. Образование включает освоение опыта (обучение) и на его базе социализацию (воспитание) и развитие личности. Система образования - совокупность преемственных образовательных (общеобразовательных и профессиональных) программ и государственных стандартов, а также сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления. Одной из главных задач системы образования в России должно быть адекватное, гибкое и эффективное предоставление обучения в соответствии с конкретными потребностями различных категорий обучаемых. Программы обучения должны определяться, в основном, спросом. С изменением спроса адекватно меняются и программы. Учебные материалы также должны соответствовать современным принципам обучения и запросом различных аудиторий.

Международный и отечественный опыт свидетельствуют о существовании различных систем профессионального образования, которые в обобщенном виде могут быть сведены к трем типам: одноуровневой, ступенчатой и многоуровневой.

- одноуровневая система ориентирована на подготовку специалиста с профессиональным образованием, функционал которого задан на входе системы и не может быть изменен в процессе обучения. Образовательная функция системы играет вспомогательную роль по отношению к профессиональной подготовке. Выход из системы на промежуточных этапах (до ее полного завершения) даже с дипломом специалиста более низкой квалификации невозможен;

- ступенчатая система образования ориентирована на подготовку специалистов, квалификационный функционал которых задается на входе каждой ступени системы в зависимости от выбранного типа учебного заведения. Например, комплекс: колледж - вуз. Образовательная функция здесь также носит подчиненный характер по отношению к профессиональной подготовке и на некоторых ступенях может практически отсутствовать. Возможен выход из системы после каждой ступени с дипломом специалиста все более высокой квалификации (например, квалифицированный рабочий, техник, инженер);

- многоуровневая система образования ориентирована на предоставление личности образовательных услуг, позволяющих ей уже в процессе обучения самостоятельно выбирать индивидуальную траекторию получения необходимого образования и на его базе - соответствующий уровень профессиональной подготовки. В отличие от первых двух систем образовательная функция играет главенствующую роль по отношению к профессиональной подготовке. Возможен выход из системы на различных этапах с образовательными дипломами различных уровней и полученными на их основе различными квалификационными сертификатами. Многоуровневая система принципиально отличается от остальных. Для личности она дает свободу выбора образовательной траектории обучения и возможность ее изменения в самом процессе обучения. Для государства - возможность получения специалиста за короткие сроки (1-2

года) по вновь возникшим направлениям. Для общества ее важность в защите права потребителей, которые будут оплачивать (напрямую, или через систему налогообложения) стоимость подготовки тех работников, которые им нужны, а не тех, которых навязывает традиционная система профессионального образования. Для образовательной организации - смену парадигмы организации учебного процесса: она самостоятельно конструирует содержание и технологии обучения, руководствуясь государственными стандартами. Для преподавателей - в возможности наиболее полной реализации своего научно-педагогического потенциала, т.к. эта система дает большую самостоятельность в определении содержания, технологий обучения и защищает их право работать со студентом, подготовленным к обучению на данном уровне и заинтересованным в получении выбранных им образовательных услуг.

Индивидуальная образовательная траектория в многоуровневой системе образования представляет собой образовательно-профессиональную программу, конструируемую студентом в соответствии с его возможностями и потребностями, включающую в себя обязательные курсы и практикумы, курсы по выбору, факультативные курсы. Студент вправе завершить образовательно-профессиональную программу на любом уровне. И после завершения любого образовательного уровня он может получить соответствующую профессиональную подготовку.

Данная система, легко подстраивающаяся под требования рынка, может привести к резкому снижению качества подготовки специалистов для тех областей, в которых результат деятельности специалистов проявляется не сразу, а через достаточно длительное время. К таким областям, в первую очередь, относится просвещение, где "время проявления", пожалуй, наибольшее и равно периоду смены поколений. В условиях перманентного дефицита государственного бюджета у общества появляется соблазн сэкономить на подготовке специалистов, "ничего не дающих" данному поколению. В связи с этим рынок труда начинает заказывать специалиста "подешевле", с сокращенными сроками подготовки, при меньшей трудоемкости и стоимости образовательно-профессиональной программы. Не допустить этой опасной тенденции может только сама система образования, если не будет устраняться от формирования общественного мнения. В частности, в системе необходимо налаживать маркетинговую службу для формирования соответствующего спроса на рынке труда специалистов. Кроме того, многоуровневая система образования, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей личности, является наиболее дорогостоящей из трех рассматриваемых систем. Это связано с тем, что вариативность курсов (при сохранении традиционной технологии) требует увеличения штатов преподавателей, а ориентация на самостоятельную работу студентов - резкого улучшения материально-технического оснащения учебного процесса.

Дистанционное обучение как новая форма организации заочного обучения

Дикая Л.С.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

В системе образования Российской Федерации на протяжении многих лет действует система заочного обучения. В настоящее время, несмотря на происходящие глубокие перемены, она продолжает оставаться важным источником получения образования. Однако заочное обучение, несмотря на рост потребности в ней, постепенно устаревает. Оно уже не отвечает потребностям завтрашнего дня. Традиционная система заочного образования все более заметно отстает от быстро изменяющейся жизни и нуждается в более совершенном содержании, методике и учебных материалах.

Традиционное образование в России постоянно предполагает прямой контакт студентов и преподавателей. Сессии (50-60 дней в году) проводятся, как правило, в самом

учебном заведении. Меньшее значение играет переписка, роль которой в настоящее время еще более сокращается. Основные усилия заочных образовательных организаций или подразделений в них направлены на увеличение количества дней, которые студенты должны провести непосредственно в учебном заведении, и на совершенствование методов преподавания, используемых на занятии.

Необходимость совершенствования традиционного заочного обучения в России определяется также и общеэкономическими факторами. Вряд ли можно ожидать, что работодатель в течение 5-6 лет будет легко отпускать своего сотрудника на сессии. Необходимо, чтобы удовлетворялись различные запросы студентов в отношении времени, места, частоты контактов с преподавателями, а также использовались наиболее современные и эффективные технологии.

Для решения вышеизложенных задач требуется изменение форм заочного обучения, пересмотр старых представлений в отношении методики преподавания, практики проведения учебных сессий, внедрения в практику заочного обучения новых технических средств.

В настоящее время наблюдается рост числа людей, желающих получить профессиональное образование. Становится больше и тех, кто не может это сделать в форме очного обучения. Это связано как с нежеланием тратить на обучение полный день (необходимость интенсивно работать), так и с физической невозможностью регулярного посещения занятий (удаленность организации, инвалидность и т.д.). Как результат, наблюдается рост популярности заочного обучения. Выпускники современной системы заочного образования России, входящие в складывающуюся транснациональную экономику, должны обладать унифицированными кодами освоения локальных и глобальных процессов развития цивилизации и культуры. Одной из актуальнейших проблем современной сложившейся системы заочного образования - воспроизводство кадров, опираясь на сложившуюся традицию. Серьезным ее недостатком является невозможность преодоления противоречия между потребностью в разностороннем развитии с одной стороны, и глубокой профессионализацией - с другой.

Среди недостатков заочного обучения в его традиционной форме можно назвать: 1) прерывистость учебного процесса; 2) отсутствие постоянной обратной связи; 3) проблема контроля качества обучения; 4) затрудненный доступ к библиотечным фондам. Для решения проблем необходимо усовершенствовать содержание учебного процесса на заочных отделениях, необходимость в специальных учебниках для заочников, а также внедрения дистанционного обучения на базе развития компьютерных коммуникаций в региональных центрах заочного образования. Прежде всего пересмотру подлежит психолого-педагогическая сущность системы заочного образования, когда соотношение между педагогическим методом и системой знаний традиционно решается в пользу системы. В этом случае теория превалирует над практикой, обучение поглощает процесс развития. Необходима и тонко организованная структурная перестройка.

Образование личности - важнейшая общечеловеческая проблема современности. Все более очевидной эта истина становится в наступившем XXI веке - времени информатизации и компьютеризации всей общественной жизни. Академической общественностью системы образования России сегодня признано, что важнейшим и перспективным направлением развития системы образования является широкое внедрение методов дистанционного обучения на основе использования современных педагогических, перспективных информационных и телекоммуникационных технологий.

Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования предполагает использование новых средств обучения в области технологии коммуникации и Multimedia, средства телекоммуникации являются центральным звеном в системе дистанционного обучения. Они позволяют обеспечить максимальную пространственную и временную независимость обучаемых и привлечение преподавателей независимо от места жительства. Использование компьютерных сетей для указанных

целей предполагает наличие следующих необходимых разделов, обеспечивающих учебный процесс:

- раздел «Администрация и службы» необходим для решения административно-технических вопросов;
- раздел «Учебные занятия» дает студенту получать доступ к лекциям, семинарам. Через данный раздел возможна непосредственная связь с преподавателем, а также сдача экзаменов и зачетов;
- «Научный центр» обеспечивает возможность занятия научно-исследовательской работой, выбор научного руководителя;
- «Библиотека» позволяет получить доступ к каталогу университетской библиотеки и осуществить выбор, заказ и просмотр необходимой литературы. Существование данного раздела даст возможность доступа к другим библиотекам.

Весьма перспективна попытка использования дистанционных методов обучения для обнаружения глубинных интегративных координат заочного образования, что в итоге позволит реализовать выполнение современных требований по подготовке учителя с вариативно-творческим профессиональным обликом.

В исследованиях ученых дискуссионным является вопрос, можно ли считать дистанционное обучение альтернативой существующей системе заочного образования и каким образом осуществить в современных условиях переход от сложившихся образовательных традиций к новым формам и методам, заложенным в дистанционном обучении. По мнению экспертов, современный ученик усваивает 20% из того, что видит, 50% - из того, что видит и слышит, и 70% той информации, что добывает самостоятельно (например, работая с Интернетом). Поэтому дистанционное образование не повредит обычной системе заочного образования. Скорее наоборот, откроет перед обучающимися новые возможности.

В основе заочной и дистанционной формы получения образования заложен один и тот же принцип - самообучение. Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений. Одним из наиболее привлекательных достоинств дистанционного обучения является возможность совмещения эффективности индивидуального обучения с экономичностью массового. Она представляет собой вариант автоматизированного обучения, в котором компьютер выполняет роль и учителя, и администратора - организатора учебного процесса, с использованием локальных или глобальных коммуникационных сетей. Данная система образования позволяет начать обучение с любого момента в зависимости от подготовки обучаемого. Кроме того, она дает возможность повышения качества и интенсификации обучения. Каждый студент получает возможность самостоятельно определять сроки получения образования.

Значимость дистанционного образования в отечественной педагогике достаточно подробно проанализирована в работах ученых: А.А.Андреева, В.Ф.Горнева, Ю.П.Господарика, В.И. Кинелева, В.П.Колмогорова, В.Н.Лазарева, А.В.Могилева, В.И.Овсянникова, О.П.Околелова, Е.С.Полат, А.Е.Петрова, В.И. Солдаткина, Э.Г.Скибицкого, В.П.Тихомирова, О.Б.Тыщенко, А.В.Хуторского, В.Д.Шадрикова, В.А.Шаповалова. Их взгляды отражают диапазон представлений о сущности и содержании дистанционного образования, особенностях учебного процесса. Кроме того, в системе заочного обучения накоплен немалый опыт разработки методических и учебных материалов, заданий для самостоятельной работы, описаний лабораторных работ, тестирующих заданий. В настоящее время заочное образование теряет свою значимость, уступая место дистанционному образованию. В своем историческом развитии дистанционное образование реализовало три стадии обмена информации с обучаемыми: с помощью обычной почты (обмен бандеролями), кейс-технологий, сетевых технологий (телекоммуникации, e-mail, Internet, real chat и др.). Однако, чтобы перейти от заочного к

отвечающему современным стандартам дистанционному образованию, необходимо новое планирование учебного процесса, новое поколение специально предназначенных для самостоятельного изучения учебно-методических пособий и материалов, новые подходы к проведению учебных занятий, аттестации, применение новых информационных и телекоммуникационных технологий для обеспечения дистанционной поддержки обучения, переподготовка педагогов для работы в новой образовательной сфере.

Следует отметить, что если заочное обучение является типично национальным феноменом (в каждой стране своя система), то дистанционное обучение на базе информационных технологий имеет интернациональный и глобальный характер. Кроме традиционных учебников студенты получают возможность доступа к большому объему текстовой, аудио- и видеоинформации, тестирования и предоставления выполненных работ, общение друг с другом. Таким образом, обеспечивается гибкость, вариативность, доступность, удобство и скорость коммуникации для обучающихся. Суть же дистанционного образования сводится к максимизации преимуществ от самообучения, в создании условий, когда не преподаватель, а обучающийся является ключевой фигурой в процессе обучения. Формирующаяся сегодня модель дистанционного обучения, в создании которой активное участие принимают колледжи, является, скорее, разновидностью заочного обучения, только с использованием компьютерных телекоммуникаций. В этой модели курсы дистанционного обучения представляют собой набор лекций, отправляемых пользователю порциями или целиком для самостоятельного изучения. Получив учебные материалы, пользователь (студент, абитуриент) работает с ними дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе. При этом учитываются индивидуальный стиль деятельности, способности и потребности пользователя, который может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее.

Новая форма обучения не может быть полностью автономной, изолированной от других форм обучения. Дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями, что и очное обучение (если оно строится по соответствующим образовательным программам), с тем же содержанием. Но формы изучения материала, формы взаимодействия педагога и обучающихся, а также обучающихся между собой будут иными.

В области теории и практики дистанционного обучения и образования определенный категориальный аппарат складывается из различных научных подходов, взглядов и пониманий дистанционного обучения. В исследованиях, посвященных дистанционному образованию, мы можем найти многочисленные и разнообразные определения понятий самого дистанционного обучения. Их классифицируют как с точки зрения формы, метода, способа, процесса обучения, так и комплекса образовательных услуг, технологий.

Дистанционное обучение - новая форма организации заочного образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента. Среда обучения здесь характеризуется тем, что учащиеся в основном, а часто и совсем, отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации. Кравец В.А. считает, что дистанционное обучение, «занимая по форме промежуточное положение между очным и заочным, есть явление совершенно особое, не сводимое к первым двум. Специально разработанная оболочка должна обеспечить полный набор инструментов, позволяющих обучать индивидуально, обеспечивать всю информационную поддержку в соответствии с учебными планами, тестирование и самотестирование и т.д.

Обмен информацией в ходе обучения при этом осуществляется через различные средства дистанционной связи: от почты до телеконференций.

Важнейшей деятельностной характеристикой заочного дистанционного образования является особые отношения и связи ее участников, которые в рамках этих

отношений осуществляют взаимодействие друг с другом, тем самым создают необходимые предпосылки отнесения их отношений к дистанционному образованию как совокупному предмету деятельности.

Реально защищенным в социальном отношении может быть инициативный и образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий и социального заказа. В контексте тенденций развития глобального образования эффективность системы образования (прежде всего профессионального) должна проявляться в ее способности не только вооружать знаниями обучающегося, но, и это, главное, формировать потребность в непрерывном и самостоятельном овладении ими, развивать умения самообразования, вырабатывать свой индивидуальный творческий стиль.

Образование должно в итоге стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким массам людей возможность получения не только среднего и высшего профессионального образования, но и дополнительного профессионального образования. Анализ сущности дистанционного обучения и образования убедительно показывает многоаспектность и сложность данного явления, недостаточную изученность данной проблемы в российской сфере образования, но столь актуальную в настоящее время, в первую очередь, для заочного образования.

Культурологическая парадигма образования

Пивоварова О.А.

Преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Гуманистический – культурологический индивидуальный подход выражает понимание ценности личности обучающегося и значимость педагогического работника, получившего большую свободу и самостоятельность в реализации своих педагогических идей и приемов. Актуальным становится вопрос о методологических ориентирах современного образования, которые должны определить его стратегию и тактику с учетом перспектив развития самого общества.

Культурологическая парадигма образования - совокупность идей, принципов и представлений о целях, содержании, формах, методах образования как феномена культуры, где культура - сущностное качество любой формы деятельности, основанной на системе общепринятых ценностей, творческих образцов и норм жизнедеятельности, системно реализующаяся в практике образования и определяющая его качество. Положения культурологической парадигмы в отличие от доминирующей научно-просветительской предполагают другое понимание особенностей организации образования. Новое содержание образования должно основываться не на установке расширить информированность обучающегося и построить его обучение на запоминании, а на приоритете единства его умственного и эмоционального развития и становления его универсальных культурных умений. Они включают способность получающего образование действовать во всех обстоятельствах жизни на основе культурных ценностей, норм и образцов и выражают: 1) культурную направленность, качество действий и поступков; 2) индивидуальные особенности деятельности; 3) принятие и освоение культурных норм сообщества, к которому принадлежит обучающийся; 4) принятие общезначимых (общечеловеческих) культурных образцов деятельности и поведения. Такие умения интенсивно формируются уже в период раннего (дошкольного) детства, а затем «достраиваются» и совершенствуются в течение последующей жизни. Существуют особые культурные практики ребенка, благодаря которым происходит становление, изменение, развитие универсальных культурных умений. Они обеспечивают его активную и продуктивную образовательную деятельность до школы, в ней и вне ее. Это - разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах виды

самостоятельных действий, опыт поведения и деятельности, складывающиеся с первых дней жизни.

Культурная парадигма образования задает концепцию организации образования [1], которая реально ориентирована на культурную деятельность учащегося, базируется на его культурных практиках и направлена на формирование его универсальных культурных умений, культурной грамотности, культурной компетентности (в широком социальном смысле) и культурной идентичности.

Культурологическая парадигма образования включает понятие культурно-педагогической среды. Культурно-педагогическая среда - комплексная характеристика, в которой отражены: высокий уровень педагогической культуры педагогических работников (их профессиональная компетентность, инновационная командная позиция, деловое общение); реальное гуманистическое содержание их педагогической деятельности, способствующее успешному развитию и саморазвитию личности обучающегося и самого преподавателя, а также совокупность материальных и организационных условий, обеспечивающих развитие в образовательной организации педагогической деятельности и партнерства педагогов и государства, общества, родителей и др.

В современном обществе формируется понимание того, что культура во все большей мере определяет качество образования, основные направления его развития, содержание его культурной среды.

Анализ современного образования в России позволил выявить ряд проблем, связанных с недостаточным обеспечением развития и саморазвития личности и педагога, и учащегося:

- использование отдельных новых методик обучения не приводит к повышению уровня интеллектуального развития, получающего образование и мотивации учения; обучение остается репродуктивным, а воспитание — авторитарным;
- декларируемые гуманистические принципы не создают автоматически отношения сотрудничества и сотворчества педагогов и обучающихся, а распространенный формализм и имитация самоуправления не способствует становлению в образовательной организации демократического уклада;
- в образовании недостаточно условий для саморазвития личности педагога, значительная часть педагогических работников не стремится повышать уровень своей профессиональной компетентности.

Поиск путей решения назревших проблем выявил потребность определить особенности становления нового качества педагогической среды. Ее развитие должно быть направлено на саморазвитие учащегося и его педагогическую поддержку в образовании (идея О.С.Газмана); на освоение универсальных умений, на становление базовой культуры личности. Это предполагает необходимость создания условий для проявления тех сторон жизни сообщества, которые бы могли стать основой для осуществления творческой деятельности учащихся.

Наиболее широкое понятие в рамках культурологического подхода — культурная среда образовательного учреждения. Культурная среда образовательной организации в целом — важный фактор развития, условие раскрытия личностного потенциала и обеспечения разносторонней деятельности, общения и гуманной, нравственной атмосферы. Культурная среда включает в качестве показателей качества образования и жизнедеятельности культурно-образовательную среду (комплекс условий, обеспечивающих качество образовательных процессов) и культурную педагогическую среду (содержательные особенности и гуманистические основы деятельности педагогов и условия их обеспечения).

Субъектами культурного развития образовательной организации являются все участники образовательного процесса. Человеческие и профессиональные качества педагогов (любовь к профессии, такт, готовность поддержать учеников, стремление к педагогически обоснованным поступкам в каждой педагогической ситуации, вера в силы

и возможности обучающихся, профессиональная рефлексия) — создают условия для развития индивидуальности. Уклад жизни образовательной организации, где учитываются многофакторные процессы, явления, плюрализм взглядов, разнообразие связей, где каждый может найти возможности самореализации, формируется посредством многих условий. Одним из них является культурная педагогическая среда.

В качестве базовых компонентов культурной педагогической среды можно выделить: гуманистическую позицию педагогов как основу их деятельности; систему педагогического сопровождения и педагогической поддержки всех обучающихся; инновационную направленность деятельности; создание культурных, развивающих традиции образовательной организации; обеспечение повышения профессиональной компетентности педагогов; обеспечение атмосферы сотрудничества и активного участия в образовательной деятельности; организационные условия высокого качества образования.

Развитие культурной педагогической среды [2] способствует диалогу различных субкультур, что создает условия для развития культурных интересов обучающихся, становления совместных сообществ, их социальной, творческой активности. Обеспечение развития культурной педагогической среды, соответствующей культурной парадигме современного образования, будет способствовать формированию уникальной культурной модели каждой образовательной организации и позитивным изменениям в системе образования в целом. Это позволит качественно изменить воспитание, ориентируя его на развитие и саморазвитие личности учащегося; повысить уровень общей и педагогической культуры преподавателей.

Проектирование культурной педагогической среды образовательной организации (включение такой задачи в ее Образовательную концепцию и Программу развития) может стать важным направлением развития современного образовательного учреждения и условием повышения качества образования в целом.

Культурно-образовательная среда - совокупность социальной, культурной и образовательной сред. Культурно-образовательная среда имеет не суммарный характер, а приобретает качественно иное содержание, выступая той неравновесной системой, в которой индивид осуществляет собственную социальность и индивидуальность. Культурно-образовательная среда - пространство осуществления образования как механизма социокультурного воспроизводства, что обусловлено культурологическим подходом, рассматривающим образование не просто как процесс усвоения или трансляции знаний, умений, норм и образцов идеального поведения, а как феномен культуры [3]. Культурно-образовательная среда - это своего рода «территория социального наследования», где «смыкаются» [3] характеристики культуры и образования, где признаки культуры репрезентируются в признаки образования, создавая условия для формирования человека, способного реализовать себя в конкретных культурных условиях.

В традиционных обществах педагогическая деятельность и социальное наследование не являлись самостоятельной и замкнутой на себя сферой. Педагогическая деятельность, будучи «вплетенной» в социальную и хозяйственную жизнь, осуществлялась в однородной среде, где социально-педагогический идеал и педагогические методы его достижения были «оформлены» в традиции и нормы. Человек не пытался их осмыслить, но неукоснительно исполнял на протяжении длительного времени. Социальное наследование проходило в неструктурированной, синкретичной среде, интегрируя всех субъектов и все институты в единое культурно-образовательное пространство.

В современных обществах культурно-образовательные среды утратили свою однородность. Различные виды человеческой активности оформились и замкнулись в специально организованные сферы (здравоохранения, социальной защиты, молодежной политики и пр.). Педагогическая деятельность стала «объектом курирования» специальной системы образования, которая получила жесткую структуру по формам, типам и уровням образования, с соответствующей управленческой «надстройкой». Такой

признак культурно-образовательной среды современного (индустриального) общества — это отражение особенностей индустриальной культуры, которая характеризуется дифференциацией в массовом масштабе. Это период, когда науки отделились от искусства; в свою очередь, - внутри науки произошло выделение самостоятельных наук; когда наивысшего развития достигли разделение труда и специализация по видам производства.

Образовательная организация стала той «территорией», на которой фактически и замкнулись все задачи обучения и воспитания. Даже учреждения дополнительного образования и специализированные образовательные учреждения изолированы друг от друга. Дошкольное образование, начальная и средняя школа тоже «работали» на собственные задачи не в контексте общих закономерностей взросления ребенка. Не вне этой системы и профессиональное образование. Особой проблемой в этих условиях была задача преемственности, согласования действия различных образовательных учреждений. Один из вариантов ее решения — опыт создания социально-педагогических комплексов.

Информационная культура имеет «сетевой» характер, когда различные явления снова «соединяются» на более высоком уровне. Появляются новые науки на «стыке» классических, новые виды искусства, смежные области производств рожают новые профессии. Это актуализировало иной подход в образовании, требующий объединения всех субъектов образования в одну систему. Так задается тип новой культурно-образовательной среды, которая вбирает относительно самостоятельные «подсистемы» (учреждения дополнительного образования, представительства различных ведомств, институты государственной власти и т.д.). Образовательная организация должна «раздвинуть» стены, перестать быть режимным учреждением, функционирующим по законам фабричного производства, где класс(группа)-комплект и штатное расписание составляют основу образовательного процесса.

Культурно-образовательная среда объемлет собой все институты, имеющие отношение к социализации (а не только обучению и воспитанию), интегрируя такие понятия, как «педагогическое пространство», «образовательная среда», «культурная среда», «социокультурная среда», «культурное пространство образования», и не разводя их на основе доминирующей функции (либо воспитания, либо обучения, либо социализации).

Основными принципами проектирования культурно-образовательной среды являются: 1) содержательная и стратегическая вариативность, адекватная культурным потребностям и возможностям субъектов образования; 2) открытость во взаимодействии с внешним (информационным, образовательным, культурным, социальным) окружением; 3) структурная избыточность, обуславливающая развивающее воздействие среды на обучающихся, что в сочетании с принципом открытости обеспечивает реализацию социально-лично ориентированного образовательного процесса; 4) ресурсная избыточность — динамическая характеристика, определяемая как внешними воздействиями, так и деятельностью самих субъектов образовательного процесса, что проявляется как в изменении содержания и форм педагогической деятельности под влиянием развития среды, так и в ее саморазвитии за счет продуктивных созидательных процессов вовлеченных в нее субъектов; 5) нелинейность предполагает ее трехуровневое структурирование: первый — инвариантный уровень, включает ресурсы библиотек (в том числе и электронной), лабораторий, музеев и др. и функционирует на уровне всего учебного заведения, являясь общедоступным, что позволяет уйти от узко дисциплинарного подхода; второй уровень (специализированные или предметные среды) дополняет первый и формируется педагогами для достижения конкретных целей образовательного процесса с ориентацией на определенный контингент обучающихся; третий уровень создается на основе первого и второго в ходе познавательной деятельности самих обучающихся и представляет собой совокупность индивидуальных образовательных сред; 6) социальное участие, реализующее право обучающихся на активное содержательное и структурное формирование культурно-образовательной среды.

Использованная литература

1. Крылова Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. Вып.10. М.: Народное образование, 2000
2. Иванов А.В. Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребёнка. М.: АПКИППРО, 2005
3. Видт И.Е. Культурологические основы образования. Тюмень, ТГУ, 2002

Правосознание педагога. Причины его деформации

Суслова Н.В.

преподаватель кафедры профессионального образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

В свете изменения общественно-политических, экономических условий общественного развития актуальным вопросом становится исследование правовой культуры учителя, его правосознания и правопонимания, как части профессиональной культуры, анализируются причины дефектов правосознания.

В условиях построения правового Российского государства, необходим подъем культуры и духовного потенциала учителя, его правовой грамотности, нового качества правового осознания действительности.

По нашему мнению, право – это не только формально определенные, установленные и санкционированные государством нормы (общие правила поведения), но и правовые связи (правоотношения), возникающие на основе указанных норм, а также акты применения и реализации права. Наряду с этим, нельзя отрицать того факта, что регулирующее, направляющее значение имеет также правосознание (общественное и индивидуальное). Таким образом, говоря о дефектах права, мы должны иметь ввиду прежде всего: а) дефекты норм права (нормативных актов); б) дефекты юридических фактов и правоотношений; в) дефекты актов применения права и иных юридических документов; г) дефекты правосознания; д) дефекты деятельности (поведения) индивидов; е) дефекты государственных институтов. Таким образом, «весь мир правовых явлений», говоря словами С.С. Алексеева [1, с.47], все структурные элементы права подвержены дефектам.

В плане психологического анализа причин дефектов права следует указать на роль антиобщественной ориентации личности, искажение системы личных ориентаций, дефекты правового сознания. В аспекте философского уровня анализа причин дефектов права укажем социальные отношения. Среди них, в первую очередь, можно выделить низкий уровень жизни, неразвитость производства, низкий культурный уровень населения, его необразованность.

Социальные конфликты, которые ведут к преступлениям, могут отражать недовольство человека статусом, материальным положением, образованием и т.п., этому способствует и ослабление социального контроля, падение нравственных устоев и др.

Право – это не только нормы, нормативные акты, правоприменительные акты и иные юридические документы. Право – это также то, что регламентирует поведение индивидов.

Одним из первых юристов - отраслевиков о дефектах правосознания писали А.И. Долгова и Г.М. Миньковский [2]. Их подходы развил А.В. Грошев, который напрямую увязал дефект правосознания с преступным поведением [3]. Другие исследователи предпочитают термин «деформация правосознания». Так, Р.А. Кузнецов указывает, что «деформация профессионального правосознания представляет собой комплекс своеобразных, взаимосвязанных изменений отдельных качеств и личности в целом, которые возникают вследствие исполнения профессиональной деятельности» [4, с. 10].

На наш взгляд, основным признаком такой деформации является дефект нравственно-психологического и поведенческого облика людей, чье сознание подвержено

негативным, отрицательным отклонениям от той идеальной профессиональной модели, которая сформирована наукой, общественным мнением и т.д.

О деформации правосознания граждан пишет также П.П. Баранов. Он, в частности, отмечает: «Деформация ...правового сознания предполагает некоторый изначальный запас правовых по своей природе взглядов, знаний, установок, которые в силу различных причин превратились в какие-то иные, неправовые конструкции или остались правовыми лишь номинально или частично. Конечно, правовое сознание индивидов может, дойдя по крайней степени искажения, превратиться и в преступное сознание, однако такая метаморфоза редко встречается в чистом виде. Преступное сознание есть сознание, несущее в себе принципиальное отрицание исходной идеи права» [5, с. 482-483].

И.Е. Фарбер сформулировал правосознание как форму «общественного сознания, представляющую собой совокупность правовых взглядов и чувств, обладающих нормативным характером и включающих в себя как знания правовых явлений, так и их оценку с точки зрения классовой (или общенародной) справедливости, а также и новые правовые требования, отражающие экономические и политические потребности и интересы общественного развития» [6, с. 204-205]. Дефиниция Фарбера не учитывает наличие в правосознании поведенческих компонентов. Утверждение, о том, что правосознание «выражение классовых оценок» мы отнесем к влиянию идеологии.

По мнению И.Ф. Покровского относительная самостоятельность правосознания заключается в следующем: во-первых, оно имеет свой специфический предмет и в отличие от других форм сознания отражает не всю совокупность отношений, а лишь ту часть, которая нуждается в правовом регулировании; во-вторых, относительная самостоятельность проявляется в том, что оно выражается в категориях не свойственных другим формам сознания, а являющихся чисто правовыми, в таких как юридические права, обязанности, и в других производных от юридических категорий – законности, правопорядке, правонарушении и т.д.; в-третьих, относительные различия в их возникновении и функционировании [7, с. 29]. «Правосознание - это совокупность представлений и чувств, выражающих субъективное отношение людей (индивидов, коллективов, классов, наций, народов) к действующему и желаемому праву» [7, с. 167].

Для познания дефектов права интересна позиция В.Н. Кудрявцева, который в правосознании (точнее, в механизме влияния права на сознание и поведение) отмечает особую информационную роль права. При этом он пишет, что к дефектам поведения приводят такие дефекты правосознания, как незнание права и недооценка права. В частности, ученый отмечает, что недооценка права связана с «внутренней противоречивостью правовой информации, получаемой субъектов. Чаще всего эта противоречивость заключается в том, что правовые требования, заключенные в нормах, недостаточно подкрепляются практикой применения последних» [8, с. 86].

Дефекты мышления человека порождают дефектную речевую деятельность. Чтобы убедиться в этом, достаточно ознакомиться с рядом письменных объяснений, заявлений и т.д. Многие из этих документов свидетельствуют о недостаточном уровне правового мышления индивидов: тексты пестрят нечеткостью, нелогичностью, правовой безграмотностью, грамматическими и синтаксическими ошибками и т.д.

Диалектика правового мышления заключается в том, что человек, развиваясь как личность, неотъемлемый разумный элемент цивилизованного общества, постепенно и последовательно обретает способность мыслить в правовых понятиях, категориях [9]. Специфика такого мышления заключается для большинства индивидов в том, что оно, будучи «вращенным» вне систематической юридической подготовки, обретает противоречивость, непоследовательность, не системность, и вследствие сказанного – дефектность. Дефектность правового мышления суть недостатки мыслительной деятельности субъекта, которые обуславливают неспособность (либо неполноту) индивида формулировать, продуцировать, обмениваться правовой информацией в виде понятий, терминов, определений, умозаключений.

Обобщая наиболее распространенные *объективированные формы* (проявления) дефектного правового мышления, можно выделить следующие типичные разновидности.

1. Правовая пробельность — это наиболее распространенная форма дефектного правового мышления, заключающаяся в отсутствии в правовом сознании индивида необходимых для нормального правового поведения правовых норм [10, с. 47]. Следует различать пробел в праве и пробел в мышлении. Первый аспект выражается в отсутствии нормы в случае осознаваемой потребности в правовой регламентации. При этом не исключается положительная правовая направленность индивида, связанная с общим соблюдением законодательства, следовании правовым ценностям и установкам.

2. Правовой нигилизм — широко распространенное в обществе осознанное отрицательная оценка права, связанное с игнорированием требований закона с различной степенью его нарушения. Результатами правового нигилизма мышления могут быть преступление, проступок.

Таким образом, дефекты права вызываются «сбоями» в правовом мышлении субъекта права. В свою очередь, дефекты права могут обуславливать дефекты правового мышления, порождать ошибочную умственную деятельность субъектов права. В то же время, дефектное правовое мышление вызвано многообразными причинами социального, культурного, психологического и поведенческого характера, требующими дополнительного научного познания.

Использованная литература

1. Алексеев С.С. Право: азбука-теория-философия: Опыт комплексного исследования. М.: Статут. 1999.
2. Долгова А.И. Правосознание в механизме преступного поведения и его дефекты у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы изучения и предупреждения правонарушений несовершеннолетних. Сборник трудов. М., 1970, Ч. 1. С. 135-149; Долгова А., Миньковский Г. Дефекты правового сознания несовершеннолетних // Социалистическая законность. М., 1970, № 2. С. 20-25.
3. Грошев А.В. Дефекты правосознания и преступное поведение // Проблемы совершенствования законодательства по укреплению правопорядка и усилению борьбы с правонарушениями. Межвузовский сборник научных трудов. - Свердловск: Изд-во Свердл. юрид. ин-та, 1982. С. 145-150.
4. Кузнецов Р.А. Деформация профессионального правосознания юристов. Автореферат дисс. ... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2005.
5. Баранов П.П. Правосознание и правовое воспитание // Общая теория права. Курс лекций / Под ред. В.К. Бабаева. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской ВШ МВД России, 1993. 6. Фарбер И.Е. Правосознание как форма общественного сознания. М.: Юрид. лит., 1963. 205 с.
7. Покровский И.Ф. Формирование правосознание личности. Л., 1972.
8. Кудрявцев В.Н. Право и поведение. М.: Юрид. лит., 1978. 192.
9. Черданцев А.Ф. Логико-языковые феномены в юриспруденции. М.: Изд-во «Норма», 2012. С. 38-72.
10. Лазарев В.В. Пробелы в праве. Казань, 1972.

Компетентностный подход как способ построения новой образовательной парадигмы

Оверчук О.Ю.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Развитие современного общества характеризуется глобальными переменами в экономическом и социальном пространстве. Происходит постепенный переход от постиндустриального общества к информационному, в котором главной движущей силой и основной ценностью является информация.

Сегодня во всей системе отечественного образования происходит «парадигмальный сдвиг», т.е. изменение способов педагогического мышления, педагогического сознания и педагогической деятельности. Этот процесс затрагивает все ступени образовательной системы страны и является началом нового этапа развития педагогики, как общего, так и профессионального образования.

Модернизация профессионального образования как условие перехода страны на инновационный путь развития предполагает целый ряд шагов, направленных на изменение структуры подготовки специалистов. В первую очередь это касается организации учебного процесса: модульное обучение, балльно-рейтинговая система и др. Пересматриваются учебные программы и планы, т.е. изменяется содержание образования. Однако нельзя не учитывать тот факт, что стремительно развиваются информационно-коммуникативные технологии и, соответственно, увеличивается объём и скорость передачи информации, а также расширяются возможности её получения, т.е. информация, в том числе и научная, становится доступной для широких слоёв общества. В этой ситуации в корне должна меняться роль преподавателя. Из источника информации он должен превратиться в информационного менеджера в своей области знаний, т.е. руководить процессом получения знания студентами и направлять, помогать, оптимизировать этот путь.

В сфере профессионального образования социально-экономическая ситуация обуславливает усиление конкуренции образовательных организаций внутри страны. Повышаются требования к качеству образовательного процесса как со стороны государства, которое решает стратегические задачи развития общества, так и со стороны участников этого процесса, т.е. студентов. В современных условиях ужесточается конкуренция на рынке труда, на котором растёт потребность в «универсальных» специалистах. Эти специалисты должны быть активными, уметь добывать информацию, анализировать её и адаптироваться к реалиям сегодняшнего дня. «Информационный взрыв», возникший вследствие использования информационных технологий, привел не только к увеличению в десятки раз объема потребляемой информации, но и к ее быстрому старению и постоянному обновлению. Чтобы быть успешным, человеку приходится не только менять место работы, но и переквалифицироваться в среднем 3-5 раз в жизни. Постоянные изменения стали нормой жизни современного общества. Это привело к тому, что продуктивность профессиональной деятельности зависит не от обладания определенной раз и навсегда специальной информацией, а от умения ориентироваться в информационных потоках, инициативности, умения справляться с проблемами, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы для достижения поставленной цели. Кроме профессиональных знаний и умений современный работодатель заинтересован в ответственном, коммуникабельном, толерантном, инициативном, самостоятельном работнике, умеющим брать на себя ответственность и автономно принимать нестандартные решения, эффективно работающего в группе-команде на общий результат, самостоятельно обучающегося для восполнения и обновления профессиональных знаний. Эти вышеперечисленные свойства и качества (компетенции) универсальны и необходимы любому человеку в любой профессиональной деятельности. В ответ на эти требования современного общества и возникает компетентностный подход в образовании, который «сосредотачивается на том, чтобы не увеличивать объем информированности человека в различных областях, а помочь людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях» [1].

Компетентностный подход определяется большинством современных исследователей как один из наиболее актуальных на сегодняшний день способов построения новой образовательной парадигмы.

В. Байденко полагает, что новые требования к выпускникам детерминируют тенденцию перехода от квалификационного к компетентностному подходу. «Предпринимателям нужна не квалификация, а компетентность – «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [2, с.9]. В. Байденко считает, что квалификация «означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях-алгоритмах. А

компетенции отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей...» [2, С.11].

Таким образом, введение в систему подготовки специалистов компетентностного подхода является одним из путей разрешения противоречий, существующих

- между потребностями общества в универсальных специалистах, владеющими технологиями добычи знаний, способных самостоятельно овладевать нужными на сегодняшний день компетенциями и академическим учебным процессом, неспособным удовлетворить эту потребность;
- между традиционным способом передачи знаний (лекции, семинары, практика) и возможностями применения современных технологий, способных модернизировать этот процесс в условиях перехода страны на инновационный путь развития;
- между ступенями общего образования, где широко используются активные методы обучения и профессионального образования, где активные методы почти не используются;
- между теоретической подготовкой студентов и их способностью применения на практике полученных знаний;
- между знаниями студентов в отдельных областях и неумением их применения в других.

Использованная литература

1. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании// Серия: «Оценка качества образования» / Отв. Редактор Курнешова Л.Е. М.: Московский центр качества образования, 2008. 96 с.
2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода/ В. Байденко// Высшее образование в России. 2005. №11. с .3-13.

Компетентность как основа качества образования в системе СПО

Аривошкина И.Ю.

заместитель главного бухгалтера

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Одной из важнейших задач развития образования, в том числе и среднего профессионального образования, является достижение нового, современного его качества. Эта задача ориентирует систему образования не только на усвоение студентами определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей. В связи с этим, к ранее используемым понятиям «знания, умения, навыки» сегодня вводится новое понятие «современные ключевые компетенции», как критерий уровня его качества. При этом необходимо иметь в виду, что компетентность проявляется в деятельности. Нельзя увидеть компетентность вне решения реальной ситуации. Профессиональная компетентность – это совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций.

Процесс формирования профессиональной компетенции выпускника программ среднего профессионального образования (СПО) требует активного применения современных технологий управления учебным процессом, изменения структуры и содержания образовательных программ, разработки методик преподавания, создающих условия для саморазвития и самореализации слушателя в процессе профессиональной переподготовки, повышения квалификации.

Большое значение для организации эффективного учебного процесса имеет установление уровня качества знаний и умений, к которому должны подойти студенты по завершению учебного процесса.

Задавая требуемое качество учебной информации целесообразно использовать следующие показатели:

- количество элементов знаний, умений и навыков, используемых студентом в практической деятельности;
- уровнем практической деятельности, которую студент сможет осуществлять, используя полученные знания, умения, навыки.

Для организации эффективного учебного процесса необходимо правильно соотнести степень специфичности решаемых задач с достоинствами и недостатками различных способов подачи учебной информации.

Анализ методических материалов различных учебных дисциплин предполагает деление учебных задач на следующие типы.

Первый тип задач (описательные) требуют от студента деятельности, связанной с наблюдением, выявлением и описанием фактов, специфичных для изучаемых объектов, явлений и процессов. Базой решения данного класса задач является анализ основной деятельности студента на его рабочем месте.

Решение задач второго типа (теоретических) связано с использованием студентом знаний для определения связей и зависимостей между изучаемыми объектами, явлениями. Здесь могут быть наиболее полно реализованы материалы лекционного курса.

К третьему типу задач (творческих) отнесены те, которые ставят студента перед необходимостью организовывать собственные познавательные действия на основе всего комплекса его знаний, умений, навыков, а также рекомендаций дополнительных литературных источников.

Использование в практике образовательной деятельности Севастопольского педагогического колледжа имени П.К. Менькова настоящей классификации задач позволило построить методические материалы по учебным дисциплинам по системе «от простого к сложному» («keybykey»), что, в совокупности с входным тестированием студентов, позволило учесть различные начальные уровни их подготовки. При этом уровень мастерства преподавателя целесообразно оценивать через определение его ключевых компетенций, в качестве которых могут выступать:

- профессиональная значимость формируемых знаний, умений, навыков и качеств, способов продуктивной деятельности;
- формирование компетенций как совокупности профессионально-смысловых единиц;
- количество ситуаций для комплексной проверки умений, практического использования знаний и приобретения профессионального опыта;
- мотивация преподавателя к самосовершенствованию.

Оценка компетентности студентов формируется системой «зачетных единиц» - условных величин, отражающих объем знаний и практических навыков по отдельным учебным дисциплинам, полученных как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе.

При планировании и проведении учебного процесса мы считаем важным формирование мотивационной сферы студентов, что способствует усвоению знаний и овладению способами познания, интеллектуальному и нравственному развитию. Мотивация учебно-познавательной деятельности требует от преподавателя систематической работы на протяжении всего учебного процесса. Для управления мотивационной составляющей образовательного процесса необходим постоянный мониторинг уровня развития мотивации студентов.

В Севастопольском педагогическом колледже имени П.К. Менькова образовательный процесс проводится по интенсивным методикам, предусматривающим активную деятельность студентов в ходе образовательного процесса, и сопровождается рекомендациями по использованию программных продуктов для решения конкретных задач. Основное место в учебных программах занимают информационные технологии, базирующиеся на Internet. Используемые программные продукты нацелены на понимание и анализ получаемых знаний в процессе обучения, что очень важно для будущей профессиональной деятельности. Мы придерживаемся того постулата, что, если традиционный методологический принцип обучения, основанный на экстенсивном накоплении знаний, позволяет в какой-то мере приобрести теоретические знания, то использование современных технических средств обучения позволяет привить студенту навыки и умение самостоятельно поставить и решить прикладную задачу.

Методика мониторинга педагогических компетенций

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заместитель директора по научно-методической работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

Социальные исследования расширяют границы своего применения. Образовательные организации активно пользуются их результатами: они помогают оценить действенность проводимой политики в сфере образования, измерить отношение различных групп населения к изменениям в этой области. Образование вошло в сектор реальной экономики, внедряется политика управлением качества образования, и необходимо знать, какие образовательные программы и почему будут иметь успех у потребителей. Результаты исследований могут наглядно предоставить информацию для принятия решений по вопросам социальной политики. Необходимо применять методы социального исследования в практике управления образовательной организацией. Эффективность использования таких методов зависит от научного обеспечения, учитывающего жизненные реалии. Руководитель должен уметь использовать интегрированные современные исследовательские технологии.

На современном этапе развития мировой экономики, когда развитые страны уже конкурируют в области экономики знаний и технологических идей, сфера образования осознается как отрасль, обеспечивающая условия устойчивого социально-экономического развития государства, а создаваемый ею интеллектуальный капитал является стратегическим фактором, определяющим перспективы его развития и повышения конкурентоспособности [1].

Систему обеспечения качества образовательной деятельности характеризует многоступенчатость, централизованный характер и ведомственная подчиненность процедур оценки и контроля, дублирование их содержания и выраженная нацеленность на решение проблем, что не позволяет в полной мере обеспечивать основную функцию - стимулирование к повышению качества образовательных услуг. Выбрать необходимые методы исследования качества, модифицировать существующие и разрабатывать новые – задача руководителя образовательной организации.

Показатели качества образовательного процесса измеряются различными инструментами в зависимости от нормативной документации и сертификации подпроцессов. Так, одним из показателей эффективности качества является уровень профессиональной компетентности педагогов, который возможно определить методами социальных исследований.

«Компетентность является комплексом продуктивно приобретенных знаний, умений и навыков, личностных качеств и опыта практической деятельности в предметной области..., определяет способность применить указанный комплекс в произвольной внешней ситуации в профессиональной сфере» [2].

Понимание компетентности прописано как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи. При выделении показателей и параметров оценки ключевых компетенций педагогической деятельности учитываются требования к педагогическим работникам [3].

Компетентность - это:

- знания, умения и навыки педагога, способность эффективно решать проблемы, высокий профессионализм;
- сумма технологий, методов и приемов, используемых педагогом в процессе профессиональной деятельности;
- знания, умения и навыки, необходимые педагогу для профессиональной деятельности;

- знания, умения, навыки педагога + набор операционных умений + большой опыт педагогической деятельности.

Компетенция - это:

- поведение педагога + навыки общения с коллегами и обучающимися, обеспечивающие качественное выполнение своей профессиональной деятельности;
- способность конкретного специалиста разрешить создавшуюся проблему;
- приложение знаний, профессиональных умений и навыков педагога;
- способность педагога поддерживать собственный профессиональный уровень.

Определить уровень компетентности педагога возможно лишь на основе его оценки. Оценивание осуществляется в период аттестации за счет получения внешней оценки и самооценки деятельности и в течение всей педагогической деятельности путем оценивания промежуточных и итоговых результатов индивидуальных планов развития.

Разработкой мониторинга компетенций педагога занимались многие исследователи, в работах которых раскрываются аспекты педагогической деятельности:

- 1) управленческие (как учитель анализирует, планирует, организует, контролирует, регулирует процесс взаимоотношений с обучающимися);
- 2) психологический (как влияет личность учителя на обучающихся, как учитывает индивидуальные способности обучающихся);
- 3) педагогический (какими формами и методами учитель передает содержание учебного материала).

Существует несколько подходов к изучению профессиональной компетентности учителя:

1. Процессуальный подход (Н.В. Кузьмина):

- а) исследование качества подготовки к учебно-воспитательному процессу (гностический и конструктивный компоненты);
- б) исследование деятельности учителя в ходе воспитательно-образовательного процесса (коммуникативный и организаторский компоненты);
- в) исследование контрольно-диагностической деятельности учителя (рефлексивный).

2. Личностный подход (В.С. Шувалов, Е.И. Рогов, Б.Г. Ананьев и др.):

- а) оценка знаний и умений педагога;
- б) мотивационный компонент;
- в) профессионально значимые личностные качества учителя.

3. Процессуально-личностный (комплексный по А.К. Марковой):

- а) исследование педагогических (процессуальных) умений учителя;
- б) исследование результатов труда учителя (обученность и воспитанность).

Количественный подход. Измерение – это процедура приписывания чисел некоторым характеристикам объектов в соответствии с определенными правилами [4]. Это определение появилось в результате формального обобщения опыта количественных измерений, широко распространенных в физике и других естественных науках, но его на протяжении многих лет брали за основу и при трактовке представлений об измерениях в образовании.

Точность количественных оценок определяется способами и инструментами, применяемыми для их получения. Для удобства оценочные суждения выражают в виде баллов по выбранной на основе экспертных соглашений шкале. Количественные шкалы обладают более высокой объективностью и поддаются определенным математическим операциям.

Измерения подразделяются на физические, характерные для естественных наук, и нефизические - в эмпирических науках. Потребность в нефизических измерениях сформировалась и развивается в педагогической, психологической, экономической и социологической науках, нуждающихся в отражении на шкале оценочных суждений с последующей их фиксацией и сопоставлением. Отличие измерений зависит от объектов оценки. В физических измерениях присутствуют реальные объекты. В эмпирических все

оцениваемые характеристики носят, в основном, скрытый характер, препятствующий непосредственному измерению. В силу латентности оцениванию подвергаются не сами характеристики, а их эмпирические референты – наблюдаемые признаки характеристик. Выбор таких референтов происходит интуитивно, поэтому их соответствие латентным характеристикам нуждается в тщательном доказательстве, проводимом на основе экспертного и статистического анализа эмпирических результатов измерения [5].

В 80-х гг. XX в. появилась современная теория измерений, строящаяся на более строгой аксиоматической основе и значительно расширяющая традиционные представления об измерениях в образовании [6]. В соответствии с современными воззрениями, педагогическое измерение, в том числе оценивание компетентностей, трактуется как конструирование любой функции, осуществляющей изоморфное отображение некоторой эмпирической структуры в соответствующим образом подобранную числовую структуру - шкалу оценок качества профессиональных достижений или других конструкторов, являющихся целью измерения. Результаты позволяют устанавливать как количественные отношения между объектами, так и проводить любые, в том числе качественные оценки.

В количественном методологическом подходе преобладают нормативные предписания, находящие свое практическое отражение, а для измерений используются стандартизованные шкалы.

В рамках количественного подхода выделяется подход, получивший название позитивистской парадигмы.

Качественный подход. Качественный подход к оцениванию основывается на факторном анализе результатов тестирования и характеризуется большей описательностью. По данным факторизации проводится многомерное шкалирование, результаты которого позволяют объединять группы характеристик, суждений и др. Им присваиваются символы или числа. Эти оценки имеют качественный характер, так как они получаются путем привлечения экспертов.

В рамках качественного подхода функционирует конструктивистская парадигма, которая связана с оцениванием творческих аспектов, когнитивных и коммуникативных навыков в ряду педагогических компетенций.

Связь между количественными и качественными оценками устанавливается на основе традиционно сложившегося разделения их на две группы: классифицирующие или сравнительные оценки относят к категории качественных, метрические считаются количественными и более точными. Качественные показатели определяются субъективно как суждения эксперта и часто содержат ошибочный компонент.

Прагматический подход. В прагматической методологии измерений содержатся элементы количественных и качественных подходов. Подход характеризуется использованием совокупности методов и средств измерения. Применяются математические модели, статистические таблицы и графики, но полученные числа подвергаются последующей качественной интерпретации для анализа и использования в управлении.

Бипарадигмальный подход. Для отражения идеи совмещения количественных и качественных уровней измерения отечественными учеными введено представление о бипарадигмальной методологии - системе принципов, способов функционирования и форм научной организации теоретической и практической деятельности в условиях сочетания количественных и качественных уровней измерений, а также учение об этой системе, закладывающее научный базис интеграции результатов измерений различных уровней при их шкалировании и использования в образовании [6].

Измерения компетентностей, основанные на бипарадигмальной методологии, включают сочетание и взаимовлияние качественных и количественных подходов на всех стадиях: в рамках планирования измерения, на стадии сбора данных и при анализе данных для формулировки выводов и их интерпретации.

Т.о., при оценивании компетентностей педагогов наряду с количественными показателями растет роль качественных оценок. Количественные оценки необходимо дополнять многоаспектными качественными оценками и получать развернутую качественную интерпретацию по отношению к задачам профессиональной деятельности педагогических работников.

Разносторонние процессы социального переустройства, обновления гуманитарной практики, реформирование образования требуют от педагога концентрации интеллектуальных ресурсов для удовлетворения социальных запросов. Педагоги, способные к продуктивной творческой деятельности, управлению развитием учебно-воспитательного процесса, собственной профессиональной компетентности, способны удовлетворить потребности общества в самоактуализирующейся и саморазвивающейся личности выпускника школы.

Проблема профессиональной компетентности рассматривается как одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях. Наука располагает определенным объемом знаний, использование которых является важным условием становления профессионально компетентного педагога, педагога-исследователя, способного совершенствовать учебно-воспитательный процесс, направлять его на решение задач личностного становления и развития, учащихся и самого педагога.

Определить уровень компетентности педагога возможно лишь на основе его оценки. Оценивание осуществляется в период аттестации за счет получения внешней оценки и самооценки деятельности и в течение всей педагогической деятельности путем оценивания промежуточных итоговых результатов индивидуальных планов развития. Аттестация - оценка уровня квалификации педагога. Профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя профессиональный опыт, мотивацию, личностные качества и другие профессиональные характеристики [7]. Она непосредственно влияет на качество и результативность деятельности, обеспечивает готовность и способность выполнения различных профессиональных задач.

Квалификационные категории предполагают, прежде всего, дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных (функциональных) задач, стоящих перед педагогом. Чем выше квалификационная категория, тем более высокие требования предъявляются кандидату на их соискание.

В соответствии с Порядком аттестации педагогических работников [8] аттестация проводится в три этапа, основополагающим из которых является письменное квалификационное испытание. Оно может проводиться в двух видах по выбору аттестуемого: 1) подготовка конспекта урока (занятия) по предмету, который он преподает в текущем году; 2) решение педагогических ситуаций.

При выборе первого варианта при оценивании используется традиционная методика анализа конспекта урока. Критерии оценки письменной работы аттестуемых педагогических работников представлены в таблице «Критерии оценки письменной работы педагога» [7].

Эксперт выносит суждение об уровне развития каждой из компетенций в рамках каждого из этапов урока. Суждения экспертов заносятся в табличную схему оценки письменной работы педагога.

В ходе качественной оценки эксперт анализирует представленный педагогом конспект и выносит суждение об уровне развития тех или иных базовых педагогических компетентностей, которые он заносит в таблицу на основе критериев оценки письменной работы. По итогам оценки суммируются все положительные оценки отдельно по каждой из базовых педагогических компетенций и по каждому их этапов урока. Полученная сумма делится на общее количество оценок по соответствующей компетентности или по этапу урока. Удовлетворительный уровень развития соответствует итоговому баллу $\geq 0,5$. Неудовлетворительный уровень развития соответствует итоговому баллу $< 0,5$. Основными являются оценки, отражающие уровень развития базовых педагогических компетенций. На их основе подсчитывается итоговый балл - среднее значение по оценкам базовых

педагогических компетенций, рассчитываемый по формуле: $ПС = \Sigma БПК/6$, где: ПС – показатель соответствия занимаемой должности, БПК – оценки по базовым педагогическим компетенциям. Итоговый показатель варьируется в пределах от 0 до 1 балла:

0,5 - 1 балл - соответствие занимаемой должности: педагог продемонстрировал владение основным содержанием предмета и владение базовыми педагогическими компетенциями;
0 - 0,49 балла - несоответствие занимаемой должности: учитель не продемонстрировал знания учебного предмета, недостаточно владеет базовыми педагогическими компетенциями.

Итоговые оценки в отношении каждого из этапов урока являются вспомогательными и служат для подготовки экспертного заключения по аттестуемому, выявления сильных и слабых сторон его деятельности с целью последующей разработки индивидуальных программ повышения квалификации.

Решение педагогических ситуаций как форма квалификационного испытания требует от педагога проявления педагогической компетентности: знаний, умений, личностных качеств. Учителю предлагается решить в течение часа-полутора часов три ситуации (мини-кейса). При оценке результатов учитываются конструктивность и обоснованность способа разрешения: умения

- оперативно сориентироваться в ситуации и причинах ее возникновения;
- выбрать обоснованный ориентир для выстраивания собственного поведения;
- поставить и реализовать педагогические цели и задачи в различных ситуациях;
- учитывать особенности обучающихся;
- выработать и реализовать способ педагогического воздействия для разрешения сложившейся ситуации;
- предвидеть результаты воздействия.

За предложенный вариант по каждой из ситуаций можно получить от «0» до «3» баллов: 0 – вариант ответа отсутствует или предложенный вариант является антипедагогическим; 1 – разрешение ситуации нейтрально, это возможный, но не конструктивный вариант реагирования; 2 – предложенный вариант реагирования направлен на достижение положительного воспитательного и/или обучающего эффекта; 3 – дан конструктивный вариант реагирования и приведено его качественное обоснование. Подсчет общего количества баллов осуществляется методом сложения количества баллов, полученных за решение каждой из трех ситуаций по формуле $ПС = А + В + С$, где ПС – показатель соответствия занимаемой должности, А – оценка за решение первой ситуации, В – оценка за решение второй ситуации, С – оценка за решение третьей ситуации. Для получения положительного заключения о соответствии занимаемой должности необходимо набрать 4 балла.

Основными способами оценки уровня квалификации педагогических работников при установлении соответствия требованиям первой и высшей квалификационных категорий являются методы оценки и самооценки профессиональной деятельности педагога. Экспертная оценка и самооценка профессиональной деятельности учителя проводится по одинаковым показателям, отражающим способность успешно решать основные функциональные задачи педагогической деятельности.

Эксперт оценивает компетентность учителя в решении профессиональных задач, проанализировав, что и как делает учитель, каких результатов он достигает. Информационными источниками могут служить: анализ урока, собеседование с аттестуемым учителем, результаты педагогической деятельности, собеседование с руководителем/заместителем руководителя образовательного учреждения и другие источники.

Используется 5-ти балльная шкала:

5 – очень высокая степень выраженности указанной в утверждении характеристики: проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивой, полностью соответствует типичным качествам и поведению учителя. Ответ экспертов – «да»;

4 - высокая степень выраженности характеристики: часто проявляется в педагогических ситуациях. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение учителя не соответствуют утверждению. Ответ экспертов – «скорее да, чем нет»;

3 – средняя степень выраженности характеристики: в некоторых ситуациях качества и поведение педагога соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют. Ответ экспертов – «среднее значение»;

2 – слабая степень выраженности характеристики: редко проявляется в педагогических ситуациях. Поведение и качества педагога лишь иногда соответствуют утверждению. Ответ экспертов – «скорее нет, чем да»;

1 - характеристика не представлена в деятельности педагога: качества и поведение учителя не соответствуют содержанию утверждения. Ответ экспертов – «нет».

Для определения уровня квалификации, аттестуемого необходимо подсчитать среднее значение по каждому показателю и компетентности в целом. Среднее значение показателя определяется методом деления суммы баллов по параметрам, относящимся к соответствующему показателю на 5 (по числу параметров). Педагог может быть освобожден от прохождения экспертной оценки в том случае, если его квалификация подтверждена независимыми экспертами (победа в конкурсе профессионального мастерства, получение наград за достигнутые результаты образовательной деятельности и др.). Самооценка профессиональной деятельности в процессе аттестации проводится с целью установления собственной готовности педагога к решению функциональных задач соответствующей квалификационной категории. Для проведения самооценки используется лист самооценки. По выбору может быть предложен один из вариантов листа самооценки – с непрерывной шкалой и с дискретной шкалой. Учителю предлагаются пары противоположных утверждений для выбора своей позиции для определения: а) компетентности в области личностных качеств (эмпатийности и социорефлексии, самоорганизованности, общей культуры); б) компетентности в области постановки целей и задач педагогической деятельности (умения ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, перевести тему урока в педагогическую задачу, вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач); в) компетентности в области мотивации учебной деятельности (умения создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности, создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся, создавать условия для самомотивирования обучающихся); г) компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности (компетентности в методах преподавания, компетентности в предмете преподавания, компетентности в субъективных условиях деятельности); д) компетентности в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений (умения выбрать и реализовать образовательную программу, разработать собственные программные, методические и дидактические материалы, принимать решения в педагогических ситуациях); е) компетентности в области организации учебной деятельности (умения устанавливать субъект-субъектные отношения, организовать учебную деятельность обучающихся, реализовать педагогическое оценивание). После заполнения листа самооценки рассчитываются средние значения для каждого показателя и итоговый балл, отражающий представления педагога об уровне его квалификации. В случае использования листа самооценки с непрерывной шкалой осуществляется перевод сделанных на отрезке отметок в пятибалльную шкалу. Результаты заполнения педагогом листа самооценки используются экспертом в качестве дополнительной информации при вынесении оценочных суждений.

Профессионализм - особое свойство людей систематически, эффективно и надёжно выполнять сложную (профессиональную) деятельность в самых разнообразных условиях. Профессионализм педагогического работника - интегративная система профессионально-значимых личностных свойств, приобретенных педагогом как в процессе общего и специального образования, так и на основе практического опыта, обеспечивающих высокий

уровень профессиональной педагогической деятельности. В профессионализм педагога в качестве составляющей включаются педагогические компетентности.

Аттестация - оценка уровня квалификации педагога. Профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя профессиональный опыт, мотивацию, личностные качества и другие профессиональные характеристики [7]. Она непосредственно влияет на качество и результативность деятельности, обеспечивает готовность и способность выполнения различных профессиональных задач. Диагностика компетентности оказывается эффективным средством аттестации педагогов при условиях:

- концептуальных - профессиональная компетентность рассматривается как измеряемая уровневая качественная характеристика педагога - субъекта профессиональной деятельности, определяемая мерой владения им современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления (включая информационно-деятельностный, операционно-деятельностный и аналитико-диагностический аспекты);
- методологических: в основу мониторинга положены принципы системно-структурного комплексного педагогического диагностирования, а сам процесс диагностирования организован как совокупность процедур, построенных как многомерный процесс, характеризующийся посредством операционализированных понятий, соотношенных с методологически обоснованными критериями и адекватно диагностирующим их инструментарием;
- диагностических: инструментарий подобран с позиций концептуального педагогического диагностирования, ориентированного на теоретически обоснованные конструкты-модели;
- организационно-управленческих: диагностика строится как поэтапный, последовательно углубляющийся процесс перехода от выявления симптомов проявления развитости педагогических компетентностей (симптоматическая) к выявлению обуславливающих достигнутое их состояние развития причин и условий (этиологическая), а затем к их комплексному уровневому оцениванию (типологическая), прогнозу и коррекционным мерам.

Мониторинг как средство оценки проводится на каждом этапе работы с педагогическим работником:

- при подборе кандидата на вакантную должность: оценка необходима для установления соответствия умений и навыков кандидата (профессиональных, личностных) квалификационным должностным требованиям;
- в ходе адаптационного периода: целью является дополнительная оценка уровня соответствия педагога занимаемой должности;
- в ходе выполнения текущей деятельности: оценка направлена на уточнение плана профессионального и карьерного роста педагога;
- при обучении педагогического работника: необходимо определить текущие знания педагога и потребность в повышении его квалификации (желательна подобная процедура и после прохождения обучения);
- при аттестации педагога и определения его соответствия квалификационной должности;
- при переводе в другое структурное подразделение или при возложении на работника новых обязанностей: следует определить возможности педагога;
- при формировании кадрового резерва: необходима оценка потенциала педагога;
- при увольнении: оценка требуется для выявления некомпетентности педагогического работника (основание увольнения - результаты аттестации).

Научно-методическая обоснованность контрольных диагностических процедур, методик изучения профессиональной компетентности, критериев оценивания призвана обеспечивать оперативность и динамизм управления системой образования, своевременное обнаружение возможных профессиональных деформаций и их корректировку в системе повышения квалификации и в процессе личностно-профессионального саморазвития.

Современные тенденции в трактовке компетентности педагога заставляют разрабатывать новые виды измерителей, выявляющих позитивную динамику изменений подготовленности, активность, знания, рост компетентности, владение коммуникативными, интеллектуальными, методическими умениями. Для повышения эффективности мониторинга как средства оценивания компетентностей педагога важно соблюдение ряда основополагающих принципов ее организации: научности, объективности, высокой прогностичности, систематичности, полноты состава системы, целостности.

В ходе мониторинга поступает обширная диагностическая информация. Научно-методическая обоснованность анализа результатов аттестационных и текущих контрольных диагностических процедур призвана обеспечивать оперативность и динамизм управления системой образования, своевременное обнаружение возможных профессиональных деформаций и их корректировку в системе повышения квалификации и в процессе личностно-профессионального саморазвития.

Использованная литература

1. Бабкин Н.И. и др. Обновление образования: управленческое и профессионально-методическое обеспечение / Н.И. Бабкин, А.А. Глебов, А. Н. Кузибецкий. Волгоград, 1995
2. Научно-методические рекомендации по организации и проведению аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. ГОУ ДПО «ЧИППКРО», Челябинск, 2010. 155с.
3. Единый квалификационный справочник должностей руководителей специалистов и служащих. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://optus.info/urdok/EKS.php>
4. Берка К. Измерения, понятия, теория, проблемы. М.: Прогресс, 1987. 320 с.
5. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. М.: Университетская книга; Логос, 2009.
6. Звонников В.И. Измерения и качество образования. М.: Логос, 2006.
7. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников/Под ред. В.Д.Шадрикова и И.В.Кузнецовой. М., 2010
8. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений/Утв. Приказом министерства образования и науки РФ от 26.03.2010 г. N 209

Повышение профессиональной культуры педагога как условие психологической безопасности обучающихся

Данильченко А.Н.

кандидат исторических наук,

руководитель ресурсного центра

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Современный педагогический колледж представляет собой сложную социально-педагогическую систему, реализующую специфическую технологию развития личности и подготовки молодежи к включению в жизнь, продуктивному профессиональному функционированию в ней.

Мы понимаем, что у молодого поколения происходит снижение интереса к жизни как собственной, так и как таковой, современные условия характеризуются снижением рождаемости, экологическими кризисами, терроризмом, неудовлетворенностью социальной жизнью, расплывчатостью половой и возрастной идентификации и т.д.

Социологи, анализируя проблему кризиса трудовой активности, пришли к выводу, что основной сегодняшней дефицит – человек, умеющий делать дело. Возник контингент работников, приучившийся с циничным равнодушием взирать на отсутствие взаимного уважения и принятия друг друга в процессе профессиональной деятельности, недобросовестное и некачественное выполнение функциональных обязанностей, безответственность, отсутствие стремления к саморазвитию, рефлексии.

С другой стороны, формирование способности делать выбор, обеспеченный здравым смыслом, дающий возможность не только выживания, но и полноты включенности в жизнь происходит в большей степени сегодня в системе образования.

Педагогическая наука предлагает различные способы выхода из этой ситуации и среди них – систему мер, включающую повышение требовательности к общей культуре работников, создание действенной системы непрерывного педагогического образования.

Мы твердо уверены в том, что профессиональная культура педагога оказывает непосредственное и действенное влияние на формирование у обучающихся чувства защищенности в социуме, а, следовательно, на обеспечение психологической безопасности личности.

Профессиональная педагогическая деятельность многогранна, происходит в постоянно изменяющихся условиях и не регламентирована инструкциями поведения в каждой, отдельно взятой, ситуации. Сложность управления процессом развития и формирования личности обучающегося требует наличия у педагога специфических характеристик, составляющих профессиональную культуру учителя. Мы не отождествляем профессиональную культуру учителя с профессионализмом – способностью быстро и качественно решать специальные и общие творческие задачи. Педагог – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке.

Предлагаем структуру профессиональной культуры педагога (таблица 1), обеспечивающую, на наш взгляд, психологическую безопасность обучающихся.

Таблица 1. Структура профессиональной культуры педагога

<i>Характеристики профессиональной культуры педагога</i>	<i>Содержательный аспект профессиональной культуры педагога</i>
Устойчивая потребность в педагогической деятельности	Интерес к профессии, педагогическое призвание, любовь к детям, положительная адекватная самооценка
Профессионально-педагогическая компетентность	Глубокие знания в области педагогики, психологии и преподаваемого предмета; рефлексивные и проектировочные умения; дидактические, перцептивные, конструктивные, эксперсивные, коммуникативные способности
Высокая профессиональная работоспособность	Дисциплинированность, ответственность, организованность, целеустремленность, конструктивность, педагогический оптимизм, потребность в профессиональной самореализации
Культура мышления и интеллектуальная активность	Умение определить ценность и практическую значимость педагогических идей, теорий, концепций для решения педагогических задач, инновационный стиль мышления и методологическая культура, речевая культура
Готовность к постоянному педагогическому самообразованию	Чувство ответственности за педагогическое воздействие на ребенка, интерес к психолого-педагогическим знаниям, желание повысить качество своего труда
Высокий уровень развития личности	Устойчивые ценностные ориентации, высокие личностные принципы
Профессиональная толерантность	Низкая конфликтность, педагогический такт, принятие чужой точки зрения как нового взгляда, желание понять и помочь
Направленность на культурные ценности будущего	Умение осознать ход культурно-исторического процесса, педагогическое предвидение
Педагогическая креативность	Инициативность, широта ассоциаций, чувство нового, умение решать педагогические задачи в меняющихся обстоятельствах, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений

Перспективы подготовки педагогов по направлению «Современные педагогические технологии»

Данильченко А.Н.
кандидат исторических наук,
руководитель ресурсного центра
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

В настоящее время в образовательной системе отмечается наличие противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и к деятельности преподавателя организаций СПО и ВО, и фактическим уровнем его готовности к выполнению своих профессиональных задач. Разрешение противоречия подводит к необходимости рассмотрения на новых основаниях ряда проблем в педагогическом образовании: проблем целеполагания, построения новой системы образования, обновления содержания образования, его организационных форм и методов. Предполагается совершенствование всей системы подготовки будущего педагога. Для уже работающего преподавателя огромную роль играет система непрерывного педагогического образования. В рамках повышения педагогической и предметной квалификации преподавателя следует выделить такое направление его обучения как современные педагогические технологии. Под педагогической технологией будем понимать последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач. Это планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Педагогический процесс строится на определенной системе принципов, которые реализуются на практике посредством педагогической технологии. Отметим, что в педагогике понятия «методика преподавания» и «педагогическая технология» не тождественны. Методика описывает методы, приемы обучения и воспитания, фактически абстрагируясь от преподавателя, осуществляющего обучение и воспитание. Однако, учитывая целостность педагогического процесса, взаимодействие ученика и учителя, нельзя рассматривать внедрение новых методик обучения вне связи с педагогической технологией. Современная практика обучения приводит к необходимости соединить в единое целое новые методические модели и педагогические технологии.

Реализация такой идеи происходит на примере разработки и внедрения учебного курса «Современные педагогические технологии». Теоретическими основаниями данного курса являются деятельностная теория обучения и системный подход. Основные принципы: системный принцип построения содержания учебного предмета; описание учебного предмета в единстве всеобщего, особенности и частного; принципы предметной деятельности и развивающего обучения; принцип оптимального сочетания фундаментальной и профессиональной направленности обучения и принцип единства основ подготовки учащегося и преподавателя по образовательной программе с учетом особенностей каждого субъекта процесса.

Педагогическая технология и экспериментальная методика обучения в данном случае включают общий этап – изучение основ системного подхода к исследованию объектов образовательной деятельности, в частности, педагогических, и основ теории деятельности. Обучаемый и обучающий обязательно, но с разной степенью полноты содержания, проходят этот этап усвоения теоретических основ системно-деятельностного подхода к обучению. Данное положение при традиционном подходе отсутствует. Фактически следует говорить об обучении преподавателя основам теории деятельности, системного подхода и особенностям внедрения образовательной программы и об обучении студента по предложенному курсу уже подготовленным педагогом. Общие принципы подготовки педагога и студента – это описанные пять принципов построения экспериментальной образовательной модели. Они раскрывают сущность системно-деятельностного подхода и для педагога, и для студента, представляют учебный предмет в логике системных исследований и на разных уровнях обобщения и абстракции,

обосновывают его прикладную направленность, вооружают общенаучными и конкретными методами познания. В результате экспериментального обучения наблюдаются изменения, как в деятельности педагога, так и в деятельности студента. Они, безусловно, различны.

Для преподавателя можно говорить о приращении методологических знаний и умений, об углублении профессиональных знаний, усилении их прикладной направленности, о совершенствовании педагогического мастерства. Студент овладевает новой системой – педагогическими знаниями и умениями, углубляет свои школьные знания, овладевает новыми общими методами познания, учится решать задачи с элементами профессионального содержания уже в учебном курсе и самостоятельно строить исследовательскую деятельность на основе знания законов ее функционирования. Данные приобретения меняют деятельность и педагога, и студента, они свидетельствуют о развивающем эффекте экспериментального обучения и по отношению к учителю и по отношению к ученику.

Содержание экспериментальной программы, типология заданий, учебные карты, методические пособия, разработанные для каждого субъекта учебного процесса, отличаются друг от друга. Учитываются особенности обучаемых - педагога и студента, их разный исходный уровень образования, возрастные особенности и, в общем, уровень развития личности.

Второй этап работы по экспериментальной модели различен для ученика и педагога. Педагог конструирует внедрение модели в учебный процесс. Фактически строится программа учебного предмета в логике системного анализа, рассматриваются внутрисубъектные и межсубъектные связи, вводятся прикладные задачи, задачи с профессиональным содержанием, разрабатываются учебные карты по составу деятельности их решения, выделяются методы, приемы, средства обучения. Главной отличительной особенностью модели является формирование не только педагогических знаний и умений, но и методологических знаний и умений (метода системного анализа, психолого-педагогического моделирования, построения и доказательства гипотез, метода синтеза, знаний о деятельности и умений ее строить при решении исследовательских задач). Учащийся на втором этапе изучает учебный предмет, усваивая как методологические, так и педагогические знания, и умения. В процессе такого обучения формируются исследовательские умения, на основе которых впоследствии происходит решение предметных задач разной сложности. В рамках этого этапа осуществляется контроль и коррекция усвоения знаний и деятельности. Процесс усвоения при этом строится в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий.

Третий этап для обучаемого связан с применением полученных методологических и педагогических знаний и умений при изучении других общенаучных, специальных дисциплин, выполнении курсовых работ и выпускной квалификационной работы. Преподаватель же при этом продолжает работу по совершенствованию содержания модели обучения и ее реализации в учебном процессе. И обучаемый, и обучающий приобретают определенные приращения своих способностей, развивается мышление ученика и педагога. Таким образом, развивающий эффект обучения имеет отношение к обоим субъектам педагогического процесса.

Системно-деятельностный подход является серьезным теоретическим основанием для разработки методики обучения любому учебному предмету. В то же время — это перспективная педагогическая технология, позволяющая решать многие педагогические проблемы. Поэтому изучение системно-деятельностного подхода должно занимать значительное место в программе непрерывного педагогического образования.

Отметим, что экспериментальная модель строится на основе принципа системности. Принцип системности не тождественен принципу систематичности, который определяет требования по организации, упорядоченности, последовательности изложения материала. Логика систематизации материала может быть разная: от простого к

сложному, восхождение от абстрактного к конкретному, «рассечение» целого на части и учет законов их сочетания; рассмотрение курса обучения как совокупности «единиц» или отражение в учебном предмете исторических этапов развития науки. В современной науке и практике большую роль играет методология системного исследования, ориентированная на изучение объекта как системы. Результатом такого рассмотрения объекта являются знания, представляющие его в целостности, в многообразии внутренних и внешних связей, видов, с выделенным типом структуры. Получение такой системы знаний возможно путем организации предметной деятельности обучаемых на новых основаниях: с введением в процессе обучения метода системного анализа объекта. В этом случае речь идет о системном принципе построения учебной дисциплины. Логика изложения материала соответствует логике системного исследования. Выделяется предмет изучения, он рассматривается как система, фиксируются его целостные свойства, выделяются подсистемы, уровни строения, системообразующие связи, различные виды подсистем, элементов. Предмет изучения каждой учебной дисциплины в экспериментальной модели рассекается не эмпирическим путем, а на основе принципов системного исследования. Все это находит отражение и в соответствующей педагогической технологии.

Содержание курса «Современные педагогические технологии» часто ограничивается только перечнем и краткой характеристикой разных моделей обучения. Собственно, педагогические технологии не раскрываются. Для преподавателя важным является изучение новых методик и деятельности по их внедрению в учебный процесс. Поэтому перспективным направлением работы системы непрерывного педагогического образования является обучение педагога методам построения педагогических технологий и внедрению новых методик в учебный процесс. Экспериментальная модель обучения на основе системно-деятельностного подхода может служить учебным образцом для разработки педагогом новых методик изучения предмета и построения педагогической технологии.

Обучение взрослых: психологическое сопровождение процесса становления профессионала

Максименко Е.Н.
заведующий хозяйством
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Современная социальная, политическая и экономическая ситуации, как в нашей стране, так и во всем мире вызывает необходимость сформировать новый взгляд на многие проблемы, стоящие перед психологическими службами. Одной из таких проблем является проблема формирования профессионала.

Становление профессионала в современных условиях имеет свои специфические особенности, которые обусловлены тем фактом, что прямые государственные связи между сферами образования и занятости претерпевают в настоящее время значительные изменения, закладываются их основы, соответствующие новой социально-экономической ситуации. И в этом смысле первостепенное значение должно отводиться организации деятельности психологических служб, призванных решать реальные задачи психологической поддержки и помощи человеку на разных этапах его профессионального развития. Согласно точке зрения Ю.М. Забродина, предложившего концепцию готовности в исследованиях профессионального становления, весь путь становления профессионала можно разделить на несколько стадий, которые характеризуются своеобразным сочетанием психологической и личностной готовности к «встрече» с новой ситуацией профессионального становления. Выделенные им критические точки на жизненном пути профессионала: готовность к школе; готовность к профессиональному выбору; готовность к профессиональному обучению; готовность к профессиональной деятельности; готовность к профессиональному совершенствованию; готовность к перемене профессии, могут явиться отправными моментами в деятельности психологической службы,

направленной на сопровождение человека в этом пути.

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что не все кризисные моменты в равной мере охвачены вниманием психологических служб, и, более того, далеко не все психологи связывают между собой эти стадии как единой процесс становления профессионала. Наибольшего внимания удостоены две первые стадии: готовность к школе и готовность к профессиональному выбору, которые, как правило, осуществляются в рамках школьных психологических служб. Исследования в этих областях показывают, что на первом этапе у малышей обнаруживаются существенные недостатки в «сфере опыта», неразвитость сферы ценностей, отсутствие навыков управления состоянием. На втором этапе наиболее проблемными являются неготовность современных подростков к профессиональному выбору в связи с отсутствием систематических знаний о мире профессий, обедненным и искаженным спектром ценностей, нестабильностью и размытостью спектра интересов и т.д. Готовность к профессиональному обучению и готовность к профессиональной деятельности, основная забота о которых ложится на плечи высших и средних профессиональных учебных заведений, затруднена незнанием технологической культуры профессий и резким падением значимости труда. И, наконец, две последних стадии - готовность к профессиональному совершенствованию и готовность к перемене профессии, являются наиболее неразработанными и одновременно с этим самыми сложными. Анализ ситуации на этих стадиях показывает наличие множества проблем, связанных со страхом перемены места работы, с несформированностью и подсознательной реализацией механизмов личностной защиты, несовпадения наличных профессиональных способностей с требованиями профессии, несовпадения ожиданий с реальными условиями и характером профессиональной деятельности. Кроме того, возрастает «личная ответственность» самого человека за выбор жизненной перспективы в условиях осложненного конкуренцией и расширенного экономическими условиями спектра вариантов выбора. А это, в свою очередь, ведет к стрессу и переутомлению, к неудовлетворенности трудом на данном рабочем месте и т.д. И в данных ситуациях крайне необходима психологическая помощь в осознании и в преодолении возникших жизненных трудностей на данных критических точках.

Организация этой помощи невозможна без нового осмысления противоречия между линией развития человека и логикой развития общества. Современная психологическая служба должна быть включена в новый социальный механизм, который сможет обеспечить разрешение этого противоречия. Существенное влияние на решение этих вопросов окажет научно обоснованный подход к проблеме обучения взрослых, который не возможен без учета специфических факторов, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Так, долгие годы в отечественной и зарубежной психологии считалось, что человек в период своей зрелости находится в состоянии «психической окаменелости» и утраты способностей к обучению. Эта установка отразилась и на психологических исследованиях, изучавших специфику развития человека, в которых основной акцент делался на изучении детского периода развития, а также процессов, происходящих в период старения. И только в 1960-х годах под руководством Б.Г. Ананьева были начаты исследования, опровергшие теорию психической окаменелости взрослого человека. Результаты этих исследований показали, что развитие человека идет на протяжении всей его жизни, а степень обучаемости с возрастом увеличивается. Естественно, что это увеличение носит не простой линейный характер, а имеет сложный механизм развития. Так по мере формирования с возрастом понятийного мышления происходит не только перестройка связей между отдельными познавательными функциями, но и наблюдается изменение природы каждой познавательной функции. Например, восприятие взрослого человека превращается в своего рода наглядное мышление, поскольку в зрительном образе оказываются синтезированы как особенности непосредственных чувственных впечатлений, так и особенности понимания воспринимаемого объекта. Запоминание

также перестает зависеть от биологических разрешающих возможностей памяти и превращается в сплав памяти и мышления.

В исследованиях Н.В. Кузьминой, Б.Г. Ананьева, Е.Ф. Рыбалко, Е.И. Степановой и др. показаны огромные возможности обучения взрослых с помощью современных педагогических технологий. При этом они отмечают, что процесс обучения взрослых имеет свои специфические закономерности, которые не могут быть учтены при формировании теории обучения человека на разных стадиях его психического развития.

Согласно данным о функциональном строении процесса обучения, психологическая характеристика любого обучающегося как субъекта деятельности может начинаться с анализа мотивационно-целевой основы учения, так как цели любой деятельности и стоящие за ними потребности, ценности и мотивы являются ее ведущим и системообразующим звеном. По данным В.Д. Шадрикова все цели деятельности можно разделить на цели-задачи и цели-образы. Применительно к обучению цель-образ характеризует нормативно-содержательные свойства будущего психологического результата, тогда как цель-задача стремление субъекта его достигнуть. Таким образом, в психологическом плане цель-образ имеет в своей основе когнитивное содержание, а цель-задача - мотивационное. Отношение к учению как к средству достижения целей обучения образует учебную мотивацию. Сама структура учебной мотивации многозначна по содержанию и различным формам. Успешность обучения может быть обусловлена желанием или нежеланием: получить профессию (профессиональная мотивация); приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания (познавательные мотивы); иметь более высокий заработок (прагматические мотивы); принести пользу обществу (широкие социальные мотивы); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном социальном окружении (мотивы социального и личностного престижа) и т.д. Каждая из названных разновидностей учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее или подчиненное значение и тем самым определить тот или иной уровень индивидуальных достижений в учении.

Неоднозначен и процесс формирования мотивационно-целевой основы обучения, который может идти как сверху вниз, так и наоборот, т.е. нижележащие уровни мотивации могут оказывать значительное влияние на формирование ее вышестоящих уровней и форм. Все это дает возможность говорить о сложности взаимоотношений между различными уровнями и формами мотивационно-целевой основы обучения. При этом остаются не до конца ясными такие вопросы как-то: особенности динамики и характера взаимодействия различных форм и уровней мотивации на разных этапах обучения; механизм влияния типа мотивационно-целевого обеспечения на процессуальные и результативные характеристики учебной деятельности; факторы, влияющие на отношение к целям обучения, к учению; механизмы управления и формирования в нужном направлении мотивационно-целевой системы обучения.

Особое значение все эти вопросы приобретает в контексте решения задач, связанных с проблемами обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования. Таким образом, одной из задач психологического сопровождения может стать целенаправленное формирование мотивационного компонента в структуре личности, который сможет изменить стереотипный взгляд на проблему обучения и повысить возможности профессионального развития каждого человека.

Познавательный интерес как фактор обучения и воспитания

Алябушева Г.В.

кандидат педагогических наук,
директор ГБОУ города Москвы "Школа № 625"

В комплексе мотивов любой человеческой деятельности определённую роль играет интерес. Как явление социальное он выступает в качестве фактора общественной жизни, как явление психическое – в качестве фактора развития и деятельности отдельного человека. Поэтому понятие «интерес» рассматривается учеными в различных аспектах: философском, социологическом, психолого-педагогическом. Не углубляясь в рассмотрение различных подходов к определению понятия «интерес», сконцентрируем внимание на тех подходах, которые наиболее близки проблеме нашего исследования.

С позиции философии и социологии интерес представлен как элемент диалектики объективного (содержание деятельности) и субъективного (избирательность деятельности). Через интересы человек выражает свои взгляды, предпочтения, эмоциональные реакции. Интерес является причиной деятельности субъектов, определяется их ролью и положением в системе общественных отношений [1, с.121]. С другой стороны, интерес представляет огромное значение не только для развития общества, но и для самой личности, так как делает объективный мир необходимым и значимым для её развития и отражает объективно существующие отношения личности, которые проявляются в результате влияния реальных условий жизни и деятельности человека. Вне связи с общественной средой, вне деятельности интерес человека не может развиваться, поэтому изучение интереса, изолированное от реальных условий его становления, не в состоянии обнаружить тенденции его развития и возможности управления им [2]. Философы рассматривают интерес как внутреннюю природную субстанцию человека, связанную с чувственным восприятием, способную к развитию и воплощению в деятельности (Аристотель, Гельвеций, Кант, Гегель); интерес ими понимался как реальная причина действий, стоящая за побуждениями и мотивами. К.Д. Ушинский подчеркивал, что интерес врожденное качество ребенка, но указывал на возможность «педагогического воздействия».

Философы рассматривают интерес как внутреннюю природную субстанцию человека, связанную с чувственным восприятием, способную к развитию и воплощению в деятельности (Аристотель, Гельвеций, Кант, Гегель); интерес ими понимался как реальная причина действий, стоящая за побуждениями и мотивами. Интерес изучали Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт. К.Д. Ушинский подчеркивал, что интерес врожденное качество ребенка, но указывал на возможность «педагогического воздействия».

Психологи признают интерес сложным и значимым для личности образованием. Общая теория интереса, разрабатываемая отечественными психологами, раскрывает материалистический подход к данной проблеме. Развитие интереса происходит в деятельности, где прослеживается генетическая линия его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес.

Теоретический анализ научных работ В.Б. Бондаревского, П.П. Блонского, И.Д. Гордеева, В.П. Зинченко, У. Джеймса, Ж. Пиаже показал, что интерес представляет собой единство объективных (содержание деятельности) и субъективных (избирательность деятельности) начал. Интерес синтезирует в единое целое познавательную, эмоциональную и волевую сферы, поэтому интерес представляет собой сплав эмоционально-волевых и мыслительных процессов человека, воплощающихся в деятельности [3].

Анализ определений понятия «интерес» позволяет установить, что отечественные и зарубежные учёные для характеристики этого понятия опираются на такие термины как чувство, стремление, потребность, влечение, расположение, а также способность, склонность, мотив, потребность. При этом для многих авторов характерна позиция, в

соответствии с которой интересы признаются относительно независимым, самостоятельным компонентом личности, влияющим на другие компоненты.

Разноаспектный подход к проблеме интереса обусловлен различным пониманием исследователями психических явлений в целом и собственным пониманием личности. Французские материалисты XVIII века Гельвеций, Гольбах, Дидро индивидуальные интересы выводили из чувственной природы человека, остающейся в целом неизменной. Гегель вслед за Кантом подчёркивал несводимость интересов к естественной природе человека. Представители биологических теорий З. Фрейд, Е. Клапаред, В.Мак-Дауголл и др. связывают интерес с инстинктивными импульсами, присущими человеку в силу его биологической сущности. «Интерес возникает только из внутреннего мира ребёнка и его импульсов к исследованию и экспериментированию, конструированию, к экспрессии» [4, с.46]. Представители бихевиористской концепции Е. Торндайк, Р. Вудвортс и др. механизм развития интересов отождествляют с механизмом образования привычки и понимают интерес как тенденцию повторить определённое действие. П.Ф. Каптерев зарождение интереса в ребёнке связывал с врожденными, наследственными задатками, однако огромное значение придавал влиянию окружающей среды, целенаправленному воздействию на ребёнка. В работах Я.А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева подчёркивается роль воспитателя в развитии детских интересов. Н.Г. Морозова, Фрадкина, С.П. Крягжде отмечают, что предпосылки развития отдельных компонентов интереса на самых низких уровнях обусловлены генетической природной базой человека [5]. В частности, интерес возникает на основе такого природного свойства, как ориентировочный или исследовательский рефлекс. И.П. Павлов отмечал, что «и мы, и животные при малейшем колебании окружающей среды устанавливаем соответствующий рецепторный аппарат по направлению к агенту этого колебания» [6, с.27]. При этом автор подчёркивает, что более высокий уровень развития интереса возможен лишь в результате повторения определённых ситуаций, деятельности при положительном подкреплении. В. Франкл рассматривает интерес как образовательный импульс, объяснить который невозможно лишь врожденным стремлением к самосозданию. Человек - открытое существо, стремящееся к актуализации смысла и ценностям, обладающим объективным статусом и находящимся во внешнем мире. И смысл он находит не в себе, а в процессе диалога с миром, выхода в мир. Человека не только толкают потребности, но во внешнем мире есть те мотивы и ценности, которые притягивают его. Следовательно, образовательный импульс есть проявление интернациональности человека, обращённости на другое, лишь в силу которого он может быть обращён и на себя [7, с.67].

Различные подходы к объяснению сущности интереса послужили причиной возникновения различных дефиниций самого понятия. Можно выделить ряд наиболее общих подходов к раскрытию понятия интерес:

- интерес как избирательная направленность человека (Т. Рибо, Н.Ф. Добрынин, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина);
- интерес как проявление умственной и эмоциональной активности (Е.К. Стронг, С.Л. Рубинштейн);
- интерес как структура, состоящая из потребностей (Ш. Бюлер);
- интерес как избирательное отношение личности к фактам, явлениям объективного мира (В.Н. Мясищев, В.Г. Иванов, А.А. Бодалев, Е.Ф. Рыбалко, А.П. Архипов, К. Изард);
- интерес как условие развития склонностей и способностей человека (А.Г. Ковалев, А.И. Савенков).

Несмотря на столь разные определения интереса, существует одно общее положение, принимаемое большинством авторов, - интерес – это стимул для избирательной активности по отношению к определённым областям действительности.

Важной для нашего исследования является позиция Г.И. Щукиной о деятельности как кульминации развития интереса, «интерес – важнейший побудитель любой

деятельности, его можно считать изначальной формой субъективных проявлений, поскольку он выражает избирательный характер и деятельности, и предметов, и явлений окружающей действительности». Процесс деятельности, построенный на принципах активности и самостоятельности, вызывает широкий резонанс эмоциональных переживаний, что будет способствовать положительному отношению к учению [8].

Особой и важной областью общего феномена «интерес» является познавательный интерес. Развитие познавательной активности немислимо без развития познавательного интереса. Мотивацию достижения исследовали Дж. Аткинсон, Э. Деси, Д. Макклелланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, И.В. Имедадзе. Б.И. Додонов считал, что реальная деятельность полимотивирована, а мотивы взаимодействуют между собой. Рассматривая мотивацию как особенное проявление интереса и потребности, он указывает, что проявление интереса трудно отделить от проявления потребностей, интерес захватывает новые объекты или постоянно открывает новое в старом, интерес более активен, чем потребности. П.И. Пидкасистый указывает, что объективное значение учебной деятельности и ее личностный смысл не должны расходиться друг с другом, условием успеха является наслаждение процессом учебной деятельности. В основе интереса лежит природная потребность человека в эмоциональном насыщении [9].

Интерес как ценнейший мотив учебной деятельности изучали многие исследователи. С.Л. Рубинштейн называл познавательный интерес ценнейшим мотивом учения, черпающим «строительный материал» из внешнего мира. Исследование проблемы мотивации учения в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, показывает, что только «внутренняя» мотивация придает учению характер собственной деятельности и вызывает большой интерес к учению. Формирование мотивации учебной деятельности в школе осуществляется через внешние воздействия (внушение, соревнование, поощрение), в определенных условиях это достаточно эффективно, но необходимо искать способы формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая побуждала бы учащихся к упорной, систематической работе, формировала внутреннюю мотивацию к учению.

Необходимо заметить, что наряду с термином «познавательный интерес», в педагогике существует не идентичный ему термин «учебный интерес». Учебный интерес связан с изучением определённых предметов школьного курса и, таким образом, является видовым понятием по отношению к познавательному интересу, распространяющемуся на все области человеческого знания [10, с.25].

Физиологическим механизмом познавательного интереса как избирательной направленности является определенная система нервных связей, которые образуются под воздействием ряда условий и зависят от состояния человека и его индивидуальности, от непосредственных впечатлений личности и ее многообразного прошлого опыта. Любопытство, любознательность, познавательный интерес, специальная склонность, профессиональный интерес по-разному выражают меру избирательного отношения человека к предметному миру, к деятельности, его глубину, степень устойчивости. Сложная психологическая природа познавательного интереса обуславливает силу его влияния на развитие личности. Данные исследований позволяют сделать вывод об определении познавательного интереса как сложного и значимого психического образования. Познавательный интерес стимулирует выбор личных ценностей. Исследователи отводят познавательным интересам огромную роль в развитии самостоятельности и активности учащихся. Воздействие интереса проявляется в воспитании морально-волевых качеств, в развитии целостности личности.

По мнению В.А. Сухомлинского, М.Н. Скаткина, познавательный интерес является мотивом, стимулом умственной деятельности. Выявлено основное свойство познавательного интереса – его способность воздействовать на интегративные качества личности: на мировоззрение, на свободу в выборе целей и средств деятельности.

Следует отметить, что определение понятия «познавательный интерес» в отечественной психологии и педагогике до сих пор остаётся дискуссионным. Для характеристики этого понятия учёные (Л.И. Божович, М.А. Данилов, А.Н. Конев, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.) опираются на такие термины, как «мотив», «потребность», «направленность», «отношение».

Н.Г. Морозова связывает формирование познавательного интереса с отношением личности к предмету и самому процессу познания. Под познавательным интересом Н.Г. Морозова понимает непосредственно мотивированное эмоционально-познавательное отношение, имеющее тенденцию переходить в эмоционально-познавательную направленность личности [11, с.5]. Автор указывает на такие компоненты познавательного интереса как непосредственный мотив и эмоционально-познавательное отношение.

Познавательный интерес направляет личность на активный самостоятельный поиск знаний и способов получения этих знаний. Познавательный интерес может достигнуть такого развития, когда он не довольствуется прямым расширением знаний об интересующем предмете, а вызывает стремление переработки этих знаний, поиска внутри них существенных связей и отношений. Познавательный интерес создаёт наиболее благоприятные условия для формирования и развития нового стиля умственной деятельности, проявления творческой индивидуальности, способностей, дарования.

Таким образом, в педагогике познавательный интерес рассматривается как один из действенных факторов обучения и воспитания, обладающий возможностями актуализировать наиболее важные элементы знаний, содействовать приобретению умений и навыков, формировать определённые качества личности, черты характера. Как интегральное образование, сложное психологическое явление он имеет двусторонний характер, так как в нём заключены в единстве и объект интереса, и избирательная, познавательная направленность самой личности.

В обучении познавательный интерес рассматривается как цель (познавательная направленность, активность), как средство обучения (мотив) и как результат (глубокий и устойчивый интерес активизирует процесс самообразования и самовоспитания).

Сущностные характеристики интереса наиболее четко выражены через его функции. Под функцией мы понимаем «определённое отношение части к целому, элемента – к системе, выражающее направленность и устойчивость этого процесса» [12, с.53]. Следовательно, лишь то проявление обретает статус функции, которое служит сохранению, развитию целого.

В научном знании широко представлены функции познавательного интереса: мировоззренческая, смыслообразующая, побудительная, регулирующая, направляющая, ориентировочная, избирательная, созидательная, компенсационная. В структуре познавательного интереса Герbart, Болдуин, Дюбаль выделяли интеллектуальный компонент, рассматривая интерес как проявление интеллектуальной сущности. Остерман, Селли, Джемс указывали на наличие связи интереса с эмоциональными переживаниями, с психическими процессами и свойствами личности, но характера самой связи не раскрывали. Вальземан, Вильман, Натори считали интерес проявлением воли.

В современной психолого-педагогической литературе структура познавательного интереса представлена как совокупность эмоциональных, волевых и интеллектуальных процессов, при этом подчеркивается их специфическая роль и взаимосвязь. Ядром познавательного интереса являются мыслительные процессы, характеризующиеся активным поиском, логикой, исследовательским подходом, готовностью к решению познавательных задач.

Г.И. Щукина указывает на такие признаки познавательного интереса, как его динамичность, поступательное движение, переход от явления к сущности, установление существенных связей и закономерностей [8, с.9]. Поэтому познавательный интерес имеет интеллектуальный характер. Спецификой познавательного интереса является его

способность стимулировать постоянный поиск новых сторон в интересующем предмете, готовность к решению познавательных задач.

Таким образом, объектом познавательного интереса является процесс познания, для которого характерно не просто потребление информации, а стремление проникнуть в сущность явления, изучить теоретические основы определённой области знаний (Г.И. Щукина). Заметим, что под познанием автор подразумевает не познание в его гносеологическом смысле, а процесс овладения учащимися научными истинами и закономерностями в школьном обучении [8].

Умственная деятельность под влиянием познавательного интереса приобретает целенаправленный характер. Интерес вызывает существенные изменения и в способах умственной деятельности, которая становится более продуктивной. Особенность познавательного интереса проявляется в том, что он окрашивает эмоциями мыслительную деятельность. Эмоциональная отзывчивость, увлеченность деятельностью, связанной с интересом, возникают под влиянием внешних воздействий, которые физиологически представляют собой не что иное, как раздражители, вызывающие в коре головного мозга очаг оптимального возбуждения, которому подчиняются все остальные психические процессы.

Поскольку в очаг оптимального возбуждения в состоянии интереса включается не только кора головного мозга, но и подкорка, положительные чувства удовлетворенности, бодрости, радости от плодотворной деятельности способствуют более легкому возникновению связей, побуждают вновь и вновь осуществлять эту приятную работу, интересоваться предметом. Эмоциональными проявлениями, свойственными познавательному интересу, являются эмоции восхищения, удивления, чувство ожидания нового, чувство интеллектуальной радости, успеха. Возможны и эмоции, которые могли бы быть отнесены и к отрицательным, - недовольство (например, в связи с допущенной досадной ошибкой), сомнение. Такого рода эмоции переходят в положительные (например, радость, удовлетворение от найденного решения проблемы после длительных поисков). Так проявляется действенность единого смыслового целого интеллекта и эмоций в их взаимосвязи.

Характерной особенностью познавательного интереса является и его волевая направленность. На низших ступенях своего развития (любопытство, эпизодический, случайный интерес, возникший под влиянием определенной ситуации и затухающий с ее исчезновением) интерес может носить чисто созерцательный характер. Познавательный же интерес, как одна из высших стадий развития интереса, активен, он обязательно связан с волевой устремленностью личности к продуктивной деятельности.

Познавательный интерес – это интерес, не только полный мыслей и чувств, это и интерес действия и активный, целенаправленный поиск лучших путей в решении познавательной, а часто и практической задачи. Поэтому-то он является важным стимулом в развитии таких ценных качеств личности, как целеустремленность, настойчивость в достижении цели, стремление к завершенности действия, к достижению намеченных результатов.

Познавательный интерес обычно связан с усилиями, необходимыми для преодоления препятствий и трудностей на пути к познанию избранной области знаний. Эта особенность интереса, выражающаяся во взаимосвязи его с усилием, которое прилагает человек в процессе деятельности, доказывает, что познавательный интерес содействует развитию воли, подкрепляет волевые действия личности [8].

Таким образом, познавательный интерес – это не только интерес, полный мысли и чувств, но и интерес действия, активный целенаправленный поиск оптимальных путей в решении познавательных и практических задач.

В ряде исследований интерес рассматривается как качество личности, как её интегративное проявление, способное к переносу активного познания с одной предметной области на другую [13, с.9]. Авторы выделяют основания для такого переноса: предметная

направленность, осознанность, динамичность, избирательность, эмоциональная окрашенность, уровневый характер, полифункциональность познавательного интереса [5].

В результате научно-педагогического анализа можно выделить следующие признаки для характеристики познавательных интересов:

- содержание интереса. Под содержанием подразумевается объект интереса – техника, спорт и т.д. Н.Г. Морозова выделяет теоретические и практические интересы.

- сила и действенность интереса (сильный и слабый, действенный и пассивный познавательный интерес). О силе интереса говорит степень настойчивости человека в познании определённой области. Действенность интереса определяется тем, какое влияние он оказывает на жизнь и деятельность человека.

- широта интереса (широкие и узкие интересы). Широта или узость познавательного интереса определяется содержательностью и значимостью для личности.

- степень устойчивости (устойчивый и неустойчивый познавательный интерес). Устойчивость интереса выражается в длительности его сохранения, интенсивности, преодолении трудностей в осуществлении деятельности, которая сама по себе интереса не вызывает, но выполнение которой является условием осуществления интересующей человека деятельности. Таким образом, неустойчивый интерес характеризуется как кратковременное, меняющееся явление, а устойчивый познавательный интерес может выступать как мотив учения. Заметим, что Н.Г. Морозова и Фрадкина определяют 2 вида познавательного интереса – эпизодический (ситуативный, реактивный) и личностный (активный). Главное отличие между ними состоит в том, что в личностном интересе проявляется направленность личности на определённый предмет или деятельность, а эпизодический интерес не даёт оснований для характеристики личности.

Иную характеристику познавательным интересам предлагает Г.И. Щукина [8]: - широкие; - аморфные; - стержневые интересы. Интересы школьников, характеризующиеся неясностью, изменчивостью и ситуативностью, автор называет аморфными, интересы, охватывающие широкий круг учебных предметов и учебной деятельности – широкими, а локальные и доминирующие, отличающиеся глубокой нацеленностью на предмет познания - стержневыми.

Необходимость воспитания у детей познавательных интересов убедительно доказывается результатами исследований, посвященных изучению особенностей образовательной работы с детьми младшего школьного возраста. Если обратиться, например, к анализу причин неуспеваемости и недисциплинированности учащихся младших классов, то определенную категорию среди таких учеников составляют «интеллектуально пассивные» дети, для которых характерно отрицательное отношение к умственной работе, стремление избежать активной, мыслительной деятельности. Причиной «интеллектуальной пассивности» этих детей является несформированный в дошкольные годы познавательный интерес. Сам интерес к познанию, потребность в освоении новых знаний возникают у ребёнка в процессе деятельности, наиболее значимой для каждого возрастного периода его развития. К этому выводу приводят исследования Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.М. Матюшкина, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др. В психолого-педагогической литературе особо подчёркивается, что ведущей для младшего школьника является учебная деятельность.

Использованная литература

1. Российская социологическая энциклопедия /Под общ. ред. Г.В. Осипова. М.: Издательская группа НОРМА ИНФРА, 1998. 664 с.
2. Кузина А.Ю. Развитие у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 23 с.
3. Плетнева Е.Н. Педагогические условия формирования интереса студентов к учению и поглощенности учебной деятельностью: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008. 21с.
4. Mayhew K.C., Edwards A.S. The Dewey's School. N.Y. 1983.
5. Ворновская Н.И. Формирование познавательных интересов младших школьников: На материале историко-культурного краеведения: Дисс. ... канд. пед. наук. Калининград, 2003.
6. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. М.: Учпедгиз, 1950. 263 с.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
8. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 203 с.
9. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теорет.-эксперим. исслед. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
10. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
11. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 47 с.
12. Сетров М.И. Принцип системности и его основные понятия // Проблемы методологии системного исследования. М., 1970.
13. Савина Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы. Волгоград: ВГПИ, 1988. 61 с.

Историко-педагогический аспект формирования исследовательской культуры студентов университета

Луценко И.В.

доцент кафедры русского языкознания
и коммуникативных технологий
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»

В последнее время эрудированность педагога, предусматривающая фундаментальную, общую и специальную подготовку, владение инструментарием исследовательской деятельности, отходит на второй план. В этих условиях остро стоит проблема формирования профессионально-педагогической культуры учителя, составной частью которой является исследовательско-творческая культура. Учитывая эти обстоятельства, нетрудно предусмотреть необходимость не просто изменения педагогической парадигмы, но и кардинальный просмотр его содержательной и технологической основы, изменение ценностных ориентаций в подготовке учителя. Активная судьба последнего в внедрении инноваций, самостоятельной научно обоснованной разработке новых учебных курсов, программ, форм, методов и технологий, которые обеспечивают развитие социально востребованного лица, невозможна без переориентации его деятельности на новые ценности, адекватные исследовательской деятельности.

Будущее страны невозможно без серьезного и ответственного отношения государства к науке и образованию в целом, и главное, к научно-техническому творчеству молодого поколения в вузах, где формируются личности будущих ученых и специалистов. Современный учитель не может не быть исследователем, он должен владеть теорией и технологией научного творчества, уметь практически применять приобретенные умения и навыки в своей профессиональной деятельности.

Учитывая то, что культура – одно из сложнейших и многомерных понятий, которые используются в научном и практическом обороте, часто оно применяется для обозначения крайне сложных понятий в разных научных дисциплинах.

История формирования этого понятия связана прежде всего с его этимологией. Появлению этого слова в разных европейских языках непосредственно предшествовало латинское *cultur*, что пошло от *colere*. Последнее имело великое множество значений: населять, культивировать, поклоняться и т.д. Некоторые из них со временем образовали самостоятельные термины (культ, колония и др.).

Во всех случаях раннего употребления слово *cultur* означало процесс культивирования, выращивание чего-нибудь (обычно животных и растений). Известно, что в философии термин «культура» ввел Цицерон, опираясь на общеупотребительные тогда значения. Но он применял его и к воспитанию человеческого ума: в «Тускуланских беседах» (45 г. к н.э.) встречается выражение «обработка культуры ума (духа) и есть философия» [1].

Можно предположить, что дальнейшая эволюция была связана с перенесением представлений об обработке какого-нибудь из естественных процессов на человеческое развитие, при этом агрокультурный, сельскохозяйственный его содержание продолжительное время сохранялось. Так, еще в начале XVII столетия Френсис Бекон говорил про «культуру и удобрение умов». Позднее метафора становится все более обычной, пока такие понятия, как культура ума, не утратили переносного смысла и стали употребляться непосредственно [1]. Уже в Средние века распространяется комплекс значений этого слова, согласно которому оно ассоциировалось прежде всего с городским укладом жизни, а более поздний, в эпоху Возрождения, «культурность» начинают рассматривать как образованность, соответствие гуманистическим идеалам эпохи. Слово «культура» стало относиться к конкретным процессам и все чаще использоваться при характеристике процессов развития и усовершенствование вообще, что привело к универсализации термина. В научный оборот термин был введен в эпоху Возрождения и приобретает самостоятельное научное значение.

В этот период человек действует в новых условиях своего существования, активно влияя на естественную среду, впервые сознавая себя силой, способной не только противодействовать природе, но и преобразовать ее. Много мыслителей новой эпохи задаются вопросом о сущности этой созданной в противовес «натуре» среды человеческого существования, «второй природы», временами вкладывая соответствующее содержание в термин «культура». В данном понятии была зафиксирована, во-первых, область действительности, обусловленная не естественной необходимостью, не божественным предопределением, а деятельностью человека как самостоятельного и свободного существа, где человек появляется не как творение, а как существо, которое создает. И, во-вторых, «культура» стала обозначать меру совершенства общественного человека, уровень его социализации, степень воспитанности, образованности.

Однако, если возвратиться к рассмотрению многочисленных концепций культуры, которые возникли на образовательной почве европейской философии Нового времени, то можно отметить, что их объединяет взгляд на культуру, как на феномен, прежде всего духовной жизни общества. Процесс культурно-исторического развития связывается с распространением знаний, совершенствованием образования. Выдающиеся мыслители этой эпохи Ф.М. Вольтер, А. Тюрго, М. Кондорсе считали, что «культурность», цивилизованность нации или страны определяется совокупностью достижений в области науки и искусства, а французский ученый Ж. Ламетри и итальянский мыслитель Д. Вико отводили культуре решающую роль в общественном развитии.

Великий немецкий философ Г. Гегель определил сущность культуры не близостью человека к природе, не субъективными фантазиями гениев, а приближением индивида к мировому целому. Сам термин «культура» означает у Гегеля «образование» индивида, его возвышение к «знанию», что дается «научной философией». Содержание такого «образования» индивида или его культуры, состоит в том, чтобы с помощью философии пройти все ступени движения мирового духа [1].

Если обратиться к лингвистическому аспекту проблемы, то можно отметить, что в русском языке слово «культура» впервые зарегистрировано в Карманном словаре иностранных слов, изданном в 1845 году Н. Кирилловым. Но особого распространения оно еще не имело. Современный философский энциклопедический словарь дает толкование «культуры» прежде всего как специфического способа организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленного в продуктах материальной и духовной работы, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

Культура является сознательной работой над своим собственным совершенствованием и над упорядочением всего того, что окружает человека. Человеческая личность окружена хаосом естественных, общественных и исторических условий, а культура призвана гармонизировать его с целью воплощения определенных

идеалов. Не случайно Кант трактовал культуру как способность ставить любые цели, в которых воплощается движение к моральному состоянию общества. Опираясь по мнению великого философа, авторы защищают позицию, соответственно которой культура выражает специфику человеческой деятельности, а не отменяет природу человека. Поиски человека в культуре и вне культуры не имеют содержания, так как само появление человека с точки зрения истории уже следует рассматривать как феномен культуры [2].

Культура – не просто память человечества о себе, а память, которая постоянно находится в движении, поскольку культурная деятельность людей не останавливалась в истории ни на минуту. В разные эпохи на границе между умом и верой, волей и интеллектом, прекрасным и безобразным, истиной и ошибкой, добром и злом культура рождалась, формировалась и находилась на основе постоянной двойственности человека, что сам человек стремился преодолеть и преодолевал в гуманистическом становлении. Соединение прошлого и настоящего культуры переживается в субъективном времени личности. Поэтому справедливым будет утверждение, что культура в собственно антропологическом аспекте является способом и формой человеческого бытия, исторической мерой человеческого образа жизни. Она содержит в себе исторически-конкретную совокупность знаково-символических систем, которые аккумулируют опыт бытия в виде способов восприятия, мышления, познания, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, способов и критериев оценки, нормативов, которые сохраняют и воссоздают опыт всех форм духовно-практической деятельности человека.

Как универсальные средства функционирования и развития культуры выступают орудия труда и языковой знак. С помощью орудий труда происходит переход от природы к миру материальной культуры; с помощью языка человек поднимается от непосредственно-чувственного отображения в идеальный мир понятий и образов духовной культуры.

Под термином «культура» современная философия понимает характеристику прежде всего человеческого общества; культура не наследуется биологически, но предполагает обучение, она представляет собой субъектно-личностное измерение исторического процесса, его творческое начало. Кроме того, большинство специалистов соглашаются с тем, что современная цивилизация переживает кризис, основу которого составляет глобальный кризис культуры, которая является результатом исчерпанности возможностей ее развития в различных формах.

В названии нашей темы ключевые понятия – «культура», «исследовательская культура». Их толкование дает нам возможность осознать содержание и специфику одного из видов культуры, которая является предметом нашего исследования. Среди великого множества определений культуры наиболее удачными в данном контексте представляют те из них, которые трактуют это системное социальное явление и как фонд ценностей, созданных людьми, и как способ творческого освоения мира, реализации сущностных сил индивида. Таким образом, культура есть центром духовности, энергии; высшим критерием достижений в разных областях жизнедеятельности.

Исследовательская культура – это совокупность способов освоения информационной реальности человеком на определенном этапе своего развития.

Владение исследовательской культурой является необходимой характеристикой современного специалиста в области образования. Именно исследовательские умения необходимы современному педагогу, чтобы эффективно работать в быстро меняющемся мире.

Овладение навыками исследовательской деятельности предполагает наличие у студентов системы базовых знаний (в первую очередь понятийного аппарата исследователя, сущности исследовательского процесса) и непосредственного участия в исследовательской работе.

Учебный процесс в вузе должен быть ориентирован не только на усвоение знаний, а также на развитие личности и, в первую очередь, на формирование его мотивационной

сферы. «Для того, чтобы человек, который учится, действительно включился в творческую работу, нужно,» — писал С.Л. Рубинштейн, — «чтобы задачи, поставленные перед ним на протяжении учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты» [4]. Если студент за счет свободного времени готов заниматься вопросами какой-нибудь дисциплины, то снимается одна из главных проблем преподавателя, а именно – мотивация студента к занятиям. Студент уже настолько развит, что работать с ним можно не как с учеником, а как с младшим коллегой. Он следит за новинками литературы, старается быть в курсе изменений, которые происходят в избранной им науке, а главное – процесс осмысления науки не прекращается.

Научно-исследовательская работа студентов является важным фактором при подготовке молодого специалиста и ученого. Выигрывают все. Сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему на протяжении всей жизни: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, иметь многосторонний взгляд на возникающие проблемы, просто уметь целеустремленно и вдумчиво работать.

Каждый преподаватель университета должен уделять научно-исследовательской культуре студента не меньше внимания, чем аудиторным занятием. Как сказал немецкий педагог А. Дистервег: «Плохой учитель преподносит истину, хороший – учит ее находить» [3]. Ведь наибольшая награда для учителя – это действительно образованный, всесторонне развитый и благодарный человек, который всегда будет помнить уроки, полученные в юности.

Уровень развития творческого потенциала будущего специалиста сказывается не только на его профессиональной деятельности, а и на самом процессе его жизни, самореализации как средства самоутверждения через самовыражение и саморазвитие. При этом укажем, что в разных видах активности личности сохраняется, то есть является инвариантной, ее творческая суть: поисково-преобразующая направленность. Базой любого творчества являются конкретные знания, умение и навыки.

Перспективным направлением исследования следует определить необходимость разработки педагогических технологий организации научно-исследовательской работы студентов в процессе профессионально подготовки.

Использованная литература

1. Философия науки / Под ред. С. А. Лебедева : учеб. пособ. для вузов. Изд. 5-е, перераб. и доп. М. : Академич Проект, Альма матер, 2007. 731 с.
2. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. СПб. : Петрополис, 1996. 416 с.
3. Дистервег А. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. М., 1956. С. 237.
4. Рубинштейн С. Д. Основы общей психологии / С. Д. Рубинштейн. СПб: Издательство "Питер", 2000. С. 253.

Педагогический потенциал народного искусства в школьном образовании

Морева О.Л.

кандидат педагогических наук,

заведующая кафедрой психолого-педагогических дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Народное искусство обладает большим педагогическим потенциалом. Г.Н.Волков в своей книге «Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса» выделяет искусство как один из факторов народного воспитания наряду с природой, игрой, словом, делом, общением, традицией, бытом, религией и примером- идеалом [1, с.37]. Одновременно с этим все перечисленные Г.Н.Волковым факторы народного воспитания в той или иной мере отражены в народном искусстве.

В России всё больше людей проявляют интерес к народному искусству. С развитием науки и техники, Интернет технологий, ускорением ритма жизни люди ощутили потребность возвратиться к своим «корням», культуре и традициям предков.

Политика государства направлена на возрождение, сохранение народного искусства и ремёсел. Ведётся научно-исследовательская и практическая работа. Создаются народные творческие коллективы, возрождаются традиционные ремёсла, проводятся фестивали и праздники, на которых представлено искусство разных народов нашей многонациональной страны.

В Крыму и Севастополе, после обучения по украинским программам, молодое поколение, школьники и студенты, не достаточно знают русское искусство. Образовательные программы знакомили только с украинским народным искусством, почти не рассказывали о своеобразии народного искусства других национальностей. Поэтому в настоящее время необходимо знакомить учащихся не только с русским народным искусством, но и показывать общность, похожесть искусства разных национальностей. «Всемирное сходство народностей» [2, с.17] существует благодаря универсальному чувственно-эстетическому восприятию окружающего мира человеком любой национальности. Это становится основой народного искусства и проявляется в общих чертах быта и культуры всех народов. Наряду со сходством существуют и отличия - “национальный стиль”.

Народное искусство является продуктом взаимодействия окружающей среды и народного творчества, отражает накопленные народом знания о мире в художественно-образной форме. “Картина мира” у всех народов включает в себя одинаковые базовые компоненты: привычные формы, цвета, звуки, родных, предков, семью, язык, среду обитания. “В ходе истории произошло сближение народов по быту и мышлению, и, тем не менее, в ядре своем каждый народ остается самим собой до тех пор, пока сохраняются особенный климат, времена года, пейзаж, пища, этнический тип, язык и прочее, ибо они непрерывно питают и воспроизводят национальные склады бытия и мышления” [3, с.23].

Исследователи народного искусства Г.К.Вагнер, М.С.Каган, А.С.Канцедикас, М.А.Некрасова, и др. отмечают, что народное искусство имеет характерные черты: коллективный характер творчества, природосообразность, коммуникативность, совершенство языка, связь с окружающей жизнью. Обобщая исследования данных авторов, можно выделить основные принципы народного искусства, с которыми необходимо знакомить школьников. Каждый принцип народного искусства обладает педагогическим потенциалом.

Природосообразность. В каждой культуре преобладает один из видов взаимоотношения человека с природой, и эти отношения в той или иной форме отражаются в народном искусстве. А.Л.Бугаева выделяет три вида взаимодействия природы и человека: природа как объект покорения; природа - “храм”, т.е. как объект поклонения; гармония природы и человека, т.е. природа - “партнер”. В настоящее время преобладает первый типа взаимодействия - природа является объектом покорения. Второй тип, при котором природа выступает как объект поклонения, характерен народам, исповедующим языческую религию и живущим в традиционной культуре. В настоящее время желательным является третий тип взаимодействия природы и человека - «партнёрство», для создания которого можно использовать народное искусство, позволяющее формировать гармоничные отношения человека с природой.

Народное искусство связано с природой, ее постоянством и цикличностью. Человек в традиционной культуре, поселившись в определенных природных условиях, приспосабливается к ним и создаёт искусство, которое соответствует данной среде. Природные явления и ландшафт определяют особенности искусства народа, которые отражены в жилище, костюме, изделиях быта, фольклоре. “Самое стабильное в национальной целостности - это природа. Природа постоянно “питает” национальную целостность... За время истории народ постигает свою землю низ, и под, и небо, особый календарь свой по звездам составляет; принаравливается к природе и в одежде, и в вещах быта, и в красках живописи, в песнях; телодвижениями в танце очерчивает структуру национального пространства - времени...” [3, с.19].

Природосообразность выражается также в том, что народное искусство находится в тесных связях с природным материалом: деревом, растениями, глиной и др. “Изделие народного творчества не противостоит (по всем параметрам: материалу, технике, назначению) природе, а является как бы ее продолжением, ее органом, обращенным в сторону человека. Таковы деревянная изба с ее резьбой, домашняя мебель, кухонная утварь, предметы ткачества, одежда и пр. Таковы даже танец и песня” [4, с.33].

Природосообразность народного искусства находит отражение в художественных образах почерпнутых из природы, которые присутствуют в декоре, орнаменте, фольклоре. В декоративно прикладном искусстве у разных народов встречаются похожие по значению и изображению знаки-символы. Это солярные знаки, образы птиц и животных, деревьев, растений, природных явлений. Знаки обычно располагаются в трехчастной форме, отражающей представления народа о строении мира. В верхней части (небесный мир) - солярные знаки и изображения птиц; в средней (земное царство) - знаки животных, растений, людей; а в нижней части (подземное царство) - знаки земли, рыб, змей и жителей подземного царства. Трехчастная форма расположения знаков присутствует в народном костюме, в декоре жилища, часто встречается в изделиях быта.

Педагогический потенциал принципа природосообразности заключается в общности истоков искусства. В искусстве разных народов общие знаки и символы, их трёхчастное расположение. Принцип природосообразности показывает учащимся, что, не смотря на внешнее различие, в искусстве разных народов общие основы. Это учит толерантности, уважительному отношению к культуре других народов.

Преемственность. Жизнь каждого народа меняется от поколения к поколению, находится в вечном движении. Народное искусство сохраняет и передает культуру общества. Создаваемые в народном искусстве, универсальные для данной среды образы отражают сознание народа, материальную и духовную культуры предков, контакты между народами. Поэтому в искусстве разных народов прослеживаются элементы культурной общности. Искусство является “средством сохранения и передачи опыта человечества, рационального и эмоционального” [5, с.26]. Произведения народного искусства отражают глубину народной жизни, позволяют заглянуть в прошлое народа, а иногда и в перспективу его развития. Корни народного искусства уходят в глубину веков, несколькими поколениями творцов отбирались и отрабатывались художественные образы, композиция и техника росписи, резьбы, танца, фольклора. “Народное искусство сохраняет во времени жизненные связи с природой, с землей, с этнической общностью, формирует сознание человека, живущего своей причастностью к народному целому, чувством своего места в космосе” [6, с.5].

Педагогический потенциал принципа преемственности заключается в том, что через произведения народного искусства, сохранившиеся и дошедшие до нас, можно познать и изучить народную культуру предшествующих поколений. Общение с первоисточниками, к которым относятся фольклор, декоративно-прикладное искусство, деревянное зодчество, это единственный путь освоения культуры. Наиболее эффективно передача народного искусства осуществляется при непосредственном контакте с носителями. Поэтому учителя должны освоить народное искусство не на ознакомительном уровне, а уметь передать его своим ученикам. Народное искусство должно стать для школьников источником творчества, что приведёт к преемственности и развитию народного искусства.

Коллективность. Произведения народного искусства несут в себе коллективный опыт многих поколений, раскрывают мировоззрение творцов культуры прошлого, их отношение к миру. Живя в обществе, человек подчиняется коллективным законам, которые существуют в форме обычаев и традиций. Коллективность народного искусства проявляется в общности. Все участники обрядов и праздников, объединяются во время действия единством переживаний. Фольклор и декоративно-прикладное искусство

объединяют людей не только общностью исполнения, но и схожестью творческих приемов мастеров.

Педагогический потенциал принципа коллективности заключается в объединяющем характере народного искусства, который проявляется во время праздников, обрядов. Художественный язык народного искусства доступен и понятен каждому, поэтому через него возможно общение людей не только в рамках своей культуры, но и представителей различных национальностей. Проведение совместно с учащимися народного праздника является формой коллективного освоения искусства.

Образность. По мнению П.А.Флоренского: “Задача искусства - переорганизовать пространство, т.е. организовать его по-новому, устроить по-своему” [7, с.70]. Этим объясняется и образность народного искусства. Народ в искусстве переорганизовывает пространство по средствам художественных образов. В отличие от профессионального искусства в народном искусстве художественные образы несут в себе духовно-религиозный смысл и выполняют обереговую функцию. Смысловое значение образов народного искусства со временем утрачивается, изделия приобретают декоративный характер, но при их прочтении можно раскрыть особенности жизни, культуры народа, его эстетические ценности.

Народное искусство стремится не к конкретной естественно-природной достоверности, а к воссозданию “идеи образа: идеи человека, идеи коня, идеи цветка и т.п. Идея образа лишена индивидуальных черт... В народном творчестве идея образа непосредственно вытекает из поэтического отношения к природе, к ее явлениям, которые не подвергаются рационализации. Отсюда величайшая поэтическая сила образов народного искусства, высочайшая одухотворенность их, граничащая с волшебностью...” [4, с.35].

Педагогический потенциал принципа образности заключается в высокохудожественной ценности народного искусства. С одной стороны образы декоративно-прикладного искусства яркие, интересные и оригинальные, с другой стороны они просты и доступны в исполнении. Кажущаяся простота художественных образов отточена и выверена многими поколениями, поэтому произведения народного искусства близки и понятны. Образность народного искусства учит педагогов и школьников законам гармонии, композиции и красоте.

Синкретичность. Синкретизм искусства - это “нерасторжимое единство всех искусств в художественном действии древних... народов, людских обществ, а также определенный уровень развития художественной культуры, например, в крестьянском искусстве и народных обрядах, где танец, песню, драматическое построение, наговоры, имитацию трудовых и жестикулярно-мимических действий трудно отделить друг от друга в едином праздничном или магическом ритуале” [8, с.265]. Различные виды искусства существуют в художественной культуре взаимосвязано, они взаимодополняют друг друга. “Взаимное притяжение искусств - закон развития художественной культуры, ее вечный двигатель. Человечество давно, еще в глубокой древности, было неисчерпаемо изобретательно, создавая всё новые модели синтеза музыки, поэзии, танца, живописи. Художественная культура в те незапамятные времена была синкретичной, неразрывно связывая в себе все начала познания ...” [9, с.3].

Принцип синкретичности учит педагогов преподавать народное искусство целостно, не отрывая один вид от других. На уроках при знакомстве с художественными промыслами необходимо использовать фольклор, народную музыку и поэзию. Педагогический потенциал народного искусства усиливается при синкретичном освоении искусства.

Целостность. Народное искусство и религия связаны друг с другом и формировались одновременно. Народное искусство несёт в себе целостное осмысление мира человеком определённой религии, оно отражает общие представления о мире,

людях. “Культура родилась из культа и в органический свой период была связана с жизнью религиозной. ... Ей передан иерархический характер культа” [10, с.248].

Искусство “...дает человеку целостный, концентрированный и оценочный с позиций определенного идеала опыт жизни в конкретно-чувственных формах самой жизни. ... Искусство всегда рисует мир во всем многообразии его проявлений, поэтому создаваемые искусством образы, как в жизни, диалектически сочетают единичное, особенное и всеобщее” [5, с.27]. В народном искусстве находят отражение все сферы человеческой деятельности. Каждый народ в искусстве создаёт единую картину мира, которая включает в себя: знаки, символы, ритуалы, фольклор, сказки, поверья, пословицы, декоративно-прикладное искусство. Обряды, соответствующие различным временам года, делают жизнь народа закономерной, целостной, цикличной, непрерывной, идущей по кругу.

Педагогический потенциал принципа целостности заключается в том, что, освоив целостную картину мира своего народа, учащиеся смогут в последующем усваивать картины мира других народностей. Б.М.Неменским в программе по изобразительному искусству указывает на необходимость изучать культуру как «пространственно-временной поэтически целостный мир». Им предложены этапы погружения в культуру народа. «Чтобы добиться целостного образа и определённой системности сопоставлений, художественная культура каждого народа представлена по определённому плану: особенности природы и соответствующее ей жилище; природные материалы, определяющие бытовой уклад; образы древних городов, основные традиции построения здания храма как отражение космогонических представлений; понимание красоты человека, его образ в искусстве; традиционный уклад и народные праздники как выражение особого характера каждого народа» [11, с.157].

Таким образом, народное искусство, благодаря его связям с прошлым, настоящим и будущим, обладает большим педагогическим потенциалом. Принципы народного искусства: целостность, коллективность, преемственность, природосообразность, образность, синкретичность позволяют приобщать к народному искусству адекватно его традициям, погружая школьника в мир художественной культуры наших предков.

В настоящее время не достаточно изучать искусство только своего народа. Современное многонациональное общество нуждается в грамотном человеке, носителе своей национальной культуры, воспринятой не изолированно, а в условиях взаимодействия с другими культурами. В.С.Библер, обосновывая концепцию школы “диалога культур”, подчеркивает, что “... сейчас меняется строй разума - от “человека образованного” к “человеку культуры”, сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, не сводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры” [12, с.5].

Поэтому школьники должны знакомиться не только с русским искусством, но и с самобытностью национального искусства других народов. Изучение русского народного искусства следует осуществлять во взаимодействии с искусством других народов и в сравнении с общечеловеческими культурными ценностями. Взаимосвязь искусств в процессе обучения осуществляется не за счет показа элементов различных искусств, а через выявление их сходства и различия, общих истоков, корней, взаимодополнения.

Такой подход к изучению искусства можно осуществлять через диалог “регионально-этнический” (по горизонтали) и “историко-эволюционный” (по вертикали). **Историко-эволюционный диалог** предполагает соотнесение народного искусства прошлого и современного. На примере старых произведений искусства увидеть ценности предков (материальные, духовные, эстетические и др.) и их связь с современностью. Через диалог времен можно увидеть параллели в развитии различных видов искусств, соотносить реальное время с прошедшими эпохами. Благодаря чему народное искусство предстает перед школьниками как система исторически развивающегося знания о мире, а произведения народного искусства - как эволюционирующие образы, отражающие

ценности национальной культуры. **Регионально-этнический диалог** предполагает соотнесение искусства разных народов, существующих одновременно. При этом формируются представления о духовных и материальных ценностях, созданных разными народами в определенном регионе. Через такое сравнение, возможно, выявить связи между искусством разных народов, а также зависимости искусства от природно-климатических условий. Регионально-этнический диалог позволяет выявлять общие и различные элементы, составляющие основу народного искусства. К общим элементам относятся календарные обряды и праздники, ремесла, знаки и символы, костюм, жилище и др. При внешнем отличии искусства у разных народов внутреннее наполнение его, законы построения, смысловая функция будут одинаковы. Так, например, у каждого народа есть свои ремесла и промыслы, развиваемые из поколения в поколение и обусловленные природно-климатическими условиями, но смысл и каноны построения на разных изделиях декоративно-прикладного искусства будут одинаковыми. Это трехчастное строение, которое прослеживается не только в декоративно-прикладном искусстве, но и в костюме, жилище. Это общие для разных культур знаки и символы, в которых народ отражал свои представления о мире, о добре и зле: “древо жизни”, солярные знаки, образ птицы священный для многих народов и др. [13, с.85]

Диалог между народами, обмен культурными ценностями всегда выступали движущими и обогащающими факторами в развитии искусства. Сравнивая искусства разных народов и выделяя в них общие элементы, школьники шире и глубже воспринимают народное искусство. Сегодня особенно актуальны слова Г.Н.Волкова: «Новый мир – это мир солидарных народов, свободных, независимых, суверенных. Это мир диалога и сотрудничества народных культур» [1, с.44].

Использованная литература

1. Волков Г.Н. Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса. М., ГосНИИ семьи и воспитания, 2001. 160 с.
2. Канцедикас А.С. Искусство и ремесло: К вопросу о природе народного искусства. М.: Изобр. иск-во, 1977. 87 с.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо - Психо - Логос. М.: Издат. группа “Прогресс” - “Культура”, 1995. 480 с.
4. Вагнер Г.К. О природе народного искусства // Народное искусство и современная культура. Проблемы сохранения и развития традиций. Материалы Всесоюзной с международным участием научно-творческой конференции. М, 1991. С.32-38.
5. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека: Об особенностях взаимодействия искусства на личность. М.: Знание, 1982. 112 с.
6. Некрасова М.А. Народное искусство и экология культуры // Народное искусство и современная культура. Проблемы сохранения и развития традиций. Материалы Всесоюзной с международным участием научно-творческой конференции. М., 1991. С.4-19.
7. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. 324 с.
8. Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика. Ижевск: Удм. ун-т., 1992. 310 с.
9. Рапацкая Л.А. Русское искусство XVIII века. - М.: Просвещение, 1995. 190 с.
10. Бердяев Н. А. Философия неравенства. М.: ИМА-пресс, 1990. 285 с.
11. Уроки изобразительного искусства. Поурочные разработки. 1-4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Е.И.Коротеева и др.]; под ред. Б.М. Неменского. 4-е изд. М.: Просвещение, 2016. 240 с.
12. Школа диалога культур: Идеи: Опыт: Перспективы /Сост. В.С. Библер. Кемерово: Алеф, 1993. 412 с.
13. Морева О. Л.Формирование у студентов представлений об этнической картине мира как способ освоения народной художественной культуры (на примере вузовского учебного курса «Народная художественная культура» специальности социально-культурная деятельность) /Вестник Камчатской региональной ассоциации «Учебно-научный центр». Серия: Гуманитарные науки.Петропавловск-Камчатский: Изд-во КГПУ, 2004. №2. С.77-91.

Глава 3. Современный образовательный процесс: эффективность учебного процесса и обеспечение качества образования

Гуманитарный подход к формированию ценностей участников образовательного процесса

Самойлов А.А.

кандидат психологических наук

преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Ценности студенчества более чем у других общественных слоев подвергаются мощной трансформации, что может сделать его заложником экстремальных общественно-политических и других сил вследствие пониженной социальной ответственности. Поэтому важной задачей современного образовательного процесса является формирование гуманной, социально направленной личности, понимающей высокую ценность человеческой жизни. Результаты познания только тогда обретают статус подлинной ценности, когда начинают служить целям добра, улучшению жизни человека. Приблизить образование к запросам личности, ее психологии, нравственности позволяет гуманитарный подход к формированию ценностей. Это требует совершенно новых установок методического характера.

Многие представители психолого – педагогической направленности, ставили вопрос о необходимости ценностно-ориентированного образования. Существует немало работ, авторы которых рассматривают различные аспекты гуманитарного подхода к формированию ценностей участников образовательного процесса. Особо следует выделить работы Ю.В. Артюхович [1], В.П. Бездухова [2], Г.П. Выжлецова [3], О.А. Голубковой [5], Л.И. Кохановича [6], О.В. Черкасовой [7], – главные идеи которых заключаются в определении роли современного образования в формировании человеческой личности. По мнению М.Н. Берулавы, хотя сейчас существуют значительные наработки в области общих подходов к формированию ценностей в системе образования, «оформленной в целостном виде концепции пока нет» [4, с.9].

Цель данной работы в раскрытии содержания гуманитарного подхода к формированию ценностей участников образовательного процесса и выработке принципов его психологического сопровождения. Для раскрытия содержания гуманитарного подхода к формированию ценностей участников образовательного процесса представляется весьма важным определение понимания природы ценностей. Ценности играют колоссальную, больше того – определяющую роль в жизни людей. Они обладают функциями ориентиров, составляют основу суждений и поступков. В них есть регулятивные и нормативные компоненты. «Именно ценности определяют, в конечном счете, собственно человеческий смысл жизни, становясь ядром и внутренней основой жизни и культуры человека и общества» [6, с.29].

В работах, непосредственно относящихся к системе социально-психологического знания, ценности рассматриваются как положительные или отрицательные значимости объектов окружающего мира. «Ценности выступают как регуляторы социального поведения личности и группы... Однако они не действуют непосредственно: ценности реализуются в системе ценностных ориентаций человека как важнейшего элемента общей структуры диспозиций личности» [14, с.173]. Понятие ценностной ориентации предполагает отношение субъекта к ценности. Так Б.Д. Парыгин использует понятие ценностной ориентации как способ дифференциации объектов по их значимости [10]. Следовательно, ценностные ориентации – это субъектное отношение к социальным нормам и ценностям, степень их соотносительной значимости для личности. Все, что окружает человека, вызывает у него отношение, которое содержит в себе ценностно обусловленный аспект. При таком подходе акцент делается на субъективной оценке

ценностей, их значимости для человека. Термин «значимость» употребляется для обозначения специфических форм отражения социальной действительности человеком, обладающих обобщенным, безличным характером [2]. Согласно этому определению ценности находятся во внешнем для субъекта мире, а он только ориентируется на них. В практике эмпирического изучения ценностных ориентаций личности, при всем разнообразии сформированных методов, исследователи чаще всего используют критерий «важности или значимости».

Система ценностей человека изменчива, поскольку в значительной степени обусловлена как меняющейся социальной средой, так и индивидуальным уровнем развития личности. «Переоценка ценностей - закономерный процесс развития личности, в этом заключается основной момент личностного развития» [5, с.210]. Формирование ценностных ориентаций - сложный и длительный процесс, предполагающий научное знание социально-психологических факторов, лежащих в основе ценностных ориентаций, и условий их развития.

Проблема ценностей как факторов гуманистической направленности процесса обучения связывается с решением вопросов об их содержании. Гуманистическое мировоззрение, это система философских взглядов на мир и человека, включающее в себя ряд основополагающих принципов отношений между людьми. С точки зрения Г.М. Андреевой «гуманность, рассматриваемая как человечность, человеколюбие, уважение к достоинству человека, относится к бытийному строю человеческого существования и является фундаментальным моментом, основанием человека» [1, с.19]. С.Э. Юнгхольм рассматривает гуманность как качество личности, совокупность нравственно-психологических свойств, выражающих осознанное отношение к человеку как к ценности [13]. Гуманность лежит в основе различных определений гуманизма как «системы воззрений» или совокупности взглядов.

Гуманизм (от лат. *humanus* - человеческий) - «... система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой между людьми» [7, т.1, с.350]. С точки зрения В. Вичева, гуманизм – это мера человечности, это характеристика конструктивных отношений между людьми, отношений, созидающих и собирающих человеческое в человеке, реализуемая в общении и деятельности в актах содействия, помощи [5]. В целом, анализ содержания понятия «гуманизм» понимается, как определенная система ценностных ориентаций, в центре которых уважение, равенство, взаимопомощь. Общей чертой ценностей гуманизма является заключенная в них человечность, все то, что связано с утверждением жизни, положительными качествами людей, с творчеством добра в его многообразных формах.

Слово «гуманитарный» закрепляется за комплексом наук, имеющих своим предметом те или иные проявления человеческой духовности [12]. Принципиальное различие между гуманитарными и естественными науками в том, что естественные науки изучают объективные предметы, и их целью является описание общего, типичного, универсального (поиск законов природы), а гуманитарные науки познают проявления человеческого духа, субъективность и уникальность человеческой жизни.

Гуманитарный подход не сводится лишь к задаче расширения информационного содержания гуманитарных дисциплин по сравнению с профессиональным блоком - он должен отвечать приобщению молодых людей к гуманистическим ценностям. Как указывает в своей работе Л.И. Коханович, «гуманитаризация представляет собой средство реализации гуманистической направленности обучения» [9, с. 12]. Концепты «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» характеризуют различные векторы в реформировании профессиональной школы. Если «гуманизация образования» в широком смысле означает создание в обществе гуманной системы образования, соответствующей гуманистическим ценностям, то «гуманитаризацию образования»

необходимо связывать с содержательными, организационно-методическими и технологическими аспектами учебно-воспитательного процесса. Можно сказать, что гуманитаризация должна способствовать приобщению обучающихся к гуманистическим ценностям.

Большую роль в формировании ценностей студенчества имеют структурные подразделения учебного заведения, обеспечивающие качество подготовки специалиста. «Образование - это особый социальный институт, который обеспечивает социализацию и в то же время, приобретение личностью индивидуальных качеств» [8, с.143]. Если различные сферы и отрасли хозяйства производят определенную материальную и духовную продукцию, а также услуги для человека, то система образования «производит» самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Это определяет ведущую социальную функцию образования - гуманистическую. Образовательный процесс, благодаря тому, что он общечеловечен по своей сути, способен формировать систему ценностей, как осознанных смыслов жизни, адекватных гуманистическим, нравственным ориентирам общественного развития» [3]. «Выстраивая свою жизнь исключительно на базе научного знания, человек невольно производит все более масштабные риски; пытаясь научно-рационально организовать управление обществом и государством, он вызывает все более глубокие социально-классовые, национальные, культурные противоречия; наконец, развитие индустриальной цивилизации, основанное на прогрессе точного знания ...влечет за собой, все больший упадок нравов и культуры. ...» [11, с.116-117]. У каждой профессии есть определенная специфика. Вместе с тем общий, стратегический подход к формированию ценностей молодых людей в процессе обучения, должен ориентироваться на реализацию ценностей гуманизма, человечности.

Конкретное проявление этого направления в общении участников образовательного процесса выражается в интересе к людям, способности сочувствовать им, помогать в трудных ситуациях, что в свою очередь отражается и на многих характеристиках познавательных процессов. То, что прочитает студент и как он это поймет, во многом зависит от внутреннего содержания его личности, его ценностной системы. При этом развиваются способности выбирать информацию по необходимой проблематике, анализировать ее, исходя из личностного ценностного поля, аргументировать и отстаивать собственную точку зрения. Только личность со сформированными гуманистическими ценностями может не догматически понимать естественнонаучные знания. «Без сформированных гуманистических ценностей, пишет О.А. Голубкова, -мы рискуем получить специалиста с духовно обедненной ценностной системой, для которого прагматизм будет тождественен искаженному эгоизму [8].

«Будущий профессионал должен уметь психологически грамотно общаться с коллегами, выполнять коллективную работу, быть готовым к возможным конфликтным ситуациям и к их устранению» [8, с.296]. Гуманистические ценности, пишет Г.П. Выжлецев, выражают такие отношения между людьми, которые не отчуждают человека от других людей, а напротив, объединяют, «собирают людей в общности» [6, с.31]. В соответствии с указанным автором, гуманистическая ориентация определяется, прежде всего, в том, что личность в своих отношениях с людьми ориентируется на принципы уважения. Гуманные отношения исходят из понимания равенства как состояния, при котором другие лица имеют те же права, обязанности, возможности, потребности. В целом, сущность гуманных отношений выражена в высказывании, что каждый человек не ниже и не выше другого человека. От степени сформированности данной системы зависит возможность бесконфликтного взаимодействия участников образовательного процесса, адаптационных процессов молодежи в учебных группах. Благодаря доверию, субъект вступает во взаимодействие, познает и преобразует себя и других. Именно доверие создает условия для психологического и информационного обмена. Деструктивные

внутригрупповые конфликты негативно влияют на социализацию и развитие личности, ее психологическое состояние, что отражается на эффективности учебной деятельности.

Таким образом, гуманитарный подход мы рассматриваем как средство реализации гуманистической направленности обучения. Содержание гуманитарного подхода к формированию ценностей участников образовательного процесса заключается в создании такой образовательной системы, которая отвечает гуманистическим ценностям и предполагает «очеловечивание» образования, то есть независимо от будущей специальности и изучаемых дисциплин человек ставится в центр процесса обучения.

В обеспечении ценностной направленности учебного процесса необходимо повысить роль кафедр социально-гуманитарных наук. Необходимы совместные, согласованные усилия преподавателей, методистов, психологов и других специалистов системы образования для решения актуальных задач по формированию гуманистических ценностей. В становлении личностного фундамента учащихся огромна роль преподавателя. Никакие достижения научно-технического прогресса не могут заменить непосредственного влияния личности учителя на гуманистическую направленность обучения. Преподаватель должен подвести студента к осознанию гуманистических ценностей, способствовать его духовному росту, раскрытию собственной идентичности.

Психолого-педагогический аспект проблемы ценностного формирования участников образовательного процесса состоит в том, чтобы гуманистические ценности выступили в качестве предметов осознания и переживания их как потребностей. Только в этом случае они смогут выступать в качестве регуляторов поведения личности. Программа психологического сопровождения должна направляться на закономерности и взаимозависимости между качественными изменениями организации образовательного процесса и субъектным развитием личности, согласно которому, вся процедура формирования гуманистических качеств у студентов рассматривается как активное деятельное начало самого субъекта. Помочь в этом сознательном выборе будущему молодому специалисту должна продуманная программа гуманитаризации профессионального образования, которая позволит ввести его в пространство мировой культуры. Именно таким образом гуманитаризация оказывается органически связанной с гуманизацией образования.

Для эффективной реализации гуманитарного подхода к процессу обучения необходимы новые методики по формированию ценностных ориентаций участников образовательного процесса. И здесь остро встает вопрос о наличии источников информации, которые непосредственно обеспечат создание гуманитарно-ориентированных образовательных программ. Особое внимание обращается на учебные дисциплины и психологические тренинги, с помощью которых можно осуществлять позитивное влияние на совершенствование когнитивной сферы студентов, их восприятие и оценки. Психология вносит в общую культуру понимание уникальности, сложности и ценности человека. Именно психологические знания создают специальные условия, направленные на появление у молодых людей тех или иных представлений обо всех сторонах окружающего мира. В настоящее время ряд проблем, стоящих перед вузом, имеют чисто психологические корни и могут быть решены только с применением новых психологических методов оценки и коррекции особенностей личности студентов. Знание субъектных характеристик учащихся, их индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей позволяет делать адресные рекомендации относительно оптимизации процесса образовательного взаимодействия различных категорий участников. Эти рекомендации могут быть доведены до них посредством психологического просвещения (психологической консультации) или коррекционно-развивающих мероприятий. Субъектное отношение участников образовательного процесса к ценностям является чрезвычайно информативным для выработки принципов психологического сопровождения индивидуального развития личности, что позволит по-новому подойти к эффективной реализации гуманистической направленности обучения.

Деятельность, направленная на приобщение молодых людей к гуманистическим ценностям, по своей сути творческая, поэтому невозможно дать универсальных способов ее осуществления, но анализ содержательных, качественных характеристик ценностных предпочтений и, соответственно, субъективного мира личности, является важной задачей современного развития социального института образования. Источником такого развития может выступить гуманитарный подход как методологический принцип организации развития духовно-нравственного потенциала студентов в ходе образовательного процесса.

Использованная литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева; [издание второе, перераб. и доп.]. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
2. Артюхович Ю.В. Обучение ценностям: аксиологический подход к проблемам образования/ Ю.В. Артюхович. - 2003, № 10. Доступно на: <http://www.ncstu.ru>
3. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности/ В.П. Бездухов. Самара: Сам. ГПИ, 1992. 104 с.
4. Берулава М.Н.Состояние и перспективы гуманизации образования/ М.Н. Берулава// Педагогика. 1996, № 1. - с. 9-11
5. Вичев В. Мораль и социальная психика / В. Вичев; [пер. с болг. Р.Е. Мельцера]. М: Прогресс, 1978. 357 с.
6. Выжлецов Г.П. Ценностные основы формирования личности в современной системе образования/Г.П. Выжлецов// Инновационное образование и экономика. 2010, № 6 . с. 26-33
7. Большая Советская энциклопедия (БСЭ). М.: Наука,1981 [т.1], 282 с.
8. Голубкова О.А. Ценностные ориентации в системе высшего образования/ О.А. Голубкова//Сборник материалов конференции. - СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2003, выпуск 29. с. 293-300
9. Коханович Л.И. Гуманизация образования и создание комфортной гуманитарной среды в вузе/ Л.И. Коханович. М.: НИИВО,1994. 84 с.
10. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учебное пособие / Б.Д. Парыгин. СПб.: СПбГУП, 2003. 616 с.
11. Шелер М. Человек в эпоху уравнивания/М.Шелер. М.: Гнозис, 1994. 353 с.
12. Черкасова О.В. Основа гуманистической педагогики/О.В. Черкасова// Педагогика. 2002, № 3. с. 1-5
- 13.Юнгхольм С.Э. Гуманистические ценности / С.Э. Юнгхольм. М.: Союз, 1995. 112 с.
- 14.Bierhoff N. Prosocial behavior /N. Bierhoff. New York: Psychology Press, 2002. 386 p.

Православные традиции в деле воспитания российской молодежи

Чуприн Д.М.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Современный мир, постоянно меняющийся, с его нескончаемым потоком информации, неизбежно ставит перед человеком задачи поиска жизненных ориентиров, своеобразных «точек опоры». Актуально это и для нашего общества, особенно для молодежи. В недавнем прошлом подобные проблемы решались с помощью идеологии, со всеми ее недостатками. Теперь же, за редким исключением, пробиться сквозь социальные сети в умы подростков вообще никто не пытается. По крайней мере, с благими целями. Но задачи работы с молодежью никуда не исчезают. И на переднем крае борьбы за будущее (а дети, как известно,- это наше будущее) по традиции школьный учитель. Плечом к плечу с ним стоят небезразличные люди, зачастую работающие на голом энтузиазме.

В качестве яркого примера я хотел бы рассказать о православной военно-патриотической дружине имени Ф.Ф. Ушакова из города Нижний Новгород. Она была создана в 2003 году, при поддержке Русской православной церкви, для работы с выпускниками воскресной школы и их военно-патриотической подготовки. Возглавил дружину протоиерей Сергей Симагин, имеющий педагогическое образование и необходимый жизненный опыт. Руководством дружины были налажены необходимые связи с Общероссийским общественным движением поддержки флота, различными военно-патриотическими клубами. В дружине постоянно обучаются более 30 ребят (мальчики и девочки в возрасте от 12 лет). Прежде всего, это дети из малообеспеченных семей. Была разработана программа обучения, в основе которой такие предметы, как: Закон Божий, Жития Святых воинов, военная История Руси и дисциплины, входящие в

курс начальной военной подготовки. Дополнительно к основной программе обучения были организованы кружки: фотодело, радио, автодело, “самбо”, морское дело, горная подготовка, церковное пение и др.

Одним из основных мероприятий дружины являются Ушаковские сборы, которые проходят на базе дружины ежегодно, в феврале. В рамках сборов проводятся соревнования по огневой, строевой подготовке, военизированному биатлону, а также конкурс военно-патриотической песни и военно-историческая викторина.

Каждый из кадетов отлично знает боевой путь Ф.Ф. Ушакова, в 1789 - 1800 годах занимавшего должность командующего Черноморским флотом, его тесную связь с Севастополем и вклад в развитие города. Осенью прошлого года состоялся первый организованный выезд кадетов-ушаковцев в Крым. Тогда и состоялось наше с ними знакомство. По просьбе руководителя группы, Солуянова Андрея Михайловича, я познакомил ребят с историей Севастополя, памятниками центра города. Они впервые посетили музейный комплекс 35-я береговая батарея, Херсонес и мыс Фиолент. А в марте 2017 года дружина Федора Ушакова вновь оказалась в Крыму, в поселке Кастрополь. За шесть дней ребята успели посетить Ялту, Ливадию, Массандру, Балаклаву и Севастополь, побывали на Сапун-горе и на скалодроме у поселка Никита. Хорошее впечатление произвели их спокойствие, дисциплинированность и желание лучше узнать историю нашей страны. Это один из тех случаев, когда воспитание подрастающего поколения проводится с опорой на отечественную историю, культуру и православные традиции.

В сложные, переломные периоды, называемые «эпохой великих перемен», важнейшей задачей государства является формирование у молодых граждан чувства преемственности идей и созидательных свершений предков. На мой взгляд, мы живем именно в такое время. И Крым, как перекресток времён и культур, должен стать площадкой для «поиска себя» всем российским обществом.

Использованная литература

- 1.Алтабаева Е.Б. Коваленко В.В. Потомству в пример. Симферополь: Таврида, 1999.
- 2.Калугин В.И. Крым в русской поэзии и искусстве. Москва: Вече, 2009.
- 3.Святой Адмирал Ушаков. Севастопольские страницы. Севастополь, 2017.

Мотивация обучения студентов с особыми образовательными потребностями

Дадашева З.Г.

преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Мотивационным поездом, который является главной движущей силой поведения и развития личности, В. Франкл считал стремление к поиску и реализации человеком смысла жизни. Продуктом реализации этого смысла является самоактуализация личности. Основными же формами этой реализации Франкл называл процесс деятельности и межличностное общение [1].

Данное положение является крайне актуальным для студентов с особыми образовательными потребностями, которые, с одной стороны, требуют к себе толерантного и милосердного отношения, а с другой — не всегда имеют полноценные условия для самоактуализации. В России исторически складывалась ситуация, при которой молодежь с особыми образовательными потребностями в течение длительного времени оставалась социально незащищенной и практически не имела условий для самореализации.

Основным недостатком всех традиционных дидактических систем является недостаточный учет мотивационной сферы студента в учебном процессе. Мотивация обучения у студентов с особыми образовательными потребностями возникает в полном объеме лишь тогда, когда есть полное понимание окружением их проблем, жизненных

установок, поддержка в трудную минуту, а учебный процесс организуется с использованием технологии личностно-ориентированного обучения.

В психологии под мотивами понимаются побудительные причины действий и поступков человека, под мотивацией — систему мотивов, которые вызывают активность человека и определяют ее конкретную направленность. Мотивация учебно-познавательной деятельности студентов с особыми потребностями состоит из совокупности определенных мотивов и мотивации самовыражения и самоутверждения в социальной среде, в попытке достичь успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности.

А мотив учебно-познавательной деятельности — это попытка студента достичь определенного уровня развития профессиональной компетентности, в основе которой лежат разнообразные профессиональные знания, навыки и умения. В свою очередь, они вызывают определенные переживания, интерес, придают смысл его учебно-познавательной деятельности. Таким образом, для того, чтобы студент как субъект образовательного процесса активно включился в учебно-познавательную деятельность, необходимо, чтобы цель и содержание обучения не только были внутренне приняты им, но и приобрели для него личностный смысл, вызывали у него положительные эмоции и стали основой его профессиональной направленности и деятельности. Для этого необходимо организовать деятельность двух равнозначных в отношении субъектов: учитель — ученик, стремясь актуализировать формирование у учащихся внутриличностной мотивации. Речь идет об образовательных технологиях (педагогика сотрудничества, проблемное обучение, теория поэтапного формирования умственных действий, личностно-ориентированное обучение и др.) [2], которые в большинстве своем предусматривают не только формирование знаний, но и гармоничное развитие личности студента, его духовных и интеллектуальных качеств. Обучение происходит на высоком уровне сложности, но в атмосфере доверительности и с учетом индивидуальных особенностей.

Итак, формирование мотивации обучения — это ответственный этап деятельности педагога. Глубокие, прочные, эмоционально окрашенные и содержательные мотивы обеспечивают эффективность учебно-познавательной деятельности любого студента, а студента с особыми образовательными потребностями тем более. Именно поэтому некоторые авторы, например, академик Ю.К. Бабанский, польский профессор В. Оконь обоснованно рассматривают мотивацию обучения как отдельный компонент учебного процесса и формулируют соответствующий принцип обучения: «В него можно было включить принцип мотивации, поскольку мотивация присутствует во всех процессах образования» [3, с 181].

Познавательная мотивация усиливает активность студентов в учебной деятельности, способствует развитию их психических процессов, и, соответственно, имеет существенное влияние на общее развитие личности студента. Для этого в учебном процессе создаются благоприятные условия с помощью методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов, особенно таких, которые обеспечивают их активное взаимодействие в процессе обучения. Безусловно, благоприятное влияние на формирование мотивации познания оказывает и характер общения преподавателя и студента, умение педагога заинтересовать студентов содержанием, процессом и результатом их учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Использованная литература

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 196 с.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 468 с.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л.Г. Кашкуевича// М.:Высшая школа, 1990. 383 с.

Самостоятельная работа студента как вид образовательной деятельности в СПО

Курнаева О.С.

преподаватель кафедры профессионального образования,

руководитель образовательной программы

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

План учебного процесса СПО предусматривает следующие виды учебной нагрузки обучающихся:

- максимальная нагрузка дисциплин и МДК;
- обязательная аудиторная - лекционные, лабораторные и практические занятия;
- самостоятельная учебная работа.

Преподаватель разрабатывает учебный методический комплекс (УМК), составляет перечень тем лекций и практических (лабораторных, семинарских занятий) для формирования ориентировочной основы последующего усвоения студентами учебного материала. Самостоятельная работа студентов (СРС) всех форм и видов обучения является одним из обязательных видов образовательной деятельности, обеспечивающей реализацию требований Федеральных государственных образовательных стандартов.

Казалось бы, как просто дать студенту самостоятельную работу по пройденной теме, но как мотивировать его, как научить студента самостоятельно учиться?

Прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо познакомить студентов с определением самостоятельная работа.

Рассмотрим несколько вариантов определения:

1. Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, которую студент совершает в установленное время и в установленном объеме индивидуально или в группе, без непосредственной помощи преподавателя (но при его контроле), руководствуясь сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения действий.
2. Самостоятельная работа — это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.
3. Самостоятельная работа студентов представляет собой совокупность аудиторных и внеаудиторных занятий и работ, обеспечивающих успешное освоение образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС.

Безусловно, студент должен знать и понимать цель выполнения выданной ему темы самостоятельной работы, что и является мотивацией для её выполнения.

Цель самостоятельной работы:

- углубление и расширение теоретических знаний (самообразование);
- умение использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу, работать с периодическими изданиями;
- систематизировать и закреплять полученные теоретические знания и практические умения;
- развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, креативности, самостоятельности, ответственности, организованности;
- формирование способностей к саморазвитию, совершенствованию и самоорганизации;
- развитие ориентации и установки на качественное освоение образовательной программы;
- формирования общих и профессиональных компетенций;
- развитию исследовательских умений.

Определив цель, студент должен знать формы выполнения самостоятельной работы. Рассмотрим формы традиционной СРС, выполняемой самостоятельно, в удобное для студента время (часы), часто вне аудитории, а когда того требует специфика, то на практике (в ГБДОУ или школе):

1. Чтение основной и дополнительной литературы. Самостоятельное изучение материала по литературным источникам. (Предложить студенту обратиться в библиотеку, в которой можно ознакомиться с предлагаемыми литературными источниками).
2. Работа с библиотечным каталогом, самостоятельный подбор необходимой литературы.
3. Работа с педагогическими и психологическими словарями, справочниками.
4. Поиск необходимой информации в сети Интернет.
5. Конспектирование литературных источников.
6. Составление аннотаций.
7. Составление обзора публикаций по теме.
8. Составление или заполнение таблиц.
9. Работа с дневником (дневник практики, дневник наблюдений, дневник самоподготовки и т.д.)
10. Прослушивание учебных аудиозаписей, просмотр видеоматериала.
11. Выполнение аудио - и видеозаписей по заданной теме.
12. Подготовка к различным формам промежуточной и итоговой аттестации (к тестированию, контрольной работе, зачету, экзамену).
13. Выполнение домашних работ.
14. Самостоятельное выполнение практических заданий репродуктивного типа (ответы на вопросы, тренировочные упражнения, опыты, задачи, тесты).
15. Выполнение творческих заданий.
16. Подготовка устного сообщения для выступления на учебном занятии.
17. Выполнение учебного проекта по учебной дисциплине. Подготовка к его защите на семинарском или практическом занятии.
18. Подготовка к участию в деловой игре, конкурсе, творческом соревновании.
19. Подготовка к выступлению на конференции.

В заключении отметим, что понимание студентом ценностной сущности выполнения самостоятельной работы, будет являться не только мотивацией для её успешной реализации, но и может значительно повысить уровень качественного её выполнения.

Использованная литература

1. Методические рекомендации по организации и методическому сопровождению самостоятельной работы студентов СПО для всех специальностей и форм обучения. Составитель: Вавилина С. В. город Илек, 2015 г.
 2. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: [учеб. -метод. пособие] / [А. В. Меренков, С. В. Куньшиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова] ; М-во образования и науки РФ, УФУ. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 80 с.
- Интернет ресурсы:
<https://studfiles.net/preview/1449405/page:2/> - самостоятельная работа студентов.

Международный опыт оценки качества образовательных программ дошкольного образования

Козубенко И.И.
 доктор исторических наук,
 заместитель директора по научно-методической работе
 ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
 заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

Качество образования – одна из актуальнейших проблем современного общества и индикатор работы образовательной организации. Его измерение и оценка стали приоритетными задачами. Качество образования – это способность образовательного продукта или услуги соответствовать предъявляемым нормам государственного стандарта

и социального заказа. Оно включает в себя множество составляющих, так как представляет собой интегрированную характеристику деятельности образовательной организации. Одним из наиболее важных элементов качества образования является качество образовательных программ. Образовательная программа – это документ, в котором фиксируется и логически, аргументировано представляется цель учебного процесса, ценности образования, тематический и учебный планы, способы и методы их реализации, учебные программы, педагогические технологии, методики их практической реализации, критерии оценки результатов в условиях конкретной образовательной организации.

Большинство стран Европы, в том числе и Россия, выработали основы политики контроля и оценки образовательной деятельности, включая образовательные программы, в рамках глобальной реформы систем образования. Определены стандартные нормы при разработке программ обучения, что является важным компонентом национальной политики в области образования и его качества. Однако в России еще не приняты меры для создания регулярной и объективной системы оценивания образовательных программ. Качество образовательных программ практически не оценивается. Образовательные стандарты внедряются в образовательный процесс и функционируют в качестве ведомственного документа до периода модернизации. Оценка качества образовательных программ носит формализованный характер, ограничиваясь, в основном внешним соотношением с требованиями, предъявляемыми к документу. Опыт стран со сложившейся практикой оценки качества образовательных программ может существенно помочь российскому образованию. В России, активно идет поиск тех методов, приемов и инструментария, которые способны более объективно показать несоответствия и рассогласования с нормами и показать возможные пути их устранения. Анализ международного опыта в этой области позволяет определить те направления и возможности оценки качества, которые актуальны для нашей страны.

В странах Европы традиционно в дошкольном образовании используются три модели:

- академическая модель, популярная в Великобритании и Франции, базируется на идее подготовки к школе с акцентом на академическую составляющую методологии и программ. Модель основана на требованиях к результатам, которых достигают дети;
- личностно-ориентированная модель, используемая с Северной и Центральной Европе образовательный процесс, строит, основываясь на личность ребенка. Модель основана на требованиях к воспитательной и образовательной среде детских садов, обеспечивающей достижение результата;
- смешанная модель, в которой комбинируются оба подхода, но не всегда дает желаемые результаты.

	академическая модель	личностно-ориентированная модель
Интеллектуальное развитие	+	+
Мотивация к обучению		+
Грамотность, счет	+	
Креативность		+
Самостоятельность		+
Предметные знания	+	
Уверенность в себе		+
Общие знания и навыки		+
Инициативность		+
Долгосрочные результаты		+
Краткосрочные результаты	+	

Государства Европы, исходя из используемых в дошкольном образовании моделей познавательного развития детей младшего возраста, разрабатывают отличающиеся друг от друга образовательные программы. В мировой практике общественно-профессиональная оценка образовательных программ строится вокруг оценки качества, представляемой конкретной образовательной организацией, где главное внимание уделяется вопросам качества результатов на уровне образовательных программ, гарантиям качества, которое обеспечивает дошкольное учреждение [1].

Оценка качества работы дошкольных образовательных организаций в Великобритании проводится по результатам экспертизы образовательных программ на соответствие стандартам. Стандарты дошкольного образования представляют собой описание образовательных результатов, определяя их параметры и индикаторы оценки. В 1988 г. в Соединенном Королевстве вступил в силу Закон об образовании, который установил как собственно образовательные стандарты, так и базовую оценку уровня психического развития детей при приеме в начальную школу. В 1996 г. принят закон о системе дошкольного образования, целью которого провозглашено «улучшение качества и повышение стандартов образования в детских садах...», несмотря на то, что английское дошкольное образование считается одним из лучших, имеет продолжительную историю и основано на традициях.

Дошкольная подготовительная программа TheEarlyYearsFoundationStage (EYFS) описана в Постановлении правительства 2006 г. (раздел 39) [2] о Социальном обеспечении ребенка. Программа представляет собой ряд положений по детскому социальному обеспечению и требования к образованию и развитию ребенка, которые являются обязательными для соблюдения всеми дошкольными образовательными организациями и лицами, работающими с детьми (до достижения детьми возраста 5-ти лет – начала обязательного образования). Требования и процедуры для создания образовательной программы каждой образовательной организации отражены в нормативных актах, которые приобрели юридическую правомерность с 2008 г., но действительны только на территории Англии.

Образовательная программа английского дошкольного образования, стремясь к программной унификации, в соответствии с Постановлением должна включать три направления:

- цели и задачи раннего обучения с перечислением тех знаний и навыков, которыми должны обладать дети к пятилетнему возрасту;
- занятия, предметы и материал, преподаваемый детям;
- мероприятия по контролю успеваемости (содержание и организация контрольных материалов).

По второму направлению образовательная программа должна включать:

- установленный Законом особый учебный план, учитывающий образование детей со специальными образовательными потребностями и детей-инофонов, с введением вариативного (местного) компонента с обоснованием его необходимости и актуальности. Именно его выполнение является условием соответствия детского сада требованиям государственной системы образования;
- индикаторы успешности прохождения программы – умения детей в спонтанной активности;
- подробные учебные планы;
- перечень и развернутые программы предметов, отражающие 6 образовательных направлений: 1) личное, социальное и эмоциональное развитие; 2) коммуникативные навыки, речевое развитие и грамотность; 3) решение задач, логическое мышление, и математическая грамотность; 4) знание и понимание устройства мира; 5) физическое развитие; 6) творческое развитие (с обоснованием и указанием на их взаимосвязь) и учебные материалы к ним;

- виды деятельности детей и педагогов в процессе их взаимодействия (игра, конструирование, проектная и поисковая деятельность, получение опыта «из первых рук», работа в подгруппах, в «кругу» и др.);
- учебные материалы для психического, и когнитивного развития с учетом различия детей по половому, этническому, конфессиональному, языковому и др. признакам;
- описание системы мониторинга развития детей;
- описание «уникальных» методик, приемов и подходов с определением их места в единой образовательной системе;
- индивидуальные планы развития конкретных детей;
- программы благополучия детей;
- инструменты и процедуры оценки образовательных результатов [3];
- характеристику условий реализации программы.

Образовательные программы Великобритании отличаются тесной связью содержания дошкольного и школьного образования, что проявляется в ранней подготовке к обучению грамоте и математике (с четвертого года жизни).

Оценивание качества образовательных программ дошкольного образования раз в 3-5 лет проводит внешняя независимая негосударственная инспекция по заказу правительства, что позволяет разделить реализацию государственной политики и оценку результатов поставленных задач, избежать предвзятости и повысить объективность. Отчет инспекции публикуется в открытых информационных источниках.

В 2009 г. во Франции был принят «Учебный план и программы материнской школы», в который вошли основные ориентиры развития ребенка в ходе дошкольного образования по пяти параметрам: 1) развитие речи; 2) развитие готовности учиться; 3) развитие способности действовать и выражать себя с помощью тела; 4) развитие способности открывать мир; 5) развитие способности воспринимать, чувствовать, воображать, творить. В документе определена также предметная дифференциация по годам (возрастным группам) дошкольного образования с указанием основных видов деятельности детей.

«Учебный план и программы материнской школы» определил основные образовательные задачи дошкольного образования:

- помочь каждому ребенку стать самостоятельным и приобрести необходимые знания и умения;
- ребенок должен освоить хороший словарный запас, овладеть устной речью, понятной другим.

В феврале 2009 г. в качестве стандарта было утверждено «Расписание и программы детского сада» - Ecole maternelle. Образовательная программа четко должна следовать данному нормативному документу, включив:

- характеристику конкретных образовательных результатов по каждому предмету;
- перечень навыков и умений, которыми должен овладеть ребенок в каждой возрастной группе и к началу обучения в начальной школе - программы развития детей первой возрастной группы (2-4 года) на основе игровой деятельности по перечисленным параметрам;
- учебный план второй (средней) группы (с 4 до 5 лет);
- программы развития детей второй (средней) группы по лепке, рисованию, другим предметам, вырабатывающим практические навыки, устному общению;
- учебный план третьей (старшей) группы (с 5 до 6 лет);
- программы развития детей третьей (старшей) группы по подготовке к обучению чтению, письму и счету;
- характеристику условий реализации программы.

Большинство дошкольных организаций Франции включают в учебный план третьей (старшей) группы предметные занятия по грамоте, счету, технической деятельности, эстетике.

Оценку качества образовательных программ дошкольного образования дает внешняя независимая негосударственная экспертиза. Основным критерием качества – соответствие нормам, отраженным в правовых документах.

Дошкольное образование в Финляндии представлено двумя ступенями: обязательным предшкольным образованием шестилетних детей и дошкольным образованием, и уходом для детей раннего возраста.

Опыт и традиции финского воспитания и образования детей достаточно универсальны. Единая программа отсутствует. В 2000 г. был разработан специальный документ *Corecurriculum* [4], определивший ориентиры предшкольного образования. В 2003 г. были утверждены стандарты для раннего дошкольного образования *Nationalcurriculumguidelines* [5], в котором определены ориентиры для разработки конкретных образовательных программ.

Образовательная программа предшкольного образования должна отвечать целям, поставленным в стандарте:

- а) развитие личности ребенка (предполагает уважение к личности ребенка, ее уникальности и возможностям);
- б) поддержка доброжелательного отношения к другим людям;
- в) развитие самостоятельности (способности делать выбор и принимать самостоятельные решения).

Основными показательными задачами предшкольного образования являются: научить детей учиться; научить детей получать удовольствие от учения, природы, культуры и языка; сформировать позитивную самооценку; обеспечить базовыми знаниями и развить когнитивные способности; научить понимать значение группы; научить отличать плохое от хорошего; научить правилам поведения; сформировать понятие справедливости, научить быть самостоятельным в повседневной жизни.

В образовательной программе должны быть отражены:

- показатели результативности (описание детских достижений);
- учебный план, разработанный коллективом дошкольной организации, на 700 часов;
- программы по предметным областям: 1) язык и коммуникация при помощи различных языковых средств; 2) математика; 3) философия и этика; 4) экология и природа; 5) здоровье; 6) физическое и моторное развитие; 7) культура и искусство;
- перечень и характеристика используемых пособий;
- перечень и характеристика используемых способов, подходов, методик, приемов и технологий обучения;
- программа создания благоприятной среды;
- характеристика условий реализации программы.

Образовательная программа раннего дошкольного образования должна строиться в строгом соответствии с документом «*Nationalcurriculumguidelinesonearlychildhoodeducationandcare*» (Национальный учебный план для раннего образования) и включать:

- результаты обучения;
- учебный план;
- описание видов деятельности и программ использования игры, физической активности, опыта художественного творчества и самовыражения, исследования;
- программы обучения по направлениям: 1) математическое; 2) естественно-научное; 3) историко-социальное; 4) эстетическое; 5) этическое; 6) религиозно-философское;
- перечень и характеристика тем для изучения («Вода», «Животные», «Ночь», «Город» и др.), сроки, формы и способы их изучения;
- перечень и характеристика используемых способов, подходов, методик, приемов и технологий обучения;
- темы, структуризацию и содержание проектов;
- программы взаимодействия с родителями;

- программу сотрудничества с учеными по проектному обучению;
- перспективные планы эффективного и рационального использования помещений для различных видов деятельности;
- описание инструментов оценки образовательных результатов.

Представленные в образовательной программе материалы должны непосредственно и конкретно соотноситься с целью, продекларированной в стандарте, - не столько освоение предметных знаний, сколько освоение культурных средств и способностей, которые позволят развить способности опробовать, понимать и исследовать широкий спектр явлений окружающего мира.

Оценка качества образования в Финляндии проводится на трех уровнях: местном, региональном и национальном. Основное значение имеют самооценка на локальном уровне и оценка результатов образования на уровне страны [6]. Образовательные программы проходят внутреннюю и внешнюю оценку качества. Внутренняя оценка регулярно осуществляется родителями – потребителями образовательных услуг через систему обратной связи. Внешнюю оценку качества выносит независимая негосударственная экспертиза. Программы оцениваются по тому, насколько они следуют заданным в «Национальном учебном плане» линиям.

В Великобритании, Франции, Финляндии в течение последнего десятилетия приняты стандарты или соответствующие им по уровню документы, фиксирующие требования к образовательным результатам, и, следовательно, к структуре и содержанию образовательных программ. Документы, регламентирующие содержание, процесс и организацию дошкольного образования, включают в образовательные программы в качестве обязательных два основных компонента: характеристику образовательных результатов и характеристику содержания образования.

Анализ типовых образовательных программ дошкольного образования, позволил определить общие подходы в их построении:

- 1) во всех образовательных программах, прежде всего, представлена характеристика образовательных результатов ребенка, а затем содержание образования (планы, учебные программы, технологии, инструментарий и др.), которое должно обеспечить формирование этих результатов. Таким образом, во главу угла ставится развитие ребенка, а не овладение предметными достижениями;
- 2) образовательные результаты представлены на двух уровнях – на уровне способностей и на уровне умений;
- 3) выделены группы способностей, которые развиваются во всех возрастных группах детских садов и школ;
- 4) стандарты в большинстве случаев не определяют конкретное содержание образовательных программ, а указывают на ориентировочные линии образования;
- 5) формулировка целей и задач дошкольного образования указывает на их универсальность как в дошкольном, так и в школьном образовании, что свидетельствует о тенденции к установлению сквозных результатов, позволяющих обеспечить преемственность между уровнями (ступенями) образования. Сквозные результаты образования характеризуются конкретными умениями, сформированными в каждой возрастной группе, в отдельной предметной области. Определение результатов обучения имеет иерархическую структуру (общие>вневозрастные>конкретные> специфические);
- 6) стандарты требуют от образовательных программ определения результатов образования на уровне когнитивных, физических, социальных, эстетических, эмоциональных и культурных способностей;
- 7) во всех образовательных программах отражена взаимосвязь между описанием результатов образования и способов их оценки;
- 8) стандарты рекомендуют отражать в образовательной программе следующие широкие области: личностное и социальное развитие, язык как средство коммуникации,

математика, естественные науки и технологии, здоровье и физическая активность, искусство;

9) образовательные программы включают в свою структуру учебные программы, технологии и описание условий для обучения детей с особыми потребностями;

10) стандарты требуют от образовательных программ характеристики содержания образования с опорой на деятельностный подход.

Система оценки качества образовательных программ дошкольного образования в Великобритании, Франции, Финляндии показала:

- образовательные программы должны быть хорошо структурированы, профессионально составлены, регулярно проверяться, являться адекватными и востребованными, носить не абстрактный, а конкретный характер. Проверки и модификация образовательных программ – это экспертиза независимыми экспертами извне, постоянное взаимодействие с начальной школой, учет мнения потребителей к качеству программ и методам их улучшения;

- должна проводиться периодическая проверка и мониторинг на предмет актуальности и востребованности заинтересованными сторонами.

Гарантия качества образовательных программ в странах – лидерах дошкольного образования заключается в разработке и публикации ожидаемых результатов обучения, постоянном внимании к учебному плану, содержанию учебных программ, специфических требования различных видов обучения (основного, дополнительного) и типов, официальных процедурах контроля со стороны правительства, наблюдением за прогрессом и достижениями детей.

Наиболее распространенной процедурой оценки качества образовательных программ является проверка независимых экспертных организаций. Заказ на оценку формируется со стороны органов управления образованием. Такая двухступенчатая система обеспечивает и управление процессом оценки, и его независимость, профессионализм и объективность [7].

Обязательной чертой оценки образовательных программ, как и оценки образования в целом, является открытый характер: в информационных ресурсах представлены критериальная база, требования к сертификациям разного уровня, рейтинги образовательных организаций в соответствии с результатами детей, полученных в ходе национального тестирования.

Анализ опыта стран-лидеров дошкольного образования показал, что принятая долгие годы в России ЗУН-овская модель не эффективна. Эффективны возрастосообразные образовательные программы. Одним из основных условий их качества является вариативность и разнообразие учебных программ, педагогических технологий, материалов и средств деятельности. Образовательные результаты не должны быть ориентированы только на требования начальной школы и не могут быть связаны с результатом формализованного тестирования детей. Оценка образовательных результатов по окончании дошкольной ступени проводится по результатам наблюдений за ребенком. Поэтому качество дошкольного образования оценивается не только на основе оценки качества образовательных программ, но и в процессе экспертизы психолого-педагогических условий их реализации.

Приоритетными в дошкольном возрасте являются не столько «школьные» умения, сколько достижения в социальной и коммуникативной сферах, а сфере активности и самостоятельности ребенка.

Образовательная программа дошкольного образования должна быть направлена на образование как на обогащение (амплификацию), а не на искусственное ускорение (акселерацию) развития. Обогащение психического развития предполагает максимальную реализацию его возможностей, то требует от образовательной программы и выстраивания индивидуальных планов развития конкретных детей, и аргументацию актуальности и востребованности описанных способов, методик, приемов развития детей.

«Готовность к школе» как образовательный результат должен рассматриваться в образовательной программе с точки зрения общей готовности ребенка к школе, включая физическую, личностную, интеллектуальную готовность. Международный опыт свидетельствует, что все характеристики готовности к школьному обучению формируются у ребенка в течение нескольких лет жизни в детском саду и семье, в процессе обучения и воспитания только на деятельностной парадигме. Таким образом, оценка качества образовательных программ основывается на показателях готовности детей к дальнейшему обучению и формированию у них мотивации к учебе.

На основе анализа мирового опыта в российском образовании предложена концепция системы качества, которая предусматривает и оптимальную, эффективную структуру образовательной программы дошкольной образовательной организации [7], которая наполняется содержанием, исходя из требований стандарта, конкретных условий каждого детского сада и пожеланий потребителей:

Раздел 1. Предназначение дошкольной образовательной организации и средства его реализации.

Раздел 2. Описание образовательных результатов реализации ООП ДО.

Раздел 3. Цель и задачи воспитательно-образовательного процесса.

Раздел 4. Общеобразовательные программы дошкольной образовательной организации и их методическое обеспечение.

Раздел 5. Особенности организации воспитательно-образовательного процесса.

Раздел 6. Критерии и показатели реализации образовательной программы.

Использованная литература

1. Независимая оценка качества образования: цели и ожидания. Интернет-ресурс. Режим доступа: <file:///C:/Users/%D0%98%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0/Downloads/-4.pdf>
2. Early_Years_Foundation_Stage. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Early_Years_Foundation_Stage.
3. Standards. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/c5ec8c921e124ca17e308c0af1c5abad.pdf>
4. Core curriculum for pre-school education in Finland, London, 2000.
5. National curriculum guidelines on early childhood education and care, London, 2003.
6. Сорокина А. Школьное и дошкольное образование: мировой опыт и повышение квалификации учителей/Учительская газета. № 46 от 12 ноября 2013 г.
7. Что такое качество образования/Под ред. А.И. Адамского. - М., Эврика, 2009

Использование технологии web-квест в учебном процессе

Давидюк И.В.

преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин,
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Глобальная информатизация общества ставит перед системой образования проблему подготовки будущих специалистов к самостоятельному принятию решений и ответственному действию, к жизни и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде, эффективному использованию ее возможностей и защиты от негативных воздействий. Обучение в колледже должно обеспечить формирование у обучающихся информационной компетенции, знаний и умений, способов информационной деятельности, которые потребуются им в будущем.

Достижение этой цели невозможно без развития технологий образования с использованием различных сервисов сети Интернет, и распространения электронных образовательных ресурсов.

Как же сегодня мы можем использовать в учебно-воспитательном процессе современные информационные технологии, в частности, сервисы Интернет? К сожалению, чаще всего можно наблюдать пассивное восприятие информации, полученной в Интернете, что приводит молодых людей к стереотипности мышления, искаженному мировоззрению, снижению учебной мотивации. С таким отношением Интернет-ресурсы становятся не базой для развития компетентности личности, а универсальной шпаргалкой на все случаи жизни. Между тем развивающиеся информационные технологии предлагают массу возможностей для совместной работы обучающихся и преподавателя.

В последние десятилетия появляется много новых и перспективных информационных технологий обучения, с помощью которых педагог получает действенный способ формирования мотивации учения, творческого осмысления материала, тщательного закрепления знаний. Одна из них – технология web-квестов.

Образовательный web-квест (webquest) – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Методика web-квестов разработана в 1995 году профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США) Берни Доджем и Томом Марчем. Ученый разрабатывал инновационные приложения Интернета для интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения[1].

Опыт создания образовательных web-квестов в разных предметных областях широко представлен в сети Интернет. Например, интересной и полезной показалась нам информация, размещенная на сайте «Конструктор веб-сайтов JIMDO», разработанные web-квесты в разных предметных областях и др. Есть публикации, раскрывающие творческий подход к применению данной технологии. К примеру, опыт создания квест-проекта на учебных занятиях описан в статье Горбуновой О.В. «Использование технологии web-квестов в образовательном процессе» [1,2,3].

Берни Додж определил следующие виды заданий для web-квестов: пересказ, планирование проектирование, самопознание, компиляция, творческое задание, аналитическая задача, детектив, головоломка, таинственная история, достижение консенсуса, оценка, журналистское расследование, убеждение, научные исследования [1].

Структура web-квеста включает[3]:

1. Введение - формулировка темы, описание главных ролей участников, сценарий web-квеста, план работы или обзор всего web -квеста. Цель- подготовить и мотивировать студентов. Поэтому здесь важны мотивирующая и познавательная ценность.
2. Задание - четкое и интересное описание проблемной задачи и формы представления конечного результата.
 - проблема, или загадка, которую необходимо решить;
 - позиция, которую нужно сформулировать и защитить;
 - продукт, который нужно создать;
 - реферат, который должен быть создан;
 - доклад или журналистской отчет;
 - творческая работа, презентация и т.д;Задание должно быть проблемным, четко сформулировано, иметь познавательную ценность.
3. Процесс - точное описание основных этапов работы; руководство к действиям, полезные советы по сбору информации (контрольный список вопросов для анализа информации, разнообразные советы по выполнению того или иного задания, "заготовки" Web-страниц для отчетов, рекомендации по использованию информационных ресурсов и пр. Здесь можно указать ссылки на ресурсы и не выделять для них отдельный раздел.
4. Оценивание - описание критериев и параметров оценки выполнения web -квеста, которое представляется в виде бланка оценки. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в web-квесте. Методической оценке подлежит

адекватность представленных критериев оценки типу задания, четкость описания критериев и параметров оценки, возможность измерения результатов работы.

5. Заключение - краткое и точное описание того, чему смогут научиться обучающиеся, выполнив данный web-квест.
6. Комментарии для преподавателя - методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать web –квест:
 - происхождение, цели и задачи веб-квеста, о чем он;
 - возрастная категория обучающихся;
 - планируемые результаты, опираясь на стандарты обучения (личностные, метапредметные)
 - ценность и достоинство данного web-квеста.

В рамках этой статьи рассмотрим авторский образовательный web-квест на тему «Кодирование информации».

Web-квест на тему «Кодирование информации» познакомит обучающихся с процессом кодирования информации, с различными способами кодирования, а также позволит отработать умения работать в сети Интернет, находить информацию с помощью различных технологий поиска, а также он направлен на отработку умений представлять свои результаты деятельности в виде публикаций в сети Интернет.

Цели:

- формирование знаний о процессе кодирования информации, о различных способах кодирования;
- отработка умений работать в сети Интернет, находить информацию с помощью разных технологий поиска, умений представлять свои результаты деятельности в виде публикации в сети Интернет;
- формирование компьютерной грамотности;
- развитие коммуникативных навыков, творческих способностей;
- формирование требуемых ФГОС метапредметных и личностных результатов средствами web-квеста.

Рассмотрим структуру предлагаемого web-квеста «Кодирование информации» с позиции предлагаемых требований к образовательным web-квестам.

Введение. Участникам образовательного web-квеста на тему «Кодирование информации» предлагается разбиться на группы и ответить на вопросы с точки зрения моряка, телеграфиста, музыканта, художника, регулировщика, дайвера, сурдопереводчика, криптографа и программиста.

Задание. Участникам игры предстоит найти ответы на вопросы:

- С какой целью люди кодируют информацию?
- Каким образом человек выбирает ту или иную форму кодирования информации?
- Как преобразовывать информацию из одной формы представления в другую?
- Какой способ кодирования эффективнее?
- Чем отличается код от шифра? В каких случаях применим шифр?

Процесс. Этапы прохождения web-квеста:

- выбрать для себя роли и объединиться в группы;
- изучить материал, используя предоставленные и самостоятельно найденные ресурсы;
- обсудить и оформить своей командой газету или презентацию в <http://wikiwall.ru/> и опубликовать ее в сети Интернет;
- публично защитить свои работы.

В качестве ресурсов предлагается список ссылок на ресурсы сети Интернет, где студенты могут найти достаточное количество информации для выполнения заданий web-квеста. Кроме этого участники игры могут воспользоваться поисковыми системами для поиска дополнительных источников информации.

Список ссылок на ресурсы:

- Кодирование информации - <https://neerc.ifmo.ru/wiki/index.php?title>
- Азбука Морзе - <http://www.tavika.ru/2012/09/morse-code.html>
- Телеграфная азбука - <http://telegraphist.ru/book>
- Семафорная азбука - <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E5%EC%E0%F4%>
- Сигналы регулировщика - легко и просто - http://spokoino.ru/articles/obuchenie_vogdeniu_signalu_regulirovchika/
- Жестовая азбука дайверов - <http://origin.iknowit.ru/paper1103.html>
- Жесты в дайвинге: азбука выживания - <http://www.diving.ru/klub/stati-o-dayvinge/populyarno-o-dayvinge/zhesti-v-dayvinge/>
- Город жестов - <https://jestov.net/>
- Криптография - <https://urbanculture.in/%D0%9A%D1%80%D0%>
- Кодирование звуковой информации - <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B4% %B8>
- Создание и разработка образа персонажа - <http://www.drawmaster.ru/270-sozдание-i-razrabotka-obraza-personazha.html>

Оценивание. На странице «Оценка» участники могут познакомиться с критериями оценивания участия в web-квесте (таблица 1).

Таблица 1. Критерии оценивания участия в web-квесте

Критерии оценки	3	4	5
Содержание газеты (презентации)	Нет названия, содержание не отвечает на главный вопрос.	Название не соответствует содержанию, сообщения малоинформативны	Броское название, содержание соответствует основному вопросу.
Структура газеты	Содержание не структурировано	Содержание структурировано, видно где начало, продолжение, конец.	Содержание гармонично структурировано, читаются колонки и разделы.
Дизайн газеты (презентации)	Нарушение гармонии цветовой палитры	Наблюдаются некоторые нарушения соблюдения стиля. Наличие несоответствия в цветовой гамме.	Использованы правила и приёмы гармоничного дизайна. Грамотно подобранная цветовая гамма.
Совместная работа (презентации)	Работу выполнил командир группы	Некоторые участники группы работали над проектом	Каждый член группы активно участвовал в создании газеты
Представление проекта	Заявлены аргументы по основным позициям, нарушение логики, представлены результаты исследования.	Нарушение логики выступления, неполное представление результатов работы, неполная система аргументации.	Аргументированность основных позиций, композиция доклада логична, полнота представления в докладе результатов работ

Заключение. В результате участия в Web-квесте студенты 1 курса колледжа узнают о процессе кодирования информации, о различных способах кодирования; совершенствуют умение работать в сети Интернет, находят информацию с помощью разных технологий поиска, научатся представлять свои результаты деятельности в виде публикации в сети Интернет.

Комментарии для преподавателя. Данный web-квест поможет студентам 1 курса организовать исследовательскую деятельность в процессе самостоятельной работы над проектом. Результатом проекта станет размещенная в сети Интернет информация –

проекты студентов на тему «Кодирование информации» и его публичная защита, где студенты продемонстрируют какие метапредметные и личностные результаты достигли в процессе участия в web-квесте. Web-квест является открытым проектом для участия всех желающих.

Получаемые личностные и метапредметные результаты средствами web-квеста «Кодирование информации».

Личностные:

- чувство гордости и уважения к истории развития и достижениям отечественной информатики в мировой индустрии информационных технологий;
- осознание своего места в информационном обществе;
- готовность и способность к самостоятельной и ответственной творческой деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- умение использовать достижения современной информатики для повышения собственного интеллектуального развития в выбранной профессиональной деятельности, самостоятельно формировать новые для себя знания в профессиональной области, используя для этого доступные источники информации;
- умение выстраивать конструктивные взаимоотношения в командной работе по решению общих задач, в том числе с использованием современных средств сетевых коммуникаций;
- умение выбирать грамотное поведение при использовании разнообразных средств информационно-коммуникационных технологий, как в профессиональной деятельности, так и в быту;
- готовность к продолжению образования и повышению квалификации в избранной профессиональной деятельности на основе развития личных информационно-коммуникационных компетенций;

Метапредметные:

- умение определять цели, составлять планы деятельности и определять средства, необходимые для их реализации;
- использование различных видов познавательной деятельности для решения информационных задач, применение основных методов познания (наблюдения, описания, измерения, эксперимента) для организации учебно-исследовательской и проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- использование различных источников информации, в том числе электронных библиотек, умение критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников, в том числе из сети Интернет;
- умение анализировать и представлять информацию, данную в электронных форматах на компьютере в различных видах;
- умение использовать средства информационно-коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;
- умение публично представлять результаты собственного исследования, вести дискуссии, доступно и гармонично сочетая содержание и формы представляемой информации средствами информационных и коммуникационных технологий.

Таким образом, в результате использования технологии web-квест в учебном процессе повышается компьютерная грамотность обучающихся, происходит отработка навыков поиска информации в сети Интернет и навыков публикации своих материалов на web-странице в Интернете, составляющих ИКТ-компетентность обучающихся, формируются такие качества, как стремление к саморазвитию и умение работать в

коллективе. Также web-квест – это один из наиболее привлекательных и интересных способов организации деятельности в образовательном процессе.

Использованная литература

1. Горбунова О.В. Использование технологии веб-квест в образовательном процессе [электронный ресурс]: <http://inshakovaoh.jimdo.com/> обращения 10.09.2017).
2. Веб-квесты [электронный ресурс]: http://idee.ucoz.ru/publ/kvest/idei_sozdanija_kvesta/veb_kvesty/3-1-0-4 (дата обращения 10.09.2017).
3. Конструктор веб-сайтов JIMDO [электронный ресурс]: <https://uguide.ru/konstruktor-sajtov-jimdo-obzor-otzyvy-primery-sajtov> (дата обращения 10.09.2017).

Изучение синонимических отношений в аспекте лингвострановедения

Землякова С.Н.

Старший преподаватель кафедры философии,
социальных и гуманитарных наук

ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки»

Зайцева С.Н.

старший преподаватель кафедры философии,
социальных и гуманитарных наук

ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки»

При изучении русского языка как иностранного определенную сложность представляют синонимические отношения. Явление синонимии воспринимается иностранными студентами как дополнительная трудность, как избыточная информация о языковых реалиях.

Как показывает многолетняя практика, на разных стадиях овладения русским языком отношение иностранных учащихся к его лексическому составу может быть различным. На начальном этапе к изучению явлений синонимии студенты не проявляют должного внимания, но на продвинутом этапе, когда уже получены основные сведения о языке и студенты могут общаться на бытовом уровне, знакомство с художественными произведениями показывает, что пассивное восприятие синонимов уже не удовлетворяет их языковым потребностям, так как не отражает глубину образной системы русского языка.

Многие ученые-лингвисты отмечали, что в отличие от других языков, русский язык чрезвычайно богат синонимичными рядами, что трактуется как многоплановость и образность языка. Богатство синонимии русского языка имеет историческую основу, которая является результатом столкновения разных по происхождению лексем сначала в пределах одного жанра, а затем и в рамках литературного языка [3, с. 95]

Сложность изучения синонимии русского языка иностранными студентами заключается в том, что, с одной стороны, синонимы отражают системные отношения в языке, с другой стороны, обязательно связаны с конкретным контекстом, понятным в лингвострановедческом аспекте.

При изучении синонимов, как показывает практика, необходимо опираться только на литературный язык, поскольку включение разговорных вариантов, просторечий и жаргонов осложняют их изучение.

В начале продвинутого этапа мы предлагаем к изучению ряды синонимов, связанных с осмыслением мира и его объектных закономерностей.

Например, «степени усилия» размера и высоты включают в себя множество определений типа *огромный, громадный, гигантский, колоссальный, исполинский, грандиозный* и под., но только два первых являются собственно русским и по этой причине остаются стилистически нейтральными, соотносясь с исходной формой *большой*. *Огромно* пространство и, следовательно, величина, *громадны* массы и, следовательно, объем – таково различие между ними.

Большой (еще раньше *великий*) заменяется словом *огромный* (в начале XIX в. революционные демократы и народники часто употребляли это слово). *Громадный* вошло в обиход из речи петербургских студентов в 60-е гг. XIX в.

В академический словарь слово *громадный* попало только в 1895 г. «Внутренняя форма» обоих слов совпадает благодаря этимологическому родству (отсюда и народное смешение двух слов, контаминация по семантическому сходству: *огромный* и *громадный* = *огромный*). *Громада* – «толпа, куча, нераздельное множество» в некоторых славянских языках это слово использовано для обозначения сельскохозяйственной общины.

При истолковании русского синонимического ряда необходимо понять различия между «национальной формой» *огромного* и *громадного* и всех остальных, заимствованных из европейских языков и пока еще не очень популярных определений. Последние утрачивают «образ» и воспринимаются как родовые. Лексемы *огромный* и *громадный* по-прежнему сохраняют свою стилистическую маркировку как разговорные слова.

Как показывает многолетняя практика работы с иностранными студентами, при семантизации синонимов необходимо учитывать следующие методические составляющие:

- 1) этап обучения и уровень владения языком;
- 2) количественный состав аудитории;
- 3) время, отведенное на активизацию синонимического ряда;
- 4) техническую обеспеченность учебного занятия.

Кроме вышеуказанных факторов необходимо учитывать этнокультурные и некоторые психолого-педагогические аспекты: возраст учащихся и уровень языковых способностей. При этом особое внимание необходимо обратить на различные лингвистические факторы, например, такие, как характер слов (конкретные, абстрактные, полнозначные), внутренние и внешние особенности слова и его системные свойства, контрастивную ценность синонимических рядов (то, что отличает от родного языка).

Способы презентации синонимических рядов можно разделить условно на две группы:

1) переводный – связан с использованием перевода. При этом необходимо учитывать тот фактор, что перевод может способствовать интерференции, т. к. объем слов в сопоставляемых языках может не совпадать, поэтому необходимо сопоставлять все лексико-семантические варианты слова. Данный метод мы используем только на первых занятиях начального этапа обучения

2) беспереvodный способ, с нашей точки зрения, позволяет развивать зрительный и акустический каналы восприятия и переработки информации. Например, здесь можно активно использовать наглядность (рисунки, схемы, таблицы), а также использование персонального компьютера; моторный способ (предъявление действия: движения, мимика, пантомимика, жесты) и т. п.

Чаще всего на продвинутом этапе обучения мы пользуемся описанием значений слов, стоящих в синонимическом ряду, которое включает в себя толкование на уровне словосочетания, предложения и дефиницию (определение), а также использование контекста – предъявляемая часть текста, которая позволяет подвести учащихся к пониманию значения слов.

При изучении синонимических рядов также необходимо учитывать, что группировка слов может проходить как по вертикали (определённый круг актуальных учебных тем), так и по горизонтали, путём лексических объединений. Учебные темы продвинутого этапа, которые предусмотрены нашей программой, связаны с геополитическими, социальными, нравственными факторами, имеющими значение в современных реалиях.

Исходя из этого, нам представляется возможным выделить следующие тематические блоки синонимических рядов, которые изучаются на продвинутом этапе:

- 1) человек и его нравственные ценности и проблемы (характер, будущая профессия, его талант и образ жизни);
- 2) современное образование и наука;
- 3) роль и задачи семьи (молодая семья, дети, отношения между поколениями);
- 4) социально-экономические и культурные проблемы государства и граждан;
- 5) взаимоотношение природы и человека.

Языковые единицы, образующие синонимические ряды, семантика которых включает национально-культурный компонент, являются основным учебным материалом, служащим объектом лингвострановедческой работы на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории [2, с.112].

В любом языке существует значительный пласт экспрессивно окрашенной лексики, важной в речевом общении. Такие слова помогают оценивать поступающую информацию в лингвострановедческом аспекте, с одной стороны, и, с другой стороны, передавать свое личное к ней отношение.

В методическом плане весьма полезно анализировать тексты или предложения, в которых употреблены синонимы. Возникает возможность ярче, рельефнее показать учащимся различия сравниваемых слов в их экспрессивной окраске и смысловых оттенках. Следует при этом обратить внимание иностранных студентов на содержательно-модальную сторону текстов, их тональность.

К примеру, можно взять такие слова, как *обаятельный, очаровательный, обворожительный, пленительный, привлекательный*. Первые три слова являются собственно русскими и основаны на образе обаяния (от «баяти» – «колдовать»), очарование («чары деяти» – тоже «колдовать»). *Пленительный, привлекательный* – это искусственные образования книжной речи. *Так обаятелен этот чудный запах леса после весенней грозы* (И.Тургенев). *Обаятельно тайной ночью июльская лежит* (Ф.Тютчев). — *Если б вы знали, с какой очаровательной женщиной я познакомился в Ялте!* (А.Чехов). *Ах, какая пленительная картина!* (В.Бушин). *В жизни очень много поводоввыглядеть самой красивой и обворожительной* (И.Тукаева). *На пороге появилась высокаяпривлекательная блондинка с огромными карими глазами* (О.Беликов).

Методически важно определить хотя бы некоторые признаки лексики книжной и разговорной речи, так как иностранные учащиеся не всегда могут объективизировать соответствующую экспрессивную окраску и сферу преимущественного употребления слов-синонимов. Безусловно, для выявления таких признаков учащимся необходим известный минимум точных знаний из области русской синонимии.

Изучать – штудировать – зубрить. *Кто изучает науку основательно, тот, конечно, обращается к самим источникам науки, а не к популярным сочинениям* (Д.Писарев). *Протасов в меховой тужурке сидел за столом в кабинете и штудировал историю французской революции* (В.Шишков). *(Даша) с тоской, упрямо зубрила римское право* (А.Толстой).

Изучать – основное слово для выражения значения ‘приобретать систематические знания в какой-либо области’, лишено экспрессивной окраски. *Штудировать* – окрашено экспрессией «книжности». *Зубрить* – глагол сниженной экспрессивности (из сферы разговорной речи).

Идти – шествовать – переться. *По улице в это время шли встревоженной кучкой вчерашние пассажиры* (А.Н.Толстой). *Репин шествовал – именно шествовал! (словно под музыку) – по залам Третьяковской галереи, среди своих прославленных картин, а за ним в отдалении шла толпа почитателей* (К.Чуковский) (обратите внимание: Репин шествовал, а его почитатели шли); *Скиньте меня на берег. Отсюда до моего села версты не будет, а от Теремцов мне переться целую ночь* (К.Паустовский).

Идти – основное слово для выражения значения передвигаться, делая шаги. *Шествовать* – идти важно, с достоинством, не спеша. Используется, главным образом, в книжной речи, ему присуща экспрессия тождественности, может выступать в шутивно-иронических контекстах: *И, шествуя важно, в спокойствии чинном, Лошадку ведет под уздцы мужичок в больших сапогах, в полушубке овчинном, В больших рукавицах... а сам с ноготок!* (Н. Некрасов). *Переться* – одно из значений идти куда-либо далеко, преодолевая с трудом большое расстояние, употребительно в разговорной речи, имеет ярко выраженный грубо-просторечный характер.

Таким образом, только рассмотрение слова в трёх уровнях (значение слова в контексте, стилистический и историко-культурный) способствует наиболее эффективному обучению синонимическим отношениям современного русского литературного языка. Страноведческая информация (и фактическая, и фоновая), удовлетворяя запросы учащихся, обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, поддерживает мотивы-стимулы к совершению речевой деятельности. Вот почему преподавание русского языка предполагает при изучении синонимических отношений обязательную страноведческую аспектизацию, которая осуществляется как процесс формирования языковой и страноведческой компетенции учащихся.

Использованная литература

1. Словарь синонимов русского языка: В 2 т. / ИЛИ РАН; под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Астрель: АСТ, 2001
2. Фатихов, Д. Ф. Лингвострановедение, страноведение и иноязычная культура: учеб. пособие / Д. Ф. Фатихов. Академия, 2004. 180 с.
3. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / А. В. Щепилова. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.

Лингводидактические основы развития русской речи как народной в начальной школе

Денисенко Е.Н.

кандидат педагогических наук,

заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

В условиях лично-ориентированного обучения главная цель педагога – включение обучающегося в процесс деятельности, и как следствие этого – в процесс речевой деятельности на всех ее этапах.

На основе анализа лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы выявляются лингводидактические основы развития речи младших школьников, определяется место и роль коммуникативной компетенции в этом процессе.

Автор основывается на концепциях известных психологов, лингвистов (С.Л. Рубинштейн, Н.С. Рождественский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), обобщая взгляды по теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), концепцию коммуникативной грамматики (Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко и др.), по теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, теории школьного учебника (Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, А.В. Полякова), концепции гуманной педагогики (Ш.А. Амонашвили), идеи коммуникативно-деятельностного подхода к обучению языку (В.И. Капинос, А.Ю. Купалова), теории и практики формирования речевых умений (В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская).

По мнению психолингвистов, «язык – это национальный по своему характеру, данным народом общественно отработанный словарный состав и грамматический строй, выражающийся в определенных правилах (закономерностях) сочетания в предложениях... Речь – это использование средств языка условиями, в которых эти задачи возникают в виде речевой деятельности и выражаются в речевых образованиях, посредством которых

совершается общение, язык же - та совокупность средств, которые речь при этом использует» [1, с. 28].

Слово - основная лексическая единица языка, минимальная единица коммуникации. Система языка служит базой для речи. Начиная с букварного этапа обучения грамоте, учитель работает над такими коммуникативно значимыми понятиями как речь--- предложение --- словосочетание --- слово --- звук --- буква.

Аудирование – один из главных факторов, обеспечивающих успех овладения языком как средством общения. Слуховое восприятие (восприятие мыслей собеседника) начинается с небольших текстов, в которых четко воспринимаются предложения, слова, слоги и звуки. Говорение (выражение своих мыслей) как активный вид устной речи помогает выработке навыков воспроизведения связной речи в монологической и диалогической форме. Чтение как вид речевой деятельности занимает центральное место не только в процессе обучения, но и в процессе воспитания. Овладение звуковой, графической, смысловой системой второго, - русского языка и речевой коммуникативной деятельностью определяет успешность обучения чтению. Письмо как вид речевой деятельности начинает формироваться в период обучения грамоте. В начальной школе преобладают упражнения и задачи, направленные на развитие умений и навыков репродуктивной и продуктивной письменной речи. Это – списывание, диктанты, письменные ответы на вопросы по содержанию текста, изложения и творческие сочинения.

Можно констатировать тот факт, что развитие речи в школьной программе школ с национальным языком преподавания приобретает все больше целенаправленный характер: обучение построению текста, составление описания, повествования, рассуждения, работа над деформированным текстом, «рассыпанными предложениями, обучение деловой речи.

В условиях начального школьного обучения речь ребенка развивается одновременно с усвоением курса обучения грамоте. Особенно важную роль в процессе выражения мыслей на уроках русского языка играет предложение. Предложение служит фоном, на котором развертывается речевая деятельность. Регулярная, вдумчивая работа над предложением как основной единицей формирования, выражения и сообщения мыслей, синтаксические умения закладывают основу дальнейшего успеха в усвоении грамматики и развития речи. Работа по развитию речи способствует подготовке детей к пониманию системы языка и ее отдельных единиц, а, следовательно, к усвоению элементов грамматической теории, формирует у детей «чувство языка». По мнению Н.С. Рождественского, развитие речи – это обучение языку в широком смысле слова, это работа над правописанием, и над словарем, и упражнения в построении словосочетаний, предложений и связных текстов [2]. Таким образом, всестороннее изучение языка способствует речевому и общему развитию детей.

В совершенствовании языковой подготовки младших школьников учитель особое внимание обращает в букварном периоде на обогащение лексического запаса, употребление в речи различных грамматических форм и синтаксических конструкций, поэтому развивая речь детей и, активизируя словарь младшего школьника, он приобщает детей к коммуникативному опыту, накопленному предшествующими поколениями, тем самым осуществляя неразрывную связь, преемственность между поколениями. Обычно вопросы развития речи учащихся рассматриваются в исследовании в тесной связи со словарной работой, составлением предложений, формированием навыков связанной речи, овладением орфоэпией и интонацией.

Разработка коммуникативно-ориентированной методической системы развития речи учащихся младших классов позволила рассмотреть коммуникативные особенности, загадок, пословиц и поговорок, народных сказок, в особенности, с позиций формирования общей языковой и коммуникативной компетенции. Таким образом, основные положения лингвистов, психологов, психолингвистов и ведущих методистов дают возможность на

конкретном материале с учетом специфики родного языка определить наиболее эффективные методы и приемы развития речи младших школьников.

Анализ программных требований к качеству знаний, умений и навыков, методов и приемов обучения русской речи показали, что учебно-методические комплекты достаточно полно раскрывают содержание начального курса обучения русскому языку с учетом психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста. В частности, действующая программа по русскому языку для младших классов ориентирует на развитие фонематического слуха, формирование правильного произношения, обогащение словарного запаса и развитие речи в диалогической и монологической формах. Но анализируемые программы, учебники не в полной мере выполняют коммуникативную функцию. Задания к упражнениям носят чисто «технический» характер: «выпишите, прочитайте, выделите» и т.д. Это обусловило переработку учебного материала, используемых пособий в плане коммуникации.

Начальное образование ставит перед школой задачи становления личности младшего школьника, выявления и развития его способностей, формирования умения и желания учиться, овладения элементами культуры речи и общения.

При отборе методов и приемов развития русской речи на первый план выдвигается активизация речевой деятельности через включение детей в беседу, привитие им навыков аудирования, говорения, экскурсии, обучение заучиванию наизусть и пересказам услышанного, увиденного, построению связного высказывания, составлению предложений, участию в диалоге.

Формирование речевых умений и навыков осуществляется наиболее успешно, если у детей возникает мотивация речи, предшествующая сознательному усвоению языкового материала. Опора на достигнутый речевой опыт младших школьников – важная предпосылка повышения эффективности обучения русскому языку.

Научной основой методики развития речи в период обучения грамоте учащихся начальной школы являются изыскания известных методистов: М.А. Рыбникова, А.В. Миртов, К.Б. Бархин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.Л. Закожурникова, Т.А. Ладыженская и др. Считается, что ими впервые создана научная основа для системы развития речи на грамматической основе.

Развитие системы речевых умений предопределяется работой над словом, словосочетанием, предложением, произношением, интонацией, работой над связной речью (устной и письменной), т.е. система развития речи представляет собой модель: лексическая подготовка --- синтаксическая подготовка --- связная речь (текст).

В результате можно сделать вывод, что развитие родной речи учащихся осуществляется на четырех уровнях: произносительный уровень – теоретической основой данного уровня являются фонетика, орфоэпия, теория интонации и выразительного чтения; лексический уровень – теоретической основой служит лексикология, семантика; синтаксический уровень – грамматика, синтаксис, словосочетание и предложение; высший уровень – связная речь, текст.

Для реализации цели произносительного уровня можно предложить следующие индивидуальные и групповые работы:

1. Звуковой анализ слогов и слов;
2. Упражнения на правильное произношение слов и предложений;
3. Упражнения по развитию и формированию умений отвечать на вопросы, пересказ прочитанного или услышанного;
4. Упражнения на обогащение и расширение словарного запаса;
5. Проведение различных грамматических игр, работа по карточкам, беседа по картине.
6. Упражнения, способствующие усвоению различных моделей предложений, составление предложений по схемам.
7. Работа над загадками, пословицами и поговорками. Заучивание наизусть скороговорок, чистоговорок.

Одним из направлений лексической работы является тематическое обогащение словарного запаса учащихся. Обогащение словаря преследует разрешение не только образовательных, но и воспитательных целей обучения. Расширение и упорядочение словаря, воспитание речевой культуры, развитие «чувства языка» («языковое чутье»), словесное рисование, творческий пересказ, инсценирование, составление связного рассказа оказывает большое влияние на развитие русской речи школьников.

Система упражнений, нацеленная на развитие речи, развитие познавательных способностей основывается на любознательности, присущей этому возрасту, интеллектуальном и личностном развитии, творческом воображении, детской фантазии, и, конечно же, на игровых ситуациях.

Основными приемами работы являются работа над словом, предложением, текстом путем наблюдения и сравнения, организация устного общения, устные речевые упражнения, восстановление деформированного предложения и «рассыпанного» текста, ознакомление с многозначностью слова (знакомство с изобразительными средствами языка). При этом перед детьми всегда необходимо ставить проблемные вопросы, на которые бы искались бы ответы в групповом общении и в ходе обсуждения приходили к единому мнению.

Вся система работы над развитием речи должна строиться с учетом принципов развивающего обучения: обучение на доступно высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; быстрый темп в изучении программного материала; осознание школьниками процесса учения; целенаправленная и систематическая работа над общим развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых (теория Л.В. Занкова).

Использованная литература

1. Головин Б.Н. Введение в языкознание. М., 1983. 231с.
2. Мухина В.С. Детская психология / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1985. 272 с.

Анализ произведений изобразительного искусства в школьном образовании

Морева О.Л.

заведующий кафедрой психолого-педагогических дисциплин,
кандидат педагогических наук,

ГБОУ ПО г. Севастополя «Севастопольский педагогический колледж
им. П.К. Менькова»,

Одной из главных целей образования во все времена была передача накопленного цивилизацией опыта, культуры и традиций. Но подходы к реализации этой цели постоянно меняются. В настоящее время недостаточно передавать только знания, умения и навыки. Перед образованием стоит задача воспитания социально активного человека, мыслящего, способного к анализу, планированию и рефлексии. Изменения коснулись и художественного образования. На уроках изобразительного искусства школьники должны не только рисовать и осваивать разные художественные техники, но и приобщаться к мировой художественной культуре через культурные дискурсы. Ученик должен быть активным субъектом познавательной деятельности, а педагог организатором диалога и образовательного пространства. В настоящее время в рамках Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) действует несколько образовательных систем (ОС). К наиболее распространенным программам по Изобразительному искусству относятся: программа Б.М. Неменского - образовательная система (ОС) «Школа России», программа Т.А. Копцевой - ОС «Гармония», программа Т.Я. Шпикаловой - ОС «Перспектива», программа Л.Г. Савенковой - ОС «Начальная школа XXI века», программа Н.М. Сокольниковой - ОС «Планета Знаний». Каждая программа предусматривает знакомство школьников с произведениями изобразительного искусства. Однако в школьном образовании недостаточно разработаны вопросы методики и технологии анализа художественных произведений.

Большинство школьников не владеет навыками анализа живописного или графического произведения искусства. Тогда как, умение смотреть картины, проникать в смысл искусства – это необходимое качество для современного образованного человека. «Важно, чтобы встреча с произведениями искусства произвела впечатление, и дети поняли, что быть зрителем – это тоже работа, творческая и непростая. Жизнь искусства – это труд и мастерство художника, а также труд и мастерство зрителя» [1, с.35].

Очень часто, люди, не обладающие культурой художественного восприятия, категорично высказывают своё мнение по поводу произведений искусства, смысл которых им неведом. Они стремятся навязать своё мнение другим. Восприятие картин и оценка их художественной, эстетической ценности требуют от зрителя не только врождённого вкуса и чувства прекрасного, но и определённой подготовки: знания критериев оценивания произведений искусства; овладения навыками анализа; наличие опыта восприятия.

Анализ и интерпретация произведений изобразительного искусства связаны с особенностями восприятия человека. Ранние психологические теории восприятия опирались на ассоциативную психологию. Изменения представлений о восприятии произошли после открытия рефлекторной концепции психики И.М. Сеченова и благодаря работам представителей гештальтпсихологии (М. Вертхеймер, В. Келер, К. Коффка и др.). Сформировался новый подход к восприятию, который опирался на рефлексию двигательных процессов. Применительно к изобразительному искусству эта теория доказывает, что процесс восприятия зависит не только от уровня подготовленности, общей культуры, ассоциативных способностей и жизненного опыта воспринимающего человека. Существуют также и общие закономерности, которые не зависят от индивидуальных качеств воспринимающего, а вызывают у всех людей одинаковые реакции. Следовательно, одним из основных моментов анализа произведений изобразительного искусства должны стать выделение и систематизация элементарных форм внутри картины [2, с.143].

В 20-х годах в Государственной академии художественных наук (ГАХН) на физико-психологическом отделении была предпринята попытка раскрытия «внутренних позитивных законов», на основе которых формируются художественные произведения различных видов искусства. Группой учёных (В.В. Кандинский, Н.Е. Успенский, И.В. Жолтовский, А.А. Сидоров, А.Г. Габричевский, Г.Г. Шпет, Б.Р. Виппер и др.) были выдвинуты конкретные задачи для решения данной проблемы:

- изучение элементов искусства как материала, из которого формируется художественное произведение;
- изучение конструкции в творчестве как принципа воплощения художественного замысла;
- изучение композиции в искусстве, как принципа построения идеи произведения [3, с.12].

Р. Арнхейм изучал «элементарные единицы», из которых состоит художественное произведение. Он распределяет выделенные его предшественниками (И.В. Гёте, В.В. Кандинский, П. Клее и др.) в ходе экспериментальных и теоретических исследований, а также обнаруженные им элементарные формы зрительно воспринимаемой модели по основным категориям, присущим визуальному искусству (равновесие, очертание, развитие, пространство, свет, цвет, движение, выразительность). Эти элементарные формы закономерны и не зависят от уровня подготовленности зрителя. Через вычленение и осмысление «элементарных единиц», содержащихся в картине, можно осуществлять анализ произведения изобразительного искусства. Практически в любом произведении искусства взаимодействуют различные факторы, создавая равновесие целого. Чем многообразнее отношения между элементарными формами внутри композиции, тем более «оживлённым» кажется художественное произведение воспринимающему [4, с.40]. Соответственно технология и методики анализа произведения изобразительного искусства должны помочь учащимся выявить как можно большее количество элементарных форм и отношений между ними внутри картины.

Неподготовленный зритель рассматривает композицию картины через литературную или историческую тему. Он относится к изображённым вещам и людям, их расположению на картине как к участникам сюжетной ситуации. Но изображённые в картине предметы группируются чаще всего не по тематическим причинам. Под композицией картины можно понимать разные вещи, например, способ размещения предметов в пространстве или способ группировки. Б.А. Успенским в рамках структурного подхода предложена теория определения точек зрения, с которых строится изображение в произведении изобразительного искусства, и их взаимодействия в различных аспектах. Он выводит зависимость, с одной стороны, между использованием в изобразительном искусстве внутренней и внешней точки зрения воспринимающего, с другой – между системой перспективы, ракурсом, освещением, композицией. Так, например, в живописи до эпохи Возрождения «художник не мыслит себя вне изображения, <...> помещает себя как бы внутрь изображаемой действительности: он изображает мир вокруг себя, а не с какой-то отчуждённой позиции, он занимает, таким образом, внутреннюю по отношению к изображению позицию» [5, с.223-224]. Позиция внутреннего зрителя также характерна для иконописи, она часто бывает множественная, совмещённая. Со времён Ренессанса и по настоящее время обычной и правильной считается внешняя позиция художника по отношению к изображаемой действительности. Такая «позиция художника была обоснована теоретиками эпохи Возрождения, по мысли которых картина есть не что иное, как «окно в природу»» [5, с.223]. Внешняя позиция зрителя имеет единую неподвижную точку зрения и характерна для «прямой» - «линейной» перспективы. В настоящее время художники экспериментируют с точками зрения в зависимости от замысла картины. Иногда пытаются совмещать несколько точек зрения. Это характерно для творческих поисков представителей современной живописи, в частности кубизма (П. Пикассо, Петров-Водкин) [5]. Таким образом, художники использовали и используют разные виды перспективы для передачи художественного содержания через точку зрения по отношению к картине. Определение внешней или внутренней точки зрения, единственной- фиксированной или множественной-совмещённой, на наш взгляд, один из важных моментов в истолковании произведения изобразительного искусства.

Б.В. Раушенбах вводит понятие «геометрия картины» как «совокупность тех геометрических приёмов, которые связаны с передачей пространственности» [6, с.7]. Он пишет о перспективе и не перспективных способах изображения, о создании зрительных пространственных иллюзий.

Очевидно, что нельзя с одних и тех же позиций рассмотреть картины, написанные в академической манере, и картины, относящиеся к абстрактной живописи. Осуществляя анализ картины, можно выделить несколько направлений в изобразительном искусстве:

- «натурализм» или «реализм» - стремление к точному воспроизведению предметов реального мира;

- «стилизация» - сознательно вводимые декоративные отклонения «деформации» как обязательное условие получения эстетически ценных качеств;

- абстракция – отсутствие сюжета и реального изображения, воздействие на зрителя оказывается через цвет, ритм, форму, отношения между частями изображения.

Польский эстетик Р.В. Ингарден, говоря об анализе картины, указывает на необходимость учитывать «предметно-изображающий тип». Он выделяет историческую картину, картину с литературной темой, натюрморт, портрет, «чистую картину», неизображающую (абстрактную) картину. Так, исторические картины предполагают знания воспринимающим определённых фактов истории. Картины с литературной темой бывают понятны без предыстории, в них в образной форме передана определённая жизненная ситуация. Предметные картины без литературной темы – натюрморт и портрет. «Чистые картины» содержат предметы и предметные ситуации, но не соответствующие тем, к которым мы привыкли в жизни. В таких картинах художники специально создают

деформации в изображении. Неизображающие (абстрактные) картины самые трудны для восприятия зрителем. Неподготовленный зритель часто скептически относится к абстрактной живописи, приравнивает её к дилетантской. Однако, сторонники абстрактной живописи считают, что часто в академическом искусстве плохие рисовальщики прикрываются литературной темой, воздействующей на зрителя. По мнению Р.В. Ингардена, в каждой изображающей картине как бы содержится неизображающая как её необходимый компонент, от которого зависит эстетическая ценность всей картины. Даже самая высокая тема не добавит картине эстетической ценности, если картина лишена цветовой гармонии. Однако и среди абстрактных картин встречаются те, которые не имеют эстетической ценности [7, с.370].

Одна из важнейших особенностей живописных произведений, по Р.В. Ингардену, - многослойность. Количество слоёв зависит от типа картины. В сюжетной картине существует три слоя: живописно воспроизведённый вид вещи; вещь (материальный предмет), проявляющаяся посредством вида; литературная тема, раскрывающая историю [7, с.293-294].

При анализе произведений изобразительного искусства необходимо учитывать, что разная художественная техника и материалы вызывают у зрителя различные впечатления. Например, в импрессионистической картине рисуют только пятна, цвета и свет. Цветовые пятна, располагаясь рядом друг с другом, и обладая определённой чистотой и насыщенностью, создают различные контрасты, гармонии или дисгармонии, что влияет на эмоциональный настрой картины. В академической картине вид воссоздаётся из совокупности качеств, присущих соответствующему предмету. Кубисты пытались изображать внутреннюю структуру вещи, по возможности, не пользуясь при этом видами [7, с.321-327].

Р.В. Ингарден указывал на целостность и взаимосвязь различных компонентов картины, выполняющих разные роли и функции. Также он вводит понятие видов в картине, считая, что реконструируемые в картине зрительно воспринимаемые виды являются в ней первостепенным компонентом. Способ воссоздания вида зависит от техники, с помощью которой написана картина. Виды определяются системой цветовых пятен, линий, объёмов, света, тени и пр. Виды являются единственным средством живописи, делающим возможным наглядное изображение в картине предметов и ситуаций, и определяют литературную тему, эстетически ценные моменты, силу воздействия картины, гармонию и т.д.

Определение художественной ценности по силам только зрителю с художественной культурой и тренированным глазом. Эстетическая ценность не тождественная нравящемуся. Нравится или не нравится – это субъективное отношение зрителя. Эстетическая ценность – это своеобразная характеристика, принадлежит самому предмету и не зависит от пристрастий зрителя. Это же относится и к художественной ценности произведения искусства. От зрителя зависит, удастся ли ему конкретизировать в картине эстетически ценные качества, которые определены её содержанием. Если же зритель не сумеет этого сделать, то это не означает, что в картине нет эстетической ценности. Это означает лишь то, что допущена ошибка в восприятии картины, и поэтому нет адекватной эмоциональной реакции на эстетически ценные качества данной картины [7, с.393-401].

Обобщая вышесказанное можно отметить, что проблема анализа произведений изобразительного искусства разноплановая и имеет глубокую проработку в психолого-искусствоведческой литературе. Необходимо адаптировать основные положения научных изысканий к практике современного художественного образования. Опираясь на психолого-искусствоведческую литературу, мы выделили несколько параметров для анализа произведений изобразительного искусства. Учитель при организации анализа произведений изобразительного искусства совместно со школьниками может использовать как отдельные параметры, так и одновременно несколько. Важно чтобы

обсуждение картины со школьниками не сводилось к категории красиво – не красиво, нравится – не нравится, а основывалось на структурном анализе конкретных параметров изобразительного искусства.

Параметры анализа произведения изобразительного искусства.

1. Вид картины. Академическая, декоративная, стилизованная, абстрактная. Станковое или монументальное искусство. Жанр произведения изобразительного искусства: исторический, батальный, аллегорический, религиозный, мифологический, бытовой, портрет, пейзаж, натюрморт, анималистический жанр. Символическое содержание (при наличии).

Взаимосвязь названия картины, темы и сюжета.

Примеры вопросов и тем для обсуждения с учащимися: К какому жанру относится картина? Почему автор выбрал такое название для своей картины, что он хотел этим сказать? Попробуйте пересказать сюжет картины? Что будет происходить на картине, если она оживет? Есть ли символические элементы в картине, какие и что они символизируют?

2. Система построения изображения. Выделение точки зрения в картине: внутренняя или внешняя, фиксированная или множественная-совмещённая. Определение перспективы, использованной художником: ортогональная, аксонометрия, линейная, обратная, одноточечная, двухточечная, трёхточечная, угловая, фронтальная, сферическая, множественная – использование нескольких видов перспектив в одной картине.

Выделение элементарных форм в произведении по основным категориям, присущим визуальному искусству: равновесие (симметрия, асимметрия), очертание (внешние контуры), развитие, пространство, свет, цвет, движение, ритм, объём, контраст, выразительность.

Примеры вопросов и тем для обсуждения с учащимися: Где находится художник по отношению к изображаемой действительности? Какой вид перспективы использовал художник в своём художественном произведении? Основные элементы картины создают впечатление движения или статики? Где композиционный центр картины, почему? Как связан масштаб данной картины с нашим восприятием?

3. Время. «Каждая картина – дитя своего времени». Время, в которое создавалось произведение изобразительного искусства, эпоха, господствующее художественное направление. Стиль, который господствовал в данное время, его основные характеристики.

Примеры вопросов и тем для обсуждения с учащимися: Является ли данная картина типичной для своего времени, новаторской? К какому художественному направлению принадлежит картина?

4. Личность художника – один из важных параметров для понимания произведения искусства. Принадлежность к художественному направлению, профессиональный уровень, художественный опыт, возраст и состояние физического и психического здоровья на момент создания картины. Национальные особенности. Отношение художника к изображаемому.

Примеры вопросов и тем для обсуждения с учащимися: К какому периоду творчества художника относится картина? Где и когда была создана художником данная картина? В каком материальном, душевном, физическом состоянии находился художник в момент создания картины? Как национальные особенности отражаются в творчестве художника?

5. Художественные материалы. Какие художественные материалы были доступны художнику в данную эпоху (масляные краски, акварель, гуашь, пастель, темпера, уголь, тушь и др.). Художественные особенности материала при написании картины, после её создания и при длительном хранении.

Примеры вопросов и тем для обсуждения с учащимися: Какими материалами, в какой художественной технике выполнена работа, почему? Какие особенности данного художественного материала? Какая фактура поверхности характерна для данной техники?

6. Выразительные средства, которые использует художник в своём произведении: цвет, свет, объём, плоскостность, колорит. Выразительные приёмы и художественные техники письма (работа выполнена - а ля прима или за несколько сеансов, пастозно или прозрачно). Живопись - цветовая гамма, колорит, контраст и гармония цвета, тепло-холодность. Графика - точка, линия, штрих, пятно, ритм, движение (динамика или статика).

Примеры вопросов и тем для обсуждения с учащимися: Какой характер линий в художественном произведении? При помощи каких выразительных средств художник выделяет главное в картине?

7. Эмоциональное воздействие произведения искусства на зрителя. Какими способами и художественными приёмами художник добивается ответных чувств у зрителя.

Примеры вопросов и тем для обсуждения с учащимися: Какие чувства вызывает у Вас картина? Какое настроение пытается передать автор? Какая главная мысль картины? Какими средствами автор доносит до нас замысел картины? Какое эмоциональное воздействие оказывают формат и размер произведения, расположение основных элементов, использование цветовой гаммы в картине? Согласны ли Вы с названием автора, как бы Вы назвали эту картину?

Знакомство со структурой художественного произведения и законами его восприятия должны активизировать исследовательскую позицию учащегося, благодаря которой он сможет самостоятельно постигнуть смысл живописного или графического произведения, освоить способы художественного мышления. Анализ художественного произведения, грамотно организованный в школьной аудитории, должен стать теоретической основой для самостоятельной художественной деятельности учащихся, которая в дальнейшем будет стимулировать их потребности в осмысленном восприятии окружающей действительности, способствовать социокультурной адаптации и самоопределению [8].

Использованная литература

1. Уроки изобразительного искусства. Поурочные разработки. 1-4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Е.И. Коротеева и др.]; под ред. Б.М. Неменского. 4-е изд. М.: Просвещение, 2016. 240 с.
2. Морева О.Л. Анализ произведений изобразительного искусства в системе современного художественного образования / Мир образования - образование в мире. Научно - методический журнал. М., 2004.- №2(14). С.142-147.
3. Погодин Ф., Северцева О. К 75-летию ГАХН. Государственная академия художественных наук 1921-1929 // Декоративное искусство. 1996. 2-4. С.12
4. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина. /Общ. ред. и вступ. статья В.П. Шестакова. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
5. Успенский Б.А. Поэтика композиции. СПб.: Азбука, 2000. 352 с.
6. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. СПб.: Азбука-классика, 2002. 320 с.
7. Ингарден Р.В. Исследования по эстетике. М.: Изд. иностранной литер., 1962. 572 с.
8. Морева О.Л. Обучение школьников основам анализа художественного произведения в рамках предмета изобразительное искусство [Электронный ресурс] // Персональный сайт: Современное художественное образование. - Режим доступа:<http://morevaolga.ru/analiz.htm>(дата обращения: 17.09.2017)

Организация работы психолога-педагога по психологической коррекции агрессивного поведения школьников

Нифонтова Л.И.

психолог-педагог

ГБОУ г. Севастополя «Средняя общеобразовательная школа № 35 с углублённым изучением немецкого языка имени Героя Советского Союза Г.А. Абызова»

Существенные изменения, происходящие в жизни всего нашего общества, сопряжены со многими трудностями не только в экономической, политической,

социальной сферах, но и в этико-психологической. Наиболее острые проблемы касаются аффективно-агрессивных отклонений в поведении у представителей подрастающего поколения.

Поведение современных детей и подростков отличается повышенной нервозностью, чрезмерной чувствительностью, вспыльчивостью, конфликтностью. Педагогов, психологов, социальных работников, широкую общественность тревожат такие проявления поведенческой активности подростков, как цинизм, агрессивность, жестокость, отчужденность, духовная опустошенность.

В психолого-педагогической литературе значительное внимание уделяется вопросам отклоняющегося поведения подростков (М.А. Алемаскин, В.И. Войтко, О.И. Зотова, В.Г. Кондрашенко, В.А. Татенко и др.), проблеме диагностики и коррекции «трудных» (Г.Ю. Айзенк, С.А. Беличева, Е.В. Землянская, А.Г. Ковалев, А.Е. Личко, Н.Ю. Максимова, Н. Роджерс и др.). Психологическим исследованиям личности подростков с отклоняющимся поведением посвящены работы Л.С. Выготского, Л.М. Зюбина, И.П. Крейдун, Э. Натанзон, М.Раттера и др. Изучалась также психологическая направленность личности «трудных», в том числе асоциальная (Г.Г. Бочкарева, К.Е. Игошев, Г.М. Миньковский, В.Н. Мясищев, А.С. Макаренко и др.).

Ряд исследований посвящен проблеме роли направленной мотивации в становлении личности вообще (Л.И. Божович, А.К. Дусавицкий, А.Н. Леонтьев, А.К. Макарова, М.С. Неймарк, Г.Г. Петренко, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.) и личности трудных подростков в частности (Г.Г. Бочкарева, К.Е. Игошев, В.Ф. Пирожков, О.Г. Солодухова и др.). Однако проведенный анализ исследований, а также опыт работы с подростками свидетельствуют, что многие аспекты проблемы трудных подростков все еще нуждаются в дальнейшем изучении. В частности, педагогическая практика остро нуждается в результатах исследований и практических разработках эффективных средств профилактики и коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков.

Особого внимания требуют школьники, склонные к агрессивным поведенческим проявлениям и реакциям. Проблемы агрессии и насилия были и остаются одними из наиболее актуальных в обществе, о чем свидетельствует огромное количество посвященных им публикаций. Разными исследователями изучались особенности агрессивного поведения лиц разных возрастных групп (Н.В. Аликина, А. Бандура, О.Б. Бовть, К. Бютнер, Р. Бэрн, А.Ю. Дроздов, С.Л. Колосова, Д. Ричардсон, М.А. Скок, С.И. Сторожук, Л.Е. Тарасова, Р. Уолтерс, М.А. Фролкина и др.), проблемы агрессивности в связи с разрешением конфликтов (Г.С. Васильева, С.М. Ениколопов, В.В. Ковалев, В.С. Мерлин, М.С. Неймарк и др.), в связи с эмоциями (В.К. Вилюнас, Т. Дембо, Д. Зилман, К. Изард, Я. Рейковский и др.), в связи с фрустрацией (А. Бандура, Д. Доллард, М. Мауер, И. Миллер, Р. Сиере и др.). Некоторые исследования были посвящены изучению взаимосвязи агрессивности с тревожностью, невротизмом, отдельными свойствами нервной системы человека.

Вместе с тем, проблемы выявления механизмов детерминации агрессивных поведенческих проявлений и наиглавнейший для педагогической практики аспект – психологическая коррекция агрессивных проявлений в поведении детей и подростков – все ещё остаются недостаточно разработанными. При этом обращать внимание на агрессивные реакции детей и осуществлять работу по их дифференцированной коррекции необходимо, на наш взгляд, уже в младшем школьном возрасте [1] и в подростковом возрасте [2], в которых эти реакции еще не приобрели характер закрепленных и устойчивых.

Существование множества причин отклоняющегося поведения различного рода обуславливает, в свою очередь, наличие разных подходов к выбору средств и методов психологической профилактики и коррекции отклонений в структуре личности и поведении детей подросткового возраста.

Первые попытки разработать методы психологической коррекции отклоняющегося поведения были предприняты на рубеже XIX-XX веков с возникновением педологии, стремившейся осуществлять дифференцированный подход к школьникам. В связи с резкой критикой и запретом педологической практики в нашей стране в 30-х годах XX века в отечественной психологии были прекращены как психодиагностические исследования, так и разработка методов психокоррекции и начаты вновь лишь в конце 60-х годов XX столетия. В это время возникло множество дискуссий о принципах и методах психологической коррекции, об отношении к зарубежному опыту (Ч. Ломброзо, Э. Мойер и др.).

В зарубежных исследованиях методов психологической коррекции отклоняющегося поведения конца XX века выделяются следующие направления: описываются отдельные случаи психолого-педагогической помощи (А.М. Дреер и др.), даются практические рекомендации для родителей (Р.Т. Байярд, Д. Байярд, Э. Ле Шан и др.), излагаются приемы психотерапевтической помощи (М. Ратгер и др.) [3] и т.д.

Одним из первых отечественных авторов коррекцию отклоняющегося поведения описал Д.И. Фельдштейн. В своей работе [4] он определил четыре типа трудных подростков в зависимости от мотива правонарушений. Коррекция проводилась им в соответствии с типологией через осуществление индивидуального подхода и включение в специально организованную деятельность. Проблеме перевоспитания правонарушителей в условиях спецшколы посвящены также работы Л.С. Славиной, В.Ф. Пирожкова и др. Исследования А.И. Кочетова, И.Н. Верцинской затрагивают проблему коррекции «трудных» в условиях общеобразовательной школы [5]. Ряд исследований О.Б. Бовть посвящены вопросам психологической профилактики и коррекции агрессивного [6] и виктимного поведения детей и подростков [7].

С нашей точки зрения коррекция агрессивного поведения подростков должна осуществляться, прежде всего, с помощью поведенческих (или бихевиоральных) методов. При этом из эффективнейших средств коррекции вообще и отклоняющегося поведения в частности, на наш взгляд, является социально-психологический тренинг, так как отклонения в поведении подростков проявляются и обращают на себя внимание лишь во время их контактов с окружающими, то есть в процессе социального взаимодействия. Поэтому социально-психологический тренинг, как форма групповой психокоррекционной работы, оказывается наиболее оптимальным средством. Только взаимодействие в группе сверстников дает возможность формировать у детей установку на позитивные эмоциональные контакты с людьми, развивать адекватные оценочные суждения детей, корректировать их самооценку и самовосприятие на основе обратной связи (оценки их окружающими), формировать умение понимать эмоциональное состояние других и осуществлять самоконтроль над своим и т.д. Кроме того, анализ и обобщение результатов многолетнего опыта работы с агрессивными и агрессивно-виктимными школьниками позволили нам прийти к выводу о необходимости использования дифференцированного подхода в психокоррекционной работе с ними [8]. Поэтому наиболее эффективным методом психологической коррекции агрессивного поведения школьников мы считаем тренинговые программы, разрабатываемые дифференцированно в зависимости от типа или вида агрессивного поведения и индивидуально-личностных особенностей школьников. В силу сказанного, так как основными детерминантами агрессивного поведения школьников является комплекс их индивидуально-психологических свойств и качеств, наиболее эффективным средством коррекции и профилактики агрессивности может стать социально-психологический тренинг, разработанный с учетом индивидуально-личностных особенностей детей и подростков, а также с дифференцированным использованием различных методов психологической коррекции: активных, пассивных, когнитивных, эмоциональных, поведенческих, копинг-стратегий и др. Основными задачами таких тренингов должны стать осуществление психокоррекционного воздействия на отдельные составляющие указанного комплекса

индивидуально-психологических особенностей школьников с агрессивным поведением, а также формирование и закрепление у них поведенческих моделей, альтернативных агрессивным.

На основе обобщения результатов теоретического анализа данной проблемы нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на апробацию и оценку эффективности дифференцированных тренингов коррекции агрессивного поведения школьников подросткового возраста.

В качестве гипотезы исследования мы предположили, что использование в рамках социально-психологического тренинга системы когнитивных способов коррекции позволит снизить уровень вербальной агрессии, а использование активных способов психологической коррекции позволит, соответственно, снизить уровень физической агрессии у подростков.

В констатирующем психодиагностическом исследовании приняли участие 57 школьников в возрасте 14-15 лет, среди которых 41 мальчик и 16 девочек. На основании анализа и оценки результатов констатирующего психодиагностического исследования нами было отобрано 30 подростков с высоким уровнем агрессивности хотя бы по одной из шкал методики Басса-Дарки. При этом 26,7 % испытуемых имели высокий уровень агрессивности одновременно по всем трем шкалам, 36,7 % – по двум и 53,3 % – по одной. Данные, полученные с помощью методики С. Розенцвейга, свидетельствовали о преобладании у подростков экстрапунитивных реакций «с фиксацией на самозащите» (у 56,7 % испытуемых).

В дальнейшем на основании результатов констатирующего исследования выборка подростков с высоким уровнем агрессивности (30 чел.) была разделена на две экспериментальные и контрольную группы (по 10 человек в каждой). В экспериментальную группу № 1 вошли подростки с преобладанием высокого уровня вербальной агрессии, № 2 – физической агрессии. Показатели агрессии в контрольной группе были в среднем такими же, как в группах 1 и 2.

Так как преобладающими типами агрессивного реагирования у подростков были вербальная и физическая агрессия, нами были разработаны два тренинга, предусматривавшие использование соответствующих способов коррекции агрессивного поведения. Первый тренинг был основан на использовании когнитивных, а второй – активных способов психологической коррекции. Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе психодиагностических обследований, проводившихся до начала тренинга и через месяц после его окончания, свидетельствовал о наличии выраженной позитивной динамики в экспериментальных группах, в то время как в контрольной группе существенных изменений зафиксировано не было.

Следует отметить, что наиболее существенно (на 40 %) снизились показатели вербальной агрессии у участников экспериментальной группы № 1, что подтверждает целесообразность обучения подростков когнитивным способам самоконтроля и самокоррекции поведения. При этом в группе № 1 отмечается также снижение уровня косвенной (на 20 %) и физической (на 10 %) агрессии. В экспериментальной группе № 2 зафиксировано снижение уровня физической агрессии (на 30 %), а также вербальной и косвенной агрессии (на 20 % по каждому показателю).

Отмечена динамика и по результатам, полученным с помощью методики С. Розенцвейга: зафиксировано изменение направленности и преобладающего типа реакций подростков в фрустрационных ситуациях. Так, количество экстрапунитивных реакций снизилось на 30 % в каждой экспериментальной группе. При этом отмечается снижение числа реакций «с фиксацией на самозащите» (их стало на 40 % меньше в группе № 1 и на 20 % – в группе № 2). В то же время в группе № 1 существенно увеличилось количество импунитивных реакций «с фиксацией на препятствии», что свидетельствует о развитии способности подростков переосмысливать значение фрустрирующей ситуации и изменять свое отношение к ней.

Таким образом, на основании анализа и обобщения полученных результатов можно констатировать, что выдвинутое нами предположение о том, что когнитивные способы коррекции будут способствовать снижению уровня вербальной, а активные – уровня физической агрессии, полностью подтвердилось. Кроме того, наряду с предполагаемыми нами изменениями была зафиксирована позитивная динамика показателей других видов агрессии, что свидетельствует о необходимости систематического использования как дифференцированного, так и комплексного подхода в организации работы психолога-педагога школы по психологической коррекции агрессивного поведения детей и подростков.

Использованная литература

1. Тарасова Л. Е., Фролова М. А. Опыт коррекции агрессивности младших школьников // Проблемы социальной психологии личности [Электронный ресурс]. URL : http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30291_full.shtml (Дата обращения : 15.09.2017 г.).
2. Сторожук С. И. Психолого-педагогическая коррекция агрессивности подростков в процессе социально-культурной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук. М. : Российский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, 2010. 219 с.
3. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А. С. Спиваковской. М. : Просвещение, 1987. 424 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психологические вопросы корригирования поведения «трудных» подростков // Возрастная и педагогическая психология. М. : Просвещение, 1978. С.243-247.
5. Кочетов А. И., Верцинская И.Н. Работа с трудными детьми : Книга для учителя. М. : Педагогика, 1996. 160 с.
6. Бовть О. Б. Психокоррекционная работа по предупреждению агрессивности у детей младшего школьного возраста // Практична психология та соціальна робота. 1998. №№ 1, 3, 4, 5, 6-7, 8, 9, 10.
7. Бовть О. Б. Причины и пути превенции школьной виктимизации детей и подростков // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2017. № 1(7). С.28-33.
8. Бовть О. Б., Нифонтова Л. И. Дифференцированный подход в психокоррекционной работе с агрессивно-виктимными подростками // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы», Ростов-на-Дону; Курск, 21-22 апреля 2017 г. М.: КРЕДО, 2017. С.229-231.

Особенности развития речевых умений и навыков у студентов – будущих врачей

Черных И.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии,
социальных и гуманитарных наук ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки»

Одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки врача является речевое развитие. Профессионализм медика проявляется не только в профессиональных знаниях, умениях и навыках, но и в достаточно высоком уровне речевой компетентности. Врач должен уметь выражать профессиональные знания и владеть культурой общения в публичной и частной жизни, вести диалог и дискуссию, создавать тексты различных стилей.

Преподавание дисциплины «Культура русской речи» в медицинском вузе направлено на формирование знаний актуальных проблем языковой культуры общества, проблем экологии слова, норм русского литературного языка, экстралингвистических особенностей обучения научной речи и использование их в профессиональном общении; основ речевого мастерства для подготовки к сложным профессиональным ситуациям общения (ведение беседы, дискуссии и т.п.). Студенты должны научиться определять цель и понимать ситуацию общения, учитывать социальные и индивидуальные черты личности собеседника, прогнозировать развитие диалога, реакции собеседника, создавать и поддерживать доброжелательную атмосферу общения, направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности, трансформировать вербальный и невербальный материал в соответствии с коммуникативной задачей.

Анализ уровней сформированных речевых умений и навыков у студентов-медиков показал, что лишь 18 % студентов продемонстрировали высокий уровень владения

речевыми умениями и навыками. Они глубоко осознают воспринятые высказывания и понимают их как завершенные. В собственной речи студенты с высоким уровнем коммуникативных умений излагают основные положения в логической последовательности с соблюдением правил построения текста, удачно выбирают речевые средства и грамотно оформляют их в письменной речи.

24 % студентов показали достаточный уровень речевых умений и навыков. Студенты этой группы понимают и воспринимают тексты как завершенные тексты. При создании речевых высказываний студенты-медики ориентируются в теме и цели будущего высказывания и строят текст по плану в соответствии с нормами построения текста, целесообразно используют речевые средства, допускают ошибки в использовании слов литературного языка.

Большинство студентов (40 %) имеют средний уровень владения речевыми умениями и навыками. Они с незначительными ошибками понимают речевые высказывания, неточно трактуют слова из текстов; создавая высказывание, осмысливают тему и цель будущего текста, но допускают смысловые разрывы; ошибаются при использовании грамматических синонимов и слов с переносным значением, нарушают орфографические нормы.

С низким уровнем речевых умений и навыков выявлено 18 % студентов. Они частично правильно, эпизодически понимают воспринятую речь, допускают ошибки в трактовке слов; неточно определяют тему и главную мысль текста, бессистемно излагают содержание, не придерживаются правил построения текста; нарушают стилевое единство текста, неправильно используют языковые единицы всех уровней и неграмотно оформляют письменную речь[3].

Такие результаты указывают на то, что фактический уровень речевых умений и навыков студентов – будущих врачей – требует создания оптимальных организационно-педагогических условий для повышения эффективности развития речевой компетентности студентов-медиков.

В структуре речевой компетентности будущих врачей выделяем сформированные четыре вида речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо, обеспечивающие совершенствование умений и навыков использования речевых средств для построения и понимания речи в будущей профессиональной деятельности.

Важным показателем речевого развития врача является его умение понимать речь в разных ситуациях профессионального общения. По мнению психологов и методистов (И. Гудзик, И. Зимней, Т. Ладыженской, Е. Пассова) именно аудиативные умения определяют в дальнейшем успех в обучении и полноценном общении в повседневной жизни, а также в профессиональной деятельности. Особенно это относится к врачам. Слушать и понимать услышанное – это необходимое умение для общения с пациентом, родственниками пациента, коллегами для более точной диагностики, проведения эффективного лечения, моральной поддержки. Усовершенствованные умения слушать способствуют установлению контактов между людьми, демонстрируют воспитанность, толерантность собеседника. Важными аудиативными умениями и навыками для профессиональной деятельности врача являются умения и навыки понимать речь в разных ситуациях общения, определять тему, цель диалогической или монологической речи, устанавливать и поддерживать контакт с собеседниками.

Профессиональная деятельность медицинских работников требует владения всеми видами чтения и умения легкого перехода от одного вида к другому в зависимости от изменений целевой установки, а также сформированности умений адекватно воспринимать прочитанный текст. Это объясняется тем, что профессия врача требует постоянного совершенствования профессиональных знаний. Это достигается с помощью продуктивного самостоятельного чтения научной и научно-публицистической литературы. Во время чтения врач развивает спонтанное мышление, совершенствует навыки создания устных и письменных высказываний, пополняет словарный запас, развивает логическое мышление и

художественный вкус. Это обуславливает введение в учебный процесс заданий, которые предусматривают разные виды чтения текстов.

Совершенствование профессиональной речи требует развития умений и навыков оформления высказываний в условиях профессиональных ситуаций общения. В говорении, в речи, которая создается в процессе непосредственного общения, проявляется личность автора, особенности его речевого поведения, специфика его характера, уровень интеллектуального развития, образования, культуры [2, с. 73]. Процесс говорения реализуется в диалогической или монологической форме. Врачи в профессиональной деятельности активно пользуются как монологической, так и диалогической речью.

В профессиональной деятельности врачей умение вести диалог играет важную роль. От правильного построения беседы с пациентом зависит точное определение диагноза больного. Будущим врачам необходимо знать особенности диалога в их будущей профессиональной деятельности.

Факторами продуктивного говорения в профессиональной деятельности врача являются умения и навыки вести диалог. Среди них стоит выделить: проявление знания обсуждаемой темы; достижение коммуникативной цели; соблюдение темы общения; аргументация высказанных тезисов, использование правил общения, речевого этикета, реплик для стимулирования диалога, соблюдение норм литературного языка, не перебивать собеседника, высказывать собственные мысли, уважительно выслушивать его.

Монолог применяется в разных сферах профессиональной деятельности врачей. Поэтому будущие специалисты должны знать виды монологов, их стилевые разновидности и способы изложения. К основным умениям и навыкам монологической речи будущих врачей относим: умения осознавать тему высказывания, определять основную мысль текста, подчинять высказывание теме и основной мысли, планировать содержание высказывания, придавать высказыванию соответствующую стилистическую окраску, выбирать нужный тип речи, отбирать нужные речевые средства для оформления высказывания, совершенствовать собственный текст, пользоваться средствами выразительной речи (голосом, темпом, тоном речи, интонацией).

Речевая подготовка будущих специалистов предполагает развитие и совершенствование их письменной речи. Выделим умения и навыки грамотного оформления письменной речи – орфографические, пунктуационные, которые обеспечивают правильное написание слов, словосочетаний, предложений в письменной профессиональной речи врачей.

Выделенные умения и навыки во всех видах речевой деятельности являются основой для формирования специальных умений и навыков, характерных для речевой компетентности будущего врача.

Перечисленные умения и навыки возможно развивать и совершенствовать в определенных лингводидактических условиях. К этим условиям относим: усиление коммуникативной подготовки путем систематического привлечения студентов ко всем видам речевой деятельности; пополнение словарного запаса студентов-медиков терминологической лексикой на основе профессионально ориентированных текстов и профессиональных словарей; оптимизацию работы над совершенствованием культуры профессиональной речи будущих врачей; риторизацию процесса обучения будущих врачей.

Использованная литература

1. Болгова Т. С. Речевая ситуация в системе работы по развитию устной монологической речи школьников. Совершенствование методов обучения русскому языку: сб. ст.: пособие для учителей / Т. С. Болгова; сост. А. Ю. Купалова. М. : Просвещение, 1981. 160с.
2. Ипполитова Н. А. Русский язык и культура речи: учебник / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова ; под ред. Н. А. Ипполитовой. М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. 440 с.
3. Черних, І. О. Лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.02 /Черних Ірина Олександрівна. Луганськ, 2012. 261 с.

Исследование копинг-стратегий у студентов психолого-педагогического направления

Мишин А.А.

преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

В современных условиях нестабильности и неопределенности, стрессов и потенциальных опасностей, все большее количество людей испытывает трудности в выборе эффективных способов преодоления кризисных ситуаций, что приводит к нарушениям социальной адаптации, ориентировки людей в окружающей действительности, невозможности осуществления точного прогноза своего будущего, трудностям совладания с критическими, конфликтными, виктимогенными и трудными жизненными ситуациями и, как следствие, к виктимизации. В этой связи актуальность приобретают исследования особенностей копинг-поведения в трудных жизненных ситуациях. Анализ и обобщение результатов таких исследований позволит выявить доминирующие копинг-стратегии представителей различных социальных групп и возрастных категорий людей и разработать рекомендации по формированию эффективных поведенческих стратегий совладания.

В настоящее время особенности и проявления совладающего поведения освещены в трудах многих отечественных (Р.М. Грановская, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, И.П. Стрельцова и др.) и зарубежных ученых (R.S. Lazarus, S. Folkman, R. McCrae, P. Costa, L. Murphy, A. Moriarty и др.). Основные положения современной теории совладания опираются, в первую очередь, на подход Р. Лазаруса (R. Lazarus), получивший название когнитивно-феноменологического. В рамках названного подхода особенности совладания анализируются через призму соотношений между объемом имеющихся у человека ресурсов преодоления трудностей и выдвигаемыми требованиями экстремальной ситуации [1].

Осуществленный нами анализ научной литературы и результатов собственных эмпирических исследований [2] свидетельствуют о том, что представители студенческой молодежи испытывают серьезные трудности в выборе эффективных и адаптивных стратегий совладающего поведения [3]. Как правило, копинг-стратегии требуют усилий на различных уровнях: когнитивном, эмоциональном, поведенческом. Действие же психологических защит способствует более быстрому снижению степени тревожности и эмоциональной напряженности. При этом, результатом включения защитных механизмов часто становятся тревожность, развитие различных заболеваний и нарушений, а в результате использования эффективных копинг-стратегий человек, как правило, испытывает воодушевление и радость успеха на фоне осознания преодоления трудностей. Поэтому выбор копинг-стратегии достаточно важен и влияет на итоговый результат совладания.

При изучении детерминант выбора той или иной стратегии совладающего поведения, как правило, основное внимание исследователи преимущественно уделяют социальным и личностным характеристикам и факторам (Е.П. Белинская, Н.В. Веселова, Т.А. Данилова, С.А. Лигер, В.А. Ташлыков, Е.Н. Юрасова, В.М. Ялтонский, E. Heim, L. Murphy и др.). Научные труды, посвященные описанию результатов исследования индивидуальных особенностей человека в контексте реализации различных копинг-стратегий, крайне редки и разрознены (В.Ю. Куликов, В.Е. Comras и др.). Так, имеются данные исследований стратегий совладания у лиц различных профессий [4], но практически отсутствуют описания эмпирических исследований особенностей выбора копинг-стратегий лицами студенческого возраста, обучающихся по различным направлениям подготовки. Между тем такие исследования являются очень актуальными и важными для выявления причин выбора неэффективных стратегий совладания студентами – будущими психологами и педагогами.

Умение выбирать адаптивные и эффективные копинг-стратегии педагогами и психологами, на наш взгляд, является актуальным и важным в современных условиях. Именно специалисты психолого-педагогического профиля не только сами регулярно встают перед необходимостью выбора стратегий совладания в трудных жизненных ситуациях, но и призваны обучать стратегиям эффективного копинга своих клиентов, педагогов, учеников.

С целью эмпирического выявления особенностей выбора доминирующих копинг-стратегий у студентов психолого-педагогического профиля обучения нами было проведено соответствующее психодиагностическое исследование. Исследуемая выборка состояла из взрослых людей, имеющих высшее образование, определенную психолого-педагогическую подготовку и собственный жизненный опыт, что, предположительно, существенно усиливает их способность использовать широкий репертуар конструктивных и эффективных стратегий совладания. Эмпирическое изучение доминирующих стратегий совладания проводилось на базе психолого-педагогического факультета Севастопольского городского гуманитарного университета. В нем приняли участие студенты пятого курса заочного отделения в количестве 23 человек. Возраст испытуемых от 24 до 65 лет.

Рабочая гипотеза исследования состояла из следующих предположений:

- 1) у будущих психологов-педагогов в стрессовых ситуациях преобладают стратегии совладающего поведения, а не психологическая защита;
 - 2) доминирующими копинг-стратегиями будущих психологов в сложных жизненных ситуациях являются когнитивные стили совладания, направленные на решение задач;
- Мы предположили, что будущие психологи-педагоги выбирают рациональные и эффективные совладающие стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях. Кроме того, выбор контингента испытуемых предполагал наличие у них определенной психолого-педагогической подготовки, помогающей им осмысленно выбирать наиболее эффективные копинг-стратегии в критических и стрессовых ситуациях, в частности, когнитивные.

Для проверки гипотезы нами использовались следующие психодиагностические методики: 1) методика «Защита и совладание» (Семиченко В.А.); 2) методика диагностики типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.); 3) методика изучения копинг-поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.Л. Крюковой) [5].

С помощью методики «Защита или совладание» (Семиченко В.А.) нами были получены следующие результаты. Тенденция к выбору стиля совладания выявлена у 21 испытуемых (91,3 %) выборки, из них 3 мужчин и 18 женщин. Это характеризует этих студентов как склонных предпринимать комплекс целеполагающих действий, с прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых выходов и решений трудной (проблемной) ситуации, выхода из кризисных ситуаций.

Защитное поведение при возникновении трудной жизненной ситуации выбрало 2 испытуемых (8,7 %), из них 1 мужчина и 1 женщина. Защитным поведением может быть реальный уход из трудной ситуации, паясничание, плач, смех, растерянность, возражения, обвинения и т.п. Для будущих психологов-педагогов наличие тенденций к защитным формам поведения в сложных жизненных ситуациях трудно считать эффективным.

Таким образом, с помощью данной методики было выявлено, что будущие психологи в трудной жизненной ситуации прибегают к выбору стратегий совладания, а защитные формы поведения им не свойственны. Чтобы смягчить напряжение в трудных ситуациях испытуемые данной группы не будут вести себя закрыто, жестко, холодно, враждебно к окружающим, а предпримут попытки к эффективному совладанию.

В дальнейшем нас интересовало, какие типы психологической защиты преобладают у испытуемых в стрессовых ситуациях. Анализ результатов, полученных с помощью методики диагностики типологий психологической защиты (Р. Плутчик в

адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) позволил выявить следующие тенденции.

У 11 испытуемых (47,8 %), из них 11 женщин, доминирует вид эго-защиты «Отрицание», это свидетельствует о том, что испытуемые склонны к отрицанию некоторых фрустрирующих, вызывающих тревогу обстоятельств, либо каких-либо внутренних импульсов. Происходит отрицание тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее, не принимаются, не признаются самой личностью, то есть вербальная информация, которая тревожит и может привести к конфликту, человеком не воспринимается.

Высокие результаты по следующей шкале «Вытеснение» выявлены у 1 испытуемого (4,3 %), мужчина. Это свидетельствует о том, что у этого испытуемого доминирует вытесняющий механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, становятся бессознательными. По мнению большинства исследователей, этот механизм лежит в основе действия и других защитных механизмов личности. Вытесненные (подавленные) импульсы, не находя разрешения в поведении, тем не менее сохраняют свои эмоциональные и психовегетативные компоненты.

Эго-защита «Регрессия» ярко выражена у 4 испытуемых (17,4 %), из них женщин 4. Этим испытуемым-женщинам свойственна склонность к регрессии, как механизму психологической защиты, посредством которого личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. При этой форме защитной реакции личность, подвергающаяся действию фрустрирующих факторов, заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Использование более простых и привычных поведенческих стереотипов существенно обедняет общий (потенциально возможный) арсенал преодоления конфликтных ситуаций.

По шкале «Компенсация» высокие показатели зафиксированы у 4 испытуемых (17,4 %), из них все 4 женщины. Этот механизм психологической защиты объединяют с идентификацией. Он проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Часто это происходит при необходимости избежать конфликта и с целью повышения чувства самодостаточности. При этом заимствованные ценности, установки или мысли принимаются без анализа и переструктурирования и поэтому не становятся частью самой личности.

Эго-защиту «Проекция» предпочел 1 испытуемый (4,3 %), мужчина. В основе проекции лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства, и мысли локализируются вовне, приписывается другим людям и таким образом становятся как бы вторичными. Негативный, социально малоодобряемый оттенок испытываемых чувств и свойств, например, агрессивность нередко приписывается окружающим, чтобы оправдать свою собственную агрессивность или недоброжелательность, которая проявляется как бы в защитных целях. Хорошо известны примеры ханжества, когда человек постоянно приписывает другим собственные аморальные стремления.

Реже встречается другой вид проекции, при котором значимым лицам (чаще из микросоциального окружения) приписываются позитивные, социально одобряемые чувства, мысли или действия, которые способны возвысить.

«Замещение» (или «Смещение») выявлено у 1 испытуемого (4,3 %), мужчины. Действие этого защитного механизма проявляется в разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, которые вызвали отрицательные эмоции и чувства. В большинстве случаев замещение разрешает эмоциональное

напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации, но не приводит к облегчению или достижению поставленной цели. В этой ситуации субъект может совершать неожиданные, подчас бессмысленные действия, которые разрешают внутреннее напряжение.

«Интеллектуализация» присуща 1 испытуемому (4,3 %), мужчине. Действие интеллектуализации проявляется в основанном на фактах чрезмерно «умственном» способе преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний. Иными словами, личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного. Интеллектуализация по существу, представляет собой уход из мира импульсов и аффектов в мир слов и абстракций.

Еще одна из популярных эго-защит: «Реактивное образование». Её выбрало 2 испытуемых (8,7 %), из них 2 женщин. Этот вид психологической защиты часто отождествляют с гиперкомпенсацией. Личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Этим испытуемым свойственна подчеркнутая компенсация имеющейся или мнимой физической, или психической неполноценности, при которой они пытаются преодолеть ее, прикладывая для этого значительно большие усилия, чем требуется. При реализации этого вида компенсации не просто происходит избавление от чувства неполноценности, но достигается результат, позволяющий занять доминирующую позицию по отношению к другим.

У 1 испытуемой женского пола выявлены одинаково высокие процентные показатели одновременно по трем шкалам: «Отрицание», «Компенсация» и «Реактивное образование». Это подтверждает одно из предположений, что совладающее поведение имеет ступенчатую, последовательную, многоактную структуру, и не ограничивается одним единственным действием. Наличие вариативности предпочтений в выборе стратегий поведения также может свидетельствовать о гибкости испытуемой, помогающей ей варьировать в выборе моделей поведения в зависимости от характера ситуации.

Подводя итог, необходимо отметить, что доминирующей защитной стратегией в поведении будущих психологов-педагогов (особенно женщин) является отрицание. Почти половина испытуемых – 47,8 % – реагируют на стрессовые ситуации отрицанием информации, которая тревожит и может привести к конфликту, стараясь просто не воспринимать такую информацию. Меньшее количество испытуемых обнаружили склонность к регрессии и компенсации (по 17,4 % по каждому показателю), в чем проявляются тенденции будущих психологов-педагогов нашей выборки заменять решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные, либо пытаться найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности, с целью повышения чувства самодостаточности.

Так как у большинства испытуемых (91,3 %) в сложных жизненных ситуациях все же преобладает совладающее поведение, а не механизмы психологической защиты, нас интересовали доминирующие копинг-стратегии, выбор которых предпочитают испытуемые нашей выборки.

Данные, полученные с помощью методики изучения копинг-поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.Л. Крюковой), позволили выявить следующие тенденции.

Копинг-стратегию решения задач выбрало подавляющее число испытуемых – 22 человека (95,7 %), из них: 4 мужчин и 18 женщин. Это свидетельствует о том, что копинг выступает как эффективный процесс совладания, который определяется субъективностью

переживания ситуации и многими другими факторами. Справиться с трудностями этим испытуемым помогает активное преодоление стрессовой ситуации, целенаправленное устранение или ослабление влияния стрессовой ситуации.

К эмоциям предпочитают прибегать 2 испытуемых (8,7%), из них 1 мужчина и 1 женщина. Это свидетельствует о том, что испытуемые, выбравшие копинг-стрессовую стратегию, нацеленную на эмоции, преодолевают стресс, включая использование когнитивных, поведенческих усилий, с помощью которых человек пытается уменьшить эмоциональное напряжение, направленное на снижение влияния стресса.

Избегать жизненные трудности готовы 3 испытуемых (13%), из них: 1 мужчина и 2 женщины. Это свидетельствует о том, что этими испытуемыми используется пассивное преодоление, которое предполагает использование различного арсенала механизмов психологической защиты, направленных на снижение эмоционального напряжения, а не на эффективное изменение стрессовой ситуации.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что в сложных жизненных ситуациях будущие психологи-педагоги предпочитают не впадать в эмоции и не склонны к избеганию проблем, а стремятся проанализировать ситуацию и постараться найти оптимальный выход из нее, рассмотрев несколько вариантов решения задачи. К эмоциям же прибегают те испытуемые, которые выбрали стратегию защиты: в трудных ситуациях эмоции захлестывают их и проанализировать ситуацию, выбрать оптимальное решение им не представляется возможным. Трое испытуемых, вообще избегают решения проблем.

Таким образом, в результате проведенного нами эмпирического исследования удалось выяснить следующие характерные тенденции:

1. В критических жизненных ситуациях в поведении будущих психологов у 91,7% испытуемых копинг-стратегии доминируют над механизмами психологической защиты, встречающиеся у 8,3% испытуемых. Наиболее типичными формами психологической защиты являются отрицание (47,8%), а также регрессия и компенсация (по 17,4% испытуемых). При этом, все испытуемые, склонные к указанным типам психологической защиты, – женщины.

2. При выборе стратегий совладания в кризисных ситуациях у будущих психологов доминируют тенденции к решению задач (95,7%), в отличие от склонности к избеганию (13,0%) и эмоциям (8,7%). Это свидетельствует о склонности испытуемых нашей выборки к выбору когнитивных стратегий совладания в стрессовых ситуациях.

Таким образом, можно заключить, что выдвинутые нами гипотезы полностью подтвердились: испытуемые нашей выборки – будущие психологи-педагоги, как люди зрелые и профессионально подготовленные, в стрессовых ситуациях отдают предпочтение совладающим стилям поведения, а не психологическим защитами, сохраняя при этом эмоционально-психологическую сбалансированность в поведении и выбирая в качестве доминирующих когнитивные копинг-стратегии. При этом мы отдаем себе отчет в том, что проведенное исследование является пилотажным, а в качестве перспективных направлений дальнейших исследований можно указать изучение факторов выбора эффективных копинг-стратегий и выявление корреляционных зависимостей выбора стратегий совладания от индивидуально-личностных характеристик будущих психологов-педагогов.

Использованная литература

1. Богомолов А. М. О человеке в экстремальной ситуации. Эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. № 2. С.2-6.
2. Бовть О. Б., Мишин А. А. Исследование доминирующих копинг-стратегий виктимных студентов // Современная наука: теоретические, практические и инновационные аспекты развития: коллективная монография / Отв. ред. к.пед.н. О. П. Чигишева. В 9-ти томах. Том 1. Ростов-на-Дону: Издательство Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2017. С.5-32.
3. Русина С. А. Стратегии совладающего поведения студентов-первокурсников с разной ролевой самооценкой // Психология, социология и педагогика. 2015. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4677> (дата обращения: 15.09.2017).

4. Постылякова Ю. В. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2006. Т. 26. № 6. С.35-43.

4. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 380 с.

Формирования профессионально значимых качеств будущих учителей и воспитателей в процессе летней педагогической практики

Постольская Е.В.

заместитель директора по воспитательной работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

преподаватель кафедры профессионального образования

Необходимость более качественной профессиональной подготовки педагогов, поиск наиболее эффективных путей организации летней педагогической практики и проведенный в связи с этим анализ актуализировал проблему поиска и выбора оптимальных путей формирования профессионально значимых качеств будущих учителей и воспитателей в процессе летней педагогической практики.

Продолжительность, интенсивность и другие особенности работы студентов-практикантов позволяют говорить о значительном потенциале данного вида педагогической практики для осуществления качественных изменений в уровне готовности студента к ведению своей профессиональной деятельности.

В Севастопольском педагогическом колледже имени П.К. Менькова большое внимание уделяется вопросу формирования и развития качеств педагога, которые позволят ему квалифицированно осуществлять педагогическую деятельность. Были выявлены профессионально значимые качества будущих педагогов, которые подлежат формированию в процессе летней педпрактики:

- организаторские умения,
- коммуникативные умения,
- педагогическая направленность,
- педагогические способности.

Основное противоречие, выявленное во время практики, заключалось в востребованности и необходимости реализации научно обоснованной программы формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе летней педагогической практики, с одной стороны, и в недостаточной разработанности научных основ и средств обеспечения данного процесса, с другой.

Во исполнение перечня поручений Президента Российской Федерации В.В. Путина по вопросам организации отдыха и оздоровления детей (Пр.-1300 от 06 июля 2016 года), а также в целях реализации Примерного положения об организации отдыха детей и их оздоровления сезонного действия или круглогодичного действия, утвержденного Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 13.07.2017 года № 656, в Севастопольском педагогическом колледже имени П.К. Менькова приказом от 13.06.2017 года № 94-к действующая Школа вожатых была преобразована в Центр подготовки вожатых, на базе которого по дополнительной образовательной программе «Школа вожатых» (курс рассчитан на 36 часов лекционно-практических занятий, из них - 18 лекций и 18 практических) прошло обучение 42 представителя студенческого педагогического отряда Колледжа.

Практическая реализация данной программы показала:

- летняя педагогическая практика будущих учителей и воспитателей должна быть направлена на формирование их профессионально значимых качеств;
- при организации подготовительного, основного и заключительного этапов летней педагогической практики на основе лично ориентированного подхода и при последовательной реализации будущим педагогом мотивационно-ценностного,

ориентационно-целевого, содержательно-гностического, операционно-деятельностного, организационно-коммуникативного и рефлексивно-оценочного компонентов деятельности на каждом из выделенных этапов повысился уровень сформированности профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя, которые проявляются в повседневной педагогической деятельности;

- результативность процесса летней педагогической практики для формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов, предполагает сочетание следующих педагогических условий:

а) формирование знаний и умений будущего учителя и воспитателя, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности в конкретной смене в детском лагере;

б) организацию кураторского сопровождения деятельности 107 студентов-практикантов педагогами Колледжа и 2 летних оздоровительных лагерей – «Ласпи» и «Чайка»;

в) лично ориентированный характер педагогического процесса, повышающий мотивацию и обеспечивающий самореализацию студентов при выполнении индивидуальной программы педагогической деятельности.

Выбор в процессе подготовки вожатых подходов системного, лично ориентированного и деятельностного обусловлен спецификой летней педагогической практики.

Системный подход позволил представить весь процесс летней педагогической практики в виде целенаправленной системы, в которой каждый элемент содействовал формированию профессионально значимых качеств будущих педагогов, и дал возможность более четко смоделировать данный процесс.

Лично ориентированный подход способствовал повышению эффективности проводимой работы через использование индивидуальных особенностей студентов, его интересов и склонностей, позволил обеспечить самостоятельность деятельности и свободу ее выбора.

Деятельностный подход явился неотъемлемой частью обучения вожатых, поскольку именно активная самостоятельная деятельность субъектов образовательного процесса в наибольшей степени способствует повышению их индивидуальных характеристик.

На основе перечисленных подходов кафедрой профессионального образования Колледжа была разработана структурно-функциональная модель формирования профессионально значимых качеств будущих учителей и воспитателей в процессе летней педагогической практики и определены педагогические условия формирования этих качеств, а именно:

- формирование знаний и умений будущего учителя и воспитателя, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности в конкретной смене в детском лагере;

- организация кураторского сопровождения деятельности студента-практиканта педагогами Колледжа и лагеря;

- лично ориентированный характер педагогического процесса, повышающий мотивацию и обеспечивающий самореализацию студентов при выполнении индивидуальной программы педагогической деятельности.

Проведенный анализ позволил Колледжу представить летнюю педагогическую практику в виде непрерывного процесса, в котором каждая из трех стадий является логическим продолжением предыдущей, а деятельность, осуществляемая студентами на этих этапах, может быть представлена в виде мотивационно-ценностного, ориентационно-целевого, содержательно-гностического, операционно-деятельностного, организационно-коммуникативного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Мониторинг эффективности летней педагогической практики позволил сделать следующие выводы:

1. Проблема определения путей формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе летней педагогической практики является актуальной, что

обусловлено потребностью общества и государства в подготовке высокопрофессиональных учителей и воспитателей, которые смогут квалифицированно осуществлять педагогическую деятельность в современных условиях, и недостаточной теоретико-методической разработанностью системы летней педагогической практики как средства формирования профессионально значимых качеств педагогов.

2. Проведенный анализ позволил определить существующие проблемы, которые не позволяют полно использовать потенциал летней педпрактики для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, и предложить пути их решения.

3. Колледжем предложена интерпретация понятия «формирование профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя», под которым понимается целенаправленный, происходящий в активном взаимодействии с педагогами и детьми процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных свойствах будущего педагога, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности и проявляющихся в ней.

4. Колледжем дана трактовка понятия «педагогическая поддержка будущих педагогов в детском лагере», под которой понимается такая совместная продуктивная деятельность педагогов детского лагеря и будущих учителей и воспитателей, которая направлена на их самореализацию, дает возможность для самостоятельного принятия решений и стимулирует его, позволяет оказывать превентивную и оперативную помощь студентам в решении их индивидуальных проблем, связанных с их педагогической деятельностью и общением.

5. На основе лично ориентированного подхода разработана, научно обоснована и практически проверена структурно-функциональная модель формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе летней педпрактики, реализуемая в комплексе педагогических условий, направленных на формирование этих качеств.

6. Выделен комплекс педагогических условий, способствующих формированию профессионально значимых качеств педагогов в процессе летней педагогической практики:

а) формирование знаний и умений будущего педагога, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности в рамках определенной лагерной смены, что особенно важно на этапе подготовки к практике; выявлена зависимость формирования качеств педагогов от степени овладения знаниями и умениями профессиональной деятельности;

б) организация кураторского сопровождения деятельности студента педагогами, которое направлено в первую очередь на формирование профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя, и построено на основе субъект-субъектных отношений, создания условий для самостоятельной деятельности студента и обеспечения его педагогической поддержки на всем протяжении летней педагогической практики;

в) лично ориентированный характер педагогического процесса, повышающий мотивацию студентов к педагогической деятельности и обеспечивающий их самореализацию.

7. В Колледже разработано и утверждено Положение о Школе вожатых, в соответствии с которым осуществляется подготовка студентов к летней педагогической практике.

Проведенный мониторинг показал большие возможности для изучения проблемы исследования по различным направлениям, таким как:

- определение возможностей других видов педагогической практики для формирования профессионально значимых качеств;
- разработка путей совершенствования подготовки руководящих кадров для детских лагерей;
- реализация содержания образования в каникулярной среде и ряд других.

Значимость изучения фонетики в иноязычной аудитории

Чубуков А.В.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры РКИ

ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет

Описание звукового строя русского языка на фоне иноязычных систем может проводиться в нескольких направлениях, но наибольший интерес, как показано в работах М.В. Панова, К.В. Горшковой, Л.Г. Зубковой, Е.Л. Бархударовой представляют три направления: 1) анализ соотношения универсальных, типологических и специфических черт в звуковом строе русского языка; 2) изучение соотношения консонантизма и вокализма в фонетической системе языка; 3) исследование соотношения парадигматических и синтагматических закономерностей в фонетической системе языка [1, С. 117].

Говоря об артикуляционном аспекте, следует отметить, что при работе над русским произношением в иноязычной аудитории существенная роль отводится формированию у учащихся русской артикуляционной базы (АБ). В ряде работ по русской фонетике содержится описание особенностей русской АБ. Среди таких работ следует назвать прежде всего исследования Л.Р. Зиндера, Е.А. Брызгуновой, С.В. Князева. К числу наиболее важных особенностей русской АБ исследователи относят сосредоточенность консонантных артикуляций в передней части ротовой полости; дифференцированную работу кончика языка с преобладанием дорсальных артикуляций над апико-альвеолярными; *ы*-образную окраску всех твердых согласных; *и*-образную окраску гласных в позиции после мягких согласных; наличие большого вокалического пространства (достаточно передняя артикуляция [и] и очень задняя – [у] и [о]); дифтонгоидный характер русских гласных; переключение гласных артикуляций в фонетическом слове с передних на непередние и наоборот; переключение согласных артикуляций в фонетическом слове по глухости/звонкости, твердости/мягкости, месту и способу образования без существенных сдвигов в артикуляции отдельных звуков.

В рамках МФШ наиболее детально разработан аспект функционирования звуковых единиц русского языка, в частности – вопрос о разных типах фонетических чередований: позиционных и непозиционных. Разделение чередований на два типа необходимо в практике обучения русскому произношению, так как они в разной мере значимы для фонетического курса. Позиционные фонетические чередования не осознаются носителями языка и автоматически переносятся ими на изучаемый язык. Непозиционные чередования осознаются говорящими и на изучаемый язык не переносятся.

Фундаментальные характеристики русской фонетической системы – ее преимущественно консонантный и преимущественно парадигматический характер. Консонантный характер русского языка проявляется, прежде всего, в значительном количественном преобладании согласных фонем над гласными и наличии корреляции согласных по глухости/звонкости и твердости/мягкости. Указанные корреляции составляют типологическое своеобразие русского консонантизма [1, С. 119].

Основная особенность категории глухости/звонкости в русском языке – реализация ее на фонетическом уровне как противопоставления по наличию/отсутствию работы голосовых связок. Русские звонкие согласные, в отличие от звонкого согласного большинства иноязычных систем, являются полнозвонкими; характерную черту русских глухих согласных составляет отсутствие аспирации.

В связи с категорией твердости/мягкости особо рассматриваются два вопроса. Первый касается соотношения понятий «твердость» и «веляризация». М.И. Матусевич считает, что твердость согласных необязательно сопровождается дополнительной артикуляцией веляризации. Другие ученые, в частности А.А. Реформатский, соотносят твердость с веляризацией. Практика преподавания русского языка в иноязычной аудитории подтверждает правомерность такого соотнесения. Веляризованными в русском

языке являются все твердые согласные (кроме звуков [г], [к], [х], которые являются велярными). Степень веляризации различна у разных русских согласных. Наибольшая степень веляризации характеризует русские звуки [л], [ш] и [ж]. Этот факт ярко проявляется в ходе наблюдения над иностранным акцентом. Так, в интерферирующей речи арабов смягченный характер [l], [ʃ], [ʒ] по контрасту с веляризованными [л], [ш], [ж] ощущается наиболее отчетливо.

Второй вопрос, связанный с категорией твердости/мягкости, касается соотношения понятий «палатализация» и «палатальность». Палатализация является дополнительным признаком артикуляции согласных, палатальность – основным признаком их артикуляции. Палатальные согласные входят в противопоставление не по твердости/мягкости, а по месту образования. Признак твердости/мягкости характеризует ограниченное число фонетических систем, в то время как палатальность знакома широкому кругу языков.

Дискуссионным является вопрос о количестве выделяемых в русском языке фонем. Споры ведутся о статусе звуковых единиц [ж':], [ш':], [к'], [г'], [х'], [ы]. В настоящем исследовании в состав согласных фонем русского языка включены /ш':/, /к'/, /г'/, /х'/, что отвечает задаче системного представления материала в иноязычной аудитории. В рамках лингводидактической модели описания звукового строя русского языка целесообразно включать /ш/ – /ш':/, /к/ – /к'/, /г/ – /г'/, /х/ – /х'/ в число согласных, противопоставленных по твердости/мягкости. В частности, как отмечал В.А. Виноградов, ставить звук [ш':] «удобнее» на фоне [ш]. Что касается гласного [ы], то в реферируемой работе принята точка зрения Л.Л. Касаткина, согласно которой в русском языке фонему /ы/ можно выделить только в фонетической подсистеме не общеупотребительных слов.

В теоретической литературе ведутся также споры о наборе дифференциальных признаков гласных фонем. В качестве дифференциальных признаков рассматриваются подъем и лабиализация, в соответствии с принятой среди большинства представителей МФШ точкой зрения.

Под функционированием фонем с опорой на концепцию К.В. Горшковой понимается их реализация в звуках. Описание функционирования фонем предполагает также учет ограничений, которые накладываются на их употребление в конкретных позициях. В работах Р.И. Аванесова, К.В. Горшковой, М.В. Панова, Л.Л. Касаткина показано, что преимущественно парадигматический характер фонетической системы русского языка определяется особенностями функционирования звуковых единиц, а именно наличием чередований перекрещивающегося типа, приводящих к нейтрализации фонем [1, С. 121].

В работах Л.В. Щербы, С.И. Бернштейна, А.А. Реформатского, Г.И. Рожковой, В.А. Виноградова, Е.А. Брызгуновой и их последователей отмечалась необходимость обучения иностранному языку на базе сознательно-практического метода. Его основы были заложены Л.В. Щербой [2] в книге «Преподавание иностранных языков в средней школе». Одним из ведущих положений этого метода является преподавание иностранного языка, в частности – обучение фонетике, с опорой на родной язык учащихся. Проблема влияния фонетической системы родного языка на процесс усвоения фонетической системы неродного рассматривалась во многих теоретических исследованиях. Как известно, Н.С. Трубецкой писал, что фонологическая система любого языка – это «сито», через которое просеивается все сказанное. С.И. Бернштейн говорил о «призме» фонетической системы родного языка. А.А. Реформатский указывал, что преодоление акцента – это прежде всего преодоление фонологических норм своего языка.

Таким образом, верный путь к устранению отклонений в области произношения лежит через сопоставительный анализ фонологических систем родного и изучаемого языков. Такой подход помогает не упустить из виду специфику некоторых ошибок, которые обусловлены фонологической системой родного языка учащихся и законами ее функционирования.

Вводно-фонетический курс обычно предваряет системное изучение русского языка и закладывает базу для изучения языка, особенно в среде носителей. Корректировочные и сопроводительные курсы фонетики предлагаются учащимся, уже владеющим определенной лексической базой и знаниями в области грамматики, и способствуют исправлению акцентологических ошибок и систематизации знаний и навыков в сфере фонетики. Это традиционный подход к обучению фонетике русского языка, сложившийся за десятилетия работы кафедр русского языка как иностранного в вузах России, использующий результат лингводидактических исследований, практический опыт работы, материалы учебно-методических пособий и методы контроля государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Однако при превалировании коммуникативных методик обучения иностранному языку фонетика была отодвинута на задний план как менее значимый курс и включена в общий курс практического русского языка.

Русский язык изучают представители языковых систем, принципиально отличающихся от русских (китайцы, японцы), и лингвистическая компетенция в сфере фонетики становится базой всего последующего обучения языку. Вместе с вопросом о значимости аспектного, специализированного обучения фонетике и уровня фонетической компетенции учащихся возникает и вопрос о соотношении при обучении фонетике методических принципов коммуникативности, лингвистической компетенции в сфере русского языка и национальной ориентации на фонетическую систему родного языка учащихся.

Объем лингвистической компетенции в области фонетики распределяется по четырем сферам: произношение звуков и их позиционные изменения, интонационные конструкции и ситуации их применения, ударение и его сдвиги в парадигме слов, синтагматическое членение фразы.

Отсутствие системных курсов фонетики или последовательного выделения времени для фонетических упражнений на занятиях по русскому языку приводит к «размыванию» фонетической компетенции учащихся и утере важнейших с точки зрения коммуникации навыков аудирования и говорения.

В учебниках и пособиях по РКИ, несмотря на декларирование национальной ориентации, сопоставительный анализ фонетических систем дается только во введении или предваряет отдельные уроки, но при подборе заданий не учитываются типологические особенности родного языка учащихся и типичные ошибки в произношении и интонации. Иногда содержится перевод терминов, правил, формулировки заданий, описание некоторых артикуляционных позиций на английском языке.

Предвосхищение, предупреждение, анализ и умение исправлять артикуляционные и интонационные ошибки в определенной национальной аудитории – это учебная модель уроков фонетики и залог продуктивного обучения русскому языку в целях реальной коммуникации.

Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Произносительные навыки учащихся могут быть: а) артикуляционными; б) просодическими (навыки правильного словесного ударения); в) интонационными. Формирование этих трех подвидов произносительных навыков в их взаимосвязи – основная задача обучения произношению.

Другая задача – формирование слуховых образов русских звуков и целых слов и на их базе – навыков опознания слов, словосочетаний и целых высказываний.

Третья задача – формирование умений контроля (за чужим произношением) и самоконтроля.

Четвертая задача – это овладение правилами перехода от графического образа слова к его произношению, то есть уже при обучении фонетическим средствам нужно обучать и технике чтения и письма.

В практике обучения русскому языку как иностранному крайне редко возникает необходимость так называемого безакцентного владения произношением, поэтому необходимо стремиться лишь обеспечить определенное приближение произношения учащихся к речи носителей языка, допуская возможность в речи акцента, однако не нарушающего процесс коммуникации. При этом есть некоторые общие требования, которые должны соблюдаться.

Так, обязательно должны соблюдаться требования фонетической (фонологической) системы русского языка. Иными словами, учащийся должен уметь и в своем произношении, и на слух различать значащие единицы – фонемы, то есть соблюдать свойственные русской фонетике звуковые противопоставления и «слышать» их в процессе восприятия чужой речи. Например, в русском языке есть противопоставления согласных звуков по мягкости-твердости и звонкости-глухости. Оба этих противопоставления чужды, например, фонетике немецкого языка; и если немец с самого начала их не усвоит, ему крайне трудно будет понимать русскую речь, а его собственное произношение будет непонятным для носителей русского языка (забор-запор).

Но на практике соблюдения таких противопоставлений недостаточно. Следует придерживаться и так называемой фонетической нормы, то есть традиционной для русского языка реализации фонетических противопоставлений. Например, в русской фонетической системе нет противопоставления носовых и неносовых гласных. Поэтому, казалось бы, можно, говоря по-русски, произнести ту или иную гласную с носовым оттенком. Но это запрещает фонетическая норма русского языка. Итак, иностранцы должны соблюдать:

- а) принцип соответствия потребностям общения (то есть чтобы отклонения в произношении не мешали другим воспринимать и понимать речь);
- б) принцип представительности по отношению к фонетической системе русского языка (необходимо обеспечивать произношение звуков в соответствии с закономерностями их реального функционирования и, в частности, в соответствии с их системными отношениями).

Принципы обучения произношению являются обобщениями многолетней практики педагогов РКИ:

1. Опора на системные свойства звукового строя русского языка. Это значит, что необходимо отрабатывать русские фонетические особенности, прежде всего действительно актуальные для коммуникации в соответствии с их реальным функционированием в русской речи, причем в системе (например, [т] вместе с [д]). Учащиеся должны неукоснительно соблюдать звуковые противопоставления, свойственные русской фонетической системе. Так, с самого начала учащийся должен усвоить различия по палатальности – непалатальности (твердости – мягкости) согласных, свойственные системе русского языка. Это – тот предельный минимум, без которого невозможно овладение языком даже для цели чтения научно-технической литературы.

2. Учет особенностей звукового строя родного языка учащихся. Учащиеся незаметно переносят в русскую речь типичные произносительные особенности родного языка, прежде всего особенности его системы и нормы. Эта фонетическая интерференция распространяется и на так называемый фонетический слух: носитель того или иного языка слышит звуки чужого языка как бы через призму системы родного – он услышит те фонетические различия и вообще фонетические особенности, которые есть в его родном языке, и – без специального обучения – не услышит специфических особенностей иностранного. Обучение произношению должно строиться с учетом родного языка учащихся, а именно состава фонем, системы звуковых противопоставлений, места и способа производства звуков, характера ударения и интонации. Например, гласные

русского языка необходимо различать по подъему (и/е; у/о). Такие гласные не различаются в арабском языке, в языке пушту. В немецком языке, например, не противопоставляются по глухости/звонкости з/с.

3. Сочетание сознательности и имитативности в обучении произношению (сознательно-имитативный путь). Понимание того, какие операции необходимо произвести органами речи. Опора на слуховую память, имитативные способности. Обучение произношению строится на основе сознательного усвоения артикуляции русских звуков, ритмических моделей, системы интонации. Перед обучающимися ставится задача – осознать артикуляционные движения в единстве с их звуковыми соответствиями, понять разницу в произношении звука на родном и русском языке. Совершенно необходимо, чтобы учащиеся умели анализировать свое произношение звуков родного и изучаемого языка. Произношение иноязычного звука должно стать сознательной операцией. А затем эта операция должна превратиться в бессознательный, автоматизированный навык. Осознание артикуляторных движений особенно необходимо при изучении звуков, отсутствующих в родном языке учащихся или существенно отличающихся по характеру артикуляции. При изучении сходных артикуляций возможно использование имитации, ее следует вводить после объяснения произношения звука. Однако не рекомендуется строить обучение произношению только на имитации, так как выработанные подобным образом навыки непрочны.

4. Комплексность работы над звуками, ударением, ритмикой слова и интонацией. Необходимо соблюдение общедидактических требований посильности и доступности. Постепенное усложнение материала. Одновременное взаимосвязанное параллельное обучение различным элементам. Постановка слова должна сочетаться с работой над звуками: в процессе включения правильных артикуляций звуков в односложные слова отрабатываются плавность примыкания согласных звуков к гласным, произношение сочетаний согласных, их оглушение и озвончение, переключение артикуляции с твердого согласного на мягкий (и наоборот). С момента включения отрабатываемых звуков в двусложные слова начинается работа с ритмическими моделями. Одновременно ведется работа над качественной и количественной редуцией в безударных слогах. Далее даются односоставные, потом двусоставные предложения, и одновременно – интонационные конструкции.

Особое значение для иностранных учащихся имеет вводно-фонетический курс РКИ, который закладывает основы произносительных навыков.

Использованная литература

1/ Александрова А.Ю. Некоторые трудности обучения студентов-иностранцев устной и письменной речи на русском языке // Слово. Грамматика. Речь. М., 2007. № IX.

2. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., 2002, первое издание. М., 1947

Аудиовизуальный метод в вводно-фонетическом курсе РКИ для китайских студентов

Чубуков А.В.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры РКИ

ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет

Студент-иностранец, даже окончивший подготовительный факультет в России, испытывает серьезные затруднения на этапе включения в учебный процесс в условиях стационара. Однако методическая наука явно не уделяет достаточного внимания разработке пропедевтических курсов, способных обеспечить филологам-иностранцам возможность эффективно и динамично начать обучение в российском вузе. В этом смысле целенаправленная подготовка иностранцев-первокурсников российских вузов к слушанию и записи лекций по специальности занимает особое место. В широком спектре их

коммуникативных потребностей именно аудирование лекций по специальности занимает первое место, т. к. от успеха этой сложнейшей рецептивной деятельности, во многом зависит результат всей его учебной работы. Именно поэтому все бытующие программы и стандарты рекомендуют преподавателям-практикам уделять этому виду речевой деятельности преимущественное внимание в тот период, когда студенты-иностранцы начинают обучение на первом курсе по единой программе со студентами-россиянами.

В качестве конечной цели высшего этапа обучения следует рассматривать сформированность аддитивных умений, которые обеспечивают слушающему восприятие неадаптированных текстов любой жанрово-стилевой принадлежности и экспрессивной окрашенности, а также понимание подтекста высказывания, осмысление общей идеи звукового сообщения и способность сформировать к нему собственное отношение.

Как известно, на 1-ом курсе филологических вузов России иностранные студенты обучаются по одним стандартам с россиянами и должны слушать лекции по дисциплинам, входящими в их профессиональную подготовку: отечественная история – 48 ч.; введение в языковедение – 36 ч.; старославянский язык – 36 ч.; введение в литературоведение – 44 ч.; древняя русская литература – 36 ч.; фонетика, орфоэпия, лексикология – 72 ч.; русская диалектология – 22 ч.; устное народное творчество – 38 ч.; античная литература – 40 ч.; риторика – 16 ч. – всего 388 часов. Эти данные свидетельствуют, что для иностранных студентов аудирование лекций является важнейшим каналом овладения специальностью, а лекции по лингвистическим дисциплинам – это половина всего лекционного материала на первом курсе. В то же время в программах и учебниках, обеспечивающих подготовку иностранцев-первокурсников, этому виду речевой деятельности уделяется неоправданно малое внимание – этот вывод сделан на основании анализа имеющихся (весьма немногочисленных) методических материалов для данного контингента.

Обучение произношению – аспект в практическом курсе обучения русскому языку как иностранному, имеющий целью формирование слухопроизносительного навыка, то есть способности правильно воспринимать услышанный языковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно его воспроизводить. Показателями сформированности слухопроизносительных навыков является доведение указанной способности до автоматизированного восприятия и воспроизведения: безошибочность, быстрота, стабильность.

Фонетический навык можно считать сформированным в том случае, если развился фонетический (смыслоразличительный) речевой слух и установились связи между слухоакустической, моторной и фонематической сторонами речи, в результате чего произношение приобретает достаточную степень точности. Требования, которые предъявляют к уровню слухопроизносительных навыков, зависят от целей и условий обучения, в некоторых случаях ограничиваются постановкой так называемого приемлемого произношения.

Наилучшие результаты в постановке артикуляции звуков достигаются на начальном этапе обучения, когда каждое новое слово усваивается в комплексе звукового, буквенного оформления, семантики и функционирования в контексте. Трудности в корректировке произношения на последующих этапах обучения языку связаны с нейролингвистическими аспектами порождения речи: иностранцы, владеющие определенным лексическим запасом и грамматическими навыками конструирования фраз, но не имеющие произносительных навыков, доведенных до автоматизма, не успевают в процессе говорения (и аудирования) соотносить форму и значение фразы. Даже при чтении вслух по-русски иностранцы, не изучавшие фонетику на начальном этапе, в состоянии сосредоточиться либо на произносительной стороне текста, либо на содержательной. К сожалению, коррекция артикуляции звуков на продвинутом этапе обучения связана со значительно большими затратами усилий и времени и преподавателя, и учащегося, чем на начальном этапе, и не всегда приводит к желаемым результатам: акцент в спонтанной

речи остается. Но важно учитывать, что сознательно-практическое освоение звукового строя русского языка дает хорошие результаты в другом виде речевой деятельности – аудировании. Именно трудности аудирования составляют большую часть проблем, относимых к культурно-речевому шоку в стране изучаемого языка. Снятие этих проблем невозможно без обращения к фонетической системе на специальных занятиях.

На начальном этапе обучения кажется более легким путь, когда преподаватель – носитель того же языка, что и учащиеся, или объясняет материал на их языке, или использует язык-посредник. Это справедливо, но не в отношении фонетики, где необходимо погружение в звучащую речь. Именно на этом этапе большую роль играет аудиовизуальный метод.

Подача материала на начальном этапе должна быть строго дозированной, с доведением навыков до автоматизма.

Увлечение артикуляционной стороной приводит к нарушению принципа коммуникативности: многократное повторение слогов, не имеющих лексического значения; отбор коммуникативно незначимой лексики на основании того, что в ней содержится проблемный звук или сочетание звуков; заучивание пословиц, скороговорок или стихотворений, не имеющих выхода в реальную коммуникацию, снижают (если не уничтожают) мотивацию учащихся к изучению фонетики и, шире, языка, делают занятия скучными, а перспективы изучения языка в глазах учащихся нулевыми. Значит, овладение произносительными навыками должно быть плотно связано с развитием речи, то есть с ситуациями общения – и это еще один важнейший принцип аудиовизуального метода.

Как известно, русский язык является языком консонантного типа, ведущую роль в нем играют согласные звуки (состав согласных фонем более чем в 7 раз превышает состав гласных фонем: 37:6). В потоке речи именно согласные влияют на гласные, а не наоборот, в результате чего образуются различные модификации гласных фонем.

При обучении произношению особенно актуальна опора на родной язык. Учащиеся незаметно переносят в русскую речь типичные произносительные особенности родного языка, прежде всего особенности его системы и нормы. Эта фонетическая интерференция распространяется и на так называемый фонетический слух: носитель того или иного языка слышит звуки чужого языка как бы через призму системы родного – он услышит те фонетические различия и вообще фонетические особенности, которые есть в его родном языке, и – без специального обучения – не услышит специфических особенностей иностранного.

Что касается система обучения аудированию должна включать три основных уровня: элементарный отвечающий за формирование перцептивной базы аудирования; продвинутый – за развитие аудирования как вида речевой деятельности; завершающий – за овладение устным общением, в ходе которого студент выступает в роли слушающего. Таким образом, системный характер обучения требует соблюдения последовательности в овладении конкретным видом речевой деятельности.

Теория и практика обучения этому виду речевой деятельности дает основание утверждать, что наиболее значимыми факторами, влияющими на процесс восприятия и понимания речи, являются следующие: 1) факторы, определяемые говорящим (лектором) и зависящие от его индивидуальности; 2) факторы, заключенные в звучащем тексте (в лекции); 3) факторы, обусловленные способом предъявления информации; 4) факторы, зависящие от целевой установки в использовании результатов аудирования. Сделан вывод о необходимости для повышения эффективности обучения аудированию лекций по специальности системно описать факторы, определяемые типологическими различиями родного и изучаемого языков.

Русский и китайский по типологическим характеристикам классифицируются по-разному. Их часто приводят в пример как языки противоположных типов: русский – флективный тип, китайский – изолирующий тип. Если для флективного языка характерна развитая

морфологическая система, основанная на понятии словоформы (синтетической или аналитической) и на особенно тесном (фузионном) соединении элементов слова в одно целое, то изолирующий строй языка во всем отличается от флективного. Для китайской аудитории одним из трудных вопросов является фонетическая структура русского слова. Сложности возникают в связи с двумя способами осмысления структуры слова в русском языке:

1) слово как фонетическая единица (фонетическое слово) и 2) слово как морфологическая единица (морфологическое слово, или словоформа). В китайском языке нет двух разных делений слова, поэтому количество слогов почти всегда совпадает с количеством морфем.

Типологическое различие китайского и русского языков настолько велико, что влияние родного языка проявляется как в области фонетики и семантики языковых единиц, так и в области пользования грамматическими конструкциями и формами. В данном случае речь идет о глобальной межъязыковой интерференции. Поэтому при слуховой рецепции русской речи сложности, связанные с интерферирующим влиянием родного языка, прогнозируются у студентов-китайцев на всех уровнях аудирования. 1. глухие – звонкие и твердые – мягкие согласные в структуре русского слова. Например: Фонемы, парные по глухости – звонкости и твердости – мягкости, различают значительное число слов и форм, образующих минимальные пары, *пить - бить / п : б /; фон - вон / ф : в /, там - дам / т : д /, шить - жить / ш : ж /, расовый - разовый / с : з /, корка - горка / к : г /, быть - бить / б : б' /, пылить - пилить / п : п' /, умыт - умыть / т : т' /, рад - ряд / р : р' / и т.д. 2. слоговая структура русского языка в аспекте ее усвоения китайскими учащимися; 3. слоговая структура китайского языка; 4. трудности, возникающие на фонематическом уровне. Например, в китайском языке отсутствуют звуки *в, з, р*, и не имеют эквивалентов русские *з, к, х, ч, л*. При говорении китайцы заменяют эти звуки сходными по артикуляции, а при аудировании происходит неразличение согласных *в-у, з-ж, д-ж, р-л, ц-с, ш-ч-щ, ч-т'*. Типичной ошибкой студентов – китайцев на начальном этапе является неразличение при аудировании слов: *вуза – ужа, уджа, магазин – магадин, утро – утло, город – голод, угол – в углу, цвет – свет, читать – считать, ветер – вечер, затем – зачем*. 5. особенности русского ударения, создающие трудности для китайцев-студентов; 6. трудности, связанные с различиями русского и китайского слова; 7. характер трудностей, возникающих на уровне словосочетаний; 8. трудности, связанные с комбинаторной моделью интонации русского языка; 9. учет различных типов произношения при обучении аудированию лекций по специальности.*

Вводный фонетический курс предполагает овладение и минимальной лексикой, и простейшими синтаксическими конструкциями, и элементарными умениями говорения и аудирования. В рамках вводного курса учащиеся осваивают систему фонетики русского языка, артикуляцию русских звуков, особенности ударения и его реализации в различных типах слов, основные типы интонационных конструкций. При этом отбор лексики и грамматических конструкций во вводном курсе подчинен задачам обучения произношению. Вводно-фонетический курс продолжается обычно 7-10, иногда 15-20 дней.

Есть две точки зрения на то, с чего начинать и на что в первую очередь опираться при обучении произношению: на произношение или на слуховое восприятие. Согласно одной из них, необходимо сначала формировать слуховой образ звука, а затем, используя его в качестве эталона для самоконтроля, постепенно включать двигательный (моторный) артикуляционный образ.

Но даже если у учащегося сформирован правильный слуховой образ того или иного звука, у него действуют произносительные привычки (артикуляционные стереотипы). А если так, то необходима тренировка внимания, приучающая осознавать и запоминать слуховое впечатление как эффект определенных, осознанных и закрепленных в памяти произносительных движений. Значит, эффективнее идти от двигательного образа к слуховому, то есть начинать надо с мускульного (артикуляционного) чувства.

Совершенно необходимо, чтобы учащиеся умели анализировать свое произношение звуков родного и изучаемого языка. Произношение иноязычного звука должно стать сознательной операцией. А затем эта операция должна превратиться в бессознательный, автоматизированный навык.

Таким образом, чтобы добиться автоматизации, следуя положениям аудиовизуального метода, необходимо сосредоточить сознательное внимание учащегося на отработке сначала отдельных элементов артикуляции, а затем звука в целом – отдельно и в составе слога. Далее, включая отработанный звук в состав слова, необходимо ставить учащегося перед необходимостью думать уже не о произнесении этого звука, а о произнесении слова в целом. На этом этапе артикуляторные операции начинают становиться собственно навыками, уходя из сферы сознания.

Но основной этап – когда такое слово включается в состав осмысленного, коммуникативного высказывания. Общаясь при его помощи, учащийся вынужден сосредоточить внимание на том, что сказать, - и вся фонетическая сторона речи становится для него бессознательной.

Уже с первого урока необходимо начинать работу над согласными, так как русский язык – язык консонантного типа и судьба гласных определяется соседними согласными. Соотношение гласные/согласные – 5/36. В русском языке нет закона открытого слога. Для него характерно наличие слогов с 2, 3, 4, 5 согласными и 1 гласным (взгляд). Облик русского слова определяется согласными.

Работа над согласными делится на два этапа: сначала идет работа над твердыми, а потом – над мягкими. Начинать нужно с постановки губных согласных (п, б, м), поскольку они обычно не вызывают трудностей. К тому же это наблюдаемая, визуальная артикуляция. Далее – в, ф. После этого – переднеязычные т, д, н, з, с. Последними из согласных усваиваются ж, ш.

Работа ведется на материале слога, односложного слова, 2-сложного слова, 3-сложного слова, 1-синтагменного предложения, 2-синтагменного предложения. Изолированно звуки только демонстрируются, но не отрабатываются, так как тренировка нацелена на выработку слуховых и произносительных навыков, то должно быть как можно устных упражнений. С двусложных слов необходимо подключать работу над ритмикой слова. В русском языке ударение – это выделение слога силой голоса, длительностью, напряженностью. Ударение – сильноцентрализующее. Неударный слог и более короткий, и менее четкий, и менее напряженный. В безударных слогах происходит совпадение А и О, Е и И. В безударных слогах возникает редукция гласных (и количественная, и качественная). У учащихся легче выработать навык качественной редукции, нежели количественной. Сложность русского ударения заключается еще и в том, что оно разноместное и подвижное, но на данном этапе эта характеристика не так важна.

Таким образом, на начальном этапе материал подается концентрирами (гласные – от а до наиболее сложных у, ы, согласные от «легких» б, м до ж, ш, р, щ, ч, оппозиции согласных по глухости/звонкости, позже – по твердости/мягкости в сочетаниях согласных с соответствующими гласными и т. д.). В этот период очень продуктивна наглядная работа с так называемыми «артикуляционными разрезами» – рисунками, отражающими положение органов речи при произнесении определенного звука, работа с зеркалом, карандашом и др.

Но обучение фонетике на начальном этапе не сводится к сопоставлению 33 букв русского алфавита и 42 фонем русского языка. Лингвистическая компетенция учащихся в области фонетики служит практическим задачам овладения навыками речевой деятельности. Слова, используемые в фонетических тренингах, должны соответствовать необходимому для данного уровня лексическому и интенциональному минимуму. Тексты для аудирования должны быть аутентичными и не должны сводиться к словарным диктантам или фразам для бездумного повторения.

Навыки говорения следует контролировать не только в сферах лексики и грамматики, но и в сфере фонетики. Задания по говорению удобно вводить на специализированных уроках фонетики, где речь учащихся записывается на диктофон, если же преподаватель постоянно поправляет учащегося, смешивая лексические, грамматические и фонетические ошибки, учащийся теряет ориентацию и способность к самоконтролю, который даже на родном языке ведется поэтапно. Применение аудиовизуального метода позволяет добиться высокой степени наглядности материала, так как звуки русского языка могут быть прослушаны на диктофоне, артикуляция звуков может быть наглядно показана.

В ходе анализа презентации русской фонетической системы в курсах звучащей речи выявляются две важные проблемы. Первая связана с тем, что в существующих практических курсах по русской звучащей речи отражены, главным образом, особенности, касающиеся функционирования фонем в русском языке. Специфика функционирования фонем в иноязычных системах обычно учитывается не столь последовательно. Между тем различия в функционировании фонем в родном и изучаемом языках служат одной из основных причин появления иностранного акцента в русской речи. Этот вопрос требует детальной разработки.

Вторая проблема связана с тем, что в большинстве представленных пособий учитываются, в основном, те участки фонетической системы, где фонемный репертуар в русском языке шире, чем в родных языках учащихся, и в меньшей степени уделяется внимание анализу тех участков, на которых фонологический репертуар русского языка уже. Во втором случае, как указывал А.А. Реформатский, несовпадение фонологических объемов в родном и изучаемом языках ведет к «утрированию» несущественных, нефонологических признаков в иностранном акценте. Подобные отклонения наиболее устойчивы [1, с. 19].

Сегодня стоит непростая задача внедрения инновационных технологий в процесс обучения иностранных студентов, когда компьютерная техника выступает и как естественный источник языковой среды, и как собственно обучающее средство.

На начальном этапе обучения иностранцев русскому языку использование аудиовизуального метода актуально, так как студенты приходят с разным уровнем базовой языковой подготовки и с разным временем заезда на обучение. Эта методика отличается большей степенью адаптации к лингвистическим возможностям студента, уровню его развития, возрастным, национальным и психофизическим особенностям обучаемого. При использовании аудиовизуального метода преподавания РКИ используется и рациональный учет родного языка студента. Однако данная методика не может быть реализована на основе традиционных учебников – нужны новые учебники с аудиовизуальными упражнениями, мультимедиа и интертексты, особенно для эффективной организации самостоятельной работы студентов. Требуют также переосмысления традиционные методы обучения. Популярность этого метода объясняется тем, что аутентичные материалы имитируют условия реальной языковой среды носителей языка, способствуют развитию мотивации и интереса учащихся. Однако аудиовизуальный метод игнорирует необходимость обучения письменной речи, полностью исключает перевод, большое внимание уделяется механическому повторению и заучиванию. В силу специфики артикуляционного аппарата у китайских студентов достаточно долго происходит формирование фонематического слуха и произносительных навыков. Большинство китайских студентов демонстрируют некоммуникативный, рационально-логический стиль овладения русским языком. Они чаще других иностранцев испытывают культурное утомление, не любят перемещений в пространстве. У них преимущественно развито образное мышление; они интроверты; отличаются некоммуникабельностью; не выделяют себя как личность из группы; имеют завышенную самооценку, низкий уровень мотивации к познавательной деятельности и смысло-жизненных стратегий. В настоящее время необходимо учитывать объективную ситуацию, сложившуюся в преподавании

русского языка в мире: изменение статуса русского языка, появление новых условий обучения, создание электронных баз и программ, влияние политических, экономических и культурных контактов государств на языковые процессы, рост миграции, потребности культурно-речевой адаптации, изменение мотивации учащихся. С учетом этой ситуации я считаю, что необходимо создавать современные авторские программы, рассчитанные на студентов-иностранцев, а также учебники с аудиовизуальными упражнениями, учитывающие повсеместную компьютеризацию.

Использованная литература

1. Александрова А.Ю. К проблеме обучения студентов-иностранцев восприятию и порождению письменного текста на русском языке // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы IV Международной научно-практической конференции. М., 2007.

Формирование языковой компетенции младших школьников: методика кодирования словарных слов

Е.Н. Заречнева,
кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы
ГБОУ города Москвы «Школа № 1298 «Профиль Куркино»

А.С. Сороколетов,
обучающийся 6 класса ГБОУ города Москвы «Школа № 1298 «Профиль Куркино»

В связи с процессом модернизации российского образования в Федеральном компоненте государственного стандарта, в объяснительных записках к программам по русскому языку предложено понятие «компетенция», а овладение языковой компетенцией стало одной из основных целей филологического образования.

Существуют различные трактовки понятия «языковая компетенция». В образовательном стандарте по русскому языку предложено следующее: «языковая компетенция – овладение основными нормами русского литературного языка». По мнению академика Н.М. Шанского, это «владение совокупностью знаний о языке, правилом их анализа и синтеза и способность пользоваться ими для целей коммуникации» (6). Мы опираемся на определение профессора Е. А. Быстровой, которая под языковой компетенцией понимает «способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка» (2).

Языковая компетенция предполагает знание языка и его норм, поэтому проблема становления методик формирования «языковой компетенции» школьников с позиций системного, личностного, развивающего и других подходов, описание новых современных методик с учетом ФГОС находится в стадии разработки. Актуальность настоящего исследования определяется пристальным вниманием к проблемам разработки различных методик, направленных на формирование языковой компетенции младших школьников.

Для свободного овладения устной и письменной речью требуется наличие важного условия – богатство материала этой речи, поэтому младшим школьникам необходимо знакомиться со словесным богатством родного языка. Базовым методическим компонентом формирования языковой компетенции в начальной школе выступает изучение словарных слов.

Данная исследовательская работа посвящена описанию новой методики кодирования словарных слов, идея которой была рождена на уроках русского языка при изучении словарных слов и подготовке к словарному диктанту учащимся школы №1298 г. Москвы Алексеем Сороколетовым.

В связи с этим цель исследования – методическое описание и апробация процедуры «Методики кодирования словарных слов» как средства формирования языковой компетенции младших школьников.

В основу «Методики кодирования словарных слов» (далее – МКСС) положен анализ транскрипции словарных слов на предмет совпадения звука и обозначающей его буквы и присвоение определенного кода на основании сделанного вывода.

Если звук и обозначающая его буква совпадают, данное словарное слово «кодируется» цифрой «0»:

- Машина (0), работа (0), картина (0),
- Пиянино (0), кисель (0), лимон (0), диктант(0).

Несовпадающую на письме звук и букву мы «кодируем» цифрой 1, если мы запоминаем буквы в первом слоге:

- ворона (1), воробей (1), сорока(1), собака(1), береза (1), дорога (1).

Значит, если слово «закодировано» 1, то мы пишем в первом слоге только О или Е.

Несовпадающую на письме звук и букву мы «кодируем» цифрой 2, если мы запоминаем буквы в втором слоге:

- винегрет (2), ветер(2), город (2).

Значит, если слово «закодировано» 2, то мы пишем во втором слоге только О или Е.

Несовпадающие на письме звуки и буквы мы «кодируем» цифрами 1, 2, если мы запоминаем буквы в первом и втором слоге:

- воскресенье (1,2),
- понедельник (1,2),
- телефон (1,2).

Апробация МКСС проходила на уроках русского языка в начальных классах ГБОУ города Москвы «Школа № 1298 «Профиль Куркино». Учащимся предлагалось запоминать словарные слова группами. При этом в одну группу включались слова, имеющие один «код»:

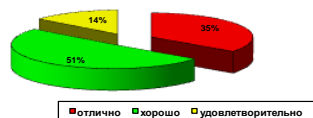
- Диктант (0), Пальто (0), Кино (0);
- Октябрь(1), Корзина (1), Коньки (1);
- Город (2), Ветер (2);
- Воскресенье (1,2); Понедельник (1,2).

Усвоению МКСС способствовало написание «обратных» диктантов, когда учащимся предлагалось написать незнакомую орфограмму по «коду» словарного слова. Например «овощной» диктант: огурец (1), помидор (1), баклажан (0) и т.д.

До применения МКСС младшие школьники написали три словарных диктанта по программе обучения. Результаты написания словарного диктанта при традиционном запоминании орфограмм представлены на рисунке 1.

Рисунок 1.

Результаты написания словарного диктанта младшими школьниками при традиционном запоминании орфограмм



Как видно из данных, представленных на рисунке 1, около половины учащихся до применения МКСС написали словарные диктанты на оценку «хорошо», около трети – отлично, 14% получили оценку «удовлетворительно».

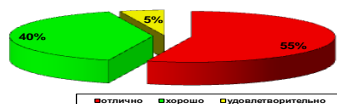
После обучения МКСС учащиеся написали два словарных диктанта. Результаты написания словарного диктанта представлены на рисунке 2.

Как следует из данных, представленных на рисунке 2, после внедрения МКСС оценку «отлично» получили 55 % учащихся, при этом количество оценок «удовлетворительно» сократилось до 5 %. Таким образом, улучшили результат написания словарного диктанта 29 % младших школьников.

Средний балл написания словарных диктантов по классу вырос с 4,2 до 4,5 баллов.

Рисунок 2.

Результаты написания словарного диктанта младшими школьниками при использовании МКСС

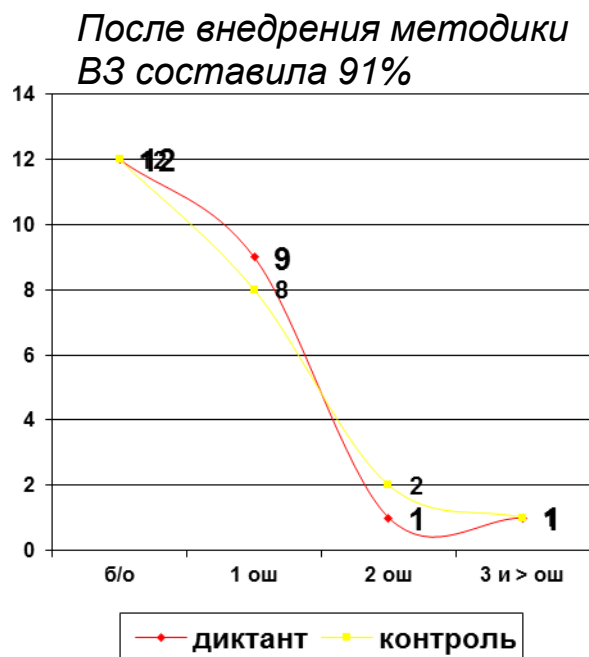
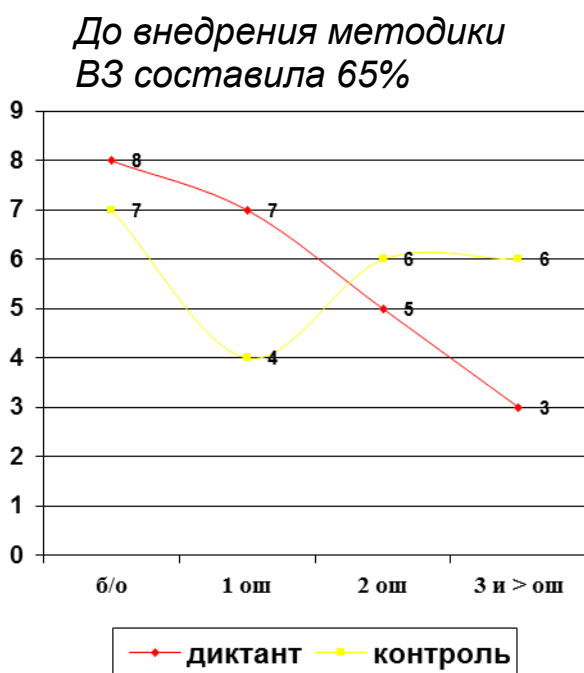


«Выживаемость знаний» оценивалась через две недели после написания словарного диктанта. Полученные результаты до и после внедрения МКСС представлены на рис. 3.

Данные рисунка 3 свидетельствуют о том, что до внедрения МКСС через 2 недели после написания словарного диктанта 35% учеников ухудшило свой результат, сделав в контрольном диктанте больше ошибок. В то время как после внедрения МКСС лишь 9% учащихся при проведении контрольного диктанта получили оценку ниже, чем при первом написании.

Рисунок 3.

«Выживаемость знаний» до и после внедрения методики кодирования словарных слов



Как известно, в начальной школе для изучения словарных слов используются методики для облегчения запоминания орфограмм с созданием ассоциативного образа, который вспоминается при написании данного слова, помогая избежать ошибок (1,3). Подобранное слово-ассоциация становится "проверочным" для непроверяемого ранее словарного слова. Ассоциативная связь может быть: по цвету: иней- снег, белый; по форме: корзина - овальная; по месту: завод- труба; по действию: стакан - ставлю; по назначению: капуста- заяц; по материалу: газета- бумага и т.д. Кроме того, возможно создание графической ассоциации.

Такие методики позволяют повысить эффективность запоминания словарных слов, но, с нашей точки зрения, у методик, связанных с ассоциативным запоминанием словарных слов имеются недостатки:

- Школьник не всегда способен придумать нужную ассоциацию самостоятельно.
- По рекомендации педагогов навязываются взрослые ассоциации ребёнку.
- Существуют слова, к которым трудно подобрать ассоциацию для запоминания. Например, винегрет, привилегия и другие слова школьной программы.
- Требуется время не только для запоминания, но и для придумывания ассоциации.

Всех этих проблем позволяет избежать предложенная МКСС. Рекомендации по обучению учащихся МКСС можно сформулировать следующим образом:

- Осуществлять раскрытие специфических характеристик «Методики кодирования словарных слов» младшим школьникам в игровой форме («Школа шпионов»).
- Предлагать запоминание слов, имеющих один «код», группами, постепенно добавляя в связку новые словарные слова.
- Проводить «обратные» диктанты, предполагающие написание незнакомых орфограмм по предложенному коду.

Использование предложенных рекомендаций для запоминания словарных слов позволяют улучшить результаты написания словарных диктантов по сравнению с традиционным запоминанием орфограмм у 29% учащихся и повысить «выживаемость» знаний с 65% до 91% .

Эффективность обучения русскому языку через МКСС определяется тем, что процент усвоения знаний словарных слов достаточно высокий, формируются умения и навыки в соответствии с деятельностным подходом, а также достигаются цели развития языковой личности школьника. Данная методика характеризуется легкостью освоения, возможностью самостоятельного использования младшими школьниками, а также не требует дополнительных временных затрат, что выгодно отличает ее от других методик запоминания словарных слов.

Использованная литература

1. Агафонов В.В. Неправильные правила для словарных слов и не только // Ульяновск: УлГПУ, 2006. 86 с.
2. Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос. М.: Дрофа, 2004. С. 20-39.
3. Мегалинская Л.М. Наиболее эффективные приемы и методы проверки слов с непроверяемыми написаниями / Канск. педагогич. колледж. Канск, 2004. 25 с.
4. Никишина Н.В. Комплексная методика повышения грамотности письма при изучении непроверяемых слов в начальной школе: учеб.-методич. пособие. М.: Восход, 2017. 60 с.
5. Проект Федерального компонента государственного стандарта общего образования // Учительская газета. № 3 от 27 января 2004, № 4 от 3 февраля 2004.
6. Шанский Н. М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы // Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985. С. 194-203.

Методика организации и проведения занятий по рисованию в дошкольных организациях

Морозова А.Ю.

преподаватель кафедры профессионального образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Дисциплина: МДК.02.03 «Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста»

Тема занятия: Методика организации и проведения занятий по рисованию в дошкольных организациях

Форма занятия: лекционно-практическое занятие.

Цель: познакомить обучающихся с организацией и проведением занятий по рисованию в дошкольных образовательных учреждениях.

Дидактические задачи:

- Создать субъект-субъектную ситуацию на занятии с обучающимися.
- Познакомить обучающихся с темой - методика обучения и развития детского изобразительного творчества на занятиях по рисованию.
- Познакомить с методикой проведения занятий по рисованию в дошкольных образовательных учреждениях.
- Познакомить с методикой обследования предметов Н.П. Сакулиной, закрепить на практическом занятии.
- Закрепить полученные знания на МДК.02.04 Практикум по художественной обработке материалов и изобразительного искусства.
- Закрепить практические навыки составления опорных схем, таблиц по изучаемой теме.

Развивающие задачи:

- Развивать способности у обучающихся находить нужную информацию, уметь ее анализировать и синтезировать.
- Развивать теоретическое мышление и теоретический способ познания.
- Развивать способности к самостоятельной творческой деятельности.
- Развивать педагогически-грамотную речь, умения доступно преподнести найденную и переработанную информацию.

Воспитательные задачи:

- Воспитывать интерес к методике обучения и развития детского изобразительного творчества на занятиях по рисованию.
- Воспитывать эстетическое отношение к окружающему миру.

Результатом освоения лекционно-практического является овладение обучающимися профессиональными (ПК) и общими (ОК) компетенциями:

- ПК 2.5 – Научить организовывать продуктивную деятельность дошкольников (рисование).
- ПК 2.7 – Учить обучающихся наблюдать и анализировать содержание работы воспитателя, выделять особенности руководства продуктивной деятельностью детей дошкольного возраста.
- ПК 5.1 – Научить разрабатывать методические материалы на основе примерных с учетом особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников.
- ОК 1 – Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.
- ОК 2 – Развивать умение организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

Оборудование:

Проектор, компьютер, доска, презентации по теме Методика организации и проведения занятий по рисованию в дошкольных организациях.

Литература:

1. Истоки: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. / Под ред. Л. А. Парамоновой. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ТЦ Сфера. 2014. 320 с.
2. Лыкова И. А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» / Лыкова И. А. 2014.
3. Лыкова И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Подготовительная к школе группа. Планирование, конспекты, методические рекомендации. Лыкова И. А. 2014.
4. Лыкова И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа. Планирование, конспекты, методические рекомендации. Лыкова И. А. 2014.
5. Лыкова И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Средняя группа. Планирование, конспекты, методические рекомендации. Лыкова И. А. 2014.
6. Погодина С. В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: [учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования] [5-е изд., стер.] / С. В. Погодина. М.: Издательский центр Академия. 2014. 352 с
7. Погодина С. В. Теория и технология развития детского художественного творчества: учебник для студ. учреждений высшего образования / С. В. Погодина. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 384 с. (Сер. Бакалавриат).

План лекционно-практического занятия

I Организационный момент. Приветствие.

- Приветствие обучающихся.
- Доклад старосты о готовности группы к занятию.
- Проверка отсутствующих в журнале.

II Вводно-подготовительный этап.

- Сообщение цели занятия.

III Актуализация опорного материала.

1. Виды рисования.
2. Организация и проведение НОД в детском саду по изобразительной деятельности.
3. Структура занятий по изобразительной деятельности.
4. Просмотр видео фрагмента занятия в подготовительной к школе группы на тему «Деревья отражаются в воде» (нетрадиционная техника – монотипия).
5. Анализ просмотренного видео фрагмента.

IV. Заключительная часть.

- Рефлексия.
- Практическое задание:
разработать обследование образца воспитателя по методике Н.П. Сакулиной, на предложенные темы:
«Весенние цветы» во 2 младшей группе (рисование ладошкой, пальчиковое рисование);
«Неваляшка» в средней группе (пальчиковое рисование);
«Пушистый котенок» в старшей группе (тычок жёсткой сухой кистью);
«Цветочная поляна» в подготовительной к школе группе (рисование мятой бумагой).
- Оценивание обучающихся.
- Домашнее задание.

1. Виды рисования.

В ходе лекции предлагаю обучающимся заполнить опорную таблицу.

Виды рисования

Критерий	Вид рисования	Краткое описание
По содержанию рисунков:	Реалистичное рисование.	
	Стилизованное рисование.	
	Абстрактное рисование.	
По характеру рисунков:	Предметное рисование.	
	Сюжетное рисование.	
	Декоративное рисование.	
По форме:	По представлению.	
	По замыслу.	
	С натуры.	
По степени активности детей:	Сотворчество с педагогом.	
	Самостоятельное рисование.	
	Коллективное творчество.	

Виды рисования очень многочисленны и выделяются на основании нескольких критериев.

По содержанию рисунков:

Реалистичное рисование. Ребенок отображает объективную картину мира путем правдоподобного изображения ее объектов и явлений с присущими им качествами и признаками.

Стилизованное рисование. Ребенок создает обобщенный, лаконичный в плане цвета, формы и композиции образ, содержащий элемент декоративности.

Абстрактное рисование. На основе беспредметного искусства создаются различные цветовые, тоновые композиции, отражающие внутреннее состояние ребенка, его отношение ко всему, что его интересует, волнует. Абстрактное рисование впервые появляется, когда ребенок впервые берет изобразительный инструмент и делает первые каракули, которые беспредметны, но содержательны по смыслу.

По характеру рисунков:

Предметное рисование. Изображение отдельных предметов. Отображаются свойства и признаки конкретного предмета, а также его внутренний характер, придав ему выразительность.

Сюжетное рисование. Придумывание и реализация сюжета на определенную тему на плоскости. Важно разместить объекты и предметы, соотносимых с общей темой и продумать общий колорит, композицию.

Декоративное рисование.

Создание на плоскости орнамента. Узора или декоративной композиции по мотивам различных видов прикладного искусства.

По форме:

По представлению. Изображение предметов, объектов, явлений окружающей жизни на основе воспоминаний, представлений, прошлых впечатлений о них.

По замыслу. Создание выразительных образов, которые могут быть как реалистичными, так и фантазийными.

С натуры. Цель – формирование у детей умения наблюдать и переносить на лист свое видение экспонируемого объекта.

По степени активности детей:

Сотворчество с педагогом. Совместное создание образа, активность ребенка зависит от его возраста и опыта.

Самостоятельное рисование.

Коллективное творчество. Создание общего рисунка. Важен такт. Умение договариваться, соотнести свое видение с замыслом других детей [6].

2. Организация и проведение НОД в детском саду по изобразительной деятельности

НОД рисованием, лепкой, аппликацией, организуются в детском саду со всей группой в определенное время согласно режиму жизни детей, того или иного возраста. В группах, где воспитываются дети одного возраста, занятие имеет единое для всех программное содержание и воспитательные задачи.

Для успешного проведения занятия большое значение имеет хорошая заблаговременная подготовка.



Подготовка воспитателя к проведению НОД по изобразительной деятельности

Изучение основной программы по которой работает ОУ.

Изучение методической и периодической литературы по теме НОД.

Написание конспекта НОД

Планирование НОД:

- ✓ Отобрать программное содержание, наметить методы и приёмы, детально продумать ход занятия.
- ✓ Подготовка оборудования:
 - Накануне занятия отобрать оборудование, проверить, исправно ли оно, хватает ли дидактического материала и т.д.
 - Некоторые занятия требуют более длительной предварительной подготовки (например, если необходимо показать проросший лук, его нужно прорастить заранее).

Подготовка раздаточного материала

1 Подбор и нарезка, надписывание бумаги нужного цвета, формы и размера для рисования красками, карандашами и для аппликации.

Бумага нарезается самой различной формы и величины в зависимости от того, что дети на ней будут изображать. Так, для рисования треугольника в средней группе хорошо дать лист белой бумаги квадратной формы, размером 12x12 см, а для изображения зимней прогулки целесообразно нарезать прямоугольники серого или голубого цвета величиной не менее 30x40 см.

Надписываются листы до занятия, на оборотной стороне, в левом верхнем углу, обязательно пишется имя и начальная буква фамилии ребенка, а также дата проведения занятия.

При заготовке бумаги всегда следует иметь 5—10 листов запасных. Она дается детям, быстро выполнившим задание, с предложением нарисовать, что они хотят. Иногда приходится сменить лист ребенку, нечаянно залившему бумагу краской.

2. Подбор красок и приготовление цветов и оттенков, необходимых для данного занятия. Разлив приготовленных красок в чашечки и установка их в палитры. Все краски во флаконах необходимо заранее проверить и, если требуется, залить водой.

3. Проверка наличия и состояния кистей, тряпочек, стаканов для воды, наполнение баночек водой.

4. Проверка и заточка цветных и графитных карандашей (при рисовании карандашом).

К подготовке материала следует постепенно привлекать и детей, что даст им определенные знания и умения, будет воспитывать элементы трудолюбия.

Подготовка демонстрационного материала

Подготовка материала для демонстрации во время объяснения воспитателя. Сюда может входить:

- а) подбор натуры или модели;
- б) приготовление образца;
- в) материал для полного или частичного показа приемов рисования, вырезывания или лепки (бумага, большая кисть, краски, уголь, сангина, глина, большие ножницы, пластилин, кнопки).

Если же на занятии потребуется показать приемы изображения, то нужно не только подготовить материал, но и потренировать накануне руки и глаз, рисуя данное изображение на бумаге нужного размера сначала на столе, а потом и в вертикальном положении, на мольберте, так, как надо будет это делать перед детьми.

Если нужен образец (например, в декоративном рисовании, то его тоже следует сделать заранее, в том же материале, которым будут выполнять работы дети, но большего размера, чем детские, в пределах от 1, 3 до 1, 5 размера детской работы

Все показы приемов рисования следует вести неторопливо, точными, четкими движениями, сопровождать соответствующим пояснением. Ни в словах, ни в движениях не должно быть ничего лишнего.

3. Структура занятий по изобразительной деятельности

В организации занятий большую роль играет четкая последовательность этапов работы и распределение обязанностей между воспитателем, няней и детьми.

Занятие включает в себя три этапа:

- I. Водная часть;
- II. Основная часть занятия;
- III. Заключительная часть занятия

I. Водная часть:

1. Проверка готовности детей к занятию (*внешний вид, собранность внимания*);
2. Создание мотивации, интереса к занятию (*приёмы, содержащие занимательность, сюрпризность, загадочность*).

Первая часть занятия. Указания даются на каждом занятии изобразительной деятельностью, будь то рисование с натуры, по замыслу, сюжетное рисование, декоративная работа. В зависимости от того, насколько хорошо подготовлена эта часть, будут хороши или плохи результаты занятия. Поэтому в каждом случае она должна быть заранее продумана и отработана.

Первые слова, с которыми воспитатель обращается к детям, должны быть эмоциональными, заинтересовать детей предстоящей работой, создавать живой образ того, что дети будут рисовать, вырезывать или лепить.

В младших и средней группах интерес к занятию можно возбудить, внося в рассматривание предмета элементы игры: разговор детей с мишкой или куклой, со снеговиком как с живым персонажем, включив игровые действия, моменты сюрпризности, неожиданного появления игрушки и пр.

В старшей и подготовительной группах, разговор следует вести в более деловом и серьезном тоне, но не забывать о выразительной интонации.

Не рекомендуется начинать каждое занятие одними и теми же словами: «Дети, сегодня вы будете рисовать» и т. д. Однообразие снижает восприимчивость детей, а, следовательно, и интерес к занятию.

II. Основная часть занятия.

1. Организация детского внимания

После того как дети успокоились и внимание их собрано и возбуждено их любопытство, воспитатель предлагает им тихо сесть на свои места. Если необходимо,

воспитатель дает дополнительные пояснения или показывает что-либо, когда все сели за столы. Различная организации детей в процессе первой и второй части повышает восприимчивость детей, интерес к занятию. Задерживать около себя стоящих детей можно не более 1—2 минут.

2. Анализ (обследование предмета) изображаемого (натуры, образца, напоминание об увиденном ранее, чтение текста. Беседа с детьми.

Воспитатель задает вопросы - дети отвечают. Плохо, когда воспитатель все объясняет и рассказывает сам, не вызывая детей на ответы, на разговор и не давая пищи детскому уму. Объяснять самому следует только то, что ново или трудно для детей; если же можно опереться на предыдущий опыт детей, то следует обратиться к их памяти и сообразительности, задавая вопросы, вызывая на высказывания, замечания.

Сам процесс обследования включает несколько этапов. В своем исследовании Н. П. Сакулина предлагает пять последовательных этапов:

- восприятие предмета в целом (воспитатель в яркой, образной форме дает общую характеристику предмета);
- обследование с анализом (вначале выделяются крупные части, затем — мелкие, определяется их форма);
- определение строения предмета — соотношение крупных и мелких частей;
- выделение цвета;
- рассмотрение вновь всего предмета в целом.

В ходе беседы полезно вызвать 1—2 детей к мольберту и предложить жестом показать то, о чем говорилось. Вот пример такого анализа для детей 5—6 лет.

3. Объяснение материала и показ способа действия или постановка учебной задачи и совместное решение (3-5 мин);

Конкретные указания о способах выполнения работы, установление последовательности особенно важны. В этом дети также должны принимать активное участие — отвечать на вопросы, припоминать усвоенные ранее умения. Воспитатель возбуждает мысль детей, их инициативу в отношении того, что как можно вылепить, вырезать, наклеить, нарисовать. Он вызывает отдельных детей к мольберту для показа.

Перед тем как приступить к работе, дети должны хорошо уяснить, с чего им следует начинать и как действовать. Эти указания дает им воспитатель.

4. Закрепление знаний и навыков (повторение и совместные упражнения, самостоятельная работа с дидактическим материалом.

5. Пальчиковая гимнастика

6. Самостоятельная деятельность детей.

Руководство процессом выполнения работы. В процессе выполнения детьми самой работы, воспитатель должен руководить занятием в целом, а также уделять внимание отдельным детям, не упуская из виду ни того, ни другого. Иногда бывает полезно вскоре после начала занятия показать всем детям удачно начатую работу и подчеркнуть, что в ней хорошо выполнено. Это общее указание поможет неуверенным детям начать и продолжать работу в хорошем темпе, одновременно со всей группой.

После того как воспитатель убедился, что он наладил работу группы в целом, он может на время перейти к индивидуальному руководству. Однако спешить с помощью особенно не стоит. Так как желательно, чтобы дети приучались самостоятельно разрешать возникшие затруднения. Если же воспитатель убежден, что ребенок действительно не может сам справиться с трудностью, то следует помочь ему, в основном в форме наводящих вопросов, иногда совета и лишь в редких случаях показом изображения чего — либо и только на отдельном листке, а не на рисунке ребенка.

Время от времени следует отрываться от индивидуальной помощи для того. Чтобы посмотреть, как протекает работа всей группы. Если намечается какое — либо общее

затруднение или ошибка, то надо предложить всем детям приостановить работу и послушать дополнительное разъяснение.

7. *Физминутка.*

III. Заключительная часть занятия

Заключительная часть занятия – просмотр и оценка детских работ детьми и воспитателем. В большинстве случаев она носит характер развернутого анализа, на котором должны быть представлены работы всех детей. Анализ детских работ проводится тотчас же после занятия или после прогулки.

Вопросы, задаваемые воспитателем при анализе, должны быть разнообразными. Нельзя все сводить к «правильно» или «неправильно».

При работе по замыслу следует привлечь внимание детей к тому новому и интересному, что проявилось в какой – либо работе.

При оценке сюжетных и многих предметных рисунков, вначале надо сделать акцент на образность, характерность персонажей (самый смешной и веселый Петрушка, замечательная танцующая Матрешка и т. д.) и выразительность действия (лиса подкрадывается, цыплята ловят жука и т. д.) .

В рисунках с натуры – на правильность строения предмета.

Во всех случаях следует обращать внимание детей на эстетические качества работы – красоту цветосочетания, приятное для глаза расположение на листе бумаги, иногда на чистоту и аккуратность выполнения.

После высказывания детей, заключительные слова говорит воспитатель. Он дает общую оценку занятию, выделяя в отдельных работах то, что он считает в данный момент важным. Этим подводит итог занятию.

Переключение детей на другой вид деятельности.

(Раздаю каждому обучающемуся заранее подготовленную памятку «Требование к оформлению конспекта НОД в ДОУ по изобразительной деятельности», для вклеивания в тетрадь).

Требование к оформлению конспекта НОД в ДОУ по изобразительной деятельности

Тема НОД

Вид НОД (рисование, лепка, аппликация)

Возрастная группа

Программное содержание:

- Образовательные задачи, Развивающие задачи, Воспитательные задачи.

Методы и приемы:

- Наглядные, Словесные, Практические, Игровые, Здоровьесберегающие.

Оборудование:

- Демонстрационный материал, Раздаточный материал.

Предварительная работа:

- Предварительная работа воспитателя, Предварительная работа с детьми.

Длительность: _____ мин.

Ход НОД

I. Вводная часть

II. Основная часть

III. Заключительная часть

5. Просмотр видео фрагмента занятия в подготовительной к школе группы на тему «Деревья отражаются в воде» (нетрадиционная техника – монотипия).

Длительность – 7 мин.

7. Анализ просмотренного видео.

8.

В ходе анализа обучающиеся заполняют таблицу.

Возрастная группа	
Форма организации продуктивной деятельности и тема.	
Этап обучения продуктивной деятельности (обучение, закрепление, совершенствование).	
Осуществление обследования образца воспитателя, частичный показ (характеристика методов и приемов обучения, целесообразность их использования).	

IV. Заключительная часть.

Рефлексия.

Практическое задание: разработать обследование образца воспитателя по методике Н.П. Сакулиной, на предложенные темы:

«Весенние цветы» во 2 младшей группе (рисование ладошкой, пальчиковое рисование);

«Неваляшка» в средней группе (пальчиковое рисование);

«Пушистый котенок» в старшей группе (тычок жёсткой сухой кистью);

«Цветочная поляна» в подготовительной к школе группе (рисование мятой бумагой).

Оценивание обучающихся.

Домашнее задание.

Использование натуральных средств обучения на уроках окружающего мира

Спихайло Ю.А.

преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Ведущее место в обучении предмета «Окружающий мир» принадлежит натуральным средствам обучения, которые относятся к наглядным средствам обучения. Наглядные средства можно классифицировать по содержанию и дидактическим целям.

1. Натуральные. К ним относятся:

- объекты живой природы. К ним относятся живые организмы (растения), фиксированные объекты (гербарии);

- объекты неживой природы. К ним относятся различные коллекции горных пород и минералов, коллекции почв и т.д.

2. Искусственные и изобразительные. К ним относятся:

- объемные (модели, муляжи);

- плоскостные (карты);

- аудиовизуальные (учебные фильмы, ЦОРы)

Натуральные пособия дают детям достаточно полное представление о природных объектах. Дадим краткую характеристику натуральным пособиям, а также предложим методы работы с ними.

Объекты неживой природы. К ним относятся различные коллекции. Они могут быть как фабричного производства, где представлены образцы наиболее распространенных горных пород и минералов, а могут быть самодельными, то есть собранные детьми. Коллекции используются как для показа, так и в качестве раздаточного материала. Дети непосредственно воспринимают изучаемый ими предмет. Это в свою очередь стимулирует познавательную деятельность детей, а также повышает интерес к предмету.

Работу с коллекционным материалом следует организовывать следующим образом. У детей в начальной школе (1 и 2 класс) не сформированы навыки работы с природными объектами, поэтому ведущая роль принадлежит учителю, который показывает и объясняет. Впоследствии можно использовать другой подход – когда

учитель и дети работают параллельно, пользуясь планом в учебнике. В 3 и 4 классе навыки самостоятельной работы уже сформированы, поэтому работу с коллекциями целесообразно построить так, чтобы дети стали исследователями, геологами и самостоятельно определяли свойства объектов.

Фиксированные объекты. К ним относятся различные гербарии растений, плодов и семян. В переводе с латинского гербарий обозначает «травник». Гербарий хранит справочный материал, который можно использовать при изучении различных видов растений. Учитель может помочь детям создать самодельные гербарии, в которых собраны растения своей местности и которые будут использоваться на уроках в качестве раздаточного материала. Ведущей формой обучения является практическая работа. Дети рассматривают растения, составляют характеристику по плану, предложенному учителем. Гербарии могут использоваться также в качестве источника информации при изучении различных природных зон.

Живые объекты. К живым объектам природы относятся комнатные растения. На примере комнатных растений обучающиеся получают представления:

- о разнообразии растений. Для этого необходимо иметь в классе растения различных систематических групп (цветковые растения, папоротники и т.д.);
- об органах растений (корни, стебли, цветки разнообразной формы);
- о способах размножения (частью листа, черенком и т.д.)
- об условиях жизни (приспособленные к разным условиям обитания: влаголюбивые, засухоустойчивые, теплолюбивые и т.д.)

Каждое растение, находящееся в кабинете должно иметь паспорт, в котором указано название растения, его родина и условия произрастания.

Работа с растениями проводится в основном на уроке. Ведущей деятельностью является практическая деятельность детей, в ходе которой они учатся правильно ухаживать за растениями. Можно организовать и групповую работу, в ходе которой каждая группа получает план работы, оборудование и 2-3 растения. Такая деятельность детей будет более эффективной, поскольку наблюдать за растениями они продолжают во внеурочное время.

Таким образом, натуральные средства являются важной частью образовательного процесса, при котором формируется зрительный образ изучаемого материала.

Используемая литература

1. Григорьева, Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.В. Григорьева. 2 изд., испр. и доп. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 283 с.
2. <http://oplib.ru/random/view/5177>
3. <https://infopedia.su/8x11d1f.html>

Глава 4. Наука – образованию

Социальная трансформация и политическая модернизация в России: геополитические аспекты

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Взаимодействие географических и политических условий выступает постоянным фактором и актуальным источником развития государств. Геополитическая эволюция различных стран богата и разнообразна. Для России этот вопрос стал настолько актуальным, насколько изменилось ее геополитическое положение. Геополитические сдвиги чреваты серьезной дестабилизацией международной и внутренней обстановки. Они происходят ранее военно-политических изменений, предопределяя мировую реакцию на глобальные изменения, а, следовательно, существенно влияют на состояние безопасности общества и государства, практические пути и формы ее обеспечения.

Исторический опыт многих государств, развивающихся в условиях переходных трансформационных (модернизаторских или реформаторских) преобразований и процессов, свидетельствует о том, что данный тип социально-экономических и политических новаций требует эффективного обеспечения посредством оптимизации всего комплекса внутренних и внешних факторов национально-государственного развития, постоянно действующих и вновь возникших реальностей, императивов и приоритетов. К наиболее значимым факторам относятся изменившиеся политико-географические реальности Российской Федерации со всеми присущими им атрибутами - изменением геополитического пространства, новыми территориальными реальностями и проблемами, региональными особенностями развития единого государства, явлениями регионального и иного сепаратизма и т.п. Совокупность отмеченных условий требует адекватного научного освоения актуальных императивов и приоритетов геополитического качества.

Изучение национальной модели социальной трансформации в России со всей очевидностью ставит вопрос о том, что данную трансформацию нельзя однозначно квалифицировать как исключительно демократическое обновление общественной жизни. Установление демократии не исчерпывает даже одной альтернативы общественного развития, а само развитие значительно шире цели установления демократического политического режима. Как выявилось на практике, глубина и значимость социальной трансформации для России оказались не адекватными целям и характеру «демократического транзита» со стороны Запада. В нашей стране была сломлена не только советская государственность, но и те атрибуты государственности, которые возникали и наращивались под воздействием более длительного социально-исторического творчества народов. В отличие от других государств Восточной и Центральной Европы Россия сегодня существует в качественно новых геополитических обстоятельствах. Цели современной трансформации более масштабны, чем преодоление имперской и советской практик социально-политических и национально-государственных преобразований.

Ликвидация Варшавского Договора при расширении НАТО, развал Советского Союза и переход исторической России из сверхдержавы в заурядную региональную сырьевую страну с мощным ядерным потенциалом поставили национально - ориентированную политическую элиту перед выбором - либо научиться извлекать уроки из собственного прошлого и поступить в соответствии со сложившимися веками культурно-историческими традициями, либо снова повторять неудачный исторический опыт бездумного следования западным схемам. Россия - уникальное государственно-политическое образование, рожденное «божьем промыслом» (И.А. Ильин) исторического

творчества населяющих ее народов при благотворном патронировании этого процесса русским суперэтносом. По большому историческому счету это образование не подлежит расчленению современной властной элитой, какой бы политически мотивированной она ни была. Практика недавних трансформации и политической модернизации России свидетельствует о том, что почва социально-политического творчества прошлых поколений перемалывает любое экспериментальное действие современных реформаторов, превращая их изначальные цели в противоположные. Государственность любой страны не мыслится без устойчивой государственно-политической целостности и достаточности, вписанной в потребности внешнего и внутреннего развития общества. Поставленные вопросы и их решение непосредственно связаны с определением геополитического статуса России. Продолжающиеся споры о различных параметрах этого статуса - великая держава, региональная держава, отдельное государство-нация - пока не получили своего логического завершения по причине того, что ни один из вариантов не имеет полноты аргументов и практического подтверждения.

В России в начале 2000 - х годов изменились не все геополитические реалии и интересы, несмотря на смену социально-экономического курса и политического режима. Некоторые из них сохраняют завидное постоянство, а другие стали качественно иными. И это соотношение постоянных и переменных геополитических факторов само по себе выступает источником серьезных социально-политических последствий. Существует однозначное мнение, что Российская Федерация не должна восстанавливать мощь, характер и последствия геополитического и военно-политического влияния бывшего Советского Союза. Но унаследовав от СССР такие элементы влиятельности, как евразийское геополитическое расположение, громадные территориальные пространства, мощный ресурсно-экономический потенциал, накопленные запасы ядерного и других видов оружия массового поражения, развитое духовно-культурное и просветительно-образовательное наследие, Россия встает перед необходимостью определиться в приоритетах своего развития, непосредственно связанных с усилением своего геополитического статуса в современном мире. Характер этих приоритетов диктуется современными вызовами и угрозами, внутренними возможностями их нейтрализации, внешним характером взаимодействия с другими государствами и другими факторами.

Проблематика социальной трансформации и политической модернизации достаточно полно отражена в трудах зарубежных авторов - Теодора Адорно, Ханна Арендта, Роймона Арона, Збигнева Бжезинского, Энтони Гидденса, Джеймса Гэлбрейта, Ральфа Дарендорфа, Чарльза Москоса, Арнольда Тойнби, Яниса Эберли, Юргена Хабермаса, Самюэля Хантингтона и других. В ряде работ этих авторов представлена теоретическая модель и концепция социальной трансформации и политической модернизации, ее стадии и этапы, типичные особенности, но взгляды этих авторов являются односторонне-позиционными и апологетичными по отношению к ценностям и интересам США и западных государств, поэтому страдают недостатком альтернативных способов научного выражения. В работах отечественных авторов недостаточно раскрыты вопросы, связанные с определением геополитических императивов и приоритетов развития Российской Федерации. Масштабы и характер геополитических изменений в современной России таков, что его научное осмысление во многих отношениях лишь только начинается. В особенности это касается вопросов национально-государственного строительства в условиях глобальных геополитических изменений.

В результате развала Советского Союза Россия встала перед необходимостью практического освоения качественно новой модели переходного развития - социальной трансформации, политической модернизации, смены формы государственности в границах и параметрах нового геополитического пространства. Становление российской государственности невозможно без определения исторических и актуальных особенностей (императивов) и приоритетов геополитического развития. Последние, в свою очередь, выступают важнейшими источниками влияния геополитики на характер

национальной политики нашего государства, всех ее компонентов - культурно-исторического, социально-экономического, общественно-политического, духовно-идеологического. Геополитические особенности России выступают как совокупность геополитических факторов, императивов и приоритетов, влияние которых на целостность страны носит закономерный и специфичный характер. В этом смысле под особенностями влияния геополитики на национально-государственное строительство следует понимать такие результаты процесса воздействия геополитических факторов, императивов и приоритетов, которые становятся устойчивыми, необходимыми и повторяющимися параметрами взаимодействия геополитики. В зависимости от внешних и внутренних условий процесса образования, особенности влияния геополитики на национально-государственное строительство могут выступать в форме императивов и приоритетов. И если императивы выражают устойчивую и постоянную составляющие влияния геополитики на национально-государственное обустройство России вне зависимости от господствующей идеологии и политического режима, то приоритеты выявляют актуальные стороны этого влияния на определенном историческом этапе и в зависимости от политического содержания исторического развития.

Геополитические императивы представляют собой сложившиеся естественноисторическим путем явления социальности, выступающие источником совокупности повелительных требований как результатов взаимодействия географических условий и политики, и определяющие состояние, характер и направленность развития этих результатов. Анализ проблем геополитики в условиях России убеждает в том, что среди важнейших геополитических императивов обеспечения национальной целостности нашей страны выступают: геополитическая мотивация единства и целостности российского «государственного тела», евразийский цивилизационный принцип существования и развития России, региональная самодостаточность российского геополитического пространства, поликонфессиональность народов Российской Федерации, объединяющая и интегрирующая роль русского суперэтноса, неспособность его к порабощающей колонизации. Таким образом, носителями и основными субъектами геополитических императивов выступают сами государства и их народы, в ментальность и социокультурную идентичность которых входит их содержание.

Конец XX века - начало XXI веков отмечен широким внедрением геополитических идей в обиход политики, средств массовой информации и общественных наук. Термины «геополитика», «геополитический» применяются в современной России повсеместно. Одновременно с этим процессом развивается другой, в рамках которого исследователи, относящиеся к различным предметным областям - истории, политической географии, политологии, теории международных отношений, философии пытаются выработать общие основы геополитики, определить предмет и специфические методы данного научного направления, выделить и исследовать национальные направления геополитической мысли в различных странах. Для исследований в историческом контексте более обоснованным, чем термин «геополитика», является употребление термина «геополитическая мысль», которая понимается как особое явление в сфере познания, представленное совокупностью идей геополитического характера, в которых нашло отражение, представленное на тот исторический момент сочетание политических, военных, идеологических, религиозных и т.п. процессов и объективных географических условий, в которых они протекали. Данное явление обобщенно и может быть названо геополитической реальностью. Первые идеи, положившие начало геополитической мысли, связаны с возникновением геополитической реальности и могут быть выделены, начиная с возникновения первых государств и контактов между ними. Соответственно, существующая градация между собственно геополитикой и ее истоками может быть отнесена к различиям, которые возникают между определенными историческими этапами в развитии геополитической мысли, например, возможно выделение донаучного, мировоззренческого и научного этапов.

Понятие «геополитика» представляет собой особую интеллектуальную парадигму, ключевую идею в рамках геополитической мысли, охватывающую одновременно и определенный вид отношения к миру - пространственно-идеологическая функция и род занятий - политикоформирующая функция. В самом звучании термина заключена его метапредметная сущность. Геополитическая мысль понимается как явление, отображающее процесс и результаты взаимодействия (взаимоадаптации) политической деятельности общества, т. е. государств, партий, других субъектов власти, и геопространства. Под геопространством рассматривается многогранное единство материального субстрата - носителя разнокачественных свойств, и ряда планетарных сфер - природной, экономической, социальной, этнической, политической, экологической, идеологической. Идея геополитики считается одним из возможных выражений геополитической мысли. Предметом последней является описание, использование, планирование и прогнозирование развития конкретного геополитического отношения, в абстрактной форме отражающего объективно существующее единство политической деятельности, геопространственных условий и результатов ее реализации. Геополитическое отношение - категория, объединяющая субъект, как образование, обладающее политической властью, и объект - геопространство, выделение и рассмотрение взаимодействия которых составляет основной смысл геополитического исследования.

Любая научная литература может быть признана частью геополитической мысли, если она несет в себе описание геополитического отношения, независимо от времени создания и области, к которой причислял себя ее автор. Пользуясь категорией геополитического отношения, можно не только обосновать наличие последовательной развивающейся геополитической мысли, а еще и выделить ее внутренние направления, связанные с введением в состав субъекта политической власти особых свойств, отражающих своеобразие национальных отношений и исторически сложившийся характер управления на определенной территории. Они могут иметь экономический, религиозный, экологический и этнический характер. Этногеополитическая мысль представляется отдельной областью геополитической мысли, в рамках которой исследователи акцентируют свое внимание на этнических аспектах взаимодействия политического субъекта и геопространства, то есть анализируют актуальное этногеополитическое отношение в рамках различных территориальных уровней геопространства. Отечественная геополитическая мысль отличается отсутствием в работах исследователей термина «геополитика», который применялся лишь в 1920-е годы и широко используется в настоящее время. Это отнюдь не исключает наличие длительного национального геополитического поиска, но является главной причиной того, что российская геополитическая мысль начинает изучаться только сейчас, как ответ на огромное количество концепций иностранных авторов, появившихся в России. Геополитическая мысль не ограничивается собственно геополитической областью. Ее авторов можно отнести к различным предметным областям, и определить их как философов, историков, юристов, географов и т.д., собственно геополитики появляются в ней только в настоящее время. Это позволяет говорить о том, что исключительность геополитической тематики не была присуща российским исследователям, а формирование геополитической мысли шло совместно с общим развитием гуманитарных и естественных наук.

До недавнего времени исследовалась деятельность только одного политического субъекта - государства, специфические свойства которого и были главным предметом анализа отечественных ученых. Многие из них могут быть охарактеризованы как государственники, обосновывающие свои выводы на несомненной значимости существования сильного, неделимого политико-территориального образования, будь то Российская Империя или СССР. В настоящее время область исследования российской геополитики существенно расширилась, что связано, в первую очередь, с

использованием отечественными учеными западных геополитических методик. Внутри российской геополитической мысли существуют несколько резких исторических переходов. Первый связан преобразованиями Петра Великого - от царского государства византийского типа к евроазиатской империи, второй связан с революцией 1917 года - от православной империи к социалистическому государству, третий связан с развалом СССР - от социалистического государства к капиталистическому. Соответственно, из-за изменения общего курса развития государства, внутри самой геополитической мысли менялись основные направления исследований. Исторически особо значимую роль играли религиозные и идеологические представления, которые господствовали в стране в тот или иной исторический период. Авторам никогда не удавалось абстрагироваться от них, и большинство работ включает в себя сильную идеологическую составляющую, которая порой превалирует над стратегическими разработками автора, его анализом ситуации и прогнозами. Исследователи редко непосредственно формировали политику государства, что позволяет говорить о слабости политикоформирующей функции отечественной геополитической мысли, которая в основном представляет собой теоретическое познание, попытку понять природу и дальнейшее развитие России и всего мира, поэтому обладает сложной структурой, включающей в себя несколько исторических этапов и направлений, главным из которых является этногеополитическое. Большинство ученых рассматривали взаимоотношение геопространства и государства, отталкиваясь от специфических качеств русского этноса, пытаясь понять его место в координатах Запад-Восток, Европа-Азия, христианство-язычество. В силу тесного взаимодействия между народом и государством, а также исторически обусловленной идеологической составляющей отечественной геополитики, авторы переходили к анализу политики государства и параметров его геопространства, что делало эти работы геополитическими. К основным чертам этногеополитического направления относится специфическое представление российских исследователей о геопространстве. В большинстве работ оно представлено либо территорией Российской Империи или СССР, либо пространством их интересов. Практически нет исторических работ, анализирующих мировое геопространство, расстановку сил и основные центры влияния. Обычно подобное исследование присутствует как вступление к работе, например, у Н.Я. Данилевского, как исторический фон для анализа актуальных внешнеполитических проблем, или для сравнения российской и нероссийской (европейской) действительности - западники, славянофилы и т.д. Это позволяет утверждать об отсутствии по большей части глобальных экспансионистских устремлений и сосредоточенности на сфере национальных интересов или пространстве геополитической ответственности, под которыми в разное время понимались и понимаются «православный и славянский миры», «евразийский материк», глобальная социалистическая система и пространство СНГ. Анализ состояния мирового геопространства появляется в России, скорее по аналогии с подобными работами, существующими в других странах. Этническая общность в геополитическом контексте в силу влияния религиозных и идеологических норм понималась и понимается большинством ученых как наднациональное образование, близкое к понятиям «цивилизация» и «суперэтнос». Применение терминов «этническая нация» или «этнос» было не распространено. О гражданской нации в отечественной геополитической литературе заговорили только в последнее время под влиянием американских и западноевропейских источников. Значительная часть отечественных исследователей может быть охарактеризована как консервативная и патриотическая. Это позволяет сделать вывод о том, что геополитическая мысль России является своеобразным ответом на изменяющуюся геополитическую действительность, и является скорее совокупностью анализов этих изменений, чем комплексом предложений и прогнозов будущих процессов. Основная функция направления - рефлексия, направленная на познание прошлого, прогностическая функция в рамках направления присутствует фрагментарно. Анализируя историю развития геополитической мысли необходимо выделить несколько ключевых

парадигм, в разное время определявших основное содержание отечественной геополитики. К протоэтногеополитической парадигме можно отнести работы Н.М. Каткова, основным выражением которых стало обоснование «имперской идеологии», стратегические разработки Д.А. Милютин, представления о государстве Л.А. Тихомирова, концепцию территориальных систем политического могущества В.П. Семенова-Тянь-Шанского. Этногосударственная парадигма- концепция «Москва - Третий Рим», П.Я. Чаадаев и западничество, А.С. Хомяков и славянофильство, Б.Н. Чичерин и его геоправовой подход, И.Л. Солоневич и народно-монархические представления, И.А. Ильин и религиозно-этническая концепция, ленинское понимание этногеополитического отношения через интернациональное геополитическое отношение. Этногеопространственная парадигма - работы Л.И. Мечникова и развитие концепции географического детерминизма, исторические труды С.М. Соловьева, В.И. Ламанский и концепция трех миров Азийско-Европейского материка. Этногеополитическая парадигма - Н.Я. Данилевский и идеология панславизма, К.Н. Леонтьев и византийская концепция, П.Н. Савицкий и евразийское направление, Л.Н. Гумилев и концепция этногенеза.

Концепция Л. Н. Гумилева явилась завершающим этапом развития отечественного этногеополитического направления, впитав в себя его прежние ключевые парадигмы - идеи Н. Я. Данилевского, фазы развития этноса К. Н. Леонтьева, «месторазвитие» П. Н. Савицкого, переложенные на современный научный язык. Л. Н. Гумилев, создавший целостную, но противоречивую систему категорий и фактов, дал наиболее полный и развернутый ответ на вопрос П. Я. Чаадаева: «есть ли иная культура, кроме европейской», и обосновал не только мировое этническое разнообразие, но и особое место в нем народов и государств. Подчеркнем важность той части исследования автора, которая отлична от евразийства. Л.Н. Гумилев представил концепцию, которая наиболее полно пытается объяснить методологию анализа этногеополитических отношений России за огромный исторический период.

Национальную идею государства можно определить как идейный механизм, систему взаимосвязанных и взаимообусловленных ценностных установок, стратегий, мероприятий и действий, где каждый компонент не может быть реализован отдельно в отрыве от исторического хода развития страны. Соответственно, основой для формирования научно обоснованной национально-государственной идеи может стать комплекс понятий, представлений и идей, созданных в рамках, как всего наследия геополитической мысли России, так и ее этногеополитического направления. В этом и заключается практическая значимость историко-обзорных и теоретических исследований. Довольно актуальным является вопрос о том, можно ли вообще говорить о научной геополитике, которая, безусловно, обладает большинством характерных, свойственных научному способу познания, качеств и может выделяться либо как отдельная область знания, либо как составная часть области уже существующей. При подобной трактовке целесообразно объединить геополитическую и дипломатическую терминологии. Например, идея разделять геополитические эпохи -Вестфальскую, Венскую, Версальскую, Потсдамскую и Беловежскую, может относиться к категории «геополитическая реальность», которой соответствует процесс развития геополитической мысли, разделенный на этапы, периоды и фазы.

В геополитической мысли России представлены экономическое направление - работами М.И.Туган-Барановского, Н. Д. Кондратьева и П.Н. Савицкого, военно-стратегическое направление - работами высших офицеров царской России, например, Д.А.Милютин, и советского времени, историческое направление - работами великих русских историков С.М.Соловьева, С.Ф. Платонова, В.О. Ключевского и т.д. Анализ специфических черт своей этнической общности становился для отечественных ученых точкой входа сначала в систему национального этногеополитического отношения, который затем превращался в этногеополитическую мысль. Подобные геополитические идеи имели место и в советский период нашей истории, как в первые годы существования

Советского государства - идеи о мировой революции, так и после Второй мировой войны - формирование социалистической системы. В первом случае идея доминирования СССР в мире официально не декларировалась, а во втором глобальные политические цели после смерти И.В.Сталина не были этногеополитически обоснованы и развивались по инерции в рамках противостояния двух систем. Более того, в послесталинское время идея о доминировании русского народа, его языка, культуры, национальных ценностей в мировом масштабе больше не возникала. Поэтому особый научный интерес вызывают работы, раскрывающие взаимоотношения цивилизаций, например, исторический труд обер-прокурора Синода К.П. Победоносцева «Великая ложь нашего времени», а также появляющиеся в наше время публикации о геополитике И.В.Сталина - одного из ярких государственных деятелей XX века.

Формирование на рубеже XX-XXI веков новой системы международных отношений, характеризующейся высокой степенью конкурентности различных социально-экономических и внешнеполитических проектов, побуждает современных исследователей к изучению предыдущего исторического опыта с целью ретрансляции последнего в новых исторических условиях. В этом отношении период первой половины XX века был уникален, на международной арене шла борьба мировых держав за жизненное пространство [1, с.274]. Поэтому представляется важным рассмотреть важнейшую составляющую международного положения того периода - геополитическую доктрину И.В. Сталина и те мировоззренческие установки, на которых она основывалась.

В этой связи приведем слова российского исследователя А.Орлова о том, что вопрос о геополитической доктрине И.В.Сталина, как один из ключевых вопросов истории XX века, не случайно игнорируется историками. Отсутствие этой доктрины в виде целостного документа, позволившее создать легенду о сталинской политике как серии удачных экспромтов, не имеющих глубокой основы, оказалось весьма удобным для многих [2, с.16]. Тем более что, по мнению исследователей, «именно внешнеполитический аспект является ключом к пониманию и объяснению всей системы политических взглядов Сталина» [3, с.5]. Главными обстоятельствами «внешнего мира» при формировании и реализации геополитики И.В. Сталина были следующие факторы. Во-первых, осознание феноменальной силы Запада, где в Европе сформировалось два лагеря, мощь которых становилась опасной для новой России, осуществлявшей масштабную модернизацию на отличных от Запада принципах. Во-вторых, реакция Запада на возникновение государства нового типа, которая выразилась в «блокаде», «изоляции» и «санитарном кордоне из антибольшевистских государств». В-третьих, опасения большевистских лидеров в отношении судьбы своего «эксперимента» в связи с тем, что Запад будет вести реальную войну с Россией, которое эту войну может проиграть. В-четвертых, выбор внешнеполитической концепции России в условиях экономической разрухи, послереволюционной смуты, которая всегда сопровождает смену социального строя и политического порядка, в условиях по сути дела «холодной гражданской войны», когда значительная часть населения не поддерживала власть большевиков. В-пятых, то, что Первая мировая война оставила на периферии международных отношений две «великие державы» - Германию и Россию, представители которых, начиная с 1921 года, обсуждали и реализовывали возможности сотрудничества, в том числе и военного, что привело в последующее десятилетие к «рапальскому роману» между ними.

Эти «внешние обстоятельства» накладывались на «внутренние качества» И.В.Сталина, возглавившего политическое руководство страны. Происхождение из Закавказья - района переплетения различных национальных, конфессиональных, клановых и прочих противоречий, что давало возможность понимания природы национализма и того гигантского потенциала, который заложен в национальном движении. Религиозную обстановку в семье и обучение в церковно-приходской школе и в Тифлисской духовной семинарии, что сказалось на знании духовных основ православия,

аскетизме, сдержанном отношении к западным ценностям. То, что он был полностью обрусевшим человеком, вел подпольную работу с русскими рабочими, примыкал к большевистской фракции, где большинство составляли русские, четыре года провел в ссылке в маленькой сибирской деревушке в Туруханском крае. «В отличие от Ленина, человека с западным образованием, прожившего половину жизни на Западе, - справедливо подчеркивает А.И.Уткин, - Сталин жил на Западе в целом примерно четыре месяца в 1906-1907 годах. Сведения о внешнем мире у него, самоучки, были в основном умозрительными. Строго говоря, это был типичный автохтон, умственно и эмоционально сформировавшийся внутри России, в условиях жестокого подполья» [4, с.294].

Ещё одним источником геополитической философии И.В. Сталина стал политический прагматизм, связанный с его погруженностью в практическую работу, формирование мышления практика, для которого теория имела прикладное значение. В условиях взаимодействия в формировавшейся советской внешней политике двух противоречивых начал - курса на мировую революцию и необходимости мирного сосуществования для выживания советского режима, Сталин в отношении «революционного движения на Западе» был скептиком, что проявилось, в частности, в дискуссии о Брестском мире, акцентировании значения Востока, роли национального фактора в сплочении поляков в период войны с Польшей в 1920 году, сдержанной позиции в период революционных выступлений в Германии в 1923 году, когда он предлагал немцам «сдерживать, а не подстегивать». Хорошо известны дискуссии Сталина с Лениным в 1922 году по поводу сталинского плана «автономизации», то есть вхождения четырех республик в состав России в качестве автономных образований. Договор об образовании СССР 30 декабря 1922 года был принят в ленинском варианте, но эти дискуссии отражали различие в видении исторической перспективы. Сталинский план предполагал приоритет внутренних задач, а ленинский - создание союза государств, для которого приоритетом являлись задачи внешние. Таким образом, степень консолидированности государства в этих планах была различной. Это противостояние, в конечном счете, решилось болезнью и смертью Ленина. А в 1925 году в пользу И.В.Сталина разрешилось и противоречие политических сил, по-разному отвечавших на вопрос о том, следует ли России сосредоточиться, прежде всего, на своем экономическом развитии, делая ставку на собственные силы, либо, наоборот, надо сконцентрировать главные усилия на осуществлении мировой революции в надежде на последующую экономическую помощь со стороны победившего на Западе пролетариата, что проявилось в советской стратегии в Китае, выработка политики в отношении которого в годы революции 1924-1927 годов стала первым опытом самостоятельной внешнеполитической деятельности Сталина. Определяя курс в отношении Запада, И.В. Сталин уже в 1927 году сделал вывод о неизбежности новой войны и стремился использовать противоречия между европейскими государствами. «Сталин, - справедливо отмечает Н.И. Капченко, - рассматривал эти противоречия в качестве одного из важнейших ресурсов в успешном проведении внешней политики... Сталин внес много нового, фактически возведя лавирование и использование противоречий между западными странами в одну из фундаментальных опор советской внешней политики. И надо сказать, что добился в этом блестящих результатов. Использование противоречий, а зачастую их провоцирование и раздувание было не просто тактической линией Сталина, а ее стратегическим курсом. Внешнеполитическая концепция Сталина базировалась, в частности, на таком тезисе, как обеспечение максимально возможной мирной передышки для того, чтобы поднять страну на ноги, чтобы она могла если не на равных, то все же уверенным голосом говорить со своими западными контрагентами» [5, с.102-103]. Таким образом, к концу 1920-х годов определились основные принципы геополитических взглядов И.В.Сталина, которые в последующий период стали основой внешней политики Советского государства.

Именно в 1920-е годы И.В.Сталин сойдется с Л.Д.Троцким в жесткой борьбе за власть. Это была, прежде всего, борьба геополитических идей. Троцкий связывал

судьбу России с мировым революционным движением, в первую очередь, западным. В работе «Итоги и перспективы. Движущие силы революции» [6, с. 80-110], он утверждал, что без прямой государственной поддержки европейского пролетариата рабочий класс России не сможет удержаться у власти и превратить свое временное государство в длительную социалистическую диктатуру. Более того, Лев Давидович выступал за интеграцию СССР в мировую капиталистическую систему, считая губительной любую экономическую самостоятельность. Уже в 1932 году «Бюллетень оппозиции» опубликовал его статью «Советское хозяйство в опасности!». В ней Троцкий заявил: «Импортный товар в один червонец может вывести из мертвого состояния отечественную продукцию на сотни и на тысячи червонцев. Общий рост хозяйства, с одной стороны, возникновение новых потребностей и новых диспропорций, с другой, неизменно повышают нужду в связях с мировым хозяйством. Программа «независимости», то есть самодовлеющего характера советского хозяйства, все больше раскрывает свой реакционно-утопический характер. Автаркия - идеал Гитлера, не Маркса и не Ленина» [7]. И.В. Сталин подходил к делу совершенно иначе. Надо сказать, что ни социализм, ни даже государство не являлись для него ценными сами по себе. Советский лидер рассматривал их в качестве инструментов, которые должны были обеспечить главное - национальную независимость. Сталин ставил вопрос именно так - через социальное освобождение к национальной независимости. Социализм, по мысли И.В. Сталина, должен был покончить с классовым разделением внутри нации, сделать ее монолитной и единой перед всеми возможными внешними вызовами. Кроме того, социализм ликвидировал стихийность в экономической жизни, делал возможным планомерное развитие народного хозяйства. 29 января 1941 года на встрече с авторским коллективом нового учебника политэкономии Сталин говорил о том, что «первая задача состоит в том, чтобы обеспечить самостоятельность народного хозяйства страны от капиталистического окружения, чтобы хозяйство не превратилось в придаток капиталистических стран. Если бы у нас не было планирующего центра, обеспечивающего самостоятельность народного хозяйства, промышленность развивалась бы совсем иным путем, все начиналось бы с легкой промышленности, а не с тяжелой промышленности... Мы же перевернули законы капиталистического хозяйства, поставили их с ног на голову, вернее с головы на ноги... На первых порах приходится не считаться с принципом рентабельности предприятий. Дело рентабельности подчинено у нас строительству, прежде всего, тяжелой промышленности» [8, с.565-566]. Налицо именно политическая мотивация. Рентабельность, прибыль, выгода - все это отходит на второй план, подчиняясь соображениям национально-государственной самостоятельности. Отныне стихийность экономического развития, слепое, можно даже сказать, инстинктивное наращивание производительных сил сменялись волевым руководством всеми хозяйственными процессами. Незыблемые объективные законы, торжествующие при рынке, преодолевались субъективной волей государственников. И это шло вразрез с марксизмом, хотя И.В.Сталин никогда официально не отказывался напрямую от учения Маркса и Энгельса, используя его как некое прикрытие для своего национал-большевизма. Здесь можно провести некоторые параллели с правым традиционализмом, который всегда ставил политику выше экономики, резко отличаясь тем самым как от либералов, так и от марксистов. Последние хотели достигнуть заоблачного уровня развития производительных сил, Сталин же стремился соотнести их уровень с политическим суверенитетом нации. Понятно, что достичь такой цели можно было только при опоре на мощное централизованное государство.

С мыслью о несокрушимости страны И.В.Сталин, похоже, засыпал и просыпался. Особенно ярко она была выражена в его знаменитой речи, произнесенной 4 февраля 1931 года на I Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности. Сталин заявил: «Задергать темпы - значит отстать. А отсталых бьют. Но мы не хотим оказаться отсталыми. Нет, не хотим. История старой России состояла, между прочим, в

том, что ее непрерывно били за отсталость. Били монгольские ханы. Били турецкие беи. Били шведские феодалы. Били польско-литовские паны. Били японские бароны. Били все - за отсталость. За отсталость военную, за отсталость культурную, за отсталость государственную, за отсталость промышленную, за отсталость сельскохозяйственную. Били потому, что это доходно и сходило безнаказанно» [9, с.38-39]. В этой речи И.В.Сталин сознательно провоцировал национальное самосознание. Его обидные слова были призваны мобилизовать нацию на великие свершения во имя будущего. Сталин поддевал людей, вызывал у них чувство здоровой досады, которая ведет не к капитуляции, а к наступлению. Причем И.В. Сталин апеллировал не к марксистским догмам, не к светлому коммунистическому будущему, а к образу сильной России, которая теперь не хочет отставать и которая отныне никому не даст себя бить.

Подход Сталина очень сильно напоминает подход немецких национал - большевиков, или, как их еще называли, правых большевиков - Эрнста Никиша и др., которые восхищались не социальными целями большевизма, а тем, что он давал в руки нации сильнейшие рычаги - монолитную партию, плановую экономику, героическую этику. В смысле идеологии национал-большевизм настаивает на социальной революции, чтобы освободить немецкого рабочего от класса эксплуататоров, подчеркивая, что социальная революция может осуществиться только в контексте национальной революции и лишь в том случае, если она поставит своей политической задачей создание принципиально нового типа государства. Только воля к классовой борьбе как политический орган и национальное вместилище воли к жизни освободит народы. Самым ярким следствием такого подхода, его наиболее потрясающим воплощением стал сплав национализма и большевизма в одну идеологию, утверждающую единство народа, нации и государства. Немецкие национал-большевики могли излагать собственные взгляды открыто, тогда как русские вынуждены были маскироваться, используя марксистскую терминологию. Но на практике именно они реализовали национал - большевистские идеалы, сохранив независимость России и превратив ее в сверхдержаву.

Государственнику Сталину никак не могли импонировать идеи отмирания государств и наций. Еще в 1929 году он заявил, что строительство социализма не только не ликвидирует национальные культуры, но напротив - укрепляет их. И.В.Сталин был категорическим противником марксистского положения об отмирании наций при коммунизме. В 1950 году в работе «Марксизм и вопросы языкознания» он констатировал: нация и национальный язык являются элементами высшего уровня, поэтому они не могут быть включены в систему классового анализа, следовательно, находятся над классами и не подчиняются диалектическим изменениям; именно нация сохраняет общество, раздираемое классовой борьбой. Лишь благодаря нации классовый бой, каким бы острым он ни был, не приводит к распаду общества; нация и язык связывают в одно целое поколения прошлого, настоящего и будущего, поэтому они переживут классы и благополучно сохранятся в бесклассовом обществе [10, с.327-328]. И.В. Сталин неоднократно, пусть и в завуалированной форме, полемизировал с классиками марксизма. Так, выступая с отчетным докладом на XVIII съезде ВКП (б) в 1939 году, он заявил, что Маркс и Энгельс лишь заложили краеугольный камень теории о государстве, которую надо двигать дальше. Кроме того, Сталиным были замечены просчеты основоположников - Энгельс совершенно отвлекается от такого фактора, как международные условия, международная обстановка. Этот фактор, согласно И.В. Сталину, и был главным препятствием на пути отмирания государственной организации. Сталин заявил и о том, что государство сохранится даже при коммунизме: «Мы идем дальше, вперед, к коммунизму. Сохранится ли у нас государство также и в период коммунизма? Да, сохранится, если не будет ликвидировано капиталистическое окружение, если не будет уничтожена опасность военного нападения извне, причем понятно, что формы нашего государства вновь будут изменены сообразно с изменением внутренней и внешней обстановки» [11, с.36]. То есть И.В. Сталин вполне

допускал, что капитализм так и не будет ликвидирован во всемирном масштабе. А это было уже прямое расхождение с классиками марксизма. По сути, Иосиф Виссарионович выступал против какой-либо глобальной модели. Он считал, что некоторым геополитическим пространствам подходит один социальный строй, другим - иной, поэтому всемирный социализм (коммунизм) воспринимался им как вредная утопия, реализация которой только ослабит СССР с его «реальным» социализмом. На протяжении 1930-1950-х годов И.В. Сталин сделал все для того, чтобы сдержать революционное движение в Европе. Он отказался от поддержки революций в Австрии и Испании (провинция Астурия) в 1934 году и повстанческой борьбы греческих коммунистов во второй половине 1940-х годов, свел к минимуму участие СССР в гражданской войне в Испании - на стороне республиканцев воевали всего две с половиной тысячи советских граждан, приказал французским коммунистам поддерживать Шарля де Голля в послевоенный период, вождю китайских коммунистов Мао Цзэдуна рекомендовал договориться с националистом Чан Кайши, был против коммунизации и советизации Восточной Европы, подчеркивая, что там более уместна самобытная демократия нового типа. Так, на встрече с польской делегацией в мае 1946 года он заявил о том, что Польше не нужна диктатура пролетариата, что строй, установленный в Польше, - это новый тип демократии [12, с.86]. Все изменила холодная война, которая потребовала политической консолидации как внутри СССР, так и в соседних с ним странах.

И.В. Сталина часто пытаются представить стопроцентным этатистом, который только и думал о том, как узурпировать власть и ужесточить государственный контроль на всех уровнях. В реальности же картина получается намного более сложной. Идеалом государственного устройства России для Сталина была трехсоставная политическая система «парламент-партия-правительство». По мысли вождя, средоточием государственного управления должен выступать Совет народных комиссаров - правительство, работающее в тесном взаимодействии с Верховным Советом - парламентом - источником народной воли. Правительство должно подчиняться парламенту, но обладать достаточно широкой автономией. При таком раскладе Верховный Совет подпирал бы СНК с одной стороны, а ВКП (б) - с другой. Партия рассматривалась И.В. Сталиным не как верховный администратор, а как идейно-политический авангард, воспитывающий народ и оказывающий на него, в первую очередь, духовное влияние. Подобная система воспроизводила бы на новом уровне реалии традиционных сообществ, основанных на взаимодействии трех сословий - духовенства, дворянства и занимающегося хозяйством народа. Духовенству соответствовала партия, дворянству - правительство, а народу - Советы. Себя же И.В. Сталин видел не столько лидером партии, сколько формальной главой государства - председателем Совнаркома и неформальным вождем советского народа, возвышающегося над всеми тремя институциями, воспроизводя архетип монарха. Между тем стать главой правительства Сталин смог только в мае 1941 года, накануне войны. До этого он был сосредоточен на руководстве партией, точнее, партийным аппаратом. И этот партийно-номенклатурный статус тяготил его, делая до известной степени заложником разбухшей и закостенелой комбюрократии. Показательно, что во многих своих письмах тех лет И.В. Сталин именовал себя «секретаришкой», в чем выражалась досада по поводу того, что ему необходимо заниматься партийной канцелярщиной. После завершения коллективизации и первых успехов индустриализации Сталин задумался над тем, как бы перенести центр власти в госструктуры. Иосиф Виссарионович предложил провести действительно соревновательные выборы в Верховный Совет. В книге Юрия Жукова «Иной Сталин» приводится фотокопия проекта бюллетеня, который планировалось ввести на выборах 1937 года. На одном из них напечатаны три фамилии кандидатов-соперников, идущих на выборах в Совет Национальностей по Днепропетровскому округу. Первый кандидат предполагался от общего собрания рабочих и служащих завода, второй - от общего собрания колхозников, третий - от местных райкомов партии и комсомола. Сохранились

также образцы протоколов голосования, в которых утверждался принцип альтернативности будущих выборов. На таких выборах выдвиженцам от партийных организаций нужно было выдержать серьезную конкуренцию со стороны беспартийных кандидатов. Партийная олигархия крайне обеспокоилась этими планами. Первые секретари открыто заявили о том, что в стране множество врагов народа и потому выборы на конкурентной основе преждевременны. Сталин же по этому поводу отвечал региональным руководителям, что если народ и изберет враждебных людей, то это будет означать, что агитационная работа в партии поставлена плохо, а большевики заслужили такой позор [13].

Разные подходы к реформированию страны демонстрируют и материалы февральско-мартовского 1937 года Пленума ЦК. И.В. Сталин и его ближайшие соратники - В.М. Молотов, А.А. Жданов и др. выступили на нем с умеренными речами, уделяя значительное внимание подготовке и проведению выборов. И напротив, чрезвычайно агрессивными были речи региональных руководителей - Станислава Викентьевича Косиора (Компартия Украины), Роберта Индриковича Эйхе (Западно-Сибирский крайком) и многих других. Результатом жесткого политического противоборства стали массовые репрессии, инициированные на разных уровнях. Намечавшиеся преобразования были сорваны. И.В. Сталину, тем не менее, удалось достичь некоторых реформаторских успехов. Так, по декабрьской Конституции 1936 года были сняты ограничения в правах, наложенные на отдельные социальные категории, причисленные к эксплуататорам. Кроме того, И.В. Сталин существенно повысил роль правительства в государственно-политической системе. В СНК стали формироваться различные оперативно-координационные структуры - Комитет обороны и Экономический совет, слитые затем в единое Бюро, было увеличено количество зампредов СНК, при каждом наркомате ввели должность зама по кадрам. После войны И.В. Сталин поручил А.А. Жданову подготовить проект новой программы ВКП (б), которую планировали принять на партийном съезде в 1947 году. Историки Александр Данилов и Александр Пыжиков в монографии «Рождение сверхдержавы. 1945-1953 гг.» указали на то, что проект предусматривал осуществление целого комплекса мер, призванных радикально преобразовать жизнь в стране: предполагалось включить в управление СССР всех его граждан, которые должны были по очереди выполнять государственные функции, одновременно не прекращая трудиться в собственной профессиональной сфере; любая государственная должность в СССР могла быть только выборной, причем следовало проводить всенародное голосование по всем важнейшим вопросам политики, экономики, культуры и быта; гражданам и общественным организациям планировалось предоставить право непосредственного запроса в Верховный Совет [14, с.237-238]. Но в 1947 году съезд так и не состоялся, а реформы были отложены. Началась холодная война, что потребовало, прежде всего, от И.В. Сталина исключительной политической стабильности.

Большевистские лидеры были категорически против национализма как такового, так как он не вписывался в реализуемый последними проект марксистского глобализма. Наиболее опасным признавался русский национализм, так как он мог найти поддержку в толще самого многочисленного народа страны - русских. Большевики опасались того, что новая волна русского национализма могла быть уже большевистской, но без глобалистского упования на мировую революцию. Например, в 1921 году на X съезде РКП (б) председатель ЦИК Украины Владимир Петрович Затонский открыто заявил об опасности нарастания русского «красного» патриотизма. Подобные опасения разделяли многие большевистские лидеры, беспощадно критиковавшие «великодержавный русский шовинизм». Причем перепало не только «шовинизму», но и самим «великороссам». В.И. Ленин в статье «К вопросу о национальностях или об «автономизации» называл русских нацией, «великой только своими насилиями, великой только так, как велик держиморда... Поэтому интернационализм со стороны такой нации

должен состоять не только в обеспечении равенства. Нужно еще и неравенство, которое возмещало бы со стороны нации угнетающей, нации большой, то неравенство, которое складывается в жизни фактической» [15, с.359]. В таком же ключе рассуждал и любимец партии, ее главный идеолог Николай Иванович Бухарин, настойчиво требовавший, чтобы русские в качестве бывшей великодержавной нации поставили себя в положение более низкое по сравнению с другими. И.В. Сталин занимал в данном вопросе прорусскую позицию. Он открыто полемизировал со сторонниками идеи поставить русских в неравноправное положение: «Говорят нам, что нельзя обижать националов. Это совершенно правильно. Но создавать из этого новую теорию о том, что надо поставить великорусский пролетариат в положение неравноправного - это значит сказать несообразность» [16, с.40]. На X съезде РКП (б) Сталин высказывался по вопросу о национал-уклонизме умеренно: «Положение великорусской нации, представлявшей господствующую нацию, оставило следы своего влияния даже на русских коммунистах, не умеющих или не желающих подойти ближе к трудовым массам местного населения, понять их нужды и помочь им вылезть из отсталости и некультурности. Яговорю о тех немногочисленных группах русских коммунистов, которые, игнорируя в своей работе особенности быта и культуры на окраинах, иногда уклоняются в сторону русского великодержавного шовинизма» [17, с.40]. И.В. Сталин употребил в своем выступлении слово «иногда» и, самое главное, указал на немногочисленные группы русских коммунистов. То есть русский уклон преподносился им как нечто не слишком серьезное.

Зато о национализме окраин Сталин говорил иначе. Он прямо указывал на уклон в сторону местного национализма, который наблюдался в рядах нерусских коммунистов и который отчетливо выражался на Востоке. Речь шла не о каких-то немногочисленных группах, а о коммунистах из местного населения, и это, по мнению Сталина, уже намного серьезнее. К тому же Иосиф Виссарионович конкретно указывал на пантюркизм и панисламизм. Но в 1923 году на XII съезде И.В. Сталин был вынужден обрушиться на «великорусский шовинизм». Дело в том, что в этом «шовинизме» стали обвинять уже его самого. В.И. Ленин тогда пошел на сближение с Л.Д. Троцким, и последний потребовал от Сталина публично выразить свою позицию по отношению к «великорусскому уклону». В результате И.В. Сталин заявил: «В связи с НЭПом во внутренней нашей жизни нарождается новая сила - великорусский шовинизм, гнездящийся в наших учреждениях, проникающий не только в советские, но и в партийные учреждения». При этом досталось и местному национализму: «Но НЭП возвращает не только шовинизм великорусский, - он возвращает и шовинизм местный... Этот местный шовинизм, конечно, не представляет по своей силе той опасности, которую представляет шовинизм великорусский. Но он все-таки представляет опасность» [18, с. 239]. Здесь важно заметить одну деталь. И.В. Сталин вынужденно признавал местный национализм силой менее опасной, чем национализм великорусский. Но он употреблял по отношению к нему термин «шовинизм», и тем самым как бы уравнивал два уклона. По Сталину получалось, что националисты некогда угнетенных наций тоже являются шовинистами. Иными словами, русские лишались привилегии на шовинизм. Далее И.В. Сталин снова переходил на «великорусский шовинизм», опять-таки подчеркивая, что он является наиболее опасным уклоном: «То доверие, которое мы тогда приобрели, мы можем растерять до последних остатков, если мы все не вооружимся против этого нового, повторяю, великорусского шовинизма» [19, с.245]. Однако он и тут не забыл «местный шовинизм», причем, указав, что такой шовинизм становится наступательным. Сталин конкретно, со статистикой и фактами, выступал против шовинизма местного. Примерно ту же самую линию И.В. Сталин продолжал и в июне 1923 года на IV совещании ЦК РКП (б) с ответственными работниками национальных республик и областей. В качестве важнейшей меры он предлагал чистку государственных и партийных аппаратов от националистических элементов, подразумевая под последними, в первую очередь, великорусских, а также антирусских и иных националистов. Такая чистка должна была производиться

осторожно, на основании проверенных данных и под контролем ЦК партии. То есть опять-таки великорусские националисты признавались наиболее опасными, но при этом подчеркивался антирусский характер местных националистов. А далее очень подробно разбирался пантюркистский уклон Мирсаида Султан-Галиева, чего не удостоивался никто из русских шовинистов. Сталин резко изобличал и украинских национал-уклонистов - Христиана Георгиевича Раковского и Николая Алексеевича Скрыпника. В 1925-1929 годах вопрос о национальных уклонах не поднимался. А в 1934 году на XVII съезде партии критике подвергся местный уклон, тогда как русский был оставлен в покое [20]. И.В. Сталин понимал, что русский советский патриотизм не разрушает Советскую державу, а, напротив, укрепляет ее. Русские признавались государствообразующим народом, о чем было заявлено после войны. Еще в 1930-е годы Сталин значительно увеличил удельный вес русских в партийно-государственной элите, а в 1920-е годы, им был инициирован так называемый ленинский призыв в партию, призванный увеличить долю русских в партии. На XIII съезде в мае 1924 года И.В. Сталин говорил об этом открыто: «Великороссов в партии к XIII съезду - 72 процента, очевидно, после ленинского призыва процент должен увеличиться» [21, с.202].

В 1930-50-е годы с благословения Сталина начались масштабные разработки в области русской истории, многие выдающиеся государственные деятели, в том числе русские цари, оказались реабилитированными. Наряду с культом вождя возник культ русской литературы и вообще русской культуры. Сам И.В. Сталин стал проявлять большой интерес к некоторым дореволюционным идеям и проектам. Так, во время войны он задумал возродить славянофильство на новом уровне. 28 марта 1945 года на обеде в честь чехословацкого президента Эдуарда Бенеша Сталин признался в том, что является новым славянофилом: «Были старые славянофилы, одним из руководителей которых являлся известный русский публицист Аксаков. Они выступали во времена царизма, и эти славянофилы были реакционерами. Они выступали за объединение всех славян в одном государстве под эгидой русского царя. Мы, новые славянофилы, стоим за союз независимых славянских государств... Первая мировая война разыгралась на спинах славянских народов. Мы видим, что и Вторая мировая война идет на спинах славянских народов. Англия и Германия дерутся, а славянские народы проливают свою кровь» [22, с.359-363]. И.В. Сталин считал, что, усиливая советское влияние в Восточной Европе, он создает союз славянских государств, о котором мечтали многие панслависты. Сталину в результате победы над Германией удалось вернуть утраченные территории, принадлежавшие некогда России, более того, ему удалось сделать то, о чем в свое время мечтал Данилевский - о создании всеславянского союза во главе с Россией. И.В. Сталин полагал, что создание такого союза сделает Россию непобедимой. И Сталин создал этот союз в своеобразной форме стран социалистического содружества. Это сразу резко изменило геополитическое положение СССР и сделало нашу страну более неуязвимой, если говорить о внешней опасности. Геополитические взгляды И.В. Сталина были чужды идеям марксистского глобализма. Вот почему «культ личности» с такой легкостью был развенчан на XX съезде КПСС в 1956 году, а государственнику Сталину до сих пор симпатизируют многие националисты и правые консерваторы, весьма далекие от марксизма и левизны. Остается только предполагать - почему И.В. Сталин в последние годы своей жизни не переломил ситуацию и не отказался от марксизма? В этом случае СССР как национально-государственное образование существовал на политической карте мира, был бы совсем другим государством, а вместо КПСС появилась бы совершенно иная партия. Но этот путь эпохальных социально - политических преобразований был прерван смертью государственника и прагматика Сталина. В любом случае, очевидно, что Советский Союз изначально создавался И.В. Сталиным по схемам, отличным от марксистско-ленинских идей пролетарского глобализма.

Национально-государственная политика Сталина в 1920-е и 1930-е годы смогла обеспечить единство Советского Союза, столь необходимое в силу постоянной внешней

угрозы, она была направлена на выравнивание экономического уровня отсталых республик, поэтому была связана с проблемой деколонизации. Но ей предшествовала культурная революция, которая принесла всем народам ликвидацию безграмотности, создание алфавитов и письменности для тех народов, у которых не было письменности, массовое получение квалифицированных, в том числе технических профессий. В национальных регионах сформировалась система здравоохранения, были побеждены эпидемии чумы, холеры, туберкулеза, трахомы. И только в период индустриализации страны И.В. Сталин поставил вопрос о выравнивании экономического уровня отсталых республик. Нельзя утверждать, что происходила искусственная перекачка средств и ресурсов из центра в бывшие колониальные окраины, неготовые к технологическим новациям. Действительно, началось повсеместное строительство промышленных предприятий. В отдельных регионах это было связано с наличием богатейших залежей полезных ископаемых, без которых не могли работать традиционные промышленные районы Европейской России и Украины. Поэтому сталинскую модернизацию нельзя связывать только с идеологическими аспектами, требовавшими формирования однородной социальной структуры общества. Неравномерное финансирование из государственного бюджета национальных республик дало возможность И.В. Сталину создать мощную индустриальную базу на востоке страны. Это позволило во время Великой Отечественной войны, опираясь на созданный в предвоенные пятилетки экономический потенциал, добиться победы над фашистской Германией. Часть национальных республик оставалась дотационной, так как социокультурные традиции населения тормозили развитие модернизации в национальных районах. Это была традиционная схема развития для большого многонационального государства, в которой просматриваются диспропорции север-юг, запад-восток. Сталинская политика в области индустриализации имела историческую перспективу, была легитимна, но имела и свои негативные последствия, в частности, было ослаблено развитие нечерноземных областей центральной России. Население этих исконных российских районов в результате миграций направлялось на строительство промышленных гигантов и электростанций на востоке страны, осваивало новые месторождения, создавало нефтегазовый комплекс и транспортную инфраструктуру, поднимало целинные и залежные земли. Складывалось новое многонациональное общество на интернациональных принципах, где каждый народ стал субъектом публичного права в составе федерации. Сталинская национально-государственная политика в ее геополитическом аспекте способствовала расцвету наций, форсировала их консолидацию, связывая этничность с властью и территорией. Советское государство при И.В. Сталине способствовало правовой институционализации этничности как политической категории, фиксируя ее в паспортах, а территории - за крупными этносами и этническими элитами. Последние стремились обрести более высокий политический статус, подталкивая этнополитические общности к реализации легитимного права на собственную государственность. Сталин был глубоко убежден в том, что народы должны быть полноправными субъектами национальной политики. Сталинская мысль по-прежнему актуальна, особенно по отношению к тем народам, которые, во-первых, имеют свои национально-государственные и национально-территориальные образования, во-вторых, их властные элиты не стали политическими марионетками в геостратегии мировой закулисы.

Использованная литература

1. Паршев А. Почему Америка наступает. М., 2002.
2. Орлов А. «Суворов» против Сталина или опыт построения антиистории//Россия XXI. 1993. № 8.
3. Александров М.В. Внешнеполитическая доктрина Сталина. Canberra: Australian National University, 1995.
4. Уткин А.И. Вызов Запада и ответ России. М., 2003.
5. Капченко Н.И. Внешнеполитическая концепция Сталина//Международная жизнь. 2005. № 9.
6. Троцкий Л.Д. К истории русской революции. М., 1990.
7. www.komintern-online.com/trotm327.htm
8. Беседа об учебнике «Политическая экономия» 29 января 1941 года // Сталин И.В. Сочинения. Т.14. Тверь. 2007.

9. Сталин И.В. Сочинения. Т.13. М., 1951.
10. Сталин И.В. Избранные сочинения. Т.3. Киров, 2004.
11. XVIII съезд ВКП (б). 10-21 марта 1939 г. Стенографический отчет. М., 1939.
12. Советский фактор в Восточной Европе. 1944-1953. Т.1. 1944-1948. Документы. М., 1999.
13. Жуков Ю.Н. Иной Сталин. Политические реформы в СССР в 1933-1937 гг. М., 2005.
14. Пыжиков А.В., Данилов А.А. Рождение сверхдержавы. 1945-1953 гг. М., 2002.
15. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.45.
16. Сталин И.В. Сочинения. Т.5.М., 1947.
17. Там же.
18. Там же.
19. Там же.
20. XVII съезд ВКП (б). 26 января-10 февраля 1934 г. Стенографический отчет. М., 1934.
21. Сталин И.В. Сочинения. Т.6.М., 1953.
22. Там же. Т.18. Тверь, 2006.

Политико-правовые основы процесса образования СССР

Данильченко С.Л.

доктор исторических наук, профессор,

директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

В 1921 году большевики контролировали основную часть территории бывшей Российской Империи, что послужило началом объединения советских республик в единое государство. В самой РСФСР процесс формирования национальных автономий проходил крайне болезненно, более того, большевики надолго увязли в проблемах советизации Средней Азии. Наиболее сложным был поиск новой формы объединения между РСФСР и другими независимыми советскими республиками - Украиной, Белоруссией, Грузией, Арменией и Азербайджаном. После окончания Гражданской войны российская государственность в форме советской федерации, прошедшая проверку на прочность в военное время, начала распространять свое влияние на территории, на которых сепаратизм начал поднимать голову уже под красным флагом. Борьба в партии в период образования СССР была одной из самых драматических страниц советской истории, поскольку сторонники дальнейшей централизации страны во главе с И.В.Сталиным были вынуждены ради сохранения единого государства пойти на острый конфликт с влиятельными коммунистическими деятелями национальных окраин. Именно в ходе этой борьбы впервые в истории партии был арестован авторитетный партийный функционер - Мирсаид Хайдаргалиевич Султан-Галиев. Но не только конфликт централистского крыла партии с национал-коммунистами окраин был характерен для рассматриваемого периода. В процессе национально-государственного переустройства Советской России в 1921-1922 годы сталкивались интересы многих государственных ведомств, что порождало порой конфликты не менее острые, чем конфликт Сталина-Орджоникидзе с ЦК КП Грузии. Подобные конфликты были вызваны как объективными ошибками и просчетами большевиков в национально-государственном строительстве, так и личными амбициями, некомпетентностью тех или иных партийных и государственных функционеров. Комплексный анализ позволит осознать всю сложность данной исторической проблемы, которую после смерти И.В. Сталина сводили к критике сталинского плана «автономизации» и восхвалению ленинской идеи о создании новой федерации - СССР.

Национально-государственное переустройство РСФСР в 1921-1922 годы было сопряжено с неимоверными трудностями, многочисленными недостатками, недоразумениями, а порой и курьезами. Создание национальных автономий являлось для большевиков главным инструментом к завоеванию симпатий националов. Большевицкие вожди не задумывались об опаснейшем для дальнейшего развития российской государственности обстоятельстве - наличии внутри страны огромного

количества мелких автономных образований как факторе постоянных территориальных споров, приводящих к вооруженным конфликтам и войнам. Несмотря ни на что, И.В.Сталин продолжал создавать новые автономии в составе РСФСР. Уступки по линии территориального расширения и размежевания различных автономий были для него необходимой расплатой за то, что в решающие моменты интервенции и Гражданской войны народы этих областей оказали активную поддержку Советской власти. Свернуть с этого пути означало только одно - пойти на обострение отношений с горцами и мусульманским населением Поволжья в условиях, когда Москва столкнулась с усилением центробежных и сепаратистских тенденций на Украине и в Закавказье. Сталин умело лавировал, не препятствуя различным инициативам российских автономий. И.В.Сталин стремился подчинить реорганизацию народного Комиссариата по делам национальностей интересам укрепления территориальной целостности РСФСР. В 1922 году это ведомство фактически перестало являться административным учреждением, чему во многом способствовал с подачи Л.Д. Троцкого и Л.Б. Каменева ВЦИК, постепенно отстранявший Наркомнац от решения реальных проблем территорий, оставляя ему только агитационно-культурные функции. Такая ситуация вызывала протест у ряда руководителей Наркомнаца, что было чревато не просто ведомственным конфликтом этого наркомата со ВЦИКом, но и нежелательными последствиями для управления национальными территориями. Былой авторитет Наркомнаца Сталин использовал в интересах налаживания четкого взаимодействия центральной власти с автономиями, главным образом в управлении народным хозяйством. В мае 1922 года на заседании Коллегии Наркомнаца И.В.Сталин предложил создать для руководства хозяйственной деятельностью автономий и независимых советских республик специальные федеральные комитеты по отдельным отраслям народного хозяйства при Наркомате по делам национальностей в составе представителей заинтересованных наркоматов РСФСР и автономий. Эти комитеты должны были работать под руководством Наркомнаца, а рабочий аппарат должен формироваться из представителей соответствующих наркоматов РСФСР [1, л. 1]. Выдвигая эту инициативу, Сталин рассчитывал на то, что участие представителей автономий РСФСР и «независимых» советских республик в работе федеральных комитетов по важнейшим отраслям народного хозяйства позволит выработать эффективную модель взаимодействия центральной и местных властей. Путем кадровых ротаций при функционировании такой модели можно было нейтрализовать национал-коммунистов, выражавших изоляционистские и сепаратистские настроения. Федеральные комитеты должны были стать кузницей кадров лояльно настроенной по отношению к Москве национал-коммунистической номенклатуры. Этой инициативе И.В.Сталина, которая, в конечном счете, была принята, противились его же подчиненные, возмущенные пренебрежительным отношением высших органов власти к своему ведомству. Игнорирование ВЦИКом и Совнаркомом деятельности Наркомнаца привело к гибели сталинского наркомата, ставшего лишним, ненужным звеном советской административно-государственной системы. Проблемы взаимоотношений центра и национальных окраин в Советской России были настолько сложными, что не могли разрешиться путем проведения административной комбинации.

Одной из наиболее острых национально-государственных проблем в 1921-1922 годах являлась советизация Средней Азии. Большевики допустили массу грубейших ошибок, приведших к широкомасштабному сопротивлению местного населения, выразившегося в басмаческом движении. Москва теряла в среднеазиатском регионе политический авторитет и геополитическое влияние, что неизбежно играло на руку Великобритании. Негативные геополитические последствия в этом случае не заставили бы себя долго ждать - англичане получали возможность прочно утвердиться в Иране и Афганистане, отрезав Россию от всех контактов с Центральной Азией. В Иране уже правил пробританский шахский режим. Советизация Средней Азии имела важное геополитическое значение для России. В 1921 - 1922 годах большевики не могли похвастаться сколько-нибудь удачными

действиями в Средней Азии. Об этом красноречиво свидетельствует записка в Политбюро ЦК РКП (б) от 8 сентября 1921 года председателя Туркбюро ЦК РКП (б) и Турккомиссии ВЦИК и СНК РСФСР Яна Эрнестовича Рудзутака. В ней подробно говорилось о негативных результатах деятельности в Средней Азии члена Туркбюро ЦК РКП (б) и Турккомиссии ВЦИК и СНК РСФСР Георгия Ивановича Сафарова. Рудзук констатировал, что «товарищ Сафаров... сплошь и рядом забывал основной принцип - национальное равенство и сел проводить реформу чисто националистической линии. В Семиречье начался настоящий крестовый поход против русского населения. Выселение русских поселков началось без какого-либо плана о дальнейшем их устройстве. Большинству было предписано выехать из села в двухдневный срок и направиться в Калужскую губернию. Добравшись сотни верст по семиреченскому тракту пешком и на волах до первой железнодорожной станции Аушлэ-Аша, переселенцы с семьями и скарбом, сотни семейств, должны были жить лагерем в степи под открытым небом, потому что железная дорога их не принимала... Чтобы обеспечить себе опору в туземном населении велась зачастую демагогически-националистическая агитация, в результате чего неоднократно звучали угрозы со стороны киргиз вырезать русское население. Землеустроительные тройки творили по поселкам невиданные бесчинства. Предписывали сельским и волостным ревкома кормить их поросятами и «молодыми и жирными утками», требовали для себя «молодых женщин или девиц для стирки белья...». Мои попытки смягчить свирепые формы земельной реформы часто тормозились или же самовольной отменой во время моей болезни Сафаровым моих распоряжений или же угрозами об отставке, если я не соглашусь с его распоряжениями». Итоги такой политики были весьма плачевны. Рудзук информировал Москву о том, что в результате земельных «реформ» Сафарова «мы имели верненское и нарынское восстания, громадный недосев и уже начинающийся голод в некоторых раньше хлебородных уездах... Обращаю внимание товарищей, что земельная реформа касалась лишь незначительной части Киргизского населения в Туркестане. Как действует на остальные туземные народности наша восточная политика, свидетельствуют усиливающееся басмаческое движение среди узбеков в Фергане и Самаркандской области и стремление туркмен отделиться от Туркестана. Чисто колонизаторское отношение Сафарова к Бухарской автономии бросило последнюю в объятия Афганистана». Свою записку Рудзук закончил информацией о выходе из партии русских железнодорожников из Самарканда в знак протеста против политики Сафарова и предположением о снятии Сафарова с работы в Туркестане [2, лл. 1-3]. И.В.Сталин активно поддерживал предположение Рудзутака об отзыве Сафарова из Туркестана. 9 сентября 1921 года он писал Ленину о том, что «политика Сафарова способствует не только обострению национальной розни, но и разрушает еще наши парторганизации в Туркестане (уход железнодорожных русских рабочих из партии, представляющих лучшие элементы партии в отсталом Туркестане) и компрометирует партию в глазах трудящегося населения (безобразия при проведении «земельной политики»). Дальше некуда идти. Ждать больше нельзя. Отвечать дальше за художества Сафарова недопустимо. Предлагаю вызвать сочно Сафарова и Иоффе и поставить вопрос о снятии Сафарова, обязательно пригласив на заседание ПБ (Политбюро - С.Д.) товарища Рудзутака» [3, л. 2].

Предложение И.В.Сталина о снятии с работы в Туркестане Сафарова было вызвано не только вышеуказанной запиской Я.Э.Рудзутака. Еще до того, как в Москву пришла эта записка, Сталин писал Ленину 5 сентября 1921 года о том, что «Сафаров не может вести ни систематической, ни осмысленной, ни разумной политики, он обычно утрирует некоторые истины нашей национальной политики, грубо перегибает палку и высказывает за рамки всякой разумности. Сафарова нужно снять, ему нельзя давать самостоятельной руководящей (подчеркнуто Сталиным - С.Д.) работы, ибо он сам нуждается в руководителе». Предложение о снятии Сафарова с работы в Туркестане И.В.Сталин обосновывал негативной геополитической перспективой его дальнейшего пребывания в

этом регионе: «Массовое национальное (подчеркнуто Сталиным - С.Д.) «басмачество» растет безостановочно, роняя престиж Соввласти в Афганистане, мусульманской и немусульманской Индии, Персии» [4, лл. 1-2]. Тот факт, что Сталин задумывался о том, как будут реагировать на политику большевиков в Средней Азии Афганистан, Иран и Индия, свидетельствует о понимании им геополитического значения присутствия России в среднеазиатском регионе. В противовес губительной политике Сафарова И.В. Сталин предлагает меры по экономической интеграции Бухары, Хивы и Туркестана. 2 октября 1921 года в письме на имя наркома иностранных дел РСФСР Г.В.Чичерина Сталин предлагает «обязать коммунистов Бухары, Хивы и Туркеспублики провести в своих правительствах предложение об объединении деятельности этих правительств по железнодорожному транспорту, внешней торговле и орошению». Осуществить экономическое объединение Бухары, Хивы и Туркестана И.В.Сталин стремился, прежде всего, для того, чтобы уничтожить зависимость данных территорий от Ирана и Афганистана, выражавшуюся в давних устойчивых связях среднеазиатских купцов с этими странами, более выгодных, чем торговля с «неверными» из России. Необходимость разрушения экономического союза Средней Азии с Ираном и Афганистаном с целью вовлечения её в российскую сферу влияния, Сталин обосновывал твердым курсом партии на государственную монополию внешней торговли. В вышеуказанном письме на имя Чичерина он выдвинул требование отказаться «от несуразной политики бесконечных уступок Торговому дому Мухеддинова, властвующему в Бухаре милостью нашей и вопреки воле населения» [5, л. 1].

Если в Средней Азии основные трудности советизации были вызваны некомпетентной и преступной политикой эмиссаров Москвы, то на Украине и в Закавказье процессу объединения независимых республик в единое государство противодействовали местные национал-коммунистические власти. В Азербайджане и Грузии местные коммунисты откровенно срывали государственную монополию внешней торговли и введение единой денежной единицы. В декабре 1922 года член ЦИКа Азербайджана Иосиф Михайлович Варейкис дал интервью «Известиям», в котором рассказал о том, что с середины 1922 года в республике был установлен официальный курс «с лажемвпользу азербайджанских денежных знаков сначала в 5 процентов, а затем лаж все увеличивался. Благодаря этому спекуляция деньгами приняла в Азербайджане необычайные размеры» [6, 27 декабря]. Помимо потакания подобным махинациям, азербайджанские власти фактически свернули таможенный контроль на границе с Ираном, что привело к срыву государственной монополии внешней торговли. Политика азербайджанских властей вызывала протест Москвы. В апреле 1922 года И.В.Сталин и заместитель наркома внешней торговли М. И. Фрумкин отправили в Закавказский крайком РКП (б) телеграмму: «...несмотря на соглашение по вопросу о таможенной политике, подписанном Вами и НКВТ, в Бакинской таможне продолжается свободный выпуск товаров на персидский рынок и с персидского рынка. Снова повторяем: Бакинская таможня своим недопустимым отношением срывает вопрос громадного мирового значения. Категорически настаиваем на принятии мер к прекращению свободного вывоза и к немедленному осуществлению подписанного Вами соглашения» [7, л. 1].

В Грузии подобные изоляционистские тенденции получили гораздо больший размах. В сентябре 1922 года Сталин информировал Ленина о том, что «Грузинский ЦК, оказывается, решил без ведома ЦК РКП разрешить оттоманскому банку (англо-французский капитал) открыть свое отделение в Тифлисе, что, несомненно, привело бы к финансовому подчинению Закавказья Константинополю (уже теперь в Батуми и Тифлисе турецкая лира является господствующей и вытесняет с рынка грузинские и русские деньги» [8, с.109-110]. В 1921-1922 годах руководство Грузии не только не препятствовало, но и само нагнетало изоляционистские и националистические настроения. Так, 14 июля 1921 года Грузинский ревком постановил «разгрузить» город Тифлис от всех лиц, которые: не связаны с городом Тифлисом коренным жительством; не

добывающие средств к существованию общественно-полезным трудом, обязаны в течение двух недель со дня опубликования настоящего постановления выехать из пределов города. В марте 1922 года грузинские власти закрыли границы республики от голодных беженцев из Поволжья, а тех, кто проникал в Грузию, высылали по этапу и за их счет. Дело дошло до того, что в сентябре 1922 года грузинский НКВД подготовил проект декрета «Об установке кордонов на границах, ведущих в пределы Грузии», в котором говорилось о том, что «ни один человек не может въехать в Грузию или выехать из Грузии, чтобы не платить за это» [9, с. 592]. Проект декрета был одобрен Совнаркомом Грузии, но отвергнут благодаря вмешательству секретаря Закавказского крайкома Ивана Дмитриевича Орахелашвили.

Центробежные, изоляционистские настроения части национал-коммунистических кругов вызвали все больший протест не только в Москве, но и у многих коммунистов окраин, идейно не принимавших национализм. Для таких коммунистов центральная власть не отождествлялась с «колонизаторской» политикой царского режима, в укреплении власти центра они видели только благо. К тому же, личность вождя революции - Ленина - никак не ассоциировалась с русским национализмом и имперским диктатом Москвы не только у большинства коммунистов окраин, но даже и у некоторых представителей других партий. В руководстве партии дальнейшая централизация государства рассматривалась как естественный процесс, обусловленный как внешними, так и внутренними причинами. Г.В.Чичерин предложил накануне международной экономической конференции в Женеве включить в состав РСФСР «независимые» советские республики, исходя из того, что «если мы на конференции заключим договоры как девять параллельных государств, это положение дел будет юридически надолго закреплено и из этой путаницы возникнут многочисленные затруднения для нас в наших отношениях с Западом» [10, с.87]. Необходимость преодоления центробежных тенденций для укрепления Советской власти очень ясно обрисовал в своем выступлении на X съезде РКП (б) в 1921 году один из лидеров украинских коммунистов В.Г.Затонский: «У товарища Сталина в его тезисах имеется намек, что невозможно существование отдельных независимых республик ввиду угрозы их существованию. Больше того, сама сущность Советской власти вызывает теснейшее объединение, и даже если бы и не было военной угрозы, все время, поскольку мы имели бы дело с советскими республиками, они должны были бы объединяться экономически. Это совершенно естественно и необходимо, и этого на партийном съезде особенно доказывать не приходится. Совершенно естественно, если бы мы в ущерб окраинам укрепляли центр, то мы поступили бы правильно, и если бы нам нужно было для укрепления его даже ограбить окраину, - ...то мы пошли бы и на это» [11, с. 203-204].

Подобные взгляды были свойственны партийному большинству. Изоляционистские и сепаратистские настроения господствовали в гораздо большей степени у отдельных национал-коммунистических руководителей, нежели у рядовых коммунистов-националов. Однако «болезнь» национализма, как это нередко бывало в истории, легко распространяется среди народов, если их власти умело ведут националистическую агитацию и играют на болевых национальных проблемах. Так, грузинское население не могло не приветствовать закрытие границ республики от мощного наплыва голодных беженцев из России - это охраняло их материальное благополучие. По мере того, как часть национал-коммунистической элиты демонстрировала Москве все возрастающую независимость, большевистское руководство все более склонялось к идее о включении самостоятельных советских республик в состав РСФСР. Эту идею одним из первых выдвинул в январе 1922 года Г.В.Чичерин. Тогда эта идея не прошла. И вскоре Москва имела все основания сожалеть о нереализованном предложении Чичерина. На конференции в Женеве украинская делегация проигнорировала «единый дипломатический фронт» с РСФСР. Без всяких консультаций и согласований с российской стороной, украинская делегация пыталась заключить соглашение между Украиной и Германией,

ставящее под удар российско-германский договор в Раппало от 16 апреля 1922 года. Вопреки тому, что и Россия, и Германия предали полному забвению вопросы о долгах и о возмещении друг другу ущерба, причиненного в годы Первой мировой войны, посол УССР в Германии Владимир Христианович Ауссем потребовал, чтобы при заключении договора с Украиной немецкая сторона обязалась платить ей 400 миллионов марок, числящихся за ней со времен оккупации. Этот демарш был осуществлен по указке председателя Совнаркома Украины Христиана Георгиевича Раковского, который считал, что в основу экономического сотрудничества между УССР и Германией должны быть положены «денежные суммы, причитающиеся с Германии за оккупацию и реквизиции на Украине в 1918 году». К счастью, эту инициативу Ленин и НКВД быстро пресекли, но сам факт ее неожиданного появления был для Москвы очень неприятен [12, с. 73].

В августе 1922 года, когда И.В. Сталин выступил с инициативой о включении независимых советских республик в состав РСФСР, произошло то, что должно было произойти. Сталинская инициатива ублажала централистские устремления большей части партии и ее руководства. Не было никакого парадокса в том, что в декабре 1922 года один из самых авторитетных коммунистических деятелей мусульманского населения Поволжья М.Х. Султан-Галиев, дословно повторил на заседании комфракции на X Всероссийском съезде Советов те мысли, которые Сталин выразил в письме Ленину от 22 сентября 1922 года. Так, Султан-Галиев заявил: «Пора кончить игру в эту независимку, вполне присоединяясь к мысли о необходимости упразднения независимости Азербайджана, Грузии и так далее и других независимых республик, временно с этим мы высказываем пожелание, чтобы эти республики входили как равноправные члены в общую Российскую Федерацию, без создания каких-либо союзных ЦИК и союзных СНК». Сталин в письме к Ленину писал: «Молодое поколение коммунистов на окраинах игру в независимость отказывается понимать как игру, упорно признавая слова о независимости за чистую монету и также упорно требуя от нас проведения в жизнь буквы конституции независимых советских республик, окраины во всем основном, безусловно, должны были подчиняться центру, то есть если мы теперь же не заменим формальную (фиктивную) независимость формальной же (и вместе с тем реальной) автономией, то через год будет несравненно труднее отстоять фактическое единство советских республик» [13, с. 157-158, 109].

Это совпадение взглядов было закономерным. Идея наделения всех окраин автономией равным государственным статусом - статусом автономной республики в составе РСФСР, разделялась большей частью партийных и государственных деятелей, как в Москве, так и на местах. «Игра» в независимость стала слишком опасной не только из-за сильных изоляционистских и националистических настроений в компартиях Грузии и Украины, но и из-за усиливающегося недовольства руководителей некоторых автономий РСФСР их «второсортным», недостаточным государственным статусом. Автономизация политически и юридически снимала эти проблемы, поскольку предполагала создание единого государственного образования, в котором все территории имеют одинаковый правовой статус, равные права и равные обязанности. Такое государственное устройство выбивало почву из-под сепаратистов, так как притязания на лишние привилегии за счет других народов поставили бы их в невыгодное положение.

В сентябре 1922 года, после того как руководство независимых советских республик ознакомилось с планом автономизации, борьба централистского крыла в партии во главе с И.В. Сталиным с радикальными национал-коммунистами вступила в новую острую фазу. Однозначное согласие на вхождение в РСФСР сразу дали ЦК КП Азербайджана и Армении, а также руководство Закавказского крайкома РКП (б). В то же время ЦК КП Грузии, наоборот, высказался однозначно против. Руководство Украины и Белоруссии откладывали обсуждение этого вопроса, ожидая как дальше развернутся события [14, с. 195-198, 203]. Такой расклад сил был явным в пользу Сталина и других сторонников плана «автономизации», но положение вскоре изменилось для них в лучшую сторону,

когда представители республик были вызваны на заседание комиссии Оргбюро ЦК РКП (б) «О взаимоотношениях РСФСР и независимых республик». 23 сентября за сталинский проект проголосовали представители всех республик, за исключением представителя Грузии, который воздержался. 24 сентября были улажены все спорные вопросы, Москва согласилась на некоторые уступки республикам: во-первых, представители республик получили право представительства во ВЦИКе и добились того, чтобы кандидатуры уполномоченных общесоюзных наркоматов согласовывались с республиканскими властями; во-вторых, представители республик получили право посылать своих чиновников в заграничные представительства наркоматов иностранных дел и внешней торговли; в - третьих, они добились упразднения общесоюзного наркомата финансов при сохранении республиканских наркоматов финансов [15, с. 200-205]. С принятием таких поправок к первоначальному проекту И.В. Сталина появилась возможность полной нейтрализации грузинских национал-коммунистов. Характерно, что предложения лидера грузинских большевиков Буду Мдивани о создании в республиках аппаратов для создания национальных армий и о необходимости обсуждения плана автономизации в верхушках парторганизаций до созыва Пленума ЦК РКП (б) были единогласно отклонены, против голоса одного Мдивани и примкнувшего к нему представителя Азербайджана Агамалы оглы [16, с. 201-203].

Все дело испортило неожиданное вмешательство Ленина, который 26 сентября 1922 года передал через Л.Б.Каменева в Политбюро ультимативное письмо, где предложил создание новой федерации Союза Советских Республик Европы и Азии с формированием общефедерального ЦИКа. Вопреки всякой логике Ленин считал, что создание федерации с различным статусом союзных республик и российских автономий будет означать новый шаг к полноценной федерации «равноправных республик» [17, с.213]. Сталин высказался против очередной затеи все больше отходящего от дел по болезни вождя революции. В своем письме к Ленину от 27 сентября 1922 года он прямо заявил о возможном недовольстве автономий РСФСР новой федерацией, что может привести к сепаратистским настроениям внутри России и предсказал, что наличие в Москве двух высших законодательных органов - ЦИКа всей федерации и ВЦИКа приведет к вредным «глубоким перестройкам» (18, с. 113). История подтвердила правильность сталинского предсказания. Печально памятная борьба всесоюзного и российского парламентов в 1990-1991 годах показала всю абсурдность наличия в стране двух парламентов. Однако возражения Сталина не были приняты Лениным, который все больше начал попадать под влияние радикальных грузинских национал - коммунистов.

Сентябрь 1922 года был одним из самых трудных месяцев в жизни И.В.Сталина. Практически добившись согласия на реализацию плана автономизации от партийного большинства, Сталина вынудили осуществлять ленинский эксперимент, спровоцировавший негативные политические реакции в самом начале. С принятием ленинского плана борьба централистского крыла партии во главе со Сталиным с «победившими» национал - коммунистами резко активизировалась. И.В.Сталину пришлось приложить невероятные усилия к тому, чтобы СССР не развалился с момента его провозглашения на Пленуме ЦК РКП (б) 5-6 октября 1922 года. В действительности образование нового союзного государства оказалось делом более сложным, чем об этом писалось в ряде работ по советской истории. Несмотря на фиаско сталинской автономизации национал - коммунистический сепаратизм и изоляционизм были обречены на историческое поражение, поскольку Сталин и его соратники были полны решимости добиться политического реванша и готовы к новому витку борьбы с Мдивани, Раковским и другими национал - коммунистами, выразившими сепаратистские настроения.

Использованная литература

1. РГАСПИ. Ф. 558, Оп. 1, Д. 4396.
2. Там же, Ф. 558, Оп. 1, Д. 5174.
3. Там же. Д. 5190.

4. Там же.
5. Там же. Д. 2142.
6. Известия. 1922.
7. Там же. Ф. 558, Оп. 1, Д. 2295.
8. Несостоявшийся юбилей. Почему СССР не отпраздновал своего 70-летия. М. 1992.
9. Двенадцатый съезд РКП (б). 17-25 апреля 1923 года. Стенографический отчет. М. 1968; Правда. 1923. 19 апреля.
10. Несостоявшийся юбилей. Почему СССР не отпраздновал своего 70-летия. М. 1992.
11. Десятый съезд РКП (б). Март 1921 года. Стенографический отчет. М. 1963.
12. Конт Ф. Революция и дипломатия. Х. Раковский. М. 1991.
13. Несостоявшийся юбилей. Почему СССР не отпраздновал своего 70-летия. М. 1992.
14. Из истории образования СССР. Документы и материалы о работе комиссии Оргбюро ЦК РКП (б) по подготовке вопроса «О взаимоотношениях РСФСР и независимых республик» к Пленуму Центрального Комитета партии (6 октября 1922 г.) // Известия ЦК КПСС. 1989. № 9.
15. Там же.
16. Там же.
17. Ленин В.И. Полн. Собр. Соч. Т. 45.
18. Несостоявшийся юбилей. Почему СССР не отпраздновал своего 70-летия. М. 1992.

Цивилизационные взаимоотношения между русскими и украинцами: анализ геополитической конъюнктуры XX век

Данильченко С.Л.

доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Не менее важным, чем полное и окончательное прекращение огня в Сирии, стало бы восстановление сложившихся на протяжении столетий цивилизационных взаимоотношений между русскими и украинцами. История этих взаимоотношений была разной, наши исторические связи в результате геополитической конъюнктуры переживали немало испытаний, вызванных не столько политическими амбициями царей, гетманов и президентов, сколько отсутствием у многих из них геополитического мышления.

Подъем национально-освободительного движения накануне и в ходе трех российских революций, рост национального самосознания привели к возникновению многочисленных национальных государственных образований. Происходило постепенное, но не бесконфликтное становление федеративного государства, народы начали обретать статус субъектов национальной политики. Свержение самодержавия и образование Временного правительства в 1917 году привели к изменению правовой основы российского государства. Спустя полгода Россия была провозглашена демократической республикой. Территориально страна признавалась единой и неделимой.

Центральная рада провозгласила автономию Украины и самостоятельно избрала правительство - Генеральный секретариат. Украинская рада критически оценивала политическое и экономическое состояние России. На Украине в апреле 1918 года провозглашена Украинская Держава во главе с гетманом П. Скоропадским, а в декабре 1918 года власть переходит к Директории, образованной лидерами Украинского национального союза. В феврале ее председателем становится С. Петлюра. Вновь была воссоздана Украинская народная республика, объявившая войну Советской России.

Российские историки не замечают роль украинской Центральной Рады - органа, практически самоназначенного, но с первых дней своего существования потребовавшего наряду с государственным суверенитетом Украины переформирования действующей армии путем выделения из нее частей, состоящих из украинцев и главной ставке не подчиненных. При этом из исторической памяти вымараны следующие исторические факты: в результате сепаратистских действий Центральной Рады военное положение немцев и их австро-венгерских союзников на Восточном фронте существенно

улучшилось; масштабы одних только продовольственных поставок из Украины немцам и австрийцам резко возросли; Россия лишилась всяких шансов на справедливый мир без аннексий и контрибуций.

На волне «возрождения национальных культур и традиций» уже в первые годы Советской власти в ряде республик создавались так называемые терминологические комиссии, активно занявшиеся искусственной заменой русских «угнетательских» слов и выражений плодами либо местного словотворчества, либо, как в Украине, насаждением германизмов и полонизмов. А были и такие деятели культуры, как профессор М. Грушевский, во время Первой мировой войны, осужденный как агент Австро-Венгрии, но затем возглавивший Центральную Раду, а в советское время ставший академиком, автором монографий, в которых писал о славной Киевской Руси, избавлявшейся от асоциальных элементов, ставших в дальнейшем русскими. В западной историографии постоянно поднимается тема о великорусской империи и планомерной политике русификации народов в Российской Империи и СССР. Русские имели двойное государственное самоопределение - республиканское и общесоюзное, что было закреплено в Конституции 1924 года. Создание национальных республик и автономных областей не было правовым ограничением для представителей многонационального населения, в том числе русского как самого многочисленного. Борьба с колониальным наследием в национальных районах не может рассматриваться как целенаправленная политика игнорирования национальных интересов русских, что не подтверждается исторической практикой. Частью национально-государственной политики большевиков была политика коренизации, которая должна была включить народы республики в систему административно-государственного управления. Нельзя отрицать сложившиеся диспропорции между правовым положением населения на национальных окраинах и центре дореволюционной России. Попытки Советской власти приблизить народы национальных окраин к участию в управлении были легитимными и справедливыми. На практике при проведении коренизации допускались ошибки, увольнялись квалифицированные сотрудники местного аппарата управления, среди которых были представители разных народов, что не являлось целенаправленной политикой национальной дискриминации некоренных народов на национальных окраинах. Советская правовая система была единой по всей стране и не имела национальной направленности. Ликвидация кулачества как политико-социальное явление осуществлялась в соответствии с правовыми актами того времени. Данная политика Советского правительства не является национальным геноцидом, так как репрессиям подвергалась зажиточная часть крестьянства, включавшая представителей всех народов нашей страны. Складывалось новое многонациональное общество на интернациональных принципах, где каждый народ стал субъектом публичного права в составе федерации. Советское государство способствовало правовой институционализации этничности как политической категории, фиксируя ее в паспортах, а территории - за крупными этносами и этническими элитами. Последние стремились обрести более высокий политический статус, подталкивая этнополитические общности к реализации легитимного права на собственную государственность.

Ценой невероятных усилий и огромных жертв российская государственность была спасена и стала развиваться в 1917-1921 годах в совершенно ином историческом качестве. Механизм этой политической борьбы И.В. Сталин обнародовал в 1929 году в беседе с группой украинских писателей: «...когда Ленин говорил об отделении национальностей вплоть до образования самостоятельного государства, он отчетливо формулировал так: «разъединиться для объединения» - это и есть марксистский подход... Ленин не стоял вовсе за то, чтобы все государства раздробились. Он стоял за то, чтобы они, государства, раздробившись, дали возможность создать почву для взаимного доверия рабочих и крестьян и потом поставить практически вопрос об объединении» [1].

Под влиянием таких настроений и появилась в ноябре 1917 года знаменитая «Декларация прав народов России» за подписью Ленина и Сталина, где четко говорилось о том, что народы России имеют полное право «на свободное самоопределение, вплоть до отделения и образования самостоятельного государства» [2]. Неприятность постигла Ленина в отношениях с Украиной, где местные националисты начали потворствовать антибольшевистскому движению А.М. Каледина с целью как можно дальше отодвинуться от России. И в дальнейшем, когда Центральную Раду сменил прогерманский режим П. П. Скоропадского, и при господстве С.В. Петлюры проводилась та же линия. Это было очень опасно и для большевиков, и для России, так как именно на Украине были сосредоточены основные запасы зерна и угля, без которых центрально-европейская часть России просто не могла развиваться, так как с Сибирью она была связана только транссибирской магистралью, которая постоянно блокировалась враждебными большевикам силами. Конфликт с Украинской Радой заставил большевиков внести серьезные коррективы в свою национально-государственную политику. 14 декабря 1917 года, выступая на заседании ВЦИК, Сталин недвусмысленно пригрозил украинским националистам: «Совет Народных Комиссаров не остановится перед решительной борьбой против Рады» [3].

В начале апреля 1918 года жители нескольких сел Мелитопольского, Днепровского и Бердянского уездов обратились в Москву с протестом против их насильственного присоединения к Украине, где правила тогда марионеточная прогерманская Рада и хозяйничала немецкая администрация. 6 апреля 1918 года И.В. Сталин откликнулся на этот протест следующим образом: «...если верно заявление о желании всего населения упомянутых трех уездов остаться в составе Российской Советской федерации между тем, как немцы и Киевская Рада хотят их насильственно присоединить к Украине, ...пусть жители этих уездов немедленно созывают уездные съезды делегатов от волостей и ставят там вопрос, хотят ли делегаты и их избиратели присоединиться к Украине или остаться в составе Российской Федерации. Если выяснится после такого опроса, что уезды эти не хотят присоединяться к Украине, пусть президиум съезда отправит по телеграфу соответствующее решение уездов Киевской Раде и Совету Народных Комиссаров в Москве, требуя от первой отказаться от насильственного присоединения упомянутых уездов к Украине и предлагая Совету Народных Комиссаров принять уезды в состав Российской Федерации, зачислив их к Крымской и Донской Облестям» [4].

Уже имевшийся опыт самоуправления Украины показал, что односторонняя суверенизация национальных окраин оборачивается против новой России. В начале 1918 года после признания большевиками националистического правительства Украины стремительно начали развиваться центробежные тенденции, усиленные многочисленными национал-сепаратистскими течениями.

17 ноября 1919 года принимается решение отложить вопрос о назначении дня проведения совместного заседания Политбюро и Оргбюро ЦК по поводу Украины «ввиду того, что товарищ Сталин на этом заседании присутствовать не может» [5], так как он в это время находился в Харькове в качестве члена РВС Южного фронта и председателя Украинского Совета Трудовой армии. Летом 1920 года И.В. Сталин сыграл немалую роль в первоначально успешном продвижении на западноукраинские земли, которые поляки вновь решили колонизировать. В ходе советско-польской войны на Западной Украине член РВС Юго-Западного фронта Сталин достаточно умело разыграл антипольскую карту. С 17 века русские люди, как отмечал известный историк Русской Православной Церкви А. В. Карташов, не желали быть уничтоженными и образовали на Галичине «особый национальный тип, упорно отстаивший себя от колонизации», что заставило польские власти начать «открытое, легальное» гонение на православие с целью его полного истребления» [6]. Подогревая антипольские настроения на западноукраинских землях, И.В. Сталин определил правильный вектор движения к завоеванию симпатий местного населения. 17 июня 1920 года он передал в 1-ю Конную Армию директиву «О поведении в занятых селениях и городах бойцов Конармии», где указал, в частности, на необходимость

того, чтобы «в каждом городе, в каждом местечке по пути следования конноармии» польских помещиков и интеллигентов «надо арестовывать и направлять в концентрационный лагерь, если его нет в вашей районе, должен быть создан обязательно». По отношению к украинцам Галиции Сталин предлагал применять совершенно иную политику: «Относитесь бережно к военнопленным украинцам из Галиции (русины) - (так в тексте - С.Д.), не только к крестьянам, но и к интеллигенции, внушите им, что если угнетаемые Польшей галицийские украинцы поддержат нас, мы пойдем на Львов для того, чтобы освободить его и отдать галицийским украинцам, выгнать оттуда поляков и помочь угнетенным украинцам-галицийцам создать свое независимое государство, пусть даже не советское, но... благожелательное, дружественное к РСФСР. Это поднимет революционный дух галицийских крестьян в тылу у поляков и подорвет силы Польши, что нам выгодно, как знаете это сами» [7]. По сути дела, И.В. Сталин предлагает не просто определенную тактику в отношении украинцев Галиции, но и выдвигает идею образования на западных границах России буферного антипольского государства, что для новой российской государственности было жизненно необходимо, так как Польша была достаточно сильна для очередной экспансии украинских земель. На Западной Украине большевиков встречали как избавителей от польского ига. Председатель Галицийского ревкома Владимир Петрович Затонский в своем отчете ЦК РКП (б) от 15 сентября 1920 года сообщал о том, что «украинская часть населения Восточной Галиции на первых порах, не исключая даже интеллигенции и попов, принимают нас восторженно как избавителей от польского ига... Национализм заметно спадает. Орел национальных вождей интеллигентов после опыта хозяйничанья Голубовичей, Петрушевичей, Петлюр, после их очевидных измен даже национальному делу померк... Революционным ферментом являются галичане, прошедшие школу русской революции, а также «американцы». Почти в каждом селе можно отыскать такого «американца», вернувшегося из американской эмиграции, или индустриального рабочего, либо шахтера, побывавшего в Саксонии или Вене» [8]. К своему отчету Затонский приложил любопытный документ - письмо заведующего юридически-квалификационным отделом Галицийского ревкома некоего Федора Конара на имя Владимира Кирилловича Винниченко от 10 июля 1920 года. Конар был изобличен местными чекистами как внедрившийся в ревком националист. Из его письма следует, что «крестьянство на Правобережье после очередного налета, неузнаваемо. Всюду идут «академические» дебаты про устройство, про власть. Отношение к России настолько невероятно хорошее, что даже ужас берет... В петлюровской армии страшное дезертирство, более всего дезертируют все те же «проклятые» галичане. Те галичане, которые были в Красной Армии и захвачены поляками или добровольно перешли на их сторону, помещены в концентрационные лагеря. Думаю, что это рациональный способ вылечить галичан от мессианизма и галициомании. После некоторой отсидки в лагере выйдут порядочными людьми» [9]. Идеиные украинские националисты из лагеря Винниченко-Петлюры враждебно относились к «мессианизму» и «галициомании» своих единоплеменников из Западной Украины, что являлось для большевиков и лично для Сталина весомым аргументом в пользу образования буферного антипольского государства.

В 1921 году большевики контролировали основную часть территории бывшей Российской Империи, что послужило началом объединения советских республик в единое государство. Наиболее сложным был поиск новой формы объединения между РСФСР и Украиной. Необходимость преодоления центробежных тенденций для укрепления Советской власти очень ясно обрисовал в своем выступлении на X съезде РКП (б) в 1921 году один из лидеров украинских коммунистов В.Г. Затонский: «У товарища Сталина в его тезисах имеется намек, что невозможно существование отдельных независимых республик ввиду угрозы их существованию. Больше того, сама сущность Советской власти вызывает теснейшее объединение, и даже если бы и не было военной угрозы, все время, поскольку мы имели бы дело с советскими республиками, они должны были бы

объединяться экономически. Это совершенно естественно и необходимо, и этого на партийном съезде особенно доказывать не приходится. Совершенно естественно, если бы мы в ущерб окраинам укрепляли центр, то мы поступили бы правильно, и если бы нам нужно было для укрепления его даже ограбить окраину, - ...то мы пошли бы и на это» [10]. Подобные взгляды были свойственны партийному большинству. Изоляционистские и сепаратистские настроения господствовали в гораздо большей степени у отдельных национал-коммунистических руководителей, нежели у рядовых коммунистов-националов. Однако «болезнь» национализма, как это нередко бывает в истории, легко распространяется среди народов, если их власти умело ведут националистическую агитацию и играют на болевых национальных чувствах и проблемах, что и происходит в современной Украине.

На конференции в Генуе украинская делегация проигнорировала «единый дипломатический фронт» с РСФСР. Без всяких консультаций и согласований с российской стороной, украинская делегация пыталась заключить соглашение между Украиной и Германией, ставящее под удар российско-германский договор в Рапалло от 16 апреля 1922 года. Вопреки тому, что и Россия, и Германия предали полному забвению вопросы о долгах и о возмещении друг другу ущерба, причиненного в годы Первой мировой войны, посол УССР в Германии Владимир Христианович Ауссем потребовал, чтобы при заключении договора с Украиной немецкая сторона обязалась платить ей 400 миллионов марок, числящихся за ней со времен оккупации. Этот демарш был осуществлен по указке председателя Совнаркома Украины Христиана Георгиевича Раковского, который считал, что в основу экономического сотрудничества между УССР и Германией должны быть положены «денежные суммы, причитающиеся с Германии за оккупацию и реквизиции на Украине в 1918 году». К счастью, эту инициативу Ленин и НКВД быстро пресекли, но сам факт ее неожиданного появления был для Москвы крайне неприятен [11].

«Игра» в независимость стала слишком опасной из-за сильных изоляционистских и националистических настроений в компартии Украины. 29 сентября 1922 года лидер украинских национал - коммунистов Х.Г. Раковский предписывает секретарю ЦК КП Украины Д.З. Мануильскому сообщить Г.И. Петровскому и М.В. Фрунзе, чтобы по приезду в Москву они отстаивали «нашу точку зрения», сформулированную Раковским достаточно откровенно: «Более всего для нашего революционного воздействия на границу имеет значение сохранение независимости Украины. Около десяти миллионов украинцев Польши, Галиции, Прикарпатской Руси, Буковины и Бессарабии ориентируются, и будут ориентироваться больше и больше на Советскую Украину» [12]. Это указание политического руководства Украины было быстро принято к сведению. 3 октября 1922 года Политбюро ЦК КП Украины постановило «категорически высказаться за принятую последним Пленумом ЦК КПУ резолюцию о взаимоотношениях между РСФСР и УССР, признавшую необходимость сохранения независимости УССР» с оговоркой на предмет того, что «если ЦК РКП примет, однако, необходимость вхождения УССР в состав РСФСР, не настаивать на сохранении формальных признаков политической самостоятельности УССР, а определить отношения на основе практической целесообразности» [13]. Столь половинчатое решение отражало реальный расклад сил в партийной верхушке Украины. Сепаратистские позиции отстаивали помимо самого Раковского М.В. Фрунзе - заместитель предсовнаркома Украины и командующий ее вооруженными силами и управляющий делами СНК УССР П. Солодуб. Остальные руководители республики легко могли отступить (и отступали в дальнейшем) от «самостийных» позиций под давлением Москвы. Со стороны украинских национал-коммунистов существование Советского Союза как федерации было поставлено под сомнение. В декабре 1922 года управляющий делами СНК УССР П. Солодуб попытался юридически обосновать необходимость устройства СССР по конфедеративному принципу в своей статье «Новое в советском строительстве», публикацию которой запретил И.В.

Сталин. В данной статье Солодуб пытался доказать, что СССР содержит 3 юридических признака конфедерации: право добровольного вступления в состав СССР и выхода из него; субъекты за собой все права суверенного государства вплоть до участия в органах технического руководства, что делает их частью верховного органа союза государств; за союзными республиками остается часть прав международной политики - участие их представителей в заграничных представительствах Наркомата иностранных дел и Наркомата внешней торговли. «Все эти положения, - писал Солодуб, говорят о том, что будущий союз республик будет ничем иным, как конфедерацией стран, ибо субъектами союза являются не области и автономные республики, а суверенные государства, как Россия с ее областями и автономными республиками, конфедерация кавказских республик, Украина и Белоруссия, то есть что в видах более мощного выявления воли народов будущего союза они передают часть своих суверенных прав конфедеральному органу, но с условием, если кому-либо из субъектов будет невыгодно, права выхода из состава конфедерации». Исходя из такого видения СССР, Солодуб предложил разместить конфедеративный ЦИК в Петрограде или Нижнем Новгороде, а также четко определил его функции. По Солодубу, конфедеративный ЦИК должен был ведать: изменениями в Конституции; вопросами войны и мира; договорами с иностранными государствами «конфедеративного значения»; внешней торговлей «в части регулирования».

Наркомат путей сообщения, почт и телеграфов, финансов Солодуб предложил «децентрализовать», то есть создать такие же наркоматы во всех республиках, призвав к тому же лишить эти наркоматы «права законодательства по своим отраслям» и предложив ввести так называемый принцип императивных директив, согласно которому все декреты вышеназванных наркоматов обнародовались от имени законодательных органов союзных республик с тем, чтобы каждый такой декрет являлся «по существу законом республики, а не ведомства» [14].

24 февраля 1923 года М.В. Фрунзе предложил Пленуму ЦК РКП (б) под видом практического осуществления решений 1-го съезда Советов СССР «признать необходимым пересмотр статей союзного договора в части, касающейся финансов (бюджет, займы) в направлении расширения бюджетных прав союзных республик в форме предоставления им права финансовой инициативы и заключения займов» и настаивал на расширении прав союзных республик в деле заключения концессионных договоров [15]. Добиваясь от Москвы подобных уступок, украинские национал-коммунисты стремились к максимальной экономической независимости Украины от России. При этом украинская сторона всячески игнорировала интересы общесоюзных структур, стремясь переложить на федеральный центр все проблемы, связанные с финансированием этих структур. Показателен в этом плане следующий факт. В августе 1922 года Пленум ЦК РКП (б) обсуждал вопрос о финансировании частей Красной Армии, размещенных в союзных республиках за счет средств местного бюджета. Пленум принял решение, обязывающее республики «производить расходы по квартирному довольствию... за счет местных средств и не допускать никаких уклонений от этой обязанности». Выдача дотаций республикам оговаривалась «фактическим выполнением местными органами власти, возложенных на них части забот по Красной армии». При обсуждении этого вопроса Раковский заявил о том, что «без соответствующего увеличения дотационного фонда Украины, мы не в состоянии покрыть расходы на расквартирование армии» [16]. Подобные отговорки были следствием усиливающихся центробежных тенденций на Украине. Когда Раковский начал активно выступать за сохранение в республиках наркоматов иностранных дел и внешней торговли, он не жаловался на отсутствие на Украине средств на содержание этих наркоматов. На 12-м съезде РКП (б) обсуждение национальных проблем было столь острым и основательным, что съезду пришлось создать специальную секцию по национальному вопросу. Эта секция была создана под давлением делегатов с мест, поставивших перед центральной властью ряд серьезных требований о расширении властных полномочий местных органов власти.

Наибольшую активность проявил Раковский. Он ультимативно потребовал «отнять от союзных комиссариатов 9/10 их прав и передать их национальным республикам», мотивируя это требование тем обстоятельством, что «центральные синдикаты, тресты стараются уничтожить развитие местных предприятий и кооперативов... идет борьба за сосредоточение богатств всех республик в руках центральных органов» [17]. Между украинской и грузинской делегациями возникла размолвка. Украинских национал-коммунистов не устраивал умеренный план реорганизации СССР, который предложил Мдивани. М.В. Фрунзе заявил о том, что план Мдивани грешит «игнорированием разнообразия экономических и других условий, в которых живут различные национальности. Получается шаблонно-бюрократический подход, о недопустимости которого говорил товарищ Ленин» [18]. Разногласия между украинскими и грузинскими национал-коммунистами по вопросу об образовании СССР, поддержка Каменева и Зиновьева, а также поддержка ряда партийных руководителей с мест, например, Микояна и Орджоникидзе, позволили И.В. Сталину укрепить свои позиции. Сталин поддержал два предложения М.В. Фрунзе. В первом предложении речь шла о необходимости решительной борьбы с разговорами «о неизбежности победы более высокой русской культуры над культурами более отсталых народов»; второе предложение касалось проблемы создания на окраинах промышленных очагов и кадров местного пролетариата» [19]. Подобное гибкое поведение позволило И.В. Сталину без особого труда провести свои предложения по созданию палаты национальностей в ЦИКе, против чего активно выступал Раковский и его соратники. М.В. Фрунзе заявил, что поскольку в палате национальностей РСФСР будет занимать больше всего мест, «Белоруссия и Украина будут в невыгодном положении», особенно при распределении материальных средств, надо обеспечить равное количество мест в палате для субъектов СССР. Раковский предложил, чтобы в палате национальностей «ни одно из государственных образований» не имело «больше 2/6 голосов» [20]. Критикуя эти предложения, Сталин умело играл на самолюбии функционеров российских автономий, заявляя, что «Раковский предлагает построить вторую палату так, чтобы туда входили представители государственных объединений. Он считает, что Украина есть государственное объединение, а Башкирия нет. Почему? Ведь мы совнаркомы в республиках не уничтожаем. Разве ЦИК башкирский не есть государственное учреждение?» [21]. Нейтрализация всех предложений Раковского на съезде была достигнута Сталиным благодаря тому, что он сумел в негативном ключе представить особую роль Украины в мировом революционном процессе. Раковский намеревался сохранить независимость Украины для усиления ее «революционного воздействия на за границу». Напомнив делегатам съезда, что «мы под Варшавой потерпели неудачу», И.В. Сталин убедил собравшихся в том, что «восточные народы, органически связанные с Китаем, с Индией, ... важны для революции, прежде всего. Удельный вес этих маленьких народностей стоит гораздо выше, чем удельный вес Украины» и поэтому всякие призывы Раковского повернуться лицом не только к Востоку, но и Западу безосновательны [22].

СССР как государственное образование находился в юридически неопределенном и политически нестабильном состоянии, будучи, по существу, продекларированным, а не реальным государством. Данной ситуацией стремились воспользоваться украинские национал-коммунисты во главе с Раковским. Проинформировав 4-е совещание ЦК с ответственными работниками национальных республик и областей о том, что ЦК КП Украины приняло решение «добиваться расширения прав отдельных республик», Раковский огласил украинский вариант устройства СССР, согласно которому наркоматы иностранных дел и внешней торговли из союзных переводились в союзно-республиканские, а наркоматы продовольствия, труда и Рабоче-крестьянской Инспекции из союзно-республиканских в республиканские [23]. Факт изъятия внешней политики и внешней торговли из сферы общесоюзного правительства убедительно свидетельствует о конфедералистских взглядах Раковского. Данное убеждение

сформировалось не только на основании вышеприведенного факта, а при сравнительно-сопоставительном анализе последнего с действиями украинской делегации на Генуэзской конференции, со статьей управляющего делами СНК УССР П. Солодуба, письмом самого Раковского к Д.З.Мануильскому, т.е. со всеми теми фактами, которые безапелляционно свидетельствовали о твердом намерении группы Раковского сделать Советскую Украину независимым от России государством. В этом Сталину без особого труда удалось убедить участников совещания: «Где же тут единое государство, если у каждой республики остается свой НКВД и НКВД? Чем это не конфедерация? [24]. 4-е совещание ЦК с ответственными работниками национальных республик и областей отклонило предложения Раковского и его сторонников. Вышеуказанное обстоятельство не деморализовало группу Раковского. Более того, украинские национал-коммунисты даже сумели добиться от Сталина уступки в вопросе о союзном гражданстве. Этот вопрос обсуждался 14 июня 1923 года на заседании расширенной комиссии ЦИКа СССР по выработке Конституции СССР. И.В. Сталин выступал за единое союзное гражданство, против введения двойного гражданства - союзного и республиканского. Необходимость введения единого союзного гражданства Сталин мотивировал тем, что «когда говорят об установлении гражданства, то хотят установить отношения работника с внешним миром... Допустим, что украинский гражданин попадает в Чехословакию или Америку. Считается ли он гражданином и Союза республик и, вместе с тем, гражданином Украины? Ведь украинского аппарата во внешних сношениях нет, кто его защищает?» [25]. Требование Сталина о введении единого союзного гражданства было разумным при государственном устройстве, которое формировалось в те годы. Для такой федерации как СССР, введение двойного гражданства могло создать и создавало благоприятную почву для подавления нацменьшинств, не имеющих своего гражданства. Чтобы предотвратить подобные беззакония в отношении к нетитульным нациям союзных республик, необходимо было вводить единое гражданство. Но этого не произошло. Нормой Конституции СССР стало двойное гражданство, которое активно защищал украинский национал-коммунист Николай Алексеевич Скрыпник, настаивавший на том, чтобы «отдельного гражданина» могли «за жабры взять и отдельная республика, и Союз» [26]. Последнюю отчаянную попытку получить у Москвы политические уступки группа Раковского предприняла 24 июня 1923 года на заседании Комиссии ЦК РКП (б) по выработке юридических предложений о СССР. При обсуждении количества общесоюзных наркоматов Раковский вновь предложил перевести из общесоюзных в союзно-республиканские наркоматы иностранных дел и внешней торговли, но проголосовал за данную резолюцию только он сам. Словно предчувствуя такой поворот событий, Фрунзе предложил перевести из общесоюзных в союзно-республиканские наркоматы путей сообщения, почт и телеграфов, что было также отклонено комиссией против голосов Раковского и Фрунзе. В итоге комиссия приняла предложение И.В.Сталина считать общесоюзными наркоматы иностранных дел, внешней торговли, военных и морских дел, путей сообщения, почт и телеграфов. Раковский еще пытался добиться перевода наркоматов продовольствия и Рабоче-крестьянской Инспекции из союзно-республиканских в республиканские, а также выступил против совмещения функций наркомов СССР с функциями наркоматов республик, но и эти предложения были также отклонены [27].

Тактическая победа над радикалами и самостийниками в 1922-1923 годах еще не означала, что новая российская государственность в форме СССР стратегически застрахована от изоляционистских и сепаратистских тенденций. Вспышки «самостийности» на Украине серьезно угрожали территориальной целостности СССР, но сталинская модернизация почти полностью их уничтожила. К концу 1920-х годов началось превращение СССР в унитарное государство. Партия большевиков исходила из приоритета классового начала над национальным, в результате чего СССР, будучи формально федеративным государством, де-факто стал унитарным. Перед Российской

Империй и СССР всегда стояли непреодолимые препятствия, способствующие развитию центробежных сил и развалу. Постоянное территориальное расширение делали хрупкой конструкцию государства. Страна на различных хронологических этапах включала огромные фрагменты иных цивилизаций и культур различных этносов, жизненных укладов, религий, часть из которых принадлежала к традиционным доиндустриальным цивилизациям, которые необходимо было реструктуризировать и модернизировать. Особенно остро решение этих задач встало перед СССР в условиях приближающейся Второй мировой войны. Для сталинской модели модернизации необходимы были национальные кадры. После разоблачения культа личности И.В. Сталина в индустриальных регионах Левобережной Украины и на модернизированной Сталиным Правобережной Украине сложились условия для развития национализма. Высокий рост населения в УССР, политика социального равенства привели к возникновению в республике регионов-доноров и дотационных, к замедлению темпов экономического развития, усложнению межнациональных отношений, росту правовых нарушений и коррупции, укреплению этничности как критерия политической стратификации. Все это произойдет позже, после смерти Сталина. Данные сюжеты весьма актуальны в свете современных проблем взаимоотношений Российской Федерации с Украиной, политически «патронируемой» США и Евросоюзом. Для понимания современной российской геополитики необходимо объективно рассмотреть причины сепаратистских процессов 1920-х годов, при анализе которых Сталин и формировал свою геополитическую стратегию. При всех противоречиях НЭПа несогласованность действий центральной и республиканских властей при проведении модернизационных преобразований в национальных окраинах способствовала неуклонному падению политического влияния Москвы. Добиться окончательного устранения причин ослабления властных полномочий союзного центра Сталин настойчиво стремился все 1920-е и отчасти 1930-е годы. Национально-территориальное размежевание не являлось «спланированной злонамеренной акцией Сталина», а было вызвано объективными историческими причинами. В ряде случаев Сталин проявлял опасения из-за частой перемены границ внутри СССР, а также стремился к защите интересов русских. 12 февраля 1929 года И.В. Сталин встретился с группой украинских писателей. Главной темой беседы было обсуждение пьесы Михаила Афанасьевича Булгакова «Дни Турбиных», которую украинские писатели требовали снять с репертуаров театров, как разжигающую антиукраинские настроения. В ходе беседы украинская делегация неожиданно стала выражать территориальные претензии Украины на части Курской, Воронежской губерний и Кубани, в которых проживало много этнических украинцев. На это Сталин ответил следующее: «Мы слишком часто меняем границы - это производит плохое впечатление и внутри страны, и вне страны. Милюков даже писал за границей: Что такое СССР? Нет никаких границ. Любая республика может выйти из состава СССР, когда она захочет. Есть ли это государство или нет? 140 млн. населения сегодня, а завтра 100 млн. населения. Внутри мы относимся осторожнее к этому вопросу, потому что у некоторых русских это вызывает большой отпор. С этим надо считаться. С точки зрения национальной культуры и с точки зрения развития диктатуры пролетариата и с точки зрения развития основных вопросов нашей политики и работы, конечно, не имеет сколько-нибудь серьезного значения, куда входит один из уездов Украины и РСФСР. У нас каждый раз, когда такой вопрос ставится, начинают рычать: а как миллионы русских на Украине угнетаются, не дают на родном языке развиваться, хотят насильственно украинизировать и так далее ... Этот вопрос чисто практический. Он раза два у нас стоял. Мы его отклонили - очень часто меняются границы. Белоруссия ставит сейчас вопрос о том, чтобы часть Смоленской губернии присоединилась к ним. Я думаю, что такой вопрос надо решать осторожно, не слишком забегаая вперед, чтобы не развивать отрицательного отпора со стороны той или другой части населения. Это внизу тоже имеется. Я не знаю, как население этих губерний хочет присоединиться к Украине? (Голоса: хочет). А у нас есть сведения, что не хочет...»

[28]. Этот фрагмент беседы И.В.Сталина с украинскими писателями достаточно красноречиво свидетельствует о том, что частые перемены границ внутри СССР были для него не только нежелательны, но и опасны, прежде всего, из-за бесконечного ущемления прав русского населения. Многие современные исследователи считают Сталина русофилом, но, несмотря на противоречивость общественного мнения о роли личности И.В. Сталина в исторической судьбе России, с уверенностью можно утверждать, что он не был русофобом, несмотря на громогласные обличения «великорусского шовинизма». Как и во многих других вопросах, так и в «русском вопросе», И.В. Сталин был чистым прагматиком, о чем свидетельствует его политика по отношению к Русской Православной Церкви в годы Великой Отечественной войны. Сталин считался с интересами русского народа - самого многочисленного в СССР. Известно, что в феврале 1923 года Политбюро ЦК РКП (б) не приняло предложение И.В.Сталина о предоставлении населению «русских губерний» права представительства в Совете Национальностей ЦИК СССР наравне с населением союзных республик и автономий РСФСР [29]. В 1937 году именно Сталин был инициатором введения обязательного изучения русского языка в школах национальных республик. В сентябре 1937 года на Пленуме ЦК ВКП (б) И.В. Сталин был докладчиком по этому вопросу, но в стенографическом отчете этого Пленума, хранящегося в РГАСПИ, текст сталинского выступления, к сожалению, отсутствует [30]. Это решение объективно препятствовало дискриминации русского населения в национальных республиках. При создании некоторых национальных автономных единиц И.В. Сталин преследовал исключительно геополитические цели. Это подтверждается намерением Сталина предоставить автономию Галиции во время советско-польской войны 1920 года. Сталинская политика национально-территориального размежевания служила укреплению СССР - народы Советского Союза изживали сепаратистские настроения, межнациональные отношения постепенно выравнивались.

Национально-государственная политика Сталина в 1920-е и 1930-е годы смогла обеспечить единство Советского Союза, столь необходимое в силу постоянной внешней угрозы, она была направлена на выравнивание экономического уровня отсталых республик, поэтому была связана с проблемой деколонизации. Но ей предшествовала культурная революция, которая принесла всем народам ликвидацию безграмотности, создание алфавитов и письменности для тех народов, у которых не было письменности, массовое получение квалифицированных, в том числе технических профессий. В национальных регионах сформировалась система здравоохранения, были побеждены эпидемии чумы, холеры, туберкулеза, трахомы. И только в период индустриализации страны И.В. Сталин поставил вопрос о выравнивании экономического уровня отсталых республик. Нельзя утверждать, что происходила искусственная перекачка средств и ресурсов из центра в бывшие колониальные окраины, неготовые к технологическим новациям. Действительно, началось повсеместное строительство промышленных предприятий. В отдельных регионах это было связано с наличием богатейших залежей полезных ископаемых, без которых не могли работать традиционные промышленные районы Европейской России и Украины. Поэтому сталинскую модернизацию нельзя связывать только с идеологическими аспектами, требовавшими формирования однородной социальной структуры общества. Неравномерное финансирование из государственного бюджета национальных республик дало возможность И.В. Сталину создать мощную индустриальную базу на востоке страны. Это позволило во время Великой Отечественной войны, опираясь на созданный в предвоенные пятилетки экономический потенциал, добиться победы над фашистской Германией. Часть национальных республик оставалась дотационной, так как социокультурные традиции населения тормозили развитие модернизации в национальных районах. Это была традиционная схема развития для большого многонационального государства, в которой просматриваются диспропорции север-юг, запад-восток. Сталинская политика в области индустриализации имела историческую перспективу, была легитимна, но имела и свои

негативные последствия, в частности, было ослаблено развитие нечерноземных областей центральной России. Население этих исконных российских районов в результате миграций направлялось на строительство промышленных гигантов и электростанций на востоке страны, осваивало новые месторождения, создавало нефтегазовый комплекс и транспортную инфраструктуру, поднимало целинные и залежные земли. Складывалось новое многонациональное общество на интернациональных принципах, где каждый народ стал субъектом публичного права в составе федерации. Сталинская национально-государственная политика в ее геополитическом аспекте способствовала расцвету наций, форсировала их консолидацию, связывая этничность с властью и территорией. Советское государство при И.В. Сталине способствовало правовой институционализации этничности как политической категории, фиксируя ее в паспортах, а территории - за крупными этносами и этническими элитами. Последние стремились обрести более высокий политический статус, подталкивая этнополитические общности к реализации легитимного права на собственную государственность. Сталин был глубоко убежден в том, что народы должны быть полноправными субъектами национальной политики. Сталинская мысль по-прежнему актуальна, особенно по отношению к тем народам, которые, во-первых, имеют свои национально-государственные и национально-территориальные образования, во-вторых, их властные элиты не стали политическими марионетками в геостратегии мировой закулисы.

Использованная литература

- 1.РГАСПИ. Ф. 558.- Оп. 1.- Д. 4490.-Л.6.
- 2.Несостоявшийся юбилей. Почему СССР не отпраздновал своего 70-летия. Москва. 1992.с.72.
3. Сталин, И.В. Соч. Т. 4.-с.17.
- 4.РГАСПИ. Ф. 558.- Оп. 1.- Д. 145.-лл.-1-2.
- 5.Деятельность Центрального Комитета партии в документах (события и факты). 15 ноября - 4 декабря 1919 г. // Известия ЦК КПСС. -1990. -№ 6.-с.176.
6. Карташов, А. В. Очерки по истории Русской Церкви. Москва. 1991. Т. 2. с.268.
- 7.РГАСПИ. Ф. 558.- Оп. 1.- Д. 1737.-лл.1-2.
- 8.Там же. Д. 1969. – лл.1-2.
- 9.Там же. лл.14-15.
- 10.Десятый съезд РКП (б). Март 1921 года. Стенографический отчет. Москва. 1963с.203-204.
11. Конт, Ф. Революция и дипломатия. Х. Раковский. Москва. - 1991.- с.73.
- 12.Несостоявшийся юбилей. Почему СССР не отпраздновал своего 70-летия. Москва. -1992.- с.120.
- 13.Из истории образования СССР. Документы и материалы о работе комиссии Оргбюро ЦК РКП (б) по подготовке вопроса «О взаимоотношениях РСФСР и независимых республик» к Пленуму Центрального Комитета партии (6 октября 1922 г.) // Известия ЦК КПСС.- 1989. № 9. с.214.
- 14.Несостоявшийся юбилей. Почему СССР не отпраздновал своего 70-летия. Москва. -1992.- с.145,147-149.
- 15.РГАСПИ. Ф. 17.- Оп. 2.- Д. 93. – Л.3.
- 16.Там же. Д. 82.- лл. 3-6
- 17.Двенадцатый съезд РКП (б) 17-25 апреля 1923 года. Стенографический отчет. Москва. - 1968; Из истории образования СССР. Стенограмма заседаний секции XII съезда РКП (б) по национальному вопросу 25 апреля 1923 г. // Известия ЦК КПСС. 1991. № 3. с.172.
18. Из истории образования СССР. Стенограмма заседания секции XII съезда РКП (б) по национальному вопросу 25 апреля 1923 г. // Известия ЦК КПСС. 1991. № 3. с. 178.
19. Из истории образования СССР. Стенограмма заседания секции XII съезда РКП (б) по национальному вопросу 25 апреля 1923 г.// Известия ЦК КПСС. 1991. № 5. с.159-162.
- 20.Там же. с.169-170.
- 21.Сталин, И.В. Соч. - Т. 5.- с.277.
- 22.Там же. с.236-237,276-278.
- 23.Тайны национальной политики ЦК РКП. Четвертое совещание ЦК РКП с ответственными работниками национальных республик и областей в г. Москве 9-12 июня 1923г. Стенографический отчет. Москва.- 1992.- с.108.
- 24.Там же. с.264.
- 25.РГАСПИ. Ф. 558.- Оп. 1.- Д. 3478. – Л.33.
- 26.РГАСПИ. Ф. 558.- Оп. 1.- Д. 3478. – Л.34.
- 27.Там же. Ф. 17.- Оп. 2.- Д. 683.- лл.12-14.
- 28.РГАСПИ. Ф. 558.- Оп. 1.- Д. 4490.- Л.19.
- 29.Наше Отечество. Опыт политической истории. Москва. -1991. - Т. 2. – с.154-155.
30. РГАСПИ. Ф. 17.- Оп. 2.- Д. 627.- Л.1.

Онтология психологии рефлексивного управления

Костров А.Н.

кандидат психологических наук, доцент,
профессор Академии военных наук, начальник отдела
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

Психология рефлексивного управления — относительно молодая предметная область, возникновение и развитие которой в России продиктовано запросами общественной практики. Несмотря на то, что управление и психология управления интенсивно развивались за рубежом и отражением этого является огромное число монографий, учебников и учебных пособий, изданных в разных странах, прямой перенос имеющегося опыта на российскую почву оказался неэффективным и неудачным по многим причинам. Основная из них — специфика менталитета россиян, которая не позволяет перенимать зарубежный опыт с предсказуемыми последствиями. Этот эффект влияния эмоциональных установок на содержание общественного сознания и особенностей не полностью отраженного общественного опыта проявился в психологии управленческой деятельности.

Целью нашей научной статьи является онтологический анализ теоретических положений, положенных в основу психологии рефлексивного управления военных руководителей.

Проблемы рефлексии всегда занимали важное место в российской науке и культуре. Введенное более 30 лет назад отечественным исследователем Владимиром Лефевром понятие "рефлексивное управление" и связанное с ним понятие "рефлексивная система" оказали большое влияние на многие естественно-научные и гуманитарные области знаний. Эти идеи были подхвачены как в российской, так и в американской научной среде, но использовались и развивались по-разному. Американские работы находились под сильным влиянием бихевиористского подхода. В российских исследованиях просматривается интеграция этого направления с субъектным (субъектно-деятельностным) подходом.

Необходимость включения рефлексивных механизмов управления в деятельности военных руководителей обусловлена тем, что результатом решения одного человека может стать жизнь не одного, а сотен, тысяч военнослужащих и гражданского населения. В то же время оно зависит от множества различных факторов (наличие сложной техники и вооружения, большие человеческие массы, существования «приказа» и т.д.), и ограничено временем.

Суть понятия «рефлексивное управление,» предложенное В. Лефевром, определяется следующим образом. «Управление решением противника, в конечном итоге навязывание ему определенной стратегии поведения при рефлексивном взаимодействии осуществляется не прямо, не грубым принуждением, а путем передачи ему оснований, из которых тот мог бы логически вывести свое, но предопределенное другой стороной решение.» [1]

Взятые на «вооружение» теоретические концепции рефлексивного управления стали «оружием победы» против нас в холодной войне. Выход из нынешнего кризиса требует многолетних сверхусилий. Это может стать и смыслом исторической эпохи для нашей страны, и основой для модернизации, и источником творческой активности. По сути, речь должна сейчас идти о рефлексивной революции в массовом сознании.

Она обусловлена тем, что, во-первых, рефлексивное управление как социокультурное явление, ориентировано на формирование духовно-интеллектуального потенциала общества и его армии.

Во-вторых, рефлексивное управление как гуманитарная технология синтезирует в себе потенциал свободного управления, предусматривающего быстрое реагирование на возникшую ситуацию, оперативный сбор сведений о состоянии «объекта» управления, интерактивность и безошибочность взаимодействия с последним.

В одном из исследований Института прикладной математики им. М.В. Келдыша РАН отмечено: «Многие проблемы государственного управления современной России носят психологический характер и имеют непосредственное отношение к теории рефлексивного управления. О том, что проблемы есть, свидетельствуют недопустимо низкий процент реально выполняемых решений Администрацией Президента РФ (ряд отечественных экспертов оценивают долю выполняемых решений в 5%, ряд зарубежных в 2%). Группа 10 академических институтов во главе с Институтом прикладной математики им. М.В. Келдыша выступила с инициативой создания национальной системы научного мониторинга. Ее применение делает многие процессы в экономике, техносфере, обществе, массовом сознании наблюдаемыми. Это само по себе меняет общественное сознание и также делает общественные процессы в гораздо большей степени направляемыми, чем в настоящее время.

Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают “рефлектирующего”, его личностные особенности, эмоциональные реакции и связанные с познанием представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии— предметно-рефлексивные отношения. В сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов:

- сам субъект, каков он есть в действительности;
- субъект, каким он видит самого себя;
- субъект, каким он видится другому,
- и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта.

Рефлексия, таким образом, — это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга.

Традиция исследований рефлексии в западной социальной психологии восходит к работам Д. Холмса, Т. Ньюкома и Ч. Кули и связана с экспериментальным изучением диад — пар субъектов, включенных в процесс взаимодействия в искусственных, лабораторных ситуациях. Советские исследователи (Г.М.Андреева и др.) отмечают, что для более глубокого понимания рефлексии ее необходимо рассматривать не на диаде, а на более сложно организованных реальных социальных группах, объединенных значимой совместной деятельностью.

Важнейшей особенностью рефлексивного управления заключается в том, что оно не сужается ориентированностью на некоторую цель. Цель в деятельности руководителя - это лишь управленческий прием, способ действия. Цель лежит «внутри» рефлексивного управления, а не олицетворяет его как целое. Постановка цели - существенный, но лишь момент рефлексивного управления. Проблему часто составляет не только достижение цели - реализация действий, приводящих к цели, - но также, и даже в большей степени, сама проблема точной постановки той самой цели, чем достигается осуществление смысла деятельности руководителя (который принципиально отличается от понятия цели).

Если относительно действия - части деятельности, ориентированной на достижение конкретной цели, и к которой соотносятся ограниченные время, силы, средства и другие ресурсы - можно говорить об эффективности, то для деятельности руководителя каких-либо ограничений принципиально не существует (деятельность – «бесконечна»), и поэтому об эффективности, равно как и о целеустремленности деятельности руководителя говорить невозможно. В этом смысле можно согласиться с Г.П. Щедровицким, применившим понятие «мыследеятельность» [2].

Естественно, речь идет здесь о деятельности как некотором целом; «внутри» же этой целостности целей обычно множество и между ними существуют также разнообразные отношения.

Деятельность руководителя при рефлексивном управлении ориентирована на его индивидуальные ценности.

Здесь важно выделить то (в различных определениях рефлексии общее), что рефлексия может быть осуществлена человеком только над тем, чем он обладает: мыслями (у Декарта), чувствами (у Юма и Локка), волей (у Шопенгауэра), непосредственной жизнью (у Рубинштейна). Аналогично и рефлексия в управлении возможна у человека лишь по отношению к своей собственной деятельности. Следовательно, у руководителя рефлексии, по отношению к внешним объектам - деятельности подчиненных и управляемому объекту - быть не может в принципе.

Еще одно важное качество рефлексии, отличающее ее от сознания вообще, - то, что объект сознания при рефлексии воспринимается не в рафинированном (очищенном от самого сознания) виде, но через призму этого сознания (то есть, это ситуация альтернативна к так называемому «чистому» эксперименту - канону классической науки). Над собственной деятельностью субъекта, взятой в рафинированном виде, не может быть осуществлена рефлексия - исчезает момент «отражения» (одного предмета в другом, здесь - собственной деятельности во внешнем явлении или наоборот), то есть, исчезает структура, форма рефлексии. Данное требование вполне согласуется с определениями рефлексии Юма, Локка и Рубинштейна, и разводит нас с определением Декарта.

Примечателен взгляд на рефлексию у В. Белинского: «Тут-то и возникает в человеке то, что на простом языке называется и "хандрою", и "мнительностью", и "сомнением", и другими словами, далеко не выражающими сущности явления, и что на языке философском называется рефлексией. Далее Белинский отмечает: «Но это состояние сколько ужасно, столько же и необходимо. Это один из величайших моментов духа. Полнота жизни - в чувстве, но чувство еще не есть последняя ступень духа». Указание Белинского на «обратную сторону» рефлексии очень важно, однако, отметим, что негативное проявление рефлексии не является абсолютным, принципиальным. Часто оно является следствием отчуждения субъекта - отчуждения «делания им дела» от «делания им себя» Преодолением такого отчуждения (а это один из важнейших моментов в концепции рефлексивного управления) как раз преодолеваются те «хандра», «мнительность», «сомнения», о которых говорит Белинский.

Для осуществления управления руководителю, в том числе и особенно военному, необходимо вначале построить управленческую деятельность (собственную деятельность, отчасти, отсюда и термин «рефлексивное» в названии концепции), а затем создать - посредством привлечения подчиненных лиц - адекватную ей объектную деятельность. И здесь ситуацию такого внеконтекстного, непрофессионального порождения управленческой деятельности поясняют размышления Мераба Мамардашвили о процессе порождения человеческих мыслей Демокрита, который различает две категории мысли. «Есть мысль, которая равна спонтанному естественному явлению, или, проще говоря, которая приходит нам в голову, то, что слагается и порождается в нашей голове, потому что так работают язык и наши восприятия, и есть еще другая мысль - ее Демокрит называет законнорожденной: мысль, порожденная механизмом порождения мысли, который сам порождает мысль. Следовательно, истинная мысль - это не спонтанная, случайно залетевшая нам в голову, а та мысль, которая производится в пространстве самой же мысли. Приведу такой пример. В чем, в действительности, состоит проблема памяти у Марселя Пруста в его «Поисках утраченного времени», тех отложений произвольной памяти, которая в виде чистых воспоминаний может быть обретена снова? Проблема памяти состоит не в том, чтобы вспомнить какие-то предметы, а в том, чтобы нечто создать, чтобы вспомнить. Не помнить, чтобы создавать, а создать, чтобы вспомнить...»

Предполагается, что аналогично и управленческая деятельность создается ее субъектом как «порождающее произведение» - субъект управления создает своей деятельностью некий контекст, в котором возникают понятия и предметы (понятийно

проработанное дело), а затем выстраивается дело уже в форме объектной, материальной деятельности подчиненных лиц.

Поэт Василий Андреевич Жуковский был приглашен наставником в обучении наследника престола, будущего императора Александра Второго. Из письма Жуковского: «По плану учения великого князя, мною сделанному, все лежит на мне. Все его лекции должны сходиться в моей, которая есть пункт соединения; другие учителя должны быть только дополнителями и репетиторами». Идея Жуковского - осуществлять обучение наследника посредством некоей общей (проходящей через все обучение) собственной деятельности (дисциплины), относительно которой другие преподаватели - суть лишь интерпретаторы (репетиторы) тех понятий, которые вводит в ней Жуковский. Эта ситуация уже не только идейно, но в своей структуре созвучна рефлексивному управлению.

Творческий человек (а им в профессиональном отношении с необходимостью является каждый субъект управления, тем более воспитатель) должен оцениваться прежде всего самим собой. Творческий человек - человек одинокий. Естественно, эта сложнейшая позиция должна быть поддержана и соответствующими профессиональными установками. В рефлексивном управлении данное положение поддерживается установкой на приоритетность и самодостаточность управленческой деятельности.

И вновь обратимся к Мамардашвили: «Только извлечение смысла и опыта останавливает бесконечную дурную прогрессию нашей натуральной природной жизни. Тиран же - я хочу свести его проблему к проблеме естественной необходимости - не свободен. "Ты на всех сердисься, а нрава своего не знаешь." - не глядываешься в себя, в действительный источник вещей, которые, уже случившись, кажутся тебе заменимыми и поправимыми. А в действительности - внутренний источник в тебе: ты нрав свой должен заметить. Пока не расщеплены мотив и нрав - человек не свободен». И действительно, отсутствие рефлексии - тупик, преодолеваемый «обнаружением себя».

Разграничительная линия между профессиональным рефлексивным управлением и другими видами рефлексивного управления (а они есть - это и духовное самоосуществление человека, и строительство человеком личной жизни, и другие) состоит в социальной институционализированности профессионального управления, признаками которой являются, во-первых, социальный статус (значимость) востребованности, актуализированной субъектом управления, во-вторых, привлечение профессиональных институтов (деятельностей) для выстраивания адекватной объектной деятельности. Таким образом:

Под рефлексивным управлением (практикой рефлексивного управления) будем понимать:

- 1) актуализацию социально значимой востребованности;
- 2) построение множества уникальных управленческих понятий (абстракций) и отношений на этом множестве - так называемого концептуального предприятия;
- 3) осуществление деятельности предприятия - управленческой деятельности, в том числе за счет привлечения к интерпретации понятий концептуального предприятия профессиональных специалистов.

Итак, управление не только организация дела (актуализация востребованности и построение концептуального предприятия), то есть, некоторая прелюдия, предпосылка к делу, но и само осуществление этого дела - осуществление деятельности концептуального предприятия. Практика рефлексивного управления тем самым предполагает определенную целостность, полноту.

Каждый руководитель должен создавать свою «систему» - свое концептуальное предприятие, которое всегда уникально. Любая заимствованная извне система - как целое, а не как средство - отвергает руководителя как такового. Понятие концептуального предприятия - профессиональное управленческое понятие, в отличие от внепрофессионального понятия системы. Концептуальное предприятие становится главной опорой в деятельности субъекта управления.

Таким образом, рефлексивное управление отражает определенные философские тенденции в представлении о человеческом познании и бытии. Это отражение находит свое выражение в практике рефлексивной подготовки военно-профессиональных кадров, в частности в стенах Военного университета.

Военно-социальное управление осуществляется военнослужащими, обладающими индивидуальными психологическими и деятельностными качествами. Это привносит достаточную долю субъективизма в выработку, принятие и осуществление управленческих решений. В управлении персоналом важное место занимает стиль деятельности руководителя, исполняемые им профессиональные и социальные роли, имидж, умение разрешать возникающие конфликты. Практика выявления и оценки этих личностных качеств поможет правильно определить и в дальнейшем эффективно использовать их для воспитания и самовоспитания военных руководителей, решения задач управления военно-социальными организациями.

Вооруженным Силам Российской Федерации сегодня нужны не просто высококвалифицированные командиры и начальники, а мыслящие и мудрые в управлении профессионалы. Мыслящий руководитель – это всегда умный, толковый, рассудительный человек, имеющий свой стиль управления, присущий, как правило, лишь ему, с определёнными чертами его личности, постоянно стремящийся к оптимизации своего стиля управления. Оптимальное управленческое воздействие, стиль управления офицера-воспитателя должны быть разумными, способными обеспечить устойчивость всей системы управления, оперативность выполнения принимаемых решений и поставленных задач.

Стиль управления современного офицера-воспитателя в своем роде показатель его способностей, умение контролировать, решать проблему. Всё это требует от офицера-управленца живого общения не только с людьми – исполнителями его воли, но и с теми, кто активно противодействует управляющим воздействиям.

Стиль управленческой деятельности офицера – это относительно устойчивая система способов, методов и форм воздействия руководителя на подчиненных в соответствии с поставленной целью. Это субъективно-личностная характеристика единоначалия, своеобразный психологический почерк работы с людьми, присущий определённому руководителю. В этом почерке проявляются индивидуальные черты характера, особенности темперамента руководителя, его организаторские способности в достижении намеченных целей.

Одним из фундаментальных свойств бытия человека является отражение в его сознании природной («объективной») реальности в виде соответствующего образа, являющегося частью особой, рефлексивной реальности. Между этими двумя реальностями существует неизбежный зазор, несовпадение, которое, с одной стороны, является источником различных конфликтов и ошибок в поведении, отношениях и деятельности людей, а с другой – является психологической детерминантой для рефлексивного управления. Знание этого противоречия необходимо в такой сложной и ответственной деятельности, какой является управленческая деятельность военных руководителей.

В исследованиях управленческой деятельности руководителей доказано, что рефлексивность тесно связана с процессуальными характеристиками деятельности, а именно со стилевыми особенностями руководства. В то же время линейной зависимости между уровнем рефлексивности и эффективностью деятельности не обнаружено. Выявлена зависимость типа оптимума между уровнем рефлексивности и эффективностью деятельности руководителя. Установлено существование значимой связи между стилевыми характеристиками управленческой деятельности и эффективностью ее выполнения. Обнаружилось, что рефлексивность определяет результативные характеристики деятельности опосредованно, через влияние на процессуальную сторону управления [3].

Развитию рефлексивности как общей способности военных руководителей в значительной мере способствуют рефлексивные игры [4]: девиз которых: «Познай других через себя и себя через других». Благодаря им происходит перевоплощение ролевого статуса военного руководителя в такие роли, которые расширяют и обогащают внешние и внутренние контакты. Типовой сценарий одной из них – «Разгадка кода А.С. Пушкина» может применяться в учебном процессе в качестве действенного инструмента рефлексивной подготовки заместителей командиров по воспитательной работе.

В основу сценария рефлексивной игры положено произведение А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Исходим из того, что воспитание в России с детства проходило на основе творчества общепризнанного гения русской и мировой литературы, которое затрагивало самые глубинные пласты человеческой психики, являющиеся индивидуальным и коллективным бессознательным. Образы старика, старухи, золотой рыбки, моря, разбитого корыта, других персонажей сказки близки и понятны всем россиянам, но каждый вкладывает в них свой смысл. Таким образом, происходит соединение личного «Я», «Я» поэта и «Я» сказочных персонажей (агентов по терминологии рефлексивных игр). Разгадка кода, предсказания, тайны А. С. Пушкина, выраженной в образе «разбитого корыта», может быть возможной в результате рефлексивного анализа поступков и действий главных героев методом теории игр.

Условно говоря, множество агентов определяет, кто участвует в игре (золотая рыбка, старик и старуха). Предпочтения отражают, что хотят агенты (их потребности, мотивы), множества допустимых действий – что они могут (воля), информированность – что они знают (интеллект), а порядок функционирования – когда они выбирают действия в зависимости от эмоционального состояния. Игра состоит из нескольких действий и этапов, определяемых ролевым статусом его участников и целями игры. Общим является рейтинговая оценка действий агентов в зависимости от комбинаций их эмоций, воли, интеллекта и потребности. Эта комбинация определяет стратегию агентов, то есть отображение имеющейся у агента информации во множестве его допустимых действий.

Соответствующая модель рефлексивной игры позволяет конструктивно и корректно сформулировать задачу рефлексивного управления в деятельности военных руководителей, заключающуюся в поиске органами военно-социального управления такой информационной структуры, которая позволит реализовать заложенное в ней информационное равновесие, устраивающее всех субъектов управления.

Использованная литература

1. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.: Сов.радио, 1973. 158 с.
2. Щедровицкий Г. П. Философия – наука - методология. М.:1997.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004; Карпов А. В., Пономарева И. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: ИП РАН, 2000.
4. Лефевр В.А. Рефлексия. М.: «Когито-Центр», 2003; Новиков Д.А., Чхартишвили А.Г. Рефлексивные игры. М.: СИНТЕГ, 2003.

Рефлексивное управление – психологическая компонента «мягкой силы»

Костров А. Н.

кандидат психологических наук, доцент,
профессор Академии военных наук, начальник отдела
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

В международной политике, наряду с традиционными видами управления через силовое и экономическое воздействие, все большее внимание уделяется управлению посредством «мягкой силы» [1].

Важной составляющей современного технологически развитого государства является т.н. «умная сила», предполагающая сбалансированное и взаимодополняющее

использование двух типов внешнеполитического влияния – «жесткой» и «мягкой силы», что позволяет достичь синергетического эффекта взаимоусиления [2].

Общеизвестно, что рефлексивное управление определяется как способ передачи партнеру или противнику специально подготовленной информации, чтобы склонить его добровольно принять необходимое нам решение. Исходя из этого, выделяют понятия «рефлексивное программирование» и «схема развития», где под первым понимаются привнесенные в сознание индивида субъектом воздействия нормы, способы поведения, а под вторым - инициирование развития посредством рефлексии.

Несмотря на существенные нормативные различия взглядов В. Лефевра и Г. Щедровицкого, у обоих ученых, под управлением понимается не жесткая детерминация систем, а «мягкие формы управления» - создание условий для их развития или разрушения. Фактически доминирующими видами управления становятся разнообразные «*виды управления через среду*». Помимо управления «мягкой силой», можно отнести управление посредством создания хаоса как некоей сверхсложной упорядоченности, управление сложностью, управление через «*задание механизмов функционирования среды*», управление «*через механизмы сборки субъектов*», управление «*через социальные сети*» и другие виды управления. Их отработка проводилась на различных типах социальных моделей. Особый интерес приобретает в практическом аспекте с «эффективно используемыми» в последние годы разрушительными технологиями управляемого хаоса и технологиями организации «оранжевых революций».

Следует отметить, что такие формулировки как «мягкая сила», «имидж» и «бренд», заимствованы из английского языка, как уже завершенные и вполне конкретные образы. Их использование предполагает, что мы будем действовать в рамках заданной Западом схемы и логики мышления и соответствующего им тезауруса. Вместе с тем, в СССР, а позже и в России сформированы собственные образы и понятия, укорененные в русском языке и на русской почве, с учетом культурных особенностей восприятия действительности (например, «авторитет страны», ее «репутация»), как и собственные теоретические и практические модели позиционирования страны на международной арене.

Хрестоматийным историческим примером рефрейминга содержания понятий, при котором намеренно конструируется новый смысл, является собственное прочтение Западом слова «славянин», которое в течение нескольких веков до настоящего времени упорно позиционируется в англоязычной культуре как однокоренное слову «раб» (англ. “slave”, происходящее от латинского “sclavus”). Другим полюсом этого дихотомического смыслового образования выступает образ «врага» - сильного и опасного соперника на мировой арене, ментальность которого чужда и не понятна западному сознанию. Отсюда, с точки зрения семантического дифференциала (Ч. Осгуда), либо личностных конструктов (Дж. А. Келли) отношение к России может быть выстроено по принципу «чем больше ты «раб», тем меньше «враг» и наоборот. Однако, реальная этимология самоназвания славян восходит к слову «слава» (по другой версии – название связывают с понятием «слово»). Несмотря на то, что обнаружившееся созвучие с латинским корнем было отвергнуто официальной наукой, оно позволило успешно сконструировать миф в западном сознании, превратившийся впоследствии в устойчивую установку в отношении к славянским народам.

Здесь внешняя простота понятий создает сложную психологическую ситуацию выбора, в которой задействуются рефлексивные механизмы принятия решения, что продемонстрировала международная реакция на фильм Оливера Стоуна «Путин».

Осуществляя рациональный выбор, в условиях неопределенности, человек принимает иррациональное решение, близкое по своему значению к «золотому сечению».

Эти решения во многом предопределяются существующей системой ценностей, где в разных культурах «системы ценностей» могут быть одинаковыми, а «этические

системы - разными». Через культуру происходит кодирование ценностей. Главный вопрос в этических системах связан с оценкой совмещения «добра» и «зла». На основе теоретического анализа и эмпирического исследования определены *I этическая система*: совмещение «добра» и «зла» - рассматривается как «зло». Она придерживается принципа "компромисс между добром и злом есть зло" (хороший результат не оправдывает дурных средств). Однако, и здесь кроется парадокс - в этой системе "хороший" индивид исходно стремится к компромиссу с другим индивидом. *II этическая система*: совмещение «добра» и «зла» рассматривается как «добро». Вторая основана на принципе "компромисс между добром и злом есть добро" (хороший результат оправдывает дурные средства). Однако - опять парадокс - в этой системе "хороший" индивид исходно стремится к конфронтации с другим индивидом [3].

Интересен пример, приведенный В. Лефевром, названный им "парадоксом талибов". По его мнению, борьбу с терроризмом надо строить на основе первой этической системы. Это труднейшая проблема, решить которую невозможно без участия профессионалов, изучающих рефлексию, мораль и поведение человека.

Применение теории рефлексивного управления в сфере образования представляется актуальным в связи с трудностями, возникшими в нашей стране в процессе интеграции российской системы высшего образования в Болонскую систему.

В этом смысле, особую актуальность приобретает проблема компетенций, их сущности, содержания и путей формирования [4].

Организация взаимодействия субъектов саморазвивающихся сред связаны с необходимостью создания технологий, обеспечивающих учет разносторонних форм проявления активности субъектов с четкой фиксацией продуктов обмена (нормы, средства, знания и др.) и форм их кооперации. Их можно определить как:

- рефлексивная подготовка субъектов управления с целью актуализации их рефлексивных способностей и качеств [5];
- рефлексивное *сопровождение* устоявшихся видов деятельности (коммуникаций) и их субъектов;
- рефлексивная *поддержка* субъектов в точках разрыва устоявшихся видов деятельности (коммуникаций) и воспроизводства их субъектов;
- рефлексивное *развитие* устоявшихся видов деятельности (коммуникаций) и их субъектов;
- рефлексивное *конструирование* новых видов деятельности (коммуникаций) и новых субъектов;
- рефлексивное *внедрение* инновационных проектов новых видов деятельности (коммуникаций) и новых субъектов.

По мнению В.Е. Лепского, предложенная система методологических схем позволяет интегрировать деятельностный, субъектно-деятельностный и субъектно-ориентированный подходы, оптимально использовать для развития социальный, корпоративный и индивидуальный опыт [6].

Таким образом, в отечественной психологии сложились собственные модели управления поведением посредством рефлексии. Эти модели разрабатывались в течение полувека отечественными учеными и с успехом могут быть применены сегодня в качестве инструмента «мягкого» воздействия при проведении многокомпонентных информационно-психологических операций. В связи с этим, представляется целесообразным создание межкафедральных «лабораторий рефлексивного управления» в профильных высших учебных заведениях.

Использованная литература

1. Най Дж. Гибкая сила. Как добиться успеха в мировой политике. - М.: Тренд, 2006. –397с. Также см. Суханова Н.Е. «Мягкая сила» во внешней политике современной России, // Власть № 12, 2015, с. 80-83.
2. Неймарк М. А. «Мягкая сила в мировой политике. /М. А. Неймарк; предисл. Е. П. Бажанова; Дип. Академия МИД России. М.: Издательско-торговая кооперация «Дашков и К.», 2017. 272 с.
3. Лефевр В.А. Алгебра совести. М.: «Когито-Центр». 2003. 426 с.

4. Korchemny. Petr A. Competences Mastering Demanded by Practice as One of the Main Directions in Specialist Training. International Journal of Environmental & Science Education 2017, Vol. 12, No. 1.
5. Военно-социальноеуправление: практикум // Учебноепособие. М.: Военный университет. 2010. С. 256-270.
6. Лепский В.Е. Технологии управления в информационных войнах (от классики к постнеклассике) М.: «Когито-Центр», 2016. 160 с.

Рефлексивное управление как инструмент информационно-психологического воздействия

Колосова И.В.

кандидат исторических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»,
Костров А. Н.

кандидат психологических наук, доцент,
профессор Академии военных наук, начальник отдела
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

В политической сфере наряду с традиционными видами управления через силовое и экономическое воздействие все большее внимание уделяется управлению посредством «мягкой силы». Как известно, концепт «мягкая сила» был сформулирован американским политологом Дж.Наем - ведущим экспертом по международным вопросам, который выделил три основных ресурса «мягкой» (гибкой) силы, или власти: культуру, идеологию и внешнюю политику, обладающую моральным авторитетом [1].

«Мягкая сила» представляет собой комплекс инструментов и методов достижения внешнеполитических целей без применения оружия с помощью информационного и других рычагов воздействия. Она формируется за счет эффективности экономики, боевой мощи вооруженных сил, притягательности культуры, политических идеалов и ценностей, политического курса страны. Эти и другие составляющие являются составной частью авторитета государства. Политика с большей вероятностью будет привлекательной, если она базируется на ценностях, разделяемых другими. Так, например, активное участие страны в решении глобальных проблем значительно усиливает ее «мягкое» могущество.

Важной составляющей современного технологически развитого государства является т.н. «умная сила», предполагающая сбалансированное и взаимодополняющее использование двух типов внешнеполитического влияния – «жесткой» и «мягкой силы», что позволяет достичь синергетического эффекта взаимоусиления.

Большое значение в реализации воздействия посредством «мягкой силы» уделяется ее психологической компоненте. Как известно, в США в рамках поведенческой школы психологии хорошо зарекомендовали себя психотехнологии NLP (нейролингвистического программирования), которые посредством воздействия на различные модальности восприятия (аудиальные, визуальные, кинестетические и т.д.) позволяют формировать условные рефлексы и добиваться требуемого поведения [2]. Эти технологии успешно применяются в различных сферах – от рекламы, торговли, до имиджевого позиционирования страны на международной арене.

Немаловажную роль в западных имиджевых стратегиях уделяется конструированию и активному продвижению многокомпонентной «истории успеха» страны с устойчиво выделяемыми элементами, а также героизации своих действий при одновременной демонизации образа противника. Эти явления легли в основу долгосрочной модели противостояния периода «холодной войны», в основе которого находится ни что иное, как психологические установки, закрепленные в поведенческих паттернах.

Нейролингвистическое программирование предполагает разработку дискурсивных стратегий, позволяющих с помощью варьирования языковых форм, смысловых рамок (т.н. фреймов) и метафорических моделей оказывать влияние на различные уровни психики.

Исходя из принципа психологического разграничения поверхностной и глубинной структур речи, специалисты по NLP приписывают поверхностной структуре функцию отражения сознания, а глубинной – бессознательного. В связи с этим результатом информационного воздействия становится формирование программ в бессознательном, запускаемых при подаче определенных команд с помощью кодовых слов.

Почти хрестоматийным историческим примером рефрейминга содержания понятий, при котором намеренно конструируется новый смысл, является собственное прочтение Западом слова «славянин», которое в течение нескольких веков до настоящего времени упорно позиционируется в англоязычной культуре как однокоренное слову «раб» (англ. “slave”, происходящее от латинского “sclavus”). Однако, реальная этимология самоназвания славян восходит к слову «слава» (по другой версии – с иной огласовкой самоназвание связывают с понятием «слово»). Несмотря на то, что обнаружившееся созвучие с латинским корнем было отвергнуто официальной наукой, оно позволило успешно сконструировать миф в западном сознании, превратившийся впоследствии в устойчивую установку в отношении к славянским народам.

Другим полюсом этого дихотомического смыслового образования выступает образ «врага» - сильного и опасного соперника на мировой арене, ментальность которого чужда и не понятна западному сознанию. Отсюда, с точки зрения семантического дифференциала (Ч. Осгуда), либо личностных конструктов (Дж. А. Келли) отношение к России может быть выстроено по принципу «чем больше ты «раб», тем меньше «враг» и наоборот.

Можно констатировать, что такие формулировки как «мягкая сила», «имидж» и «бренд» заимствованы нами из английского языка как уже некие завершённые и вполне конкретные образы, использование которых предполагает то, что мы будем действовать в рамках уже заданной Западом схемы и логики мышления и определенного им тезауруса. Вместе с тем, в СССР, а позже и в России сформированы собственные образы и понятия, укорененные в русском языке и на русской почве, с учетом культурных особенностей восприятия действительности (например, «авторитет страны», ее «репутация»), как и собственные теоретические и практические модели позиционирования страны на международной арене.

Важнейшим инструментом отечественного информационно-психологического воздействия является метод рефлексивного управления, которое должно ответить на вопрос «как добиться наилучшего результата при наименьших затратах».

Методологической основой рефлексивного управления является психология рефлексии, как психического явления, учение о которой формировалось на протяжении всей истории развития философской мысли и психологической теории [3].

Междисциплинарное представление о *рефлексии* как о способности некоторых систем строить модели себя и других систем, одновременно видеть себя строящими такие модели, способствовало обогащению представлений об управлении как естественно-интеллектуальными, так искусственно-интеллектуальными системами [4].

Ядро и сущность рефлексии составляет такая организация ситуации, единой для всех действующих субъектов, которая дает возможность всем индивидам, несмотря на различие их позиций и объективное различие тех смыслов, которые должны в этих ситуациях образовываться, видеть, понимать и восстанавливать один и тот же объективированный, а, следовательно, и нормированный смысл.

Об этом убедительно говорил один из основателей Московского методологического кружка, стоявшего у истоков теории и практики рефлексивного управления Г. Щедровицкий: «Я утверждаю, что каждый раз, когда возникает такая ситуация, то вместе с ней возникает рефлексия или, во всяком случае, появляется потребность в рефлексии. У меня содержательный смысл рефлексии сводился к тому, что появлялись все более широкие системы объектов, объемлющие предшествующие системы – проблема рефлексии сводилась к проблемам организации онтологии, возникающей первоначально

по «принципу матрешки». У Лефевра содержательный смысл рефлексии сводился к появлению в образе на табло сознания образа образа, потом образа образа образа и т.д.» [5]

Несмотря на существенные нормативные различия взглядов, у обоих ученых, под управлением понимается не жесткая детерминация систем, а «мягкие формы управления» - создание условий для их развития или разрушения. Фактически доминирующими видами управления становятся разнообразные «виды управления через среду». Помимо управления «мягкой силой», можно отнести управление посредством создания хаоса как некоей сверхсложной упорядоченности, внутренние и внешние связи которой нелинейны; управление сложностью, управление через «задание механизмов функционирования среды», управление «через механизмы сборки субъектов», управление «через социальные сети» и многие другие виды управления. Их отработка проводилась на различных типах социальных моделей.

При этом, происходило задействование определенных психологических механизмов, основанных на взаимодействии сознательных и бессознательных элементов психики, что, несомненно, говорило о сложности системы и структуры управления.

Стремление к повышению структурной сложности рефлексивной активности субъектов управления связано с целесообразностью «рефлексивного выхода» за пределы сложившихся стереотипов принятия решений в проблемных ситуациях. Последние исследования психологов и физиологов выявили закономерности работы когнитивной системы, активно участвующей в процессе принятия решения.

Осуществляя рациональный выбор, в условиях неопределенности, человек принимает иррациональное решение, близкое по своему значению к «золотому сечению». На этом эффекте основано управление посредством создания хаоса и неопределенности.

Таким образом, можно констатировать, что теория рефлексивного управления, используя последние достижения гуманитарных и естественных наук, существует много дольше, чем похожие на нее концепции информационной войны и информационных операций. Фактически, она оформилась в советской военной литературе 40 лет назад. В.А. Лефевр определил рефлексивное управление как «процесс, в котором один из противников передает другому основания для принятия решений» [6].

Теория рефлексивного управления сходна с известной в США идеей менеджмента восприятием, за исключением того, что это попытка скорее управлять, чем осуществлять соответствующий менеджмент субъектом [7].

Разработка теории рефлексивного управления прошла четыре периода:

- исследовательский (с начала 1960-х до конца 1970-х);
- практико-ориентированный (с конца 1970- до начала 1990-х);
- психолого-педагогический (с начала до середины 1990-х);
- психосоциальный (с конца 1990-х) [8].

Методология организации саморазвивающихся рефлексивно-активных сред позволяют выделить некоторые механизмы саморегулирования рефлексивной активности:

- механизм «рефлексивное восхождение»,
- механизм «рефлексивная кооперация»,
- механизм «активного освоения новаций»,
- механизм «свертывание устоявшихся форм активности»,
- механизм «открытости к освоению новых форм активности»,
- механизм «активного исследования субъектов»
- механизм ориентации на «конкретного субъекта» [9].

Наряду с рассмотренным трендом повышения роли рефлексивной активности в процессах управления, имеет место и повышение роли рефлексивных технологий управления сложностью, элементами которой являются Мета-Я, мета-деятельность, мета-программа, мета-память и др. Для анализа процессов рефлексивного управления

сложностью В.А. Лефевром введено понятие структурной сложности рефлексивной активности [10].

Участие внешних субъектов в управлении сложностью таких систем возможно на основе воздействия на механизмы саморегулирования сложностью.

Особый интерес к проблематике управления сложностью связан в научном аспекте с попытками преодоления кризиса в проблематике социального управления, а в практическом аспекте с «эффективно используемыми» в последние годы разрушительными технологиями управляемого хаоса и технологиями организации «оранжевых революций».

В различных обществах (культурах) существуют свои специфические системы базовых ценностей (ценностных оценок), которые не зависят от отдельных индивидов. Другими словами, через культуру происходит кодирование ценностей. Главный вопрос в этических системах связан с оценкой совмещения «добра» и «зла». На основе теоретического анализа и эмпирического исследования определены *I этическая система*: совмещение «добра» и «зла» - рассматривается как «зло». Она придерживается принципа "компромисс между добром и злом есть зло" (хороший результат не оправдывает дурных средств). Однако - и здесь кроется парадокс - в этой системе "хороший" индивид исходно стремится к компромиссу с другим индивидом. *II этическая система*: совмещение «добра» и «зла» рассматривается как «добро». Вторая основана на принципе "компромисс между добром и злом есть добро" (хороший результат оправдывает дурные средства). Однако - опять парадокс - в этой системе "хороший" индивид исходно стремится к конфронтации с другим индивидом [11].

В разных культурах «системы ценностей» могут быть одинаковыми, а «этические системы - разными». В объединении людей (общество, социальный слой или группа), принадлежащем к первой этической системе, достойный человек поднимается в собственных глазах, если идет на компромисс с другим человеком.

Интересен пример, приведенный Лефевром, названный им "парадоксом талибов".

По мнению В. Лефевра, борьбу с терроризмом надо строить на основе первой этической системы. Это труднейшая проблема, решить которую невозможно без участия профессионалов, изучающих рефлексивность, мораль и поведение человека.

Таким образом, выделены три типа доминирующих этик: этика целей, этика «цели – средства» (коммуникативная этика) и этика стратегических субъектов саморазвивающихся сред [12].

Постановка в центр внимания проблемы субъекта способствует развитию культуры организации знаний и технологий навигации в пространстве знаний. В центре внимания «экономики знаний» оказывается проблематика неявного (скрытого) знания, неотделимого от субъектов. Как следствие конкретные знания оказываются неразрывно связанными с субъектами их порождающими. Эти соображения были сформулированы в «Кибернетическом манифесте», задающем ориентиры развития кибернетики. «...Знание об объекте всегда относительно: оно существует только как часть какого-либо субъекта...» [13].

В основании познавательной и научной деятельности чрезвычайно важными оказываются мотивы, переживания, вера людей в науку, в ее ценности, заинтересованность ученого, личная ответственность. Такого рода представления о знаниях позволяют сформулировать требования к образованию.

Во-первых, важнейшая роль непосредственного общения творцов с учениками.

Во-вторых, важнейшая роль учителя как помощника в проникновении ученика во внутренний мир творцов знаний, для приобщения не только к формализованным знаниям, но к неявным (личностным) знаниям.

В-третьих, важнейшая роль в образовательных процессах гуманитарных дисциплин, которые формируют культуру познания других людей, в частности, творцов

знания. В этом смысле, особую актуальность приобретает проблема компетенций, их сущности, содержания и путей формирования [14].

Применение теории рефлексивного управления в сфере образования представляется актуальным в связи с трудностями, возникшими в процессе интеграции российской системы высшего образования в Болонскую систему.

Для управления структурной сложностью коммуникативной рефлексивной активности могут использоваться разнообразные рефлексивные технологии.

Предложена классификация *рефлексивных технологий* по трем базовым группам: имитация рефлексивной активности, рефлексивное управление, рефлексивное программирование.

В первую группу - *«имитация рефлексивной активности»* входят технологии имитации рефлексивных структур, процессов и технологий, в частности, имитация процессов принятия решений, вскрытие рефлексивного управления, вскрытие рефлексивного программирования и др. Рефлексивная активность данной группы технологий проявляется в повышении сложности субъекта управления.

Во вторую группу - *«рефлексивное управление»* входят разнообразные виды *рефлексивного управления*: простое рефлексивное управление, встречное рефлексивное управление, двойное рефлексивное управление и др. В этих технологиях наряду с увеличением сложности субъектов управления осуществляется управление сложностью объектов управления. Можно привести разнообразные примеры использования технологий рефлексивного управления в информационных войнах. Например, в управлении руководителями стран с использованием международных «рейтинговых агентств» можно добиться, того, что правительство какой-либо страны начнет стремиться в своей деятельности не к повышению геополитического статуса страны, качества и продолжительности жизни населения, а к повышению месторасположения страны в сомнительном рейтинговом списке.

В третью группу - *«рефлексивное программирование»* входят разнообразные виды управления рефлексивными структурами, процессами и технологиями, в частности: блокировка рефлексии, стимулирование рефлексии; блокировка рефлексивного управления; стимулирование рефлексивного управления; формирование новых рефлексивных позиций; блокировка имеющихся конкретных рефлексивных позиций; формирование «пульсирующей рефлексии»; формирование «виртуальной рефлексии» и др.

При *блокировке рефлексии* имеет место направленность на понижение сложности объекта управления.

Типичный пример разнообразных технологий блокировки рефлексии представлен в новых религиозных течениях и культовых организациях [15, 16].

Стимулирование рефлексии имеет направленность на повышение сложности объекта управления, находит широкое применение в образовательных и психотерапевтических технологиях, в управленческом консультировании, в организации поддержки управленческих решений и др. Аналогичную направленность имеют технологии *блокировки и стимулирования рефлексивного управления*, а также технологии *блокировки и формирования новых конкретных рефлексивных позиций*. Весьма оригинальна *рефлексивная технология формирования «пульсирующей рефлексии»*, при которой у объекта управления формируются неустойчивое состояние актуализируемой рефлексивной структуры, формируется «пульсирующая сложность», затрудняющая организацию какой-либо целенаправленной деятельности и формирования адекватных представлений об отношениях с субъектом управления. Например, правительство развивающейся страны уверяют в искренней доброжелательности к его стране и в том, что кредиты МВФ обеспечат им развитие, а на самом деле попадая в кредитную зависимость и закупку чужого оборудования, страна вместо развития получает деградацию и полную экономическую зависимость. Рефлексивная технология

формирования «виртуальной рефлексии» связана с активными действиями объекта управления или сложившимися условиями его субъектной организованности, на основании которых объект управления становится «виртуальным субъектом», имитация рефлексивной активности которого оказывается крайне затруднительной. Эффект «виртуального субъекта» возникает в тех случаях, когда неизвестно субъекту управления кто конкретно из субъектов, входящих в состав группового субъекта, принимает решение или определяющим образом на него влияет. Возникает неопределенность в оценке сложности объекта управления. Этот же эффект «виртуального субъекта» может объяснить важнейшее преимущество предложенной В.А.Лефевром *концепции «управляемой конфронтации»* [17]. Суть явления заключается в скрытом объединении двух (или более) субъектов политической деятельности при возникновении внешних угроз, более значимых, чем угрозы в их взаимодействиях. Для внешних субъектов они находятся в конфликте, при этом они заранее готовят реальные скрытые оперативные механизмы совместного взаимодействия в случае возникновения более значимых для них угроз. Такой подход позволяет им сформировать «виртуальный субъект», имитировать рефлексивную активность которого весьма затруднительно.

В начале 2000 годов группой российских ученых была инициативно разработана и предложена организация управляемой конфронтации «Россия – США», ориентированной на создание оперативных механизмов скрытого объединения наших усилий в борьбе с зарождающимися мировыми террористическими организациями. Реакция со стороны США была не однозначна: представители Пентагоновских структур были «за», а Госдеп уже не видел Россию как стратегического партнера или противника. Со стороны России вообще не было проявлено интереса. Если бы тогда удалось организовать управляемую конфронтацию «Россия – США», то удалось бы избежать многих кровопролитных процессов.

Основные цели формирования и введения в практическую работу методологических (онтологических) схем организации деятельности и взаимодействия субъектов саморазвивающихся сред связаны с необходимостью создания технологий, обеспечивающих учет разносторонних форм проявления активности субъектов с четкой фиксацией продуктов обмена (нормы, средства, знания и др.) и форм их кооперации за счет системы онтологических схем для саморазвивающихся рефлексивно-активных сред. Их можно определить как:

- рефлексивная подготовка субъектов управления с целью актуализации их рефлексивных способностей и качеств [18];
- рефлексивное *сопровождение* устоявшихся видов деятельности (коммуникаций) и их субъектов;
- рефлексивная *поддержка* субъектов в точках разрыва устоявшихся видов деятельности (коммуникаций) и воспроизводства их субъектов;
- рефлексивное *развитие* устоявшихся видов деятельности (коммуникаций) и их субъектов;
- рефлексивное *конструирование* новых видов деятельности (коммуникаций) и новых субъектов;
- рефлексивное *внедрение* инновационных проектов новых видов деятельности (коммуникаций) и новых субъектов.

Эти схемы не являются альтернативными, более того, они дополняют друг друга и задают систему онтологий развития. По мнению В.Е. Лепского, предложенная система методологических схем позволяет интегрировать деятельностный, субъектно-деятельностный и субъектно-ориентированный подходы, оптимально использовать для развития социальный, корпоративный и индивидуальный опыт [19].

Таким образом, в отечественной психологии сложились собственные модели управления поведением посредством рефлексии. Эти модели разрабатывались в течение полувека отечественными учеными и с успехом могут быть применены сегодня в качестве

инструмента «мягкого» воздействия при проведении многокомпонентных информационно-психологических операций. В связи с этим, представляется целесообразным создание межкафедральных «лабораторий рефлексивного управления» в профильных высших учебных заведениях.

Поскольку рефлексивное управление определяется как способ передачи партнеру или противнику специально подготовленной информации, чтобы склонить его добровольно принять необходимое нам решение, наиболее эффективными представляются применение технологий «рефлексивного программирования» и т.н. «схемы развития» [20], где под первым понимаются привнесенные в сознание индивида субъектом воздействия нормы, способы поведения, а под вторым - инициирование и стимулирование развития в заданном направлении посредством рефлексии.

Использованная литература

1. Най Дж. Гибкая сила. Как добиться успеха в мировой политике. - М.: Тренд, 2006. -397с. Также см. Суханова Н.Е. «Мягкая сила» во внешней политике современной России, // Власть № 12, 2015, с. 80-83.
2. Бендлер Р., Гриндер Дж. Используйте свой мозг для изменения, М. 1997, 224 с.; Бендлер Р., Гриндер Дж. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий, Воронеж, 1995, 256 с.; Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП, СПб., 2014, 256 с.
3. Костров А. Н. Онтология психологии рефлексивного управления военных руководителей. - Материалы Московской международной научной конференции «Навстречу 15-летию президентской программы подготовки управленческих кадров: опыт и перспективы». Сборник научных статей. М.: 2012.
4. Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В.Е.Лепского. М. «Когито-Центр», 2009. - 447с.
5. Щедровицкий Г. П. Философия – наука - методология. М.:1997.
6. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры - М.: Сов.радио, 1973.158с.
7. Томас Т.Л. Рефлексивное управление в России: теория и военные приложения //Рефлексивные процессы и управление. 2002.Том 2.№1. С.71-89. Режим доступа: http://www.reflexion.ru/Library/J_2002_1_rus.pdf
8. Lepsky Vladimir E. Reflexive Control in MultiSubjective and MultiAgent Systems / Proceedigs of the Workshop on Multi Reflexive Models of Agent Behavior. ARLSR64, May 1999, pp. 111-117.
9. Лепский В.Е. Методологические основы совершенствования стратегии инновационного развития России // Экономические стратегии. 2016. №1. С. 6-15.
10. Лефевр В.А. Лекции по теории рефлексивных игр. М.: «Когито-Центр», 2009. 218 с.
11. Лефевр В.А. Алгебра совести. - М.: «Когито-Центр». 2003. – 426 с.
12. Лепский В.Е. Технологии управления в информационных войнах (от классики к постнеклассике) – М.: «Когито-Центр», 2016. – 160 с.
13. Турчин В.Ф. Феномен науки: Кибернетический подход к эволюции. Изд. 2-е. М.: ЭТС. 2000. - 368 с.
14. Korchemny. Petr A. Competences Mastering Demanded by Practice as One of the Main Directions in Specialist Training. International Journal of Environmental & Science Education 2017, Vol. 12, No. 1.
15. Каргина И. Г. «Следующее христианство»: качественные преобразования постмодернистского пейзажа. Вестник Московского Университета. Серия 18: Социология и политология. 2013 г. № 1.
16. Колосова И.В. Новые религиозные движения в России и СНГ, Обозреватель № 11, 2016, с. 19-35.
17. Лефевр В.А. Стратегические решения и мораль // Рефлексивные процессы и управление. Том2, №1, 2002. С.24-26.
18. Военно-социальное управление: практикум // Учебное пособие. – М.: Военный университет. 2010. С. 256-270.
19. Лепский В.Е. Технологии управления в информационных войнах (от классики к постнеклассике). М.: «Когито-Центр», 2016. 160 с.
20. Панченко С.Н. Рефлексивное управление в организации. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук, Ростов-на-Дону, 2010, 151 с.

Проблема речи в общей теории деятельности

Денисенко Е.Н.

кандидат педагогических наук,
заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

Категория деятельности является ключевой в понимании человека, его социальных характеристик. Она одна из самых кардинальных проблем, непосредственно сопряженных

с личностью, представляющая собой форму взаимоотношения с объективным миром - природой, социальной средой, вне которых немислима сама человеческая жизнь. Проблема деятельности не перестает занимать умы философов, экономистов, социологов, психологов, лингвистов. Это объясняется тем, что деятельность - источник появления человека, основание всей его жизни, становления его как личности. Для педагогики проблема деятельности является важнейшей основой формирования личности подрастающего поколения. Вне деятельности невозможно решать задачи воспитания, обучения и развития.

Феномен деятельности является наисложнейшим, ее возможности неисчерпаемы. Разнообразны трактовки человеческой деятельности, она рассматривается и как социальная форма движения материи, и как феномен существования человечества, и как путь отражения человеком предметного мира, и как возможность активного преобразования человеком действительности. Деятельность - основа существования и развития общества, всех его ценностей.

В общей теории деятельности выделены различные подходы, имеющие непреходящее значение для педагогического процесса. Это прежде всего выделение сущностных свойств деятельности, таких, как целеполагание, предметность, осмысленность, преобразующий характер (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев). Эти свойства составляют сущность деятельности любого вида. Они выражают единство объективного и субъективного в деятельности. Каждый ее вид деятельности по необходимости выявляет всеобщие, универсальные характеристики деятельности и может быть объяснен лишь на основе таких характеристик.

Цель деятельности ставится не произвольно, а в соответствии с объективными обстоятельствами. Она определяет весь последующий процесс, совершаемый субъектом. Предметность и осмысленность, выражая единство объективного и субъективного начала в деятельности, идут как бы навстречу друг другу, образуют сцепление объективно-субъективных ее основ (В.П. Зинченко). Структура речевой деятельности или речевого действия в принципе совпадает со структурой любого действия, так как включает в себя фразы ориентировки, планирования, реализации и контроля.

Учитывая, что в психологической литературе понятие “умение” используется в двух аспектах – в деятельностном и операциональном, где первое связывается с умением осуществлять какую-либо деятельность, а второе – с умением выполнять действия, операции, мы полностью разделяем мнение Е.П. Ильина о том, что “операциональное умение и навык – понятия тождественные, означающие владение тем или иным способом выполнения действия, операции” (Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы//Вопросы психологии. – М., 1986.-2. с. 147).

Характеризуя виды речевой деятельности, Г.Г. Городилова рекомендует рассматривать речевой навык и речевое умение в двух аспектах: в деятельности и в процессе обучения этой деятельности, т.е. при осуществлении речевой деятельности на языке, которым владеет человек, и при овладении речью, и определяет речевое умение как “способность говорить, слушать, читать, писать, реализуя в процессе общения (обмена мыслями) речевые навыки” (Городилова Г.Г. Формирование речевых умений//Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. –М., 1976.с. 40).

Преобразующий характер любой деятельности является ведущим свойством объективного порядка, но зависит от активной роли субъекта, продуктивного характера его деятельности. По данным концепциям теории деятельности, связи и отношения, образуемые в ней, являются производными от сущностных ее характеристик. По другой концепции, центром деятельности являются субъектно-объектные отношения (Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн). Сущностная связь субъекта, деятельности, по мнению этих исследователей, выявляется тогда, когда ведущей в анализе выступает категория субъекта. Ученные актуализируют важнейшие утверждения о сущности и природе человеческой деятельности, о том, что в ней люди работают в тесной

взаимосвязи, и что в этом процессе происходит обмен деятельности, что сама ее природа связана с воздействием людей друг на друга. Неразрывная связь человека и деятельности получила свое развитие в идеях С.Л. Рубинштейна, который выступил против обособления деятельности и ее субъекта, против понимания их чисто внешних связей, психологически обосновал сложность связей человека и его деятельности.

Анализ становления взглядов психологов по теории деятельности дан в трудах Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. Разработка теории деятельности вслед за Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым продолжена Н.Ф. Талызиной, И.А. Зимней, Г.И. Щукиной.

Поскольку человеческая деятельность имеет двойную детерминацию (она детерминирована как объективным миром, окружающим человека, так и внутренним содержанием самого человека), для анализа педагогического процесса чрезвычайно значимы два важнейших извлечения из общей теории деятельности.

1. Человеческая деятельность обладает сущностными свойствами, выделенными современными науками: целеполаганием, предметностью и осознанностью, преобразующим характером. Этим свойствам, надо полагать, должна отвечать и деятельность, организуемая педагогическим процессом. Не обладая ими, процесс учения, например, может представлять собой лишь реактивное поведение школьника - ответ на внешние раздражители по принципу "стимул - реакция". Следовательно, процесс и результат деятельности, организуемый учителем и совершаемый учеником, обязательно должен обладать сущностными свойствами, чтобы не превращаться в простейший акт реагирования на внешние влияния.

2. Сущность человеческой деятельности производна от ее субъекта деятельности. С.Л. Рубинштейн писал, что деятельность человека не является реакцией на внешний раздражитель, что это не внешняя операция субъекта над объектом. Деятельность выражает сложные переходы, в процессе которых формируется сам субъект. И происходит это именно в условиях человеческой деятельности, в которой люди работают совместно, обмениваются деятельностью, воздействуют друг на друга. В реальном педагогическом процессе все это происходит в целенаправленном взаимодействии учителя и детского коллектива.

Педагогический аспект в теории деятельности создает возможности проникнуть в объективные и субъективные условия, в субъектно-объектные отношения, выделяющие механизмы формирования и развития личности.

Для педагогического процесса, а главное, для построения теории деятельности в педагогике большое значение имеют исследования Г.И. Щукиной о роли деятельности в учебном процессе, о педагогических проблемах формирования и развития личности, а также ее исследования о субъектной позиции ученика с присущими ему возможностями саморегуляции, самонастроения, самоорганизации, с его многообразными отношениями к миру, к людям, к деятельности и ее участникам.

Включение в деятельность - основной путь развития человека, формирования в нем ценных личностных качеств, активной жизненной позиции. Положение о том, что человек формируется как личность, участвуя в различных видах деятельности, является центральным в педагогике и психологии.

Проблема речи входит в теорию деятельности и имеет одно из ключевых значений. Понятие речевой деятельности было впервые введено и обосновано в отечественной психологии Л.С. Выготским. Говоря о новом подходе к психике человека, Выготский опирался на два положения: первое - психика есть функция, свойство человека как материального, телесного существа, обладающего определенной физической организацией мозга и нервной системы; второе - психика человека социальна, разгадку ее специфических особенностей нужно искать не в биологии человека, и не в независимых законах "духа", а в истории человечества. Речь должна рассматриваться в качестве акта человеческой деятельности. Речь - прежде всего "средство социального общения,

средство высказывания и понимания". В речевой деятельности Выготский видел возможности социального становления человека и всех его познавательных сил.

Проблеме речевой деятельности уделяют большое внимание философы, социологи, психологи, лингвисты. Значительная часть их рассматривает речевую деятельность с позиций общей теории деятельности, в качестве необходимого ее вида. Однако содержание понятия "речевая деятельность" значительно варьируется у авторов. Ф. де Соссюр трактовал речевую деятельность как единство "языка" и "языковой способности". Бодуэн де Куртене, а затем Н.С. Трубецкой определяли ее как то, что неразрывно объединяет "язык" и речь", которые могут рассматриваться как две взаимосвязанные стороны одного и того же явления - "речевой деятельности". В работах А.В. Щербы она рассматривается как совокупность процессов выражения и понимания.

Деятельностный подход к изучению речевых процессов нашел свое развитие в трудах Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева и др. Они подчеркивали обязательную активность в процессе речевой деятельности, которая является "каналом развития интеллекта". Проблеме речевой деятельности посвящены работы И.И. Ильева, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева. Внутри речевой деятельности авторы выделяют такие понятия, как речь, речевое действие, речевое общение. Здесь, так же как и в определении самого понятия, единообразия нет. Сложность проблемы речевой деятельности, на наш взгляд, находит отражение в создавшейся в настоящее время ситуации, при которой, с одной стороны, разрабатывается теория речевой деятельности, а с другой - остается актуальным утверждение А.Н. Леонтьева о том, что "строго говоря, речевой деятельности, как таковой, не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность - целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую". Решение этой проблемы возможно только в рамках анализа основных понятий самой теории деятельности.

В настоящее время процесс использования человеком языковых средств в акте непосредственной коммуникации получил в современной науке название речевой деятельности. Философы трактуют речь как "деятельность человека, заключающуюся в общении с другими людьми, в выражении и передаче им мыслей посредством того или иного языка". Речь - это процесс пользования языком. Благодаря речевой деятельности отражение мира в сознании отдельного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижением всей практики человечества.

Современная психология рассматривает речь как средство общения, т.е. как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвует субъект, воспринимающий его, - с другой. С одной стороны, это экспрессивная речь, начинающаяся с мотива высказывания, общей мысли, которая кодируется затем с помощью внутренней речи в речевые схемы, трансформирующиеся в развернутую речь на основе порождающей, или генеративной, грамматики.

С другой стороны, это импрессивная речь, проделывающая обратный путь - от восприятия потока чужой речи и декодирования ее через анализ, выделение существенных элементов и сокращение воспринимающего речевого высказывания до некоторой речевой схемы, которая дальше посредством внутренней речи трансформируется в высказывание, общую мысль, со скрытым в нем подтекстом. Этот сложный путь кончается декодированием мотива, стоящего за высказыванием.

Очевидно, что такая речевая деятельность (как экспрессивная, так и импрессивная) представляет собой сложнейшее психологическое образование.

Характеристика речевой деятельности как специальной формы общения указывает лишь одну сторону этого процесса. Помимо этого, речь является орудием мышления, наконец, средством регуляции (организации) собственных психических процессов человека. Посредством слова и предложения в речи осуществляется анализ и обобщение поступающей информации, с одной стороны, и формулируются суждения и выводы - с

другой. Поэтому речь, являясь средством общения, становится одновременно и механизмом познавательной деятельности, позволяющим выполнять операции отвлечения и обобщения и создающим основу категориального мышления. Психологическая наука по вопросам речи и речевой деятельности опирается на идеи С.Л. Рубинштейна. Именно он рассматривал проблему речи в контексте с мышлением. Речь для него - деятельность (выражения, воздействия, сообщения, общения) посредством языка; речь - это язык в действии. Речь - единство определенной деятельности - общения и определенного содержания, которое обозначает и, обозначая, отражает бытие. Речь - это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для других, служащая средством общения с ними, и форма обобщенного отражения действительности, или форма существования мышления.

Речевая деятельность и лежащая в ее основе система словесных знаков - язык - изучаются не только психологией, но и другими науками. Важнейшей из них является лингвистика, изучающая язык как абстрактную систему безотносительно к его функциям в речевой деятельности.

Историко-философские предпосылки образно-художественного познания мира

Крутикова Т.В.

преподаватель кафедры профессионального образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Образно-художественное мышление свойственно человеку как инструмент познания мироздания. В отличие от концептуально-научного, оно затрагивает эмоциональную сферу человеческой личности, превращая ее духовный опыт в прочный базис для разностороннего ее развития. Об образно-художественном мышлении задумывались ученые с античных времен, и в процессе исторической эволюции отношение к этому понятию изменялось, в результате современная наука рассматривает его как целостную систему с разветвленными структурными связями.

Для выработки понятийного аппарата, связанного с системой образно-художественного мышления, необходимо представить развитие этого понятия в историческом срезе — от учений Аристотеля и Платона до работ ученых нового времени.

. Каждый человек, живущий на земле, способен мыслить и творить, а также обладает этическими и нравственными качествами. Это единственный живой организм, который характеризуется высокой социальной сущностью: коллективизмом, речью, правовыми знаниями, религиозным мировоззрением и т.д. Но самое интересное, на наш взгляд, кроется в познавательной деятельности человека, его способности опосредованно и обобщенно отражать действительность. Именно этот процесс называют мышлением. Различают разные типы мышления. Одно из них образно-художественное.

Предпосылки этого типа мышления мы находим еще у Платона и Аристотеля. Для каждого исторического периода характерно свое уникальное художественное видение этого мира. Оно представляет собой «сложную, иерархически упорядоченную систему неявных доминант, образцов, принципов, форм и традиций художественного освоения мира» [7, с.77]. Учение Платона об «идеях» подводит нас к его теории познания, которая освящается в диалогах «Теэтет», «Менон», «Пир», «Государство». В своем труде «Государство» он классифицирует мышление, разделяя его на интеллектуальное знание и чувственное. И в свою очередь, чувственное знание делит на «веру» и «подобие». «Подобие» - мыслительное действие, связанное с чувственными образами, основанными на «вере». Именно эти знания характерны, для человека, который созерцает красоту и соприкасается с прекрасным [3, с. 209].

Аристотель критикует учение Платона об «идеях» и познании, выдвигая свою теорию. Он разделяет научное знание и искусство, относя искусство к практической сфере

производства, а научное знание к созерцанию и умознению. Он утверждает, что чувственное познание является обманчивым и мешает истинному восприятию сущности. Лишь размышление позволяет постичь сущность вещей [4, с.80]. Являясь, основоположником теории искусств, этики и психологии, Аристотель говорит о стремлении человека к высшей цели и о способностях мыслить творчески, воспроизводя образы, созерцая действительность.

С приходом христианства появилась новая система символов, которая легла в основу средневекового образного мышления. Последователи Христа первые несколько веков подвергались сильнейшим гонениям. Поэтому они создали свою знаковую систему, которая была понятна только им. В ней были заложены доктринальные основы их веры. Например, фраза «Иисус Христос Божий Сын Спаситель» была изображена в форме рыбы. Таким образом, христианство положило начало нового этапа в развитии искусства в целом, и образно-художественного мышления в частности.

В разные времена мыслители по-разному видели этот мир и отображали окружающую их действительность. Средневековому искусству характерен символизм, который передает дух того времени. Религиозное сознание очень сильно повлияло на работы мыслителей и художников. Почему средневековые картины представляют собой только зону «ближнего видения»? «Да потому, что земная даль вообще не существовала для средневекового художника, когда тот имел дело с главнейшим типом средневекового изобразительного искусства – живописью религиозной, в которой даль могла быть только неземной, потусторонней. Структуру подобной живописи определяло соединение и даже максимальной сближении земного, близкого, и неземного, бесконечного, как бы и вовсе внепространственного» [9, с.35].

В период после Реформации наблюдается постепенный переход от религиозного сознания к светскому. Окончательное отделение церкви от государства привело к появлению самостоятельных стилей и жанров в искусстве. Возникла потребность в «теоретизации искусств». Гегель впервые сформулировал основы учения об образно-художественном мышлении и его труд по эстетике стал основополагающим в изучении мышления художников. «Именно искусство, - утверждает он, - доводит до сознания истину в виде чувственного образа, который в самом своем явлении имеет высший, более глубокий смысл и значение» [5, с.109].

В последующем этот вопрос рассматривался многими мыслителями и философами, среди которых А. Шопенгауэр, М. Хайдегер, Ф. Ницше и др.

В современной науке этой теме также уделено большое внимание и написано множество трудов. Для дальнейшего исследования этой темы разделим понятие образно-художественное мышление на художественное мышление и образное. Под художественным познанием мы будем понимать процесс создания и восприятия художественных образов [4, с.8]. По словам Никитиной И.П. «понятие *художественного* является преломление в сфере искусства более общего понятия *эстетического*. Художественное представляет собой единство эстетического созерцания мира и художественного таланта, реализованного в произведении искусства» [7, с.118].

Как говорилось ранее, человек обладает высокой социальной сущностью. Способен мыслить и творить. Но еще древние философы говорили о потребностях человека в красоте, о его стремление к чему-то возвышенному. Способность видеть и воспринимать прекрасное дает эстетическую характеристику человеку. Эстетическое познание мира является одной из характеристик сущности человека. Оно неотъемлемо от искусства и социально само по себе, так как влияет на эстетическое видение мира другого человека. Происходит взаимное влияние художника на зрителя, и наоборот. «Граница между «Я» и «другим» не очерчена сколько-нибудь точно, с полной определенностью: быть собой, проявлять свое «Я» и создавать «другого» - это события, сопутствующие друг другу. Художник создает своего зрителя, но одновременно зритель стимулирует и в

известном смысле направляет как художника, так и других зрителей» [7, с. 125]. Никитина И.П. назвала эту особенность *интерсубъектвность* искусства.

Таким образом, с одной стороны, художественное мышление имеет аспект эстетического и напрямую связано со способностью человека видеть и различать в этом мире прекрасное. С другой, имеет социальный аспект взаимного влияния одного человека на другого.

Теперь рассмотрим процесс создания художественного образа. Благодаря человеческой способности перерабатывать чувственно-эмоциональный опыт происходит процесс формирования художественного образа. Как утверждает Лешкевич, художественный образ – это единица искусства, подпитываемая воображением, роль и значимость которого не отрицается учеными всего мира [6]. Философский словарь определяет художественный образ, как форму отражения объективной деятельности в искусстве с позицией определенного эстетического идеала [1].

Художественное мышление всегда находит выражение в художественных образах. Свое субъективное понимание мира художник, композитор или поэт выражает посредством чувственных форм. В результате, созданные ими образы всегда уникальны и неповторимы, так как являются результатом творческого вдохновения. Таким способом человек заявляет о своем отношении к миру, выражая свои чувства. Стоит помнить, что этот процесс организован и направлен мыслью. Это не беспорядочное и хаотичное движение, но совокупность определенных замыслов автора, с целью донести свою идею зрителям.

В свою очередь, искусство в целом неотрывно связано с образным мышлением и обращено к чувственно-ассоциативной стороне человеческого восприятия. Невозможно изъять искусство из сферы интеллектуальной деятельности, центром которой является мышление. А мышление, по мнению доктора психологических наук Пономарева Я.А «как функцию мозга нельзя представить себе оторванным от чувственности» [8, с.153].

Итак, художественное мышление невозможно отделить от чувственной стороны человека. Пережитые человеком жизненные ситуации служат материалом для создания художественного образа, частью которого являются чувства и эмоции. Благодаря этому, мастер выражает свое видение мира и сущность вещей.

Толстой А.Н. также рассуждал об образном мышлении. Для него «образное мышление — только часть художественного мышления. Если я буду мыслить только образами, то есть представлениями предметов, то все бесчисленное количество их, все, что окружает меня, превратится в бессмысленный хаос» [10, с.28].

Таким образом, образно-художественное мышления – это способность человека отражать окружающую его действительность посредством уникальных художественных образов, то есть произведений искусств, создаваемых им в результате творческого вдохновения. А также способность эстетического видения мира и стремление к красоте. Художественный образ, в свою очередь, является следствием созидательного процесса и становится частью искусства.

Использованная литература

1. Академик. Энциклопедия культурологи – [Электронный ресурс] / Академик – режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/2516/%D0%A5%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9
2. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. М.: 1998. с. 1064
3. Асмус В.Ф. Античная Философия / В.Ф. Асмус – М.: Высшая школа, 1976. с. 209
4. Гагарина О.Д. История и философия науки / О.Д. Гагарина. М.: МГТУГА, 2007. Ч.1. 128 с.
5. Гегель. Эстетика / Гегель. М.: Искусство, 1968. Т.1. 312 с.
6. Лешкевич Т.Г. Философия науки: учебное пособие / Т.Г. Лешкевич. М.: ИНФРА-М. 2006. 272 с.
7. Никитина И.П. Философия искусства: учебное пособие / И.П. Никитина. М.: Издательство «Омега-Л», 2010. 559 с.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. М.: Издательство «Наука», 1976. 304 с.
9. Прокофьев В.Н. О «перцептивной» перспективе и перспективах в живописи / В.Н. Прокофьев. П.: 1973, с.35

Группы неологизмов в современном английском языке, образованных под влиянием технологического фактора

Давидюк Д.А.
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО г. Севастополя «СПК им. П.К. Менькова»

В различных сферах жизни народов исследуемых языков происходят многократные изменения, которые в сочетании с материальными и техническими новшествами сказались на количественном росте современного вокабуляра английского языка. Все новые факты, изменения, изобретения в мире вещей и идей требуют определенных новых наименований, которые впоследствии, проходя стадию окказионализма, становятся лексическими инновациями или неологизмами, а в дальнейшем и полноценной лексической единицей словарного состава языка. Под понятием «неологизм» мы понимаем слова или значения, появившиеся в языке сравнительно недавно. Временные рамки отнесения единицы к лексическим инновациям с момента вхождения слова в язык колеблются от нескольких лет до нескольких десятилетий [6, с. 15].

Многие лингвисты отмечают, что словарный состав языка обогащается, прежде всего, за счет своих собственных ресурсов, основной из которых является словообразование, т.е. «система средств, единиц, связей и т. д., служащая процессам номинации и ими обусловленная» [7, с. 71]. «Способность обогащать свой словарный состав новыми единицами является наиболее ярким свидетельством динамического характера развития языка. Этот процесс давно стал объектом лингвистических исследований» [9, с. 21].

Человеку свойственно искать названия всему тому, что представляется для него важным. Посредством языка в целом, и словообразования в частности, человек упорядочивает и обживает пространство, которое до этого было для него чуждым и непонятным. Е. А. Земская подчеркивает деятельностный характер процессов словообразования, который обнаруживается в «конечном продукте» этой деятельности – новообразованиях того или иного времени [3, с. 99].

В зависимости от способов образования выделяют следующие группы неологизмов [8, с. 78]:

– Лексические неологизмы.

Данные неологизмы создаются по продуктивным моделям или заимствуются из других языков, например, англ. *infotainment* – «a type of media which provides a combination of information and entertainment» – «онлайн сервисы, содержащие как информационные, так и развлекательные ресурсы» [11, с. 776]; англ. *gloatgram* – «an instagram post that features the user boasting about their life, usually in the form of food or leisure/travel» [10, с. 638] – «пост в «Инстаграм», показывающий, как хороша жизнь автора».

– Семантические неологизмы.

Неологизмы этой группы возникают в результате присвоения новых значений уже известным словам.

Согласно проанализированным данным, в современном английском языке лексические единицы, расширившие свое значение под влиянием технологического фактора и тем самым представляющие собой технологические неологизмы, составляют 6,8% от общего количества исследованных единиц в английском языке.

Принцип создания нового значения сходен с принципом создания нового слова. Вторичные значения и производные слова сближает одна общая для них функция – функция называния. Семы, составляющие семантическую структуру лексико-семантического варианта, соотнесены с теми существенными признаками явлений, из

которых складывается содержание понятий, лежащих в основе лексических значений слов. Переносу наименования предшествует установление и обобщение сходства между предметами и явлениями объективного мира и далее выявление таких общих признаков, которые позволяют осуществить перенос наименования [5, с. 138].

Например, английское слово *tablet*, которое изначально имело значение «flat pieces of clay or stone which people used to write on before paper was invented» [11, с. 1520] – «дощечка, плита», в эпоху развития технологий приобрело значение «a mobile computer that is primarily operated by touching the screen» – «планшетный компьютер».

Фразовый глагол англ. *plug in*, образованный в связи с метафорическим использованием буквального значения – «подключенный (к сети)», как неологизм имеет несколько значений: 1. «to use a computer network, the Internet, or an electronic device» [11, с. 1142] – «погрузиться в работу или другую деятельность на компьютерном устройстве»; 2. «to become informed about new trends» [11, с. 1142] – «знать о новейших разработках и трендах». Кроме того, в качестве отглагольного существительного неологизм *plug-in* обозначает «a software component that adds a specific feature to an existing computer program» [11, с. 1142] – «независимо компилируемый программный модуль, динамически подключаемый к основной программе и предназначенный для расширения и/или использования её возможностей».

В зависимости от условий создания неологизмы следует разделить на две группы [8, с. 82]:

- слова, возникновение которых не связывается с именем их создателя, их можно назвать анонимными;
- слова, введенные в употребление конкретными авторами, то есть индивидуально-авторские неологизмы.

Подавляющее большинство неологизмов относится к первой группе (94% от общего количества исследованных единиц в английском языке). Например, англ. *digital detox*

«a period of time during which a person refrains from using electronic connecting devices such as smart phones and computers» [10, с. 410] – «цифровая детоксикация, период полного воздержания от использования цифровых устройств, таких как компьютер, смартфон или iPad».

Ко второй группе неологизмов относится, например, созданное Марком Цукербергом слово *facebook*, которое изначально служило названием для одной из крупнейших социальных сетей мира, а в настоящее время используется в качестве глагола *to facebook* – «keep in touch by means of facebook» [10, с. 525] – «общаться посредством социальной сети «facebook». Также к данной группе можно отнести термин *DNA computing* – «a branch of computing which uses DNA, biochemistry, and molecular biology hardware, instead of the traditional silicon-based computer technologies» [10, с. 430] – «вычислительная система, использующая вычислительные возможности молекул ДНК», созданный Леонардом Адлеманом, который, кроме всего прочего, является и автором термина *computervirus* – «a malware that, when executed, replicates by reproducing itself or infecting other programs by modifying them» [11, с. 301] – «вид вредоносного программного обеспечения, способного создавать копии самого себя и внедряться в код других программ, системные области памяти, загрузочные секторы, а также распространять свои копии по разнообразным каналам связи».

Лексическая инновация *droid* в современном мире активно используется как синоним слова *robot*, однако первоначально данный неологизм обозначал робота из эпопеи «Звездные войны», название которого режиссер Джордж Лукас получил путём сокращения от *android* [10, с. 453].

В зависимости от целей создания новых слов, назначения их в речи все неологизмы делятся на [8, с. 89]:

- Номинативные неологизмы.

Номинативные неологизмы выполняют в языке номинативную функцию, прямо называя понятия, например, англ. *courseware* – «computer programs or other material designed for use in an educational or training course» [11, с. 339] – «программное обеспечение учебного курса»; *freeware* – «computer software that you can use without payment» [11, с. 598] – «свободные программные средства».

Появление номинативных неологизмов диктуется, прежде всего, потребностями развития науки и техники. Эти неологизмы возникают как наименования новых понятий, таких как: англ. *Subnotebook* или *ultraportable* – «a class of laptop computers that are smaller and lighter than a typical notebook» [10, с. 1492] – «ноутбук, обладающий маленьким размером и массой и большей частью характерных черт обычного ноутбука».

Номинативные неологизмы обычно не имеют синонимов, хотя возможно одновременное возникновение конкурирующих наименований: англ. *touchscreen* – «an input device normally layered on the top of an electronic visual display of an information processing system» [11, с. 1584] – *touchpad* «a pointing device featuring a tactile sensor, a specialized surface that can translate the motion and position of a user's fingers to a relative position on the operating system that is outputted to the screen» [11, с. 1584] – «сенсорная панель»; англ. *mobile/cellphone* – «a portable telephone that can make and receive calls over a radio frequency carrier while the user is moving within a telephone service area» [11, с. 963] – *smartphone* – «a mobile phone with an advanced mobile operating system which combines features of a personal computer operating system with other features useful for mobile or handheld use» [11, с. 1409] – «мобильный телефон, смартфон»; англ. *mobile device – portable – handheld* – «a small computing device, typically small enough to be handheld, having a display screen with touch input and/or a miniature keyboard» [11, с. 963] – «переносное устройство»; англ. *Internet access* – «the process that enables individuals and organisations to connect to the Internet using computer terminals, computers, mobile devices, sometimes via computer networks» [42, с. 792] – «методы и средства, посредством которых пользователи соединяются Интернетом» – *Wi-Fi* – «a technology that allows electronic devices to connect to a wireless network» [10, с. 1707] – «доступ в Интернет, Вай-фай».

В составе номинативных неологизмов присутствует много узкоспециальных терминов, как правило, стилистически нейтральных в эмоционально-экспрессивном отношении, например, англ. *wikiality* – «an online phenomenon where something erroneous or unproven is posted to Wikipedia, referenced by other websites and then believed to be a fact from thereon» [10, с. 1707] – «явление, существование которого подтверждается большим количеством ссылок на него в интернете; то, что активно существует в интернет-просторах, но не всегда находит подтверждения в реальной жизни», англ. *playlistism* – «discrimination based not on race, gender, or religion, but rather on a disturbingly horrible iTunes music library discovered through a school or job network» [10, с. 1138] – «дискриминация по признаку музыкальных пристрастий в iTunes и других проигрывателях звуковых файлов» и другие.

- Стилистические неологизмы.

Стилистические неологизмы создаются как яркое экспрессивное средство, они всегда имеют положительную, например, англ. *annoyware* – «a type of shareware that interrupts use of the software to display a message asking the user to "register" the software (i.e. pay for it.)» [11, с. 52] – «надоедливая условно-бесплатная программа напоминает о пользовании незарегистрированной копией программы и что необходимо заплатить регистрационный взнос».

Популярность американской компании Apple также способствовала созданию новых номинаций, например, англ. *Mac Nazi* – «a person that insist on a Mac based operating system» [10, с. 633] – «человек, помешанный на продуктах компании Apple».

В отличие от номинативных неологизмов, появление которых вызвано необходимостью назвать новое явление, предмет, научное открытие, стилистические неологизмы создаются как наименования уже известных понятий. Новое слово содержит его оценку, отражает отношение к нему говорящего.

В зависимости от того, входят ли неологизмы в язык или являются только фактами речи, различают [8, с. 74]:

- Языковые неологизмы.

Как и обычные слова, языковые неологизмы воспроизводятся в речи с закрепленными за ними значениями. Примерами языковых неологизмов могут служить все рассмотренные выше лексические и семантические, номинативные и стилистические, анонимные и индивидуально-авторские неологизмы.

- Окказиональные неологизмы или «окказионализмы».

Неологизмы данной группы следует отличать от других неологизмов, так как они образуются «по случаю», в конкретных условиях речевой коммуникации. Принципиальное различие между неологизмами и окказионализмами заключается в том, что «потребность в неологизме – это обычная социальная потребность, в случае же с окказионализмами проявляется индивидуальная потребность, т.е. она вызвана волей отдельного индивидуума в определенном акте речи, хотя и опирающаяся на социальный опыт» [4, с. 19].

Существует мнение об окказионализмах как о постоянно новых словах или как о вечных неологизмах. Например, А.В. Калинин пишет: «Если слово не выходит за пределы авторской речи, оно – вечный неологизм» [4, с. 76].

Специфика окказиональных слов заключается в том, что, обслуживая определенный контекст, данный частный случай, данную речевую ситуацию, они не претендуют на то, чтобы закрепиться в языке, войти в общее употребление. В этом их коренное отличие от неологизмов, которые удовлетворяют требованиям общественного (а не индивидуального) закрепления и воспроизведения. [2, с. 20]

Окказиональные технические неологизмы могут встретиться в репортажах СМИ [1, с. 34], например, лексическая инновация англ. *touchphone*, которая образована путем сокращения и выступает в качестве синонима понятия *touch-screenphone* или *smartphone* – «a mobilephone with an advanced mobile operating system which combines features of a personal computer operating system with other features useful for mobile or handheld use» [10, с. 1584].

Таким образом, можно сделать вывод, что выделяют следующие группы неологизмов: в зависимости от способов образования – лексические и семантические; в зависимости от условий создания – слова, возникновение которых не связывается с именем их создателя, то есть анонимные слова и слова, введенные в употребление конкретными авторами, то есть индивидуально-авторские неологизмы; в зависимости от целей создания новых слов, назначения их в речи – номинативные и стилистические; в зависимости от того, входят ли неологизмы в язык или являются только фактами речи – языковые неологизмы и окказиональные неологизмы или «окказионализмы».

Использованная литература

1. Горошко, Е.И. Возникновение лингвистики новых медиа и перспективы развития этого направления / Е.И. Горошко // Гипертекст как объект лингвистического исследования: материалы III Международной науч.-практ. конференции. Самара: ПГСГА, 2013. С. 27–41.
2. Дегтярь И.Г. Некоторые особенности окказиональных слов (на материале английской речи) / И.Г. Дегтярь // Проблемы лексической и словообразовательной семантики. – Пятигорск: ПГПИИЯ, 1984. С. 17–22.
3. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. 3-е изд. М.: ЛКИ, 2007. 224 с.
4. Калинин, А.В. Лексика русского языка / А.В. Калинин. М.: Издательство Московского Университета, 1978. 215 с.
5. Касьянова, Л.Ю. Когнитивно-дискурсивные проблемы неологизации в русском языке конца XX – начала XXI века: Дис... д-ра филол. наук / Л. Ю. Касьянова. Астрахань, 2009. 401 с.
6. Карпова, Н.С. Роль метафоры в развитии лексико-семантической системы языка и языковой картины мира (на материале английских и русских неологизмов) [Текст]: Автореф. дис.: канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.С. Карпова. Саратов: Теория языка, 2007. 21 с.

7. Кубрякова, Е.С. Теория номинации и словообразование / Е.С. Кубрякова. – 2-е изд. М.: Либроком, 2010. 88 с.
8. Лопатин, В.В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные слова. М.: Наука, 1973. 152 с.
9. Тропина, И.А. Наречия-инновации: лингвопрагматический аспект: лингвопрагматический аспект: Автореф. дис... канд. филол. наук / И.А. Тропина. Ростов-на-Дону, 2007. 23 с.
10. Collins English Dictionary: Complete and Unabridged. Collins Dictionaries, 2014. 2340 p.
11. Oxford Dictionary of English. – Oxford Dictionaries, 2010. 2112 p.

История политической прессы постсоветской России

Шкарубо С.Н.

кандидат философских наук,
доцент кафедры истории

Национального исследовательского университета «Московский авиационный институт»

Средства массовой информации на протяжении XIX-XX веков оказывали заметное влияние на общественные настроения, динамику социально-политической и культурной жизни нашей страны, имидж российского государства на международной арене. После развала СССР новые условия свободы слова предъявили высокие требования к идейной направленности, прежде всего партийной печати, предполагали взвешенность и объективность в освещении событий внутри страны и за рубежом, требовали соблюдения профессиональной этики и политической корректности в период обострения социальных противоречий в постсоветской России.

Партийная пресса является составной частью информационного политического пространства Российской Федерации, что предъявляет соответствующие требования к уровню ее организации. Уникальность прессы политических партий состоит в том, что она не просто отражает происходящие в обществе события, но и может существенно влиять на них. От степени развитости политических информационных изданий во многом зависит скорость реагирования государственной власти на назревшие общественные требования, полнота включенности мнения российских граждан в управленческие процессы, решение значимых для отечественного социума проблем. Особое значение в современном мире масс-медиа имеет обеспечение информационной безопасности, защита национальных и геополитических интересов России. Поэтому помимо уже ставшей «классической» проблемы озабоченности «западного сообщества» состоянием свободы слова в постсоветской, и особенно путинской, России, прежде всего, необходимо исследовать проблему зрелости партийной российской прессы, ее моральной и исторической ответственности перед обществом и государством.

Развал СССР привел к отсутствию единого информационного пространства, неравномерностью распространения по территории России информационных услуг, ресурсов и программных продуктов, отсутствием реальных возможностей для удовлетворения потребностей наших граждан на получение достоверной информации. Государственная монополия на вещание прекратила свое существование, и довольно быстро возникли новые телевещательные компании, но не общенациональные с точки зрения массовости охвата всего населения Российской Федерации.

Исторически сложилось так, что, в отличие от других союзных республик, у РСФСР не было своего телеканала. Поэтому создание собственных электронных СМИ стало для режима Б.Н. Ельцина важной политической и экономической задачей. Ещё в июне 1990 года, в период острого конфликта между союзной и российской властями, было решено учредить Всероссийскую государственную телевизионную и радиовещательную корпорацию (ВГТРК). Она вышла в эфир в мае 1991 года, за месяц до выборов первого Президента РФ. Главной задачей «независимых» СМИ стала защита демократических процессов и самой демократии, а значит всех тех, кто представлял так называемую «реформаторскую» перспективу.

После силовой «победы» Президента РФ над Верховным Советом осенью 1993 года наметился новый вектор в развитии российских СМИ. В кругах «демократических» журналистов было принято считать, что угроза СМИ может исходить только от «красно-коричневой» оппозиции. В этот период политическую цензуру в России заменил «редакционный контроль» [1]. Исполнительная власть активно использовала в политических целях правовой вакуум. В результате российское телевидение оказалось беззащитным перед государственной властью, как и само общество, не располагавшее рычагами контроля над положением дел в масс-медиа.

Важным этапом на пути развития независимых СМИ в России стало принятие в 1995 году «Концепции формирования и развития единого информационного пространства России и соответствующих государственных информационных ресурсов» [2]. В ряде законов были даны основные правовые определения информационного пространства, информационного поля, информационного продукта, информационного обмена и т.д. [3]. В мае 1999 года Комитетом по информационной политике была одобрена «Концепция формирования информационного общества в России» [4]. К этому времени Министерство РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, пришедшее в 1999 году на смену ФСТР, сосредоточило в своих руках все управление информационными процессами в стране [5].

На рубеже XX-XXI вв. по мере технологического развития средств передачи информации заметно возросла политическая роль электронных СМИ [6]. По мнению И.И. Засурского «средства массовой информации являются основной средой политической коммуникации... происходит полное переплетение сферы политического и СМИ, что позволяет говорить о медиатизации политики и формировании медиаполитической системы» [7].

Отличительной особенностью российской партийно-политической системы являлась чрезмерно высокая роль в ней «партии власти». В отличие от «западных демократий», где победившие на выборах правящие партии рекрутировали свои кадры во власть, в России руководящая элита создавала «под себя» партию, которая рассматривалась в качестве инструмента решения текущих задач. В исследуемый период на думских выборах выставлялись различные «партии власти»: в 1993 году - ДВР, в 1995 году - НДР, в 1999 году - «Единство», в 2003 и 2007 гг. - «Единая Россия». При сохранении тенденции укрепления «вертикали власти» пресса правящих партий выполняла во многом декоративную функцию в политической системе постсоветской России.

Если в «перестроечном» СССР были созданы реальные условия для свободы слова, то после силового разгона Верховного Совета РФ в октябре 1993 года, исполнительная власть начала последовательный захват независимых СМИ. Жесткая информационная конфронтация 1990-х гг. нашла отражение в многочисленных заявлениях и решениях Судебной палаты по информационным спорам при Президенте Российской Федерации [8]. При использовании политических рычагов давления, большая часть решений была принята в интересах действующей власти. Например, после событий октября 1993 года Правительство России забрало себе «Российскую газету» - главный орган Верховного Совета РФ. Став официальным изданием, после замены главного редактора, газета перестала критиковать исполнительную власть. Только через четыре года борьбы Парламент вновь получил выход в теле - и радиоэфир, стал выпускать свою «Парламентскую газету».

С приближением президентских и думских выборов «партии власти» искали опору не только в своих собственных партийных изданиях, но находили эффективные рычаги давления на формально независимые СМИ и активно использовали их как инструмент воздействия на общественное мнение.

В 2003 году была зарегистрирована газета «Единая Россия». Однако данное издание не пользовалось популярностью. В сентябре 2008 года газета прекратила своё

существование. Летом 2002 года был создан официальный сайт партии «Единая Россия», на котором размещалась подробная информация о стратегии партии и перспективах развития политической системы России.

Пресса крупных оппозиционных политических партий содержалась, главным образом, на партийные средства, тогда как малоизвестные политические силы были вынуждены рассчитывать на окупаемость затрат, либо на поддержку спонсоров. Широкий спектр прессы левых партий свидетельствовал о дроблении единого движения на ряд политических направлений. Внутри коммунистического движения выделялось ортодоксальное и реформистское направления, каждое из которых имело свои издания. Коммунистические газеты ориентировались на освещение вопросов внутрипартийной жизни, сообщали информацию о деятельности организации, публиковали документы партии [9].

Большой общественный резонанс в условиях кризиса власти и обострения межнациональных проблем вызывали издания национально-патриотических партий России. Попытку преодолеть раскол в рядах патриотов предприняла редакция весьма популярной и влиятельной в оппозиционных кругах газеты «День», в настоящее время - «Завтра». С ее страниц раздавались призывы к возрождению России, примирению всех сторонников «русской идеи». Не случайно наиболее известные авторы газета «Завтра» - А. Дугин и Э. Лимонов стали организаторами одной из самых заметных националистических организаций России - Национал-большевистской партии России [10]. В данный период широкое развитие получила пресса правых монархических партий: «Монархисты», «Гражданин империи», «Возрождение», «Русский вестник» и др. Особой популярностью у читающей аудитории пользовались издания Либерально-Демократической партии России, в которых звучали лозунги: «Мы вместе поднимем Россию с колен», «Вместе возродим величие России» и др. [11].

В конце 1990-х гг. наблюдалось падение рейтинга либеральных изданий, некогда пользовавшихся огромным спросом на информационном рынке России. В начале 1990-х гг. либеральные идеи воспринимались как главная альтернатива существующему курсу. Либеральные газеты тогда пользовались повышенным спросом, являлись символом эпохи перемен. Однако уже в конце 1990-х гг. пресса либеральных партий распространялась, преимущественно, в узких кругах интеллигенции крупных городов Российской Федерации. В начале XXI века интерес к идеям российского либерализма снижался одновременно с падением рейтинга самих либеральных партий.

В первое десятилетие XXI века партийная пресса отразила объективные политические процессы, происходившие в стране: сокращение числа политических партий, усиление роли «партии власти», разделение оппозиции на системную и внесистемную, сокращение участия граждан в политической жизни страны.

В условиях общенационального кризиса «партии власти» являлись не столько посредником между обществом и властью, сколько средством лоббирования политических интересов. Это наложило серьезный отпечаток на их информационную деятельность, на модель взаимодействия с обществом через партийную прессу. Поскольку реальная политика делалась «в кулуарах власти», пресса правящих партий превратилась в инструмент, позволяющий имитировать публичную политику и демократические процедуры.

Необходимо подчеркнуть относительную стабильность партийной прессы, которая, в отличие от коммерческих СМИ, выпускалась на партийные деньги и практически не зависела от изменений ситуации на информационном рынке. Наибольшей популярностью в обществе пользовалась пресса левых партий самого широкого политического спектра. Внимание аудитории привлекала не столько идейная направленность данных изданий, сколько возможность познакомиться с острой критикой государственной власти, с альтернативным взглядом на политический процесс. Традиционно популярными в

российском обществе на протяжении всего постсоветского периода оставались издания национально-патриотических сил страны.

К негативным последствиям привел отказ правящей элиты от советской практики информационного присутствия за рубежом в целях обеспечения национальных и геополитических интересов, создания положительного имиджа России. После изменения информационной ситуации «демократические» власти ликвидировали советскую систему информационного вещания за пределами страны (АПН, ТАСС и др.), не предложив ничего взамен. В результате постсоветская Россия потеряла важный политический информационный ресурс и во многом утратила лидирующие позиции на международной арене.

Несмотря на трудности постсоветского периода, в первое десятилетие XXI века в развитии российского информационного политического пространства проявились заметные положительные тенденции, связанные с отменой цензуры, ростом профессионализма журналистов, расширением возможностей электронных СМИ.

Одновременно по причине слабости законодательной базы в информационном пространстве России можно было наблюдать монополизацию политических и идеологических взглядов, навязывание новых догм взамен старых, служение групповым интересам, искажение фактов и сведение личных счетов.

Четко выявилась общая тенденция, характерная и для современных стран Запада - средства массовой информации, наиболее ярко отражая социальные, экономические и политические противоречия, манипулируют общественным мнением.

Но, несмотря на это, российские партийные СМИ по-прежнему являются важным элементом современной политической жизни нашей страны. От их дальнейшего эффективного функционирования во многом зависит вектор дальнейшего внутреннего и геополитического развития Российской Федерации.

Использованная литература

1. О мерах по защите свободы массовой информации в Российской Федерации. 5 декабря 1993 года. № 2093 // Собрание актов Президента и Правительства РФ. М., 1993.
2. Концепции формирования и развития единого информационного пространства России и соответствующих государственных информационных ресурсов. Одобрена решением Президента Российской Федерации от 23 ноября 1995 г. № Пр-1694.
3. Закон «Об участии в международном информационном обмене», 1996 г.; «Концепция формирования информационного пространства Содружества Независимых Государств», 1997 г. и др.
4. Концепция формирования информационного общества в России // Российская газета. 1999. 30 мая.
5. Текущий архив Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
6. Анохин М.Г., Павлюченкова М.Ю. Информационно-коммуникативные технологии в политике // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 1999. № 1. С. 44.
7. Засурский И.И. Масс-медиа второй республики. М.: Изд-во Московского университета, 1999. С. 87.
8. Текущий архив Судебной палаты по информационным спорам при Президенте Российской Федерации.
9. Советская Россия. 1998. 23 мая.
10. Петрова Е.В. К вопросу о типологии прессы современных политических партий // СМИ в современном мире. Молодые исследователи. Материалы VIII межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов (Санкт-Петербург, 4-6 марта 2009). СПб., 2009. С. 44.
11. Основное издание - газета «ЛДПР», выходит с 1993 года. В конце 1990-х гг. ЛДПР начинает издавать журнал «За русский народ».

Правовая природа международных миротворческих операций

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заместитель директора по научно-методической работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

Развитие системного международного взаимодействия в предотвращении и разрешении конфликтов как новой парадигмы глобального мира вызвали интерес к

обеспечению международного права необходимым инструментарием. Данное направление в юриспруденции все более привлекает внимание ученых. Работы А.И. Никитина, С.Ю. Кашкина, П.А. Копиниченко, А.О. Четверикова, О.Е. Кутафина и др. заложили основу отечественных правовых исследований политики интеграционных объединений в области безопасности. Значительный вклад в разработку миротворческой проблематики в отечественной науке вносят труды профессора МГИМО (У) МИД России А.И. Никитина, посвященные системному исследованию миротворческого направления международного взаимодействия, сравнительному анализу миротворческих операций, отражению этапов формирования российской политики в сфере организации и проведения миротворческих операций. При всем пристальном внимании исследователей к вопросам миротворчества ЕС правовые аспекты данной проблемы в отечественной науке изучены недостаточно и не нашли полноценного отражения в исследованиях и публикациях.

В настоящее время в официальных документах и дипломатической переписке оформилась совокупность терминов, которая характеризует различные типы, виды, варианты миротворческих операций. Данная терминология отражает существенные особенности миротворческих миссий, играет значительную роль при их планировании и реализации. Однако официально утвержденного универсального глоссария не существует [1, с. 31].

«Международные миротворческие операции» - общее название различных видов деятельности, направленных на разрешение конфликтов, предотвращение их эскалации, прекращения или недопущения военных действий, обеспечение правопорядка в зонах конфликта, проведения гуманитарных действий, восстановления нарушенных конфликтом социальных, политических систем, систем жизнеобеспечения. В англоязычных источниках эти операции именуются *peace operations*, *peace support operations*, *peace-keeping operations*.

Традиционно миротворческие операции подразделяются на три вида:

- 1) использующие преимущественно несиловые методы действий вооруженных сил (наблюдение, различные формы контроля). Такие операции направлены на подкрепление политических и дипломатических усилий по прекращению и урегулированию конфликта;
- 2) сочетание политических методов с операциями вооруженных миротворческих контингентов, не ведущих боевые действия;
- 3) использование силовых методов, в том числе боевых действий, для принуждения к миру и сочетания с политическими усилиями или без них.

Миротворческие операции подразделяются на:

- превентивные действия (акции) по сохранению мира;
- операции по установлению мира;
- операции по поддержанию мира;
- операции по принуждению к миру;
- постконфликтное построение мира, гуманитарные акции [2, с. 57].

Операции по установлению мира или побуждению к миру (*peace-making*) проводятся по взаимному согласию противоборствующих сторон, как правило, по их просьбе в период самостоятельно принятого или принятого под воздействием международных организаций или отдельных государств решения о прекращении военных действий. В этот момент они нуждаются в помощи международного сообщества и коллективных международных миротворческих сил. Основной целью миротворческой миссии в этом случае является содействие в прекращении военных действий и организация мирного переговорного процесса [3, с. 133].

Операции по поддержанию мира (*peace-keeping*) проводятся по согласию всех или одной из сторон конфликта. Традиционно выделяется два вида подобных операций:

- 1) операции, являющиеся логическим и практическим продолжением операций по установлению мира, когда после достижения перемирия начинаются переговоры о мирном урегулировании конфликтов;

2) акции, которые проводятся для реализации ранее достигнутого мирного соглашения. Основная цель – непосредственное обеспечение выполнения соглашения всеми вовлеченными в конфликт силами.

Операции по принуждению к миру (peaceenforcementoperations) - реальное применение вооруженных сил или угроза такого применения с целью заставить противоборствующие стороны прекратить боевые действия и приступить к установлению мира. Они могут включать в себя те боевые действия миротворческих сил, которые направлены на разъединение и разоружение противоборствующих сторон. Это является характерной особенностью операций по принуждению к миру. Боевые действия при этом могут быть направлены как против всех воюющих сторон, так и против той, которая не согласна подчиниться требованиям о прекращении огня. После успешного выполнения задач – прекращения военных действий – миротворческие силы переходят к операциям по поддержанию мира [2, с. 97].

В реальной практике грань между действиями миротворческих сил условна, так как они в той или иной степени связаны с применением вооруженных сил, и кроме выполнения собственно военных задач миротворческие миссии призваны осуществлять другие функции.

Опыт миротворческих операций различных международных организаций не всегда успешен, сложившийся инструментарий и механизмы их осуществления далеки от совершенства [4, с. 48]. Это заставляет международные организации, в том числе и Европейский Союз, стремиться к адекватному реагированию на существующие проблемы безопасности путем выработки нового правового регулирования миротворческих операций либо совершенствования имеющихся инструментов миротворческого процесса.

Деятельность по поддержанию мира является динамичным инструментом, разработанным международным сообществом в лице международных организаций в качестве одного из путей для оказания помощи странам, оказавшимся в зоне конфликта в создании условий для установления прочного мира. «Поддержание мира» как правовой термин находится между традиционными методами мирного урегулирования споров (переговоры, посредничество) и мерами, имеющими принудительный характер. Миротворческие миссии, связанные с поддержанием мира, выполняют сложные многофункциональные задачи, направленные на обеспечение выполнения мирных соглашений и оказание помощи в создании основ для обеспечения устойчивого мира. Сегодня миротворческие миссии осуществляют широкий круг сложных задач, в том числе оказание помощи в создании устойчивых институтов управления и контроль за соблюдением прав человека, в реализации реформ сектора безопасности и разоружения, демобилизации, реинтеграции, демилитаризации.

Изменение характера конфликтов влечет за собой изменение роли миротворческих миссий: от средства урегулирования межгосударственных конфликтов к урегулированию внутригосударственных конфликтов и гражданских войн. Миротворческие миссии, наряду с вооруженными силами, включают в свои структуры администраторов, экономистов, сотрудников полиции, юридических экспертов, наблюдателей за проведением выборов, специалистов по гражданским вопросам и вопросам управления, наблюдателей в области соблюдения прав человека, сотрудников в сфере гуманитарной деятельности, экспертов по вопросам коммуникации и общественной информации.

Таким образом, миротворческие операции представляют собой совокупность действий по предотвращению вооруженных конфликтов и других реальных угроз международному миру и безопасности, стабилизации обстановки в районах потенциальных конфликтов, созданию условий, способствующих мирному урегулированию конфликтов и постконфликтному миростроительству. Миротворческие операции предпринимаются с согласия либо без согласия конфликтующих сторон или государств, на территории которых возникает ситуация, угрожающая миру и безопасности, и которую они не намерены или не в состоянии разрешить самостоятельно. Миротворческие операции

взаимосвязаны по целям, задачам, месту и времени, при участии беспристрастного международного военного и гражданского персонала.

В качестве примера правового оформления миротворческих миссий можно привести Евросоюз. Общие принципы проведения операций и миссий под руководством ЕС, а также порядок задействования сил и средств стран-участниц определяются следующими рабочими программными документами политической интеграции: Европейской стратегией безопасности (2003), Амстердамским договором (1997), Петербургской (1994) и Хельсинкской (1999) декларациями. Вопросы взаимодействия ЕС с другими международными организациями при проведении миротворческих и гуманитарных операций регулируются пакетом соглашений с НАТО: «Берлин Плюс» (1996) и совместной декларации ЕС и ООН о сотрудничестве в области предотвращения и урегулирования кризисов (2003). ЕС взяло за основу модель «всеобъемлющей безопасности», которая позволяет европейским странам участвовать как в урегулировании конфликтов, так и в их предотвращении. В соответствии с этим подходом, миротворчество ЕС носит комплексный характер и включает в себя классические миротворческие операции, полицейские операции, утверждение верховенства закона, реформы в сфере безопасности, постконфликтное хозяйственное восстановление и строительство демократических институтов [5].

Кельнский саммит 1999 года документально зафиксировал идею совместной ЕПБО. Хельсинкский саммит 1999 года определил военную составляющую миротворческой деятельности ЕС. Европейский совет принял стратегическую цель по развитию военных возможностей для проведения операций ЕС по управлению кризисами [5]. Государства-члены Евросоюза поставили перед собой цель быть в состоянии к 2003 году обеспечить развертывание и содержание вооруженных сил численностью в 50-60 тыс. человек.

Европейская стратегия безопасности 2003 года определяла основные угрозы и стратегические цели: расширение союза и создание вокруг ЕС буферной зоны. В документе выделялись угрозы, стоящие перед Европой, и это соглашение озвучило, что для решения миротворческих операций требуется более сильная дипломатия, опирающаяся на вооруженные силы, а также система отношений, которая позволит, если возникнет необходимость, подключать средства государств-членов к средствам ЕС, т.е. вышли дополнения к «петербургским миссиям». В этом документе региональные конфликты были определены как одна из главных угроз европейской безопасности: «Проблемы, аналогичные кашмирской, конфликтам в районе Великих озер, на Корейском полуострове прямо или косвенно затрагивают интересы Европы, точно так же как и более близкие к ней очаги конфликтов, прежде всего, ближневосточного. Сопровождающиеся применением насилия или зашедшие в тупик конфликты, постоянно сохраняющиеся у наших границ, являются угрозой региональной стабильности» [5].

Региональные конфликты по итогам встречи Европейского Совета в Брюсселе 12 декабря 2003 года предлагается решать политическими мерами, и для их разрешения необходимо выделять больше средств на оборону.

Военные меры также рассматриваются как способ разрешения региональных конфликтов, прописывалось, что ЕС испытывает потребность в эффективной работе региональных сил по обеспечению правопорядка в государствах (например, полиции). Экономические инструменты должны служить целям хозяйственного восстановления, а гражданская помощь в разрешении кризиса будет помогать восстанавливать гражданское правление [5].

С 2003 года декларативные положения соглашения ЕПБО начали воплощаться на практике. ЕС приступил к осуществлению миротворческих операций (было создано «Оборонное агентство», начат процесс преобразования вооруженных сил) и была принята Европейская стратегия безопасности.

В январе 2003 года Евросоюз взял на себя осуществление миротворческой миссии в Боснии и Герцеговине, которую ранее на протяжении семи лет контролировала

Организация Объединенных Наций. В марте 2003 года Европейский Союз приступил к первой в своей истории военной миротворческой операции «Конкордия» в Македонии, которая завершилась в конце того же года и была заменена полицейской операцией «Проксима». В июне 2003 года Европейский Союз предпринял свою первую военную операцию за пределами Европы – в Демократической Республике Конго, где начинался вооруженный конфликт. В этой операции, названной «Артемис», было задействовано около 2 т. военнослужащих из различных стран (в основном из Франции). Операция была успешно завершена к сентябрю 2003 года. 2003 год считается годом успешного старта миротворческой деятельности ЕС. Но эта деятельность должна быть подкреплена правовой базой, чтобы национальные законодатели не смогли оспорить предложения Евросоюза, если посчитают, что Брюссель вышел за рамки компетенции ЕС. Выход из этой ситуации увидел Н. Саркози, предложив мини-договор, который бы учел имеющиеся договоренности и закрепил бы правило, согласно которому «Евросоюз уполномочен действовать лишь тогда, когда его решения могут быть более действенными и уместными, чем решения стран-участниц. Для этого необходимо усилить роль национальных парламентов через принятие системы «раннего предупреждения», предложенной в Конституции ЕС (речь идет о Договоре, учреждающем Конституцию для Европы), которая позволит национальным законодателям оспорить предложения Комиссии, если они сочтут, что Брюссель вышел за рамки компетенции ЕС». Только Лиссабонский договор 2007 года закрепил принципы действий ЕС на международной арене: часть 1 статьи 21 декларируют развитие и расширение ЕС и позволяет продвигать во всем мире демократию, верховенство права, универсальность и неделимость прав человека и основных свобод, уважение человеческого достоинства, принципов равенства и солидарности, а также уважения принципов Устава ООН и международного права. Согласно этой статье ЕС должен стремиться развивать отношения с третьими странами и международными региональными или универсальными организациями, которые разделяют принципы, упомянутые в части 1 указанной статьи.

Лиссабонский договор в части 2 определил внешнюю политику, политику безопасности и обороны, пути следования ей в своих действиях. Для большей консолидации договор предписывал тесное сотрудничество государств-членов ЕС для предотвращения недопонимания.

Часть 3 статьи 21 гарантирует последовательность деятельности между различными областями внешнего воздействия ЕС и международными аспектами его политики. Ответственность за реализацию данных задач Договор возлагает на Совет и Комиссию ЕС, которым оказывает помощь Верховный представитель Союза по иностранным делам и политики безопасности и обороны (министр иностранных дел ЕС).

Стратегические интересы и цели ЕС прописаны в части 1 статьи 22 Лиссабонского договора и определены на основе принципов и целей, закрепленных в статье 21. Статья 22 ограничивает решения ЕС о стратегических интересах и целях Союза вопросами общей внешней политики и политики безопасности, затрагивает некоторые другие области внешнего воздействия. Европейский Совет по рекомендации Совета ЕС должен принимать решения единогласно в соответствии с процедурами, предусмотренными в учредительных договорах. Согласно части 2 статьи 22 у ЕС есть право представлять предложения в Совет по иностранным делам и политике безопасности в случае конфликта интересов. Специальные условия для сглаживания конфликта интересов закрепляются в статье 23: действия Союза на международной арене должны осуществляться на основе принципов демократии, правового государства, универсальности и неделимости прав человека и основных свобод, уважения человеческого достоинства, равенства и солидарности, закрепленных в части 1 статьи 21. Создание политики общей обороны прописано в части 1 статьи 24: общая внешняя политика и политика безопасности распространяется на все области внешней политики и все вопросы, касающиеся безопасности Союза, включая создание политики общей обороны. Действия ЕС

подчиняются определенным правилам и процедурам, определяются и осуществляются Европейским советом и Советом ЕС единогласно, если договоры не предусматривают иное.

Соглашения Лиссабонского договора представляют собой результат согласования национальными органами государств-членов ЕС всего пакета документов. Статьи Лиссабонского договора понадобились как для разрешения противоречий в ЕС, так и для воплощения в жизнь Хельсинской декларации о мобильности вооруженных сил: на конец 2003 года «из общей численности вооруженных сил государств Европейского Союза (1 млн. 800 тыс. военнослужащих) изначально предполагалось выделить в корпус быстрого развертывания примерно 200 тысяч человек (чуть больше 10%) с тем, чтобы иметь возможность развернуть «на поле действий» до 60 тысяч, то есть всего 3% от общей численности вооруженных сил» [6, с. 17].

В апреле 2003 года Германия, Франция, Бельгия и Люксембург не поддержали военную акцию США в Ираке и приняли декларацию о создании Европейского союза безопасности и обороны (ЕСБО). Предполагалось, что ЕСБО будет построен «по принципу добровольного «продвинутого» сотрудничества тех государств, которые будут готовы идти быстрее и дальше в укреплении взаимодействия в сфере обороны» [7].

Лиссабонское соглашение устранило подобные противоречия внутри ЕС, дало возможность создавать силы мобильного реагирования и позволило обходиться без компромиссных решений в ЕС.

По итогам миротворческих операций 2003 года в 2004 году на саммите ЕС была принята «Основополагающая цель 2010», которая не ставила своей целью международное правовое урегулирование подобных операций, а прописывала военные возможности ЕС формировать мобильные вооруженные силы и быстро реагировать на новые угрозы. Развитие новых военных возможностей Евросоюз видел в создании мобильных частей численностью около 1500 чел. в каждой, получивших наименование «боевых групп» (battlegroups) и в сотрудничестве с Европейским оборонным агентством. Эти части могли создаваться либо одной страной-членом ЕС, либо совместно несколькими странами, во взаимодействии с Силами быстрого реагирования НАТО (NATO Response Force – NRF). Это были формирования сухопутных войск, подготовленные и оснащенные для возможного развертывания в течение 10-15 дней и для ведения самостоятельных действий сроком до 120 дней [8].

Всего предполагалось создать около 10 таких групп. Командование и контроль должны были обеспечивать оперативные штабы. Подобные мононациональные контингенты созданы по образу «Северной боевой группы» под эгидой Швеции: численность – около 2,5 тыс. человек, 80% личного состава (боевые силы и штаб) которой обеспечивает страна-координатор. Финляндия выделила 200 человек: минометный взвод, картографов, силы радиационной, химической и биологической защиты. Норвегия и Ирландия – по 150 и 80 специалистов медицинского обеспечения. Эстонцы – два взвода (45-50 чел.) с задачами обеспечения охраны и безопасности [9].

По итогам 2003-2004 годов создание «боевых групп» считается главным успехом в развитии военного потенциала ЕС. По мнению экспертного сообщества Евросоюза, они повысили уровень сотрудничества между государствами-членами ЕС. «Боевые группы» были ограничены небольшой частью вооруженных сил ЕС. Минимальный критерий участия стран-участниц не был прописан, что позволяло каждому государству ЕС участвовать в военных операциях, но снижало эффективность «боевых групп» в целом. Как отмечают военные эксперты ЕС, организация «боевых групп» осуществляется по «принципу *ad hoc*», т.е. использования в данном конкретном случае. При подготовке операций последнего времени - 2013-2014 годов - эти группы не были использованы [8]. С 2003 года миротворческий контингент ЕС формировался на национальной основе, и состав участников «боевых групп» отличался «*ad hoc*».

Лиссабонский договор позволил выстроить механизм постоянного структурного сотрудничества в вопросах обороны. Лиссабонский договор был призван сгладить несовершенство правовой системы ЕС и устранить разногласия с национальным конституционным правом государств-членов ЕС. Это прописано в статье 39 Лиссабонского договора и статье 274 Договора о функционировании ЕС, согласно которым надзор правомерности определенных решений остается в юрисдикции Суда ЕС. До подписания Лиссабонского договора деятельность ЕС в области общей внешней политики и политики безопасности и обороны в соответствии с частью 1 статьи 24 Маастрихтского договора и статьей 240а договора о функционировании ЕС не подпадало под юрисдикцию Суда ЕС.

Согласно положениям Лиссабонского договора государства-члены ЕС, которые «имеют более высокий военный потенциал и приняли на себя более жесткие обязательства с целью выполнения максимально сложных миссий» [10], могут создавать «продвинутую» группу в данной области. Осуществление миссий и операций ЕС возможно не полным составом государств-членов, а только теми, кто желает принять в них участие и располагает необходимым потенциалом. Государства-члены ЕС могут на базе ЕОА создавать продвинутые группы для реализации различных проектов в области развития военных потенциалов.

Часть 3 статьи 26 Лиссабонского договора также регулирует действия ЕС в правовом поле и предписывает Верховному представителю ЕС по иностранным делам и политике безопасности осуществлять общую внешнюю политику и политику безопасности и обороны совместно с государствами-членами ЕС с использованием национальных ресурсов и ресурсов ЕС. Части 1 и 2 статьи 26 закрепляют его статус как институциональный: Верховный представитель Союза по иностранным делам и политике безопасности возглавляет Совет по иностранным делам, способствует подготовке общей внешней политики и политики безопасности и несет ответственность за выполнение решений, принятых Европейским советом и Советом ЕС.

По мнению руководства некоторых стран ЕС, в частности Италии, Лиссабонский договор открывает возможность для создания единой европейской мобильной армии.

Опыт осуществления ЕС миротворческих операций выявляет потенциал Евросоюза как важного актора на мировой арене. Развитие правовой базы ЕС в этом направлении раз за разом говорит о его возрастающих амбициях.

Использованная литература

1. Игнатенко Г.В. Международное право/ Г.В. Игнатенко. М.: Право и экономика, 2005.
2. Заемский В.Ф. Теория и практика миротворческой деятельности ООН: монография / В.Ф. Заемский. М.: МГИМО-Университет, 2008.
3. Мелков Г.М. Международное право в период вооруженных конфликтов/ Г.М. Мелков. М.: Издательство БЭК, 2006.
4. Гришаева Л. Кризис миротворчества ООН / Л. Гришаева // Обозреватель – Observe. 2008.
5. Безопасная Европа в мире, который должен стать лучше. Европейская стратегия безопасности. www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/031208ESSIRU.pdf
6. Европейский Союз и региональные конфликты / РАН, ИММО; отв. ред.: Н.К Арбатова, А.М. Кокеев. М.: 2011. 143 с.
7. Conclusions of the Meeting of the Heads of State and Government of Germany, France, Luxembourg and Belgium on European defence. Brussels. 29.04.2003. http://ec.europa.eu/archives/futurum/documents/other/oth290403_en.pdf
8. Major C., Mollingm C. EU-Battle groups. Bilanz und Optionen zur Weiterentwicklung europaischer Krisenreaktionskrafte. http://www.swp-berlin.org/common/get_document.php?asset_id=7371
9. Simona L. Planning for EU military operations, Occasional Paper. №81. 20 January 2010
10. Consolidated Versions of The Treaty on European Union and The Treaty on the Functioning of the European Union. TEU. Art. 42.6; 42.3; 45. <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/index.htm>

Актуальные проблемы европейской безопасности в работах российских и зарубежных историков-международников

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заместитель директора по научно-методической работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

Основным источником анализа нормативно-правового регулирования отношений ЕС и НАТО в сфере европейской безопасности являются официальные документы – договоры, декларации, резолюции, внешнеполитические и оборонные концепции, представленные в сборниках Института исследований проблем безопасности, в которых содержатся документы, наряду с другими освещающие трансатлантические отношения. Их анализ позволил выявить основные аспекты взаимодействия ЕС и НАТО в сфере европейской безопасности, расхождения в политике двух организаций, прагматику отношений.

В работах отечественных и зарубежных аналитиков широко представлен процесс интеграции ЕС и трансформации НАТО, история развития трансатлантических отношений, однако исследования взаимной политики блоков в сфере европейской безопасности ограничены и данная проблема поднималась лишь в отдельных работах.

При анализе нормативного регулирования отношений ЕС и НАТО большое значение имеют специальные исследования, в которых рассматриваются положения и взаимосвязи государств, их международная активность, формирование объединений. В различной степени тема нормативной обеспеченности создания системы безопасности в европейском регионе затронута в работах С.И. Большакова, В.С. Котляра, К.Н. Кулматова, А.В. Митрофановой, А.С. Панарина, В.В. Штоля и др.

Отношения ЕС и НАТО нашли отражение в работах российских и зарубежных историков-международников. Среди отечественных работ, анализирующих вопросы взаимодействия ЕС и НАТО, известны статьи Е.Р. Воронина, Ю. Давыдова, Н.Г. Заславской, О.С. Малышева, О.В. Приходько, С.В. Старкина, исследование М.А. Троицкого, сборник работ под редакцией Н.К. Арбатовой, диссертации Н.Ю. Тузовской, М.В. Шишацкого и др.

В монографии М.А. Троицкого «Трансатлантический союз. 1999-2004» [1] указывается, что отношения союзников в постбиполярный период складывались достаточно сложно, чему способствовало формирование самостоятельной политики безопасности и обороны ЕС, который делал ставку на коллективные действия и «мягкое лидерство» в отличие от Вашингтона, стремящегося к силовым методам решения проблем. Однако Ю.П. Давыдов [2] утверждает, что противоречивый характер отношений союзников носит в большей мере тактический характер. О.В. Приходько [3] отмечает слабость институтов ЕС и прогнозирует, что в критические моменты европейские страны не всегда будут выступать с единых позиций, что может обернуться девальвацией не только ЕС, но и НАТО.

Различные проблемы развития европейских государств, в том числе и вопросы безопасности, в геополитическом и политическом аспектах рассматриваются в работах Д.А. Данилова, С.А. Караганова, И.Ф. Максимычева, Е.М. Примакова, А. Уткина и др. Исследования взаимоотношений между странами Европы, внутри ЕС, вопросов безопасности дают представление о динамике международной обстановки в европейском континууме, о процессе строительства и современном состоянии ЕС, в том числе в аспекте новых вызовов и угроз.

В Институте Европы РАН опубликованы специальные и переводные работы, в которых рассматриваются проблемы европейской безопасности, каждой составляющей ее структуры и трансформации. В них представлены наряду с анализом европейских проблем комментарии к нормативному регулированию отношений внутри ЕС по

вопросам безопасности. В сборнике, выпущенном под редакцией Н.П. Шмелева и других сотрудников Института Европы РАН, исследованы новые нетрадиционные угрозы европейской и глобальной безопасности в невоенной сфере. В монографии В.В. Журкина рассматриваются наряду с другими вопросами проблемы взаимодействия ЕС и НАТО и пути их решения.

Важными российскими источниками для рассмотрения вопросов отношения России, ЕС и НАТО являются Концепция национальной безопасности, Концепция внешней политики, Военная доктрина Российской Федерации, которые характеризуют приоритеты страны в области обеспечения безопасности, модернизации инструментов обороны. Основными для анализа нормативного регулирования отношений альянса «ЕС – НАТО» и России в аспекте европейской безопасности являются документальные источники, опубликованные в ежегодных сборниках «Внешняя политика России», «Дипломатический вестник», журналах «Международная жизнь», «Современная Европа», «Мировая экономика и мировая политика», «Дипломат», Интернет-сайтах МИД России, Совета Европы, Европейского Союза, НАТО.

Среди западных экспертных исследований часто цитируются работы специалистов в области международного права Л. Аксворти, Б. Аштона, С. Беили, Д. Коларда, Т. Малуса, Р. Руселя, С. Шермана, К. Штурмана и др., политологов Дж. Ховорта, Р. Асмуса, Т. Грэма и др. Несомненное значение для понимания взаимоотношений НАТО и ЕС имеют книги и статьи З. Бжезинского, Г. Киссинджера, Д. Линча, А. Тойнби, Дж. Хантингтона, М. Фуше и др. В работах подчеркивается возрастающая взаимосвязь европейских регионов при постоянно растущем их национально-культурном многообразии, что оказывает воздействие на формирование современной европейской системы ценностей и подходов к проблемам безопасности. Вместе с этим одним из условий успешного стабильного развития процесса построения и функционирования единой системы безопасности на европейском континенте английские и американские исследователи видят в укреплении союза ЕС с США и дальнейшем расширении и усилении НАТО. Речь идет не об очередной разработанной философами идеологии, а объективном процессе, вызванном, по мнению политологов, развитием цивилизационно-объединительных факторов, которые могут послужить основой системы европейской безопасности.

За рубежом взгляды исследователей традиционно, исходя из национальных школ, различаются. Так, во Франции авторы аргументируют независимость военных сил ЕС. Английские и американские международники подчеркивают необходимость укрепления сотрудничества ЕС и НАТО [5]. Исследователи Фонда Маршалла, Центра стратегических и международных исследований и др. рассматривают различные аспекты развития сотрудничества двух организаций.

Следует отметить, что в научной литературе практически отсутствует исследование и анализ нормативного регулирования прагматического сотрудничества двух организаций. Однако исследование юридических аспектов и практического взаимодействия ЕС и НАТО проходит в монографии австрийского автора, бывшего сотрудника Постоянного представительства Австрии при ЕС М. Рейхарда [6]. В работе анализируется состояние трансатлантических отношений, при этом автор подчеркивает усиление роли европейских союзников после холодной войны, которая с течением времени будет усиливаться. Одной из причин М. Рейхард называет необязательный с юридической точки зрения характер взаимоотношений между двумя организациями и отсутствие международной договорной базы, которая должна служить юридическим закреплением их взаимодействия. Автор предполагает, что, несмотря на активную роль НАТО в сфере кризисного реагирования в других регионах мира, ЕС, имея большие возможности в выборе действий, будет выбирать независимый формат.

В статье финской исследователя Ханы Ойанен [7] предпринята попытка теоретически обосновать систему отношений ЕС и НАТО путем сопоставления

Евросоюза и Североатлантического альянса как модели, базирующейся на наднациональной интеграции и модели, основанной на межгосударственном сотрудничестве. Автор предлагает два варианта их взаимодействия: 1) развитие независимо друг от друга. ЕС сможет функционировать независимо от НАТО, формируя политику, возможно, альтернативную альянсу; 2) тесное сотрудничество с последующим слиянием. НАТО сохранит доминирование, предоставляя ЕС ресурсы и осуществляя планирование, что послужит снижению потенциала развития ЕС в сфере обороны. По предположению Х. Ойанен, более перспективен первый вариант независимого развития двух организаций.

Многие исследователи отмечают сходство военно-политических институтов ЕС и институциональной структуры НАТО, которое усилилось после встроенности некоторых военных отделов ЕС и НАТО в каждую из организаций. Дж. Ховорт использует термин «натоизация ЕС» [8]. Эксперты пишут об опасности дублирования функций двух организаций либо о их необходимости на определенном этапе.

В работах широко обсуждается военный потенциал организаций, часто не в пользу ЕС, по таким критериям, как уровень использования высоких технологий, привлечение инвестиций, организация и содержание системы закупок вооружений, уровень вооружения армий. При этом отмечается, что основными недостатками европейского военного потенциала являются неэффективная система финансирования, недостаточная организация мобильности военных подразделений, отсутствие инновационных технических средств, в основном, в системе ЗК – командование, контроль, коммуникации [9], медленная и несогласованная на общеевропейском уровне трансформация национальных армий союзников. Зарубежные авторы активно дискутируют по поводу предназначения каждой организации, о задачах в военной сфере, о различии стратегических культур партнеров [10] и др. Не существует единогласия в вопросах степени самостоятельности военно-политических структур ЕС и необходимости их автономного развития, дублирования функций и потенциалов двух организаций. Авторы сходятся во вопросах необходимости разделения функций между ЕС и НАТО.

Таким образом, несмотря на достаточно большое количество исследований взаимоотношений ЕС и НАТО, детальное рассмотрение проблем их сотрудничества, в современной науке недостаточно проанализированы нормативно-правовые аспекты взаимодействия ЕС и НАТО в области европейской безопасности.

Использованная литература

1. Троицкий М.А. Трансатлантический союз. 1999-2004. Модернизация системы американо-европейского партнерства после распада биполярности. М.: ИСКР АН, 2004
2. Давыдов Ю.П. Стратегические культуры США и Европы //США – Канада: экономика, политика, культура. 2006, № 3; Давыдов Ю.П. «Старый» европеизм против «нового» атлантизма /США-Канада: экономика, политика, культура. 2003, № 9.
3. Приходько О.В. Трансатлантические институты в сфере безопасности и их влияние на внешнеполитические позиции России. М.: ИСКР АН, 2004; Приходько О.В. «Американский интернационализм» vs «европейская многосторонность» //США – Канада: экономика, политика, культура. 2008, № 10.
4. Журкин В.В. Евросоюз в 21 веке: европейская политика безопасности и обороны. М.: ДИЕ РАН, 2005. № 170
5. Грэм Т. Трансатлантическая безопасность: нужна ли ревизия? Новые угрозы и подходы // Россия в глобальной политике. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.globalaffairs.ru/number/Transatlanticheskaya-bezopasnost-nuzhna-li-reviziya-14877>; Asmus R. Rethinking NATO Partnerships for 21 Century//North Atlantic Treaty Organization. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.nato.int/docu/Review/index_ru.htm.
6. Reicliard M. The EU-NATO Relationship: A Legal and Political Perspective. - London: Ashgate. - 2006.
7. Ojanen H. The EU and NATO: Two Competing Models for a Common Defence Policy. // Journal of Common Market Studies. - 2006. - Vol.44. - № 1.
8. Howorth J. European Defence and the Changing Politics of the EU: Hanging Together or Hanging Separately?// Journal of Common Market Studies. - Vol. 39. -2001. -№4.
9. Lindstrom G. Enter the EU Battlegroups. Cahier de Chaillot, No 97, 2007

10. Lindstrom G. EU-US Burdensharing: Who Docs What? - Cahiers de Chaillot. № 82. – 2005; Boyer Y., Lindley-French J. Euro-interoperability: the Effective Military Interoperability of European Armed Force. -European Parliament. Study. - November 2007.

Становление отношений Евросоюза и НАТО в сфере безопасности

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заместитель директора по научно-методической работе

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

В Европе на международном уровне создана и действует развитая система коллективной безопасности. Однако сформированная нормативная база определяет лишь общие вопросы функционирования данной системы. На протяжении четверти века интенсивно развивалась система региональной европейской безопасности в рамках региональных соглашений. Европейским Союзом (ранее ЗЭС) проделана большая и в целом успешная работа по формированию механизмов обеспечения безопасности: установлены и реализованы глобальные цели в области оснащения военными и гражданскими потенциалами для урегулирования международных кризисов, доказана работоспособность созданных структур при проведении миротворческих миссий ЕС, создана база для формирования единого европейского рынка вооружений и современного технического оснащения вооруженных сил. Примером тому служит использование опыта разработки кодекса торговли вооружениями при разработке соглашения о торговле вооружениями и применение положений кодекса государствами, не входящими в ЕС. Европейская стратегия безопасности гласит: «Мы живем в мире, полном новых опасностей, но, вместе с тем, и новых шансов. Европейский Союз обладает потенциалом для того, чтобы внести серьезный вклад как в дело устранения угроз, так и содействия реализации новых шансов. Активный, дееспособный Европейский Союз мог бы стать влиятельным фактором мирового значения. Это явилось бы вкладом в создание эффективной системы многостороннего сотрудничества на благо более справедливого, безопасного и более сплоченного мира».

Взаимоотношения ЕС и НАТО в сфере безопасности стали активно развиваться и были институционально закреплены в 2001 г. Но этому предшествовала значительная работа организаций по установлению отношений сотрудничества и взаимодействия.

Таблица 1. Основные этапы становления отношений ЕС и НАТО в сфере безопасности [1; 2]

февраль 1992 г.	после принятия ЕС Маастрихтского договора о ОПВБ и основе общеевропейской оборонной политике установление тесных отношений сотрудничества между НАТО и ЗЭС
июнь 1992 г.	поддержка главами МИД стран НАТО задачи развития ЗЭС как инструмента для укрепления европейской составляющей альянса и как оборонного компонента ЕС (Осло)
январь 1994 г.	утверждение главами стран-членов НАТО положения о предоставлении коллективных сил и средств для операций под эгидой ЗЭС
	утверждение концепции Многонациональных объединенных оперативно-тактических групп НАТО для задействования в операциях под руководством ЕС и использования в операциях с участием стран НАТО и стран, не входящих в альянс
июнь 1996 г.	утверждение главами МИД НАТО решения о создании Европейской составляющей безопасности и обороны в НАТО, корректирующее баланс функций и обязанностей между Европой и Северной Америкой и совершенствовании европейских сил и средств. Принятие решения о предоставлении сил и средств НАТО для проведения

	операций под руководством ЭЭС по урегулированию кризисов (Берлин)
декабрь 1998 г.	заявление Франции и Великобритании и намерении создания ЕПБО (Сан-Мало)
апрель 1999 г.	решение глав и правительств о разработке договоренностей «Берлин Плюс» (Вашингтон)
	заявление по поддержке усилий ЕС на проведение общей европейской политики безопасности и обороны; подтверждение роли европейцев в сохранении жизнеспособности НАТО в 21 в. (Вашингтон, юбилейный саммит НАТО)
июнь 1999 г.	принятие Европейским советом постановления «придать Евросоюзу необходимые средства и возможности для выполнения своих обязанностей применительно к общей Европейской политике безопасности и обороны» (Кельн)
декабрь 1999 г.	определение членами ЕС ориентиров, позволяющих к 2003 г. развертывать воинские контингенты (до 60 тыс.) для выполнения «петербургских задач» Создание военно-политических структур (Комитет по политике и безопасности, Военный комитет, Военный штаб). Передача функций ЭЭС по урегулированию кризисов ЕС (Хельсинки)
сентябрь 2000 г.	первое совместное заседание Совета НАТО и Комитета по политике и безопасности ЕС
декабрь 2000 г.	подписание Ниццкого договора ЕС с поправками, учитывающими практику разработки Европейской составляющей безопасности и обороны как независимой политики ЕС (вступление в силу в феврале 2003 г.)
январь 2001 г.	начало институциональных отношений между ЕС и НАТО: организация встреч разного уровня; обмен письмами Генсека НАТО и Председателя ЕС
май 2001 г.	первая официальная встреча НАТО-ЕС на уровне глав МИД: совместное заявление по вопросу о Западных Балканах (Будапешт)
ноябрь 2002 г.	заявление на встрече глав стран-членов НАТО о готовности предоставления ЕС к силам и средствам НАТО для проведения операций, в которых на военном уровне НАТО не участвует
декабрь 2002 г.	Декларация ЕС-НАТО о ЕСБО
март 2003 г.	Рамочное соглашение о сотрудничестве ЕС и НАТО. Вступление в силу соглашения об информационной безопасности. Переход от операции в Македонии под руководством НАТО («Эллайд хармони») к операции под руководством ЕС («Конкордия»)
май 2003 г.	первое заседание Группы по силам и средствам НАТО-ЕС
июль 2003 г.	выработка общей стратегии по Западным Балканам
ноябрь 2003 г.	первые совместные учения ЕС-НАТО по урегулированию кризисной ситуации
февраль 2004 г.	предложение США, Германии и Франции о создании подразделений быстрого реагирования ЕС на основе боевых групп ЕС и НАТО
декабрь 2004 г.	начало операции «Алтеа» под руководством ЕС в Боснии и Герцеговине
сентябрь 2005 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД (Нью-Йорк)
октябрь 2005 г.	соглашение о постоянных военных механизмах. Утверждение группы связи взаимодействия НАТО при ВШ ЕС и Отдела ЕС при штабе ВГК ОВС НАТО в Европе
ноябрь 2005 г.	создание Постоянной группы связи взаимодействия НАТО
декабрь 2005 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Брюссель)
март 2006 г.	создание Отдела ЕС при штабе ВГК ОВС НАТО в Европе
апрель 2006 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (София)
сентябрь 2006 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Нью-Йорк)
январь 2007 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Брюссель)

апрель 2007 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Осло)
сентябрь 2007 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Нью-Йорк)
декабрь 2007 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Брюссель)
сентябрь 2008 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Нью-Йорк)
декабрь 2008 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Брюссель)
январь 2009 г.	утверждение плана совместных учений ЕС-НАТО по урегулированию кризисной ситуации
март 2009 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Брюссель)
декабрь 2013 г.	определение на заседании Европейского совета конкретных механизмов повышения эффективности военного сотрудничества с учетом инициатив «Разумная оборона» (НАТО) и «Объединение и совместное использование» (ЕС)
май 2013 г.	предложение ЕС НАТО об усилении сотрудничества в сфере кибербезопасности (Люксембург)
сентябрь 2013 г.	призыв Генсека НАТО к ЕС сотрудничать, а не дублировать усилия (пресс-конференция в Брюсселе)
март 2014 г.	неофициальная встреча ЕС-НАТО на уровне глав МИД и послов (Брюссель)
июнь 2014 г.	неформальные консультации начальников Международного военного штаба НАТО и Военного штаба ЕС
Июль 2014 г.	Германия высказалась против расширения военного присутствия НАТО в Восточной Европе
ноябрь 2014 г.	первая встреча Генсека НАТО Йенса Столтенберга и Верховного представителя ЕС Федерики Могерини
осень 2014 г.	саммит в Уэльсе
27 января 2015 г.	переговоры Генерального секретаря НАТО со спецпредставителем ОБСЕ
ноябрь 2015 г.	Заседание в Брюсселе Североатлантического совета на уровне министров иностранных дел с участием Верховного представителя ЕС Федерики Могерини
15 декабря 2015 г.	неформальная встреча начальников военных штабов ЕС и НАТО
5 февраля 2016 г.	встреча Генерального секретаря НАТО с министрами обороны стран ЕС
февраль 2016 г.	планирование подписания Технического соглашения о противодействии кибератакам
регулярная основа	совместные заседания Постоянного совета НАТО и Комитета по вопросам внешней политики и политики безопасности ЕС
регулярная основа	консультации Генсека НАТО и Верховного представителя ЕС по иностранным делам и политике безопасности
регулярная основа	встречи Генсека НАТО с главами стран ЕС
регулярная основа	встречи Генсека НАТО с главами стран Европы – претендентов на вступление в НАТО

Провозглашение в 2002 г. глобальной ответственности НАТО повлекло за собой укрепление контактов с ЕС, поддержку формирования новой «европейской идентичности в сфере безопасности и обороны» - European Security and Defence Identity (ESDI). Первыми результатами новой европейской активности стали практические операции НАТО с привлечением Евросоюза на Балканах.

Военно-политическое сотрудничество ЕС и НАТО, таким образом, формировалось на протяжении более двадцати лет и увенчалось при всех сложностях сотрудничества построением общей системы евроатлантической безопасности на основе единого

понимания угроз, принятия согласованных мер по противодействию им, взаимодополняющего развития военных возможностей обеих организаций.

Т.о., взаимоотношения ЕС и НАТО в плане решения вопросов европейской безопасности прошли в своем развитии 4 этапа:

1) февраль 1992 г.–декабрь 2001 г. - неинституциональный - формирование правовых основ взаимодействия ЕС (ЗЭС) и НАТО в сфере общеевропейской оборонной политики: отношения сотрудничества, поддержка задач развития, утверждение положений о предоставлении коллективных средств и сил, концепция Многонациональных объединенных оперативно-тактических групп НАТО для задействования в операциях под руководством ЕС, решение о создании Европейской составляющей безопасности и обороны в НАТО, решения о договоренностях, определение ориентиров, Ниццкий договор и др.;

2) январь 2001 г. - ноябрь 2004 г. - институциональный – период стратегического партнерства, конкретизация и детализация правового урегулирования: организация встреч разного уровня; Декларация ЕС-НАТО о ЕСБО, рамочные соглашения, выработка общей стратегии, соглашения «Берлин Плюс», комплекс правовых актов, регламентирующих условия и порядок взаимодействия ЕС и НАТО и др.;

3) декабрь 2004 – весна 2014 г. - практическое взаимодействие - период практической реализации обеспечения европейской безопасности и мира на основе правовой базы: миротворческие операции, утверждение группы связи, соглашение о постоянных военных механизмах, утверждение плана совместных учений и др.;

4) весна 2014 г. – 2017 г. - координационный: совместные заседания, технические соглашения, консультации, встречи и др.

Таким образом, значительное влияние на деятельность военно-политических институтов ЕС оказывают мероприятия НАТО по формированию объединенных вооруженных сил осуществления планирования, стандартизации систем вооружений, определению правового статуса вооруженных сил. Потому НАТО является наиболее активной, обеспеченной, влиятельной военно-политической организацией, функционирующей в Европе, привлекательной с точки зрения возможности обеспечения безопасности, в том числе и в плане мифических угроз России.

Использованная литература

1. Официальный сайт НАТО: NATO. Организация Североатлантического договора. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.nato.int/cps/ru/natohq/topics_49217.htm
2. Воронин С.А. Справочник НАТО. 2001. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://artofwar.ru/w/woronin_a_j/sprawochniknato.shtml и др.

Гуманитарная миссия ООН и России в Сирии

Кадема А. В.

студент образовательной программы «История»

Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе

ООН является наднациональным международным правительством, обеспечивающим поддержания мира, соблюдения прав человека и верховенства права.

Одной из задач Организации Объединенных Наций, как указано в ее Уставе, заключается в «осуществлении международного сотрудничества в разрешении международных проблем экономического, социального, культурного и гуманитарного характера». ООН впервые приступила к выполнению этой задачи после Второй мировой войны на разоренном Европейском континенте, который она помогала отстроить заново. В настоящее время международное сообщество полагается на Организацию Объединенных Наций в вопросах координации операций по оказанию чрезвычайной и долгосрочной помощи, включая продовольствие, жилье, медицинские принадлежности и

материально-техническую поддержку. Это также является катализатором для действий правительств и других учреждений по оказанию помощи.

Поводом, для начала проведения гуманитарной миссии могут послужить, как стихийные бедствия, так и террористические акты, направленные против всего человечества, межнациональные и межэтнические противоречия, которые обычно приводят к вооружённым столкновениям. К сожалению, два последних и самых негативных фактора является наиболее постоянным, для проведения гуманитарных миссий.

В начале 2000-ых гг. в только в Идлиб через Афганистан, Ирак прибыло около 5 тысяч идейных бандитов, а затем ещё десять тысяч первоклассных наёмников, в распоряжении которых находились ПЗРК, БМП, танки, автоматическое оружие, со спец. прицелом. В эти, хорошо организованные засады и попала правительственная Сирийская армия, отряды которой были направлены на борьбу с боевиками. Ещё на подступах они попали в хорошо организованные засады и погибли. В эти засады попало как высшее командование Сирийской армии, так и простые солдаты.

Сами боевики, помимо мужского населения, расстреливали женщин, детей, стариков. Они действовали очень хитро и продуманно. Часть из террористов переодевалась в форму правительственной Сирийской армии и расстреливали мирное население, вторая часть притворялась мирным населением рассказывая миссии ООН о преступлениях Правительственной армии Сирии. Все полученные данные заносились и публиковались в специальных отчётах.

В связи с возрастанием угроз, в том числе и ядерных со стороны международных террористических организаций в 2006 году была одобрена консенсусом Глобальная контртеррористическая стратегия ООН.

Глобальная контртеррористическая стратегия Организации Объединённых Наций была принята государствами-членами 8 сентября 2006 года. Эта стратегия является уникальным глобальным документом, который укрепляет национальные, региональные и международные усилия по борьбе с терроризмом.

Впервые все государства-члены согласились с общим стратегическим подходом к борьбе с терроризмом.

Данная стратегия включает в себя 4 раздела:

1. Устранение условий, способствующих распространению терроризма.
2. Предотвращение терроризма и борьба с ним.
3. Укрепление потенциала государств и укрепление роли системы ООН.
4. Обеспечение всеобщего уважения прав человека и верховенства права.

Раз в два года Генеральная Ассамблея проводит обзор Стратегии, поддерживая ее статус «живого» документа, отвечающего приоритетам государств-членов.

14 апреля 2012 года была принята резолюция № 2042, включающая 6 пунктов

1. Принять обязательство работать с Посланником в рамках открытого для всех политического процесса.
2. Принять обязательство прекратить боевые действия.
3. Обеспечить своевременную доставку гуманитарной помощи во все затронутые боями районы.
4. Ускорить и расширить деятельность по освобождению произвольно задержанных лиц.
5. Обеспечить свободу передвижения по всей стране для журналистов.
6. Уважать свободу ассоциации и право на мирные демонстрации как гарантированные законом.

Резолюция № 2043 постановила: создать на первоначальный период в 90 дней Миссию Организации Объединённых Наций по наблюдению в Сирии (МООНС). Проведя развертывание в рекордно короткие сроки, МООНС в полном объеме приступила к работе 30 мая. По состоянию на 30 июня МООНС насчитывала в своем составе 278 военных наблюдателей в ее штаб-квартире в Дамаске и восьми опорных пунктах в

Алеппо, Дамаске, Дайр-эз-Зауре, Хаме, Хомсе, Идлибе, Дарья и Тартусе и 121 гражданского сотрудника, занимающегося политическими и гражданскими вопросами и вопросами прав человека, административным управлением и вопросами поддержки в штаб-квартире Миссии, при наличии смешанных групп с участием военного и гражданского персонала в пяти пунктах.

Выступая в Национальном пресс-клубе Японии, Пан Ги Мун указал на "незаменимую роль", которую до сих пор играла Миссия наблюдателей ООН в Сирии /МООННС/ в объективном информировании международного сообщества о ситуации в стране. Сейчас МООННС, деятельность которой была развернута в апреле, фактически прекратила работу из-за роста насилия в республике. МООННС вела свои операции, главным образом, в населенных пунктах и прилегающих к ним районах, занимаясь вопросами военного наблюдения и взаимодействия с гражданским населением. В целях укрепления режима прекращения насилия было налажено интенсивное патрулирование этих районов наряду с посещением конфликтных зон и районов конкретных инцидентов в целях сбора фактов и принятия мер по ослаблению напряженности. Была внедрена транспарентная система отчетности о зарегистрированных нарушениях.

После истечения срока мандата в 90 дней, встал вопрос о продлении действия миссии ещё на 30 дней. 20 июля 2012 года Совет Безопасности продлил мандат Миссии на 30 дней и постановил, что любое дальнейшее расширение может быть возможным только, «когда Генеральный секретарь доложит, и Совет Безопасности подтвердит прекращение использования тяжелых вооружений и снижение уровня насилия в достаточном для всех сторон объеме», чтобы позволить МООННС осуществлять свой мандат. Поскольку эти условия не были соблюдены, мандат МООННС закончился в полночь 19 августа 2012 года.

После ухода специальной миссии ООН оказание гуманитарной помощи сирийскому народу и контроль над режимами прекращения огня значительно снизился.

Сейчас доставка гуманитарной помощи со стороны ООН в Сирию является не регулярной, фактически впервые была доставлена Сирии гуманитарная помощь со стороны ООН в феврале 2016 года.

Работа на первом направлении очень эффективна. Конечно, этого недостаточно, но нам удалось доставить помощь 110 тысячам сирийцев на 200 грузовиках», - сообщил Стаффан де Мистура – специальный представитель генерального секретаря ООН по Сирии. Он рассказал о том, что Всемирная продовольственная программа впервые попыталась сбросить продовольственную помощь жителям города Дайр-эз-Зор, осажденного боевиками ИГИЛ. Специальный советник Генерального секретаря Ян Эгеланн рассказал, что процесс доставки помощи нуждающимся был сопряжен с целым рядом трудностей. Так, колонне грузовиков с гуманитарным грузом понадобилось 48 часов для того, чтобы добраться до города Мадайя. «Целевая группа работает, государства-члены, как никогда ранее, помогают нам связываться с воюющими сторонами на местах, включая правительство. Благодаря этому нам удалось добиться нынешнего прогресса. У нас прекрасное сотрудничество с Международной группой поддержки Сирии, с Соединенными Штатами Америки и с Россией. Нам помогают и другие члены Целевой группы», - заявил Ян Эгеланн. Он сообщил, что в общей сложности 480 тысяч человек по-прежнему нуждаются в помощи в 17 осажденных районах внутри Сирии, в том числе 160 тысяч человек в Восточной Гуте. Существуют большие потребности в помощи также в Алеппо и Хомсе. Ян Эгеланн сказал, что ВПП будет продолжать совершенствовать операцию по сбрасыванию помощи жителям города Дайр-эз-Зор. Предполагается, что в помощи также нуждаются еще 1,7 миллиона человек, находящихся в труднодоступных местах за пределами районов, контролируемых ИГИЛ.

Чёткая позиция, последовательная политико-дипломатическая и военно-стратегическая линия России привели к постепенному урегулированию конфликта в

Сирийской Арабской Республике, налаживанию там мирной жизни и постепенной реставрации и сохранению всемирно-известных культурно-исторических ценностей.

Важную роль в этом вопросе сыграла деятельность Русской гуманитарной миссии в Сирии. Русская гуманитарная миссия. С самого начала сирийского конфликта, который продолжается уже шесть лет, Россия постоянно помогала региону гуманитарной помощью. Налажено несколько каналов. Часть помощи идет Дамаску напрямую и распределяется по региону правительством Сирии, часть доходит до конечного получателя через профильные международные организации. По данным ООН, с 2011 по 2016 год, Россия выделила около 52 миллионов долларов для оказания гуманитарной помощи арабской республике. Вот уже четыре года, обеспечением доставки гуманитарной помощи занимается МЧС. Только за два года, с 2013 по 2015 год, министерство организовало 35 рейсов в Сирию и соседние ей страны, доставив при этом более 600 тонн гуманитарного груза. МЧС занимается доставкой грузов и сейчас. К примеру, только за один день Российским центром по примирению сторон было проведено шесть мероприятий, в ходе которых было передано около 6 тонн груза гуманитарной помощи. Люди активно работают для того, чтобы предотвратить гуманитарную катастрофу и смягчить нужду граждан Сирии в тех районах, которые пострадали из-за войны больше всего. В марте этого года, сирийскому конфликту будет уже шесть лет. После вмешательства России в противостояние, ситуация начала меняться. Однако очевидно, что без активной помощи европейских стран, гуманитарной катастрофы в регионе едва ли удастся избежать. Европейский союз и США должны переходить от слов к делу. Да, Европа берет на себя обязательство по приему большого количества беженцев, но бороться нужно ведь не с последствием проблемы, а с ее причиной. Так, в отчете за 11 января 2017 года уточняется, что в течение суток были проведены семь гуманитарных акций в городе Алеппо и в населенном пункте Умм-Дебебе (провинция Эс-Сувейда), жителям которых было передано более 5 тонн гуманитарных грузов. 12 января жителям Алеппо поставили еще 1,5 тонны, в населенный пункт Сук-Вади-Барад (провинция Дамаск) — 1,1 тонны, а в город Латакия — 700 кг. 13 января в Алеппо привезли 4,2 тонны, в населенный пункт Эль-Харраки (провинция Хомс) — 4,3 тонны. 14 января жителям Алеппо и Хомса было передано по 1,7 тонны гуманитарных грузов. За 17 января в Алеппо раздали еще 4,4 тонны гуманитарных грузов.

Однако объемы помощи этим населенным пунктам не покрывают даже минимальные нужды жителей. По данным ООН за январь, в Сирии нуждаются в помощи 13,5 млн человек, а за ее пределами — еще 6,3 млн. сирийцев.

Научное издание

**ОБЩЕСТВО, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ:
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ**

Коллективная монография

по результатам

научно-практической конференции «Меньковские чтения»

с международным участием

27-29 сентября 2017 года

Автор концепции монографии, автор-составитель и научный редактор

академик РАН С.Л. Данильченко

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 07.02.2018 г. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 21,7. Тираж 500. Заказ 740.



АЭТЕРНА

НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»**

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

<http://aeterna-ufa.ru>

info@aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68