Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN
ISSN 2409-5591

Свидетельство о государственной регистрации:
Серия КВ № 4318 от 20.06.2000 г.

Предоплатный индекс 21826

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Анна Люликова (ответственный секретарь)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Людмила Галаева, Елена Катранжи, Евгения Голубокая, Анна Максименко, Геннадий Рогачев

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (0654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (0654)32-30-13

Подписано к печати 18.05.2015 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 15,0. Уч.-изд. лист. 15,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 49.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент, идея, композиционное решение этого издания не могут копироваться или воспроизводиться в любой форме и любыми способами – ни электронными, ни фотомеханическими, ни путём ксерокопирования и записи или компьютерного архивирования без письменного разрешения издателя

© «Гуманитарные науки», 2015

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 1 (29) / 2015

Главный редактор,
председатель редакционной коллегии
Александр ГЛУЗМАН

Редакционная коллегия:

Эдем Аблаев
Юлия Богинская
Марина Войченко
Неля Глузман
Оксана Гончарова
Наталья Горбунова
Георгий Гребенюк
Георгий Григорьев
Игорь Гришин
Марина Гуренко-Вайцман
Виктор Гусев *(Украина)*
Елена Диденко
Валерий Дорожкин
Роман Дрозд *(Польша)*
Николай Евтух *(Украина)*
Валентина Ефимова
Алексей Ефремов
Михаил Жеребкин
Павел Житный
Ольга Журавлева
Наталья Завадцкая
Владимир Заслуженюк
Николай Игнатенко
Олег Кадомцев
Надежда Калина
Галина Лушникова
Анна Люликова *(ответственный секретарь)*
Михаил Масаев
Сергей Мельник
Сергей Милокумов
Юрий Мицай
Олег Мирошников
Владимир Мизин
Рубен Мирзаханян *(Армения)*
Тимур Мирзоев *(США)*
Владимир Московкин
Владимир Никитин
Наталья Новиченкова
Александр Олиферов
Валентин Петрушин
Виктор Плаксий
Елена Пономарева
Людмила Редькина
Георгий Сосиашвили *(Грузия)*
Светлана Стряпчая
Рена Тирмигалеева
Шрага Фишерман *(Израиль)*
Анатолий Фурман
Руслан Халилев
Алексей Чебыкин *(Украина)*
Евгений Чёрный
Эльвира Шачкова
Снежанна Шендрикова
Алексей Шоркин
Ирина Шувалова
Татьяна Шушара
Наталья Якса
Тамара Яценко *(Украина)*

Утверждено решением Учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 4 от 8 апреля 2015 г.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В.

Страницы памяти:
70-летие Великой Победы! ……... **4**

70-ЛЕТИЕ ПОБЕДЫ

ЧУРАКОВ Д. О.

Войны памяти:
отстоять правду победы …… **7**

ШЕНДРИКОВА С. П.

Крымское подполье в годы фашистской оккупации на примере деятельности группы «Сокол» ……. **25**

ЖЕРЕБКИН М. В.

Как добывали Победу наши отцы и деды …….. **29**

ЛЕДЕНКОВА Т. П.

Ялтинский отряд
на первом этапе партизанского движения (1941–1942 гг.) …….. **39**

ОСТАПЕНКО В. Н.

Воины-авиаторы Великой Отечественной Войны 1941–1945 гг. **44**

ЛЮЛИКОВА А. В.

Ялтинская трагедия еврейского народа *(по материалам книг Э. Левина и И. Спектор-Макаровой)* **52**

ЮРЧЕНКО С. В.

Ялтинские принципы организации системы международных отношений как важнейший итог Второй мировой войны ……. **55**

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

ЗИМОВИНА О. А.

Молодёжь и проблемы личностно-развивающего (воспитывающего) характера в электронной информационной среде вуза ……. **61**

ПИРОЖКОВА А. О.

Организация внеаудиторного чтения по английскому языку в вузе **67**

КЬОППЛЬ О.И.

Современные модели профессионально-квалификационного развития специалистов в сфере государственного управления…….... **72**

ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

МИРОШНИКОВ О. А.

Что означает «вопрошать технику»? **77**

ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ

ЖУРАВЛЁВА О. И.

Новые академические ценности как основа корпоративной культуры современного университета ……. **82**

ПОЛЯНСКАЯ Е. С.

Развитие образования
в Крыму в XIX–XX вв.:
Ялтинское педагогическое училище **84**

МУРАДАСЫЛОВА Ш. М.

Создание учреждений церковной власти в Таврической губернии…… **89**

РЕЛИГИЯ И ОБЩЕСТВО

РЯПОЛОВ В. Н.

История секты «хлыстов»
в Воронежской губернии
в XIX – начале XX века ……... **96**

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОЗЕРЧУК А. П.

Особенности организации учебно-воспитательного процесса студентов-первокурсников с нарушением слуха …….. **104**

МОИСЕЙКИНА И. В.

Формирование культуры иноязычного общения будущих учителей французского языка…….. **109**

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

ГАДЗИНА Е. В.

Формирование творческого мышления студентов – дизайнеров в процессе изучения основ бионики **114**

КАПУНОВА М. И.

Критерии и уровни готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности **117**

ЧАЙКА Н. М

Показатели сформированности творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства …….. **122**

СЕЛЕЗНЁВА Н. Е.

Военная тематика в содержании иноязычного образования в Черно-морском высшем военно-морском училище имени П.С. Нахимова……. **127**

КАТРАНЖИ Е. О.

Формирование проектных умений студентов-дизайнеров ……... **132**

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

ГОРБИНКО О. Ю.

Геокультурний текст та його інтерпретації у сучасному літературознавстві ……. **136**

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

БАРСКАЯ О. В.

Педагогические условия воспитательного процесса в Черно-морском высшем военно-морском училище имени П.С. Нахимова в первые годы после Великой Отечественной войны (1946–1956 гг.)…… **141**

МАГИСТЕРИУМ

СОКОЛОВА О. Н.

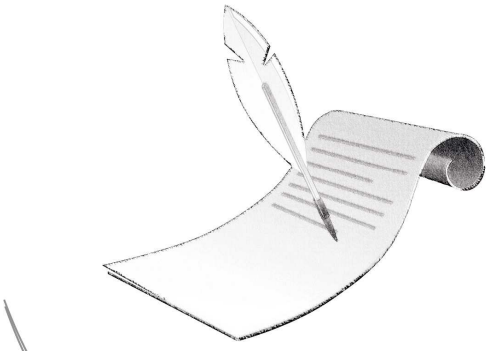
Педагогическая и просветительская деятельность М. Л. Франка …….. **150**

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

БЫТЬ УЧИТЕЛЕМ УЧИТЕЛЕЙ! *Юбилей Александра Владимировича Глузмана.*…… **154**

НАШИ АВТОРЫ **156**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор
журнала «Гуманитарные науки»

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ: 70-ЛЕТИЕ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ!

Уважаемые читатели журнала „Гуманитарные науки”! Этот год для нашей страны памятен событием, которое отразилось на судьбах не одного поколения. Тема Великой Победы стала центральной в первом выпуске журнала „Гуманитарные науки” 2015 года. Победе в Великой Отечественной войне посвящена одна из рубрик этого номера. Авторы статей не только обращаются к событиям истории, но и отвечают на актуальные для современного общества вопросы. Доктор исторических наук, профессор Д. О. Чураков рассматривает факторы, под воздействием которых в современном общественном сознании происходит процесс формирования историко-нравственного кода восприятия Великой Отечественной войны. Рецепция военных событий, по словам профессора Д. О. Чуракова, может восприниматься как своеобразный барометр состояния здоровья современного российского общества. На необходимость противостоять упомянутой тенденции к утверждению двойных «стандартов» указывает и доктор исторических наук, доцент С. П. Шендрикова в своей статье, посвящённой деятельности подпольной группы «Сокол» в период фашистской оккупации Крыма.

По мнению доктора политических наук, профессора М. В. Жеребкина, попытки исказить правду о войне, о Победе и победителях приводят к тому, что едва ли не в каждом втором «новом взгляде на войну» Советский Союз предстаёт агрессором, а не освободителем. И поэтому в своей статье профессор М. В. Жеребкин обращает внимание на то, как важно помнить трагические и герои-

ческие страницы истории нашей страны, которая сумела выстоять и победить.

О встрече в феврале 1945 года в Ялте мировых лидеров, на десятилетия определившей конфигурацию международной системы, пишет доктор политических наук, профессор С. В. Юрченко. Автор акцентирует внимание на том, что именно Ялтинские решения представляют собой пример успешного сочетания прав великих держав и принципа демократического устройства мира, реализованного в структуре Организации Объединённых Наций.

Героизму и мужеству советских воинов посвящена статья Т. П. Леденковой о ялтинском партизанском движении, а также статья В. Н. Остапенко о подвиге советских воинов-авиаторов.

Традиционную для журнала «Гуманитарные науки» рубрику «Образование XXI века» открывает статья доктора педагогических наук, профессора О. А. Зимовиной, ориентированная на определение возможностей и роли электронной информационной среды в достижении молодым поколением России высокого профессионального и социального статуса. Актуальность проведённого исследования представляет особый интерес для современной педагогической науки, поскольку процесс информатизации образования – одна из наиболее важных стратегических проблем развития цивилизации.

Проблема профессионального становления специалиста рассмотрена также в статье кандидата наук по государственному управлению О. И. Кьоппль. В статье обоснована необходимость внедрения компетентностного подхода в теорию и практику образования.

Рубрика «Докторские размышления» предтавлена статьёй доктора философских наук, профессора О. А. Мирошникова, который рекомендует читателям журнала «не обвинять и не защищать» технику, а «вопрошать» её. Автор поднимает вопросы о характере корреляции человеческого и технического, заставляя тем самым задуматься о бытийном потенциале технического производства.

В рубрику «Теория. Опыт. Проблемы» вошли статьи кандидата искусствоведения, профессора О. И. Журавлёвой, определившей систему академических ценностей современного университета, ассистента Е. С. Полянской, рассмотревшей процесс становление системы образования в Крыму в XIX–XX ст., и ассистента Ш. М. Мурадасыловой, обратившейся к вопросу о государственно-религиозной ситуации в Таврической губернии XIX ст.

Характеру взаимодействия сектантской и православной традиций посвящена статья из рубрики «Религия и общество» В. Н. Ряполова, заведующего сектором реставрации Зональной научной библиотеки Воронежского государственного университета. В статье предпринята попытка определить причину появления русского религиозного разномыслия и дальнейшего его распространения в России, в том числе, и по территории Воронежской губернии в XIX – начале XX века.

Статьи из рубрики «Антропологические измерения образования» ориентированы на определение эффективных условий образовательного процесса. В статье ассистента А. П. Озерчук проанализирован опыт ведущих учебных заведений по организации работы со студентами с нарушением слуха; ассистент И. В. Моисейкина определяет основные факторы, формирующие культуру иноязычного общения.

В рубрике «Обсуждаем проблему» содержатся статьи, посвящённые вопросам профессионального становления студентов-дизайнеров, – статьи Е. В. Гадзиной, М. И. Капуновой, Е. О. Катранжи; проблема формирования творческой индивидуальности учителя изобразительного искусства становится предметом изучения в статье Н. М. Чайки; вопросы о содержании и формах работы при обучении иностранному языку рассмотрены в статьях кандидата педагогических наук

А. О. Пирожковой и старшего преподавателя Н. Е. Селезнёвой.

В статье ассистента Е. Ю. Горбинко из рубрики «Литература и культура» предпринята попытка с учётом основных положений классического и современного гуманитарного знания охарактеризовать подходы к определению таких понятий, как «геопоэтика» и «геокультура», являющихся важным инструментарием литературоведческого исследования.

В исследовании аспирантки О. В. Барской, представляющем рубрику «Аспирантские студии», рассмотрены основные этапы становления учебно-воспитательного процесса в Черноморском высшем военно-морском училище имени П. С. Нахимова в первые послевоенные годы. В рубрику «Магистериум» вошло педагогическое исследование магистранта О. Н. Соколовой.

Редколлегия журнала «Гуманитарные науки» благодарит авторов статей настоящего сборника и надеется, что представленные статьи будут интересны нашим уважаемым читателям!

70-ЛЕТИЕ ПОБЕДЫ



Д. О. Чураков

УДК 17.022./:355.018

ВОЙНЫ ПАМЯТИ: ОТСТОЯТЬ ПРАВДУ ПОБЕДЫ

Эволюция общественного восприятия Победы в современной России

Отражение на страницах научной, публицистической и учебной литературы Великой Отечественной войны советского народа с фашистскими захватчиками с высоты сегодняшнего дня может восприниматься как своеобразный барометр состояния здоровья современного российского общества. После искусственного демонтажа СССР и его социально-политического устройства началась масштабная переоценка отечественной истории. Особенно активно переписывалась история XX века. Вне «зон критики», как это тогда называлось, не осталось ни единого периода советской истории. Ситуация в идеологической сфере и массовом сознании подтверждала известную истину: «историю пишут победители», в данном случае – победители в холодной войне и та часть отечественных историков, которая готова была прислушиваться к их мнению.

Осуществлялись настойчивые попытки сломать историко-нравственный код восприятия Великой Отечественной войны. В официальную идеологию и массовое сознание было имплантировано значительное количество чёрных мифов: о характере войны, масштабах потерь, ключевых моментах, цене Победы и т. д. Часть этих мифов была порождена ещё атмосферой «оттепели», а потом долгое время дозревала на «диссидентских кухнях». Другая часть была прямо позаимствована у зарубежных недоброжелателей нашей страны, профессиональных мифотворцев: советологов, сотрудников спецслужб и т. д. Наконец, немалая часть новой разрушительной мифологии была вызвана к жизни ветра́ми «перестройки» и «лихих девяностых».

Изучение всей этой антинаучной мифологии – тема нескольких специальных исследований уровня докторских диссертаций и монографий. В нашем кратком предварительном анализе отметим лишь, что выплеснувшиеся на массовую аудиторию чёрные мифы о Великой Отечественной войне не были встречены так же безропотно, как мифы о революции, коллективизации, индустриализации или брежневской стабилизации. Казалось бы, полностью разрушенный «инстинкт национального самосохранения» в этом случае сработал. Началось сопротивление национальной памяти внешним и внутренним попыткам её перекроить. Уже в конце 1980-х гг. отчётливо проявилось нежелание значительной части народа верить «разоблачителям» и отказаться от правды о Великой Победе.

В чём причина устойчивого отторжения обществом чёрной мифологии именно о Великой Отечественной войне – тоже тема нескольких крупных самостоятельных исследований, причём не только историков, но и философов, политологов, психологов и учёных других специальностей. Тем не менее мы можем констатировать, что историческая память о Великой Отечественной войне оказалась крайне жизнеспособной. Если учесть, что официальная идеология, наоборот, поддерживала «новую точку зрения» на военное прошлое нашего народа, то станет ясным характер назревавшего на рубеже 80–90-х гг. прошлого века социального и культурно-психологического разлома.

Власти Российской Федерации так же, как и в других постсоветских республиках, пыталась создать новую (т. е. свою собственную) легитимацию через разрушение прежней. В других постсоветских республиках это выразилось в стремлении десоветизировать и

деруссифицировать национальные истории. Как ни парадоксально, в Российской Федерации создание новейшей легитимности носило те же черты – т. е. наблюдались последовательные попытки перечеркнуть не только всё советское, но и максимально уменьшить значение русского компонента в русской истории. Имелись и некоторые отличия. Так, в большинстве бывших союзных республик СССР деруссификация «новых историй» производилась не только посредством «вестернизации», но и с опорой на местный «доиндустриальный национализм». В Российской Федерации основой деруссификации становится исключительно подражательство перед Западом, а также попытки привить русским чувство вины и стыда за свою историю.

Для осуществления далеко идущих целей матрица исторического сознания народа-победителя сознательно искажалась и уничтожалась. В ход шли все средства манипуляции сознанием, доступные на тот момент. Снимались «художественные» фильмы, переписывались учебники, «авторитетные» деятели (политики, публицисты, драматурги и даже профессиональные историки) выступали в средствах массовой информации с «разоблачениями». Так называемые «белые пятна» в истории заполнялись чёрными красками. Традиции отмечать праздники воинской славы отбрасывались. Это касалось не только 23 февраля, но даже самого Дня Победы. В первой половине 1990-х гг. власть фактически дистанцировалась от празднования 9 мая. Его отмечали в основном сами ветераны, а также партии народно-патриотической и коммунистической оппозиции.

Дело доходило до совсем уж неприглядных проявлений исторической амнезии. На место бережного и уважительного отношения к ветеранам приходили сарказм и пренебрежение. Нищим старикам, вынужденным продавать свои боевые награды, противопоставлялись «деловые» и «успешные» «новые русские». Победителей называли лузерами, им противопоставлялись так называемые «винеры» (от английского «winner»). Памятники героям Великой Отечественной войны приходили в запустение, оскверялись и разрушались.

Апофеозом «нового отношения» к историческому наследию Великой Отечественной войны становится попытка в 1995 г. в день 50-летнего юбилея Победы девальвировать Красную площадь как точку сосредоточения мемориальных торжеств. Парад Победы в тот год проходил не перед трибунами Мавзолея, как это было прежде, а на Поклонной горе. На Красной площади была проведена лишь историческая часть парада: солдаты в форме образца 1945 г., ветераны, а также суворовцы и нахимовцы. Проведение двух парадов в рамках одного праздничного ритуала воочию демонстрировало разрыв исторического пространства.

Вместе с тем празднование 50-летия Победы становится переломным моментом в отношении к Великой Отечественной войне. Постсоветская государственная власть, не имея реальных достижений в экономической и социальной сферах, сталкиваясь с растущим массовым протестом и трудовыми конфликтами, остро нуждалась в точках соприкосновения с обществом. Нужны были символы единства общества. И таким символом самым что ни на есть естественным образом становится Победа в Великой Отечественной войне. Одним из официальных символов Российской Федерации становится так называемое Знамя Победы – Красное полотнище, водружённое 1 мая на крыше здания Рейхстага в Берлине. Начинает меняться тон прессы и кинематографа, а также публичных заявлений политиков. В издательствах на рубеже XX–XXI вв. начинают пробиваться книги, не попадающие в прежний антиисторический «мейнстрим», а, наоборот, отражающие правду о Великой Отечественной войне.

К рубежу XX–XXI вв. тенденция распространяется на некоторые учебники истории. Первым учебником в современной Российской Федерации, написанным не в либераль-

ной, а патриотической, государственнической парадигме, являлся учебник Новейшей отечественной истории под редакцией А. Ф. Киселёва и Э. М. Щагина [1]. Авторский коллектив учебника исходил из принципа, согласно которому показать действительное лицо войны является не только актуальной научной задачей, но и нравственным долгом российских историков. Без ставших в те годы уже привычными всевозможных спекуляций, авторы учебника показали, что на первом месте при изучении Великой Отечественной войны должны быть героизм народа, его способность и готовность отстаивать свои исторические ценности.

Следующим после 50-летия Победы важным рубежом в развитии общественного восприятия Великой Отечественной войны становится период с 2003 по 2005 годы. Это было связано с двумя юбилейными датами. Помимо отмечавшегося в 2005 году 60-летия со дня Победы над фашизмом, важную роль сыграла годовщина со дня смерти лидера СССР в годы войны И. В. Сталина. Подвергая критике теневые и преступные стороны советской действительности сталинского времени, многие авторы прежде вполне осознано смещали центр тяжести с вождя на страну, народ и на одержанную этим народом Победу. Такой подход был очень далёк от построения взвешенной, академической картины военного прошлого, но творцов чёрной мифологии это не волновало. В полемическом запале они взвинчивали накал полемики по исторической проблематике. Поэтому многие работы, авторы которых отказывались от очернения Сталина, тоже носили полемический, нежели научный характер. Но постепенно бережное отношение к истории войны распространилось и на собственно научные круги.

Ощутимо менялся на позитивный взгляд не только на самого Сталина, но и на эпоху, связанную в народном сознании с его именем. Особенно стремительно перемены происходят в работах, посвящённых Великой Отечественной войне. Это вполне объяснимо, ведь для большинства советских людей имя Сталина было неразрывно связано с одержанной нашим народом в 1945 году Победой над фашизмом. Соответствующих исследований массовой психологии советского человека не проводилось, но косвенные свидетельства доказывают, что и после XX съезда КПСС это восприятие сохранялось [2; 3; 4]. Поэтому не удивительно, что теперь, уже в независимой Российской Федерации авторы, пытавшиеся вернуть Сталина в отечественную историю, в первую очередь обращались к военному опыту.

Своеобразным Рубиконом в этом повороте можно считать появление книги писателя В. В. Карпова «Генералиссимус» [5]. Её тираж изготовлялся не в столице, а в удалённом Калининграде. Однако вскоре вся Москва была наполнена экземплярами этой книги. Другое дело, что правда в двухтомнике была щедро разбавлена домыслами. Но имидж Карпова как писателя-фронтовика заставлял людей верить ему, заставлял надеяться в то, что ветеран Великой Отечественной не станет лгать о своём генералиссимусе.

Вскоре с альтернативной точкой зрения начали тиражироваться не только отдельные книги, но и целые книжные серии. Можно вспомнить серию, которая так и называлась – «50 лет без вождя. Сталиниана». Далее стали выходить серии «Эпоха Сталина», «Сталина великая эпоха», «Сталинский ренессанс» и другие. Помимо чисто публицистических, в этих сериях выходили также серьёзные исследования. В них были представлены книги историков, чья научная репутация ни у кого не вызывает сомнений. Среди них можно назвать В. Невежина, Ю. Емельянова, К. Романенко и других [4; 6; 7]. Часть публикаций была посвящена разоблачению чёрных мифов о Великой Отечественной войне.

Наконец, чрезвычайно важным в эволюции общественного мнения в Российской Федерации становится 2008 г. Для многих

это утверждение может прозвучать неожиданно, поскольку никаких круглых дат в том году не отмечалось. Единственное важное исключение – юбилей победы на Курской дуге. Но в России ежегодно проводятся памятные мероприятия, посвящённые различным событиям нашего коллективного героического прошлого, поэтому сами по себе праздничные мероприятия резко не повлияли на рост патриотических настроений.

Важные изменения в общественном климате были на этот раз связаны с событиями не прошлого, а современности, что само по себе для новой Российской Федерации было важно. В тот год впервые в современной отечественной истории российские граждане подверглись широкомасштабной внешней агрессии. Это произошло в результате нападения 8 августа 2008 года режима М. Саакашвили на Южную Осетию. Результатом развязанного М. Саакашвили вооружённого противостояния стала гибель российских миротворцев и мирных российских граждан, поскольку многие жители Южной Осетии к тому времени уже приняли российское гражданство [8].

До этого скептическое отношение к Великой Отечественной войне подпитывалось убеждённостью, что после падения коммунизма в СССР у Российской Федерации за рубежом противников нет, что в новую эпоху международных отношений любые конфликты могут решаться только мирными средствами при уважении к букве международного права, что, наконец, Запад считает Россию равноправным партнёром и готов к тесному сотрудничеству с ней по любым вопросам. Действия Саакашвили и его западных покровителей серьёзно поколебали иллюзии подобного рода. Подвиг российских военных в Южной Осетии оживил подавляемую долгие годы историческую память народа, заставил бережнее относиться к победам и достижениям прежних лет.

Итак, мы видим, что общественное восприятие Великой Отечественной войны в современном Российском обществе проделало сложную эволюцию.

На первом этапе, в начале «лихих девяностых», когда у власти оказались либералы-западники, на общество оказывалось растущее пропагандистское давление. Целью являлось не просто переписать историю СССР вообще и Великой Отечественной войны в частности, а полностью разрушить историческую память народов Российской Федерации, заменить её фальшивками и суррогатами. Именно в этот период общественное сознание оказалось наиболее сильно отягощено чёрной антиисторической мифологией о Великой Отечественной войне. У наших геостратегических противников существовало чёткое понимание, что окончательное разрушение самой России без разрушения исторической памяти невозможно. Сохранение исторической памяти русским народом означало для них угрозу возрождения в будущем и самой России. Всё это могло поставить под вопрос недавние успехи Запада в Холодной войне.

На втором этапе эти опасения начали подтверждаться. Различные слои российского общества, прежде всего ветераны и национальная интеллигенция, отказались подчиняться пропагандистскому давлению. Результатом стало отступление власти, смягчение идеологического пресса, изменение общего тона при освещении Великой Отечественной войны.

Наконец, на третьем этапе Восьмидневная война на Кавказе привела к тому, что официальная идеология сменила направленность. Некритическое следование в фарватере Запада уже отторгалось большинством россиян, поэтому официальные лица стали шире использовать патриотическую риторику. Поворот к патриотизму давался и российскому общественному мнению, и власти не просто. Он растянулся во времени. Далеко не сразу стали очевидны его позитивные плоды. Потребовался не одни год на то, чтобы от отдельных деклараций государство перешло к открытой пропаганде патриотических ценностей, начало называть вещи своими именами.

Завершение поворота, будем надеяться – окончательного, к патриотическому и правдивому восприятию прошлого связано с воссоединением Крыма с Российской Федерацией, так называемой Русской Весной. Не случайно в официальном информационном поле нашей страны всё настойчивей стали призывы защитить правду историю, бороться с чёрными мифами, отстоять правду победы. Конечно, и это следует не только понимать, но и учитывать, от красивых деклараций до их реального воплощения, говоря словами классика, «дистанція огромнаго размѣра».

Чёрное мифотворчество как элемент войн памяти

В последние годы в Российской Федерации многое было сделано для развенчания чёрных мифов о Великой Отечественной войне. Знаковым событием здесь можно считать появление на одном из центральных телеканалов документального фильма Константина Сёмина и Олега Сергеева «Биохимия предательства», в котором чётко были указаны деятели «пятой колонны» как в годы Великой Отечественной войны, так и в наши дни. Выходили и другие документальные и художественные ленты с чётким патриотическим звучанием, без набившего оскомину очернения отдельных аспектов военного прошлого.

Своё веское слово сказали также популярные журналы, научные центры и книжные издательства. С объективной научной информацией выступали многие профессиональные авторы, а также историки-«любители», многие из которых, впрочем, доказали своё право считаться профессионалами. Любопытно отметить такое явление, как публикация целых книг и даже многотомников, специально посвящённых разоблачению фальсификаторов истории. Часто эта общая нацеленность книг отражалась уже в самих их названиях [9; 10; 11].

Первые подобные монографии, вскрывающие порочность и несостоятельность коричневого интернационала чёрных миротворцев, появились ещё в начале нынешнего века [12]. А в наши дни разоблачение чёрных мифов стало чуть ли не самостоятельным жанром исторической публицистики, которого не чураются такие известные деятели, как Н. А. Нарочницкая – бывший депутат Государственной Думы РФ, а теперь – руководитель Европейского Института демократии и сотрудничества в Париже [13]. Здесь же следует сказать и о нынешнем министре культуры РФ В. Р. Мединском. Он также выступил с книгой, в которой разоблачаются наиболее одиозные мифы о Великой Отечественной войне [14].

Вместе с тем, благодушие в идеологической сфере, свойственное нашим людям ещё в брежневские времена, никуда не исчезло и после сокрушительных неудач в Холодной войне. В наши дни это проявляется, помимо прочего, в том, что многие, даже понимающие разрушительное воздействие чёрных мифов на историческую память и общественное сознание, относятся к ним как к изолированным проявлениям человеческой глупости, не осознают системного характера данного явления.

С подобного рода заблуждениями необходимо расстаться. Чёрные мифы во все времена были проявлением вовсе не стихийных процессов в умственной сфере. В наши дни они являются своего рода «наступательным оружием» в так называемых «войнах памяти». Этим термином в научной литературе и публицистике называют неприглядное явление, которое вот уже примерно четверть века разворачивается на советском, а потом и на постсоветском пространстве [15].

«Войны памяти» – это особый компонент или даже особая форма идеологической войны. Именно так к этому явлению и следует относиться, делая его объектом научного анализа. В этом плане Великая Отечественная война – очень «удачный» объект для всякого рода фальсификаторов: в результате искажения отдельных её страниц наносятся удары как по советской, так и по национальной составляющей отечественной истории. В одном, по необходимости коротком, обзоре невозможно охватить хотя бы самые важные

из чёрных мифов о войне. Остановимся лишь на некоторых из них, чтобы понять общее направление ударов по коням нашей исторической памяти.

И первое место среди этих мифов, искажающих нашу историю, без сомнения, должно быть отведено утверждениям, что та война, которая обрушилась на наш народ, не являлась ни Великой, ни Отечественной. В Крыму и в Севастополе учителя истории хорошо знакомы с подобного рода отношением к прошлому. Ещё год назад занятия в школах и вузах Крыма и Севастополя велись по украинским учебникам истории. Во многих из них не было разделов о Великой Отечественной войне советского народа против немецко-фашистских захватчиков. Украинские учебники события 1941–1945 гг. на советско-германском фронте изображают иначе – лишь как один из эпизодов Второй мировой войны.

Но, как чудовищно это не прозвучит, такой же подход мы найдём и в работах российских историков. Некоторые из них столь же ревностно отрицают, что война была для нас и Великой, и Отечественной. Так, в столице нашей страны, городе-герое Москве в 2008 г. вышла книга Б. С. Пушкарёва «Две России XX века. 1917–1993». В её создании участвовали ещё несколько московских авторов. Как же авторский коллектив книги пишет о Великой Отечественной войне? Да никак. Это понятие ему полностью чуждо. Авторы признают только Вторую мировую войну. Соответственно Великая Победа советская народа для них тоже не существует. В соответствующем месте скороговоркой приводится лишь перечень событий, который выглядит так: «1 мая красное знамя развевается над Рейхстагом, 2 мая городской гарнизон капитулирует, 134 тыс. немцев сдаются в плен. Цена этого финала: не менее 90 тыс. убитых и 330 тыс. раненых советских воинов. Поздно вечером 8 мая Германия подписывает безоговорочную капитуляцию. В Москве уже 9 мая» [16, с. 266]. И всё. Обратите внимание – нет самого понятия Победы, вместо Победы употребляется пренебрежительное «финал». Но даже это уничижительное словечко употребляется не к Победе в Великой Отечественной войне, а лишь к операции по штурму Берлина. О Победе в Великой Отечественной войне авторы и не могут ничего сказать – ведь не было не только Победы, и самой Великой Отечественной войны для них тоже не было.

Чтобы глубже понять направленность книги Пушкарёва следует добавить несколько слов о самом руководителе проекта. С 1944 г. он сотрудничает с так называемым Народно-Трудовым Союзом – организацией, активно сотрудничавшей сперва с германскими фашистами и генералом Власовым, а затем – с ЦРУ. Поэтому трудно удивляться, что книга «Две России XX века. 1917–1993» не только отрицает Отечественный характер войны с прежними фашистскими покровителями НТС, но и пестрит другими чёрными мифами о Великой Отечественной.

Ещё большее возмущение значительной части общественности и научных кругов Российской Федерации вызвало появление в канун 65-летнего юбилея Великой Отечественной войны ещё одного сквозного труда по истории нашей страны, речь идёт о книге «История России XX век: 1939–2007», вышедшей под редакцией профессора МГИМО А. Б. Зубова [17]. Того самого Зубова, который назвал воссоединение Крыма с Россией аншлюсом без кавычек и потребовал отказаться от претензий на полуостров, умалчивая при этом о крымском референдуме 16 марта 2014 г. [18].

Зубов, в отличие от своего единомышленника Пушкарёва, выделяет период 1941–1945 гг. в отдельную структурную единицу книги. Но идёт он существенно дальше Пушкарёва, объявляя этот период не Великой Отечественной, а «советско-нацистской» войной. То есть для него события 1941–1945 гг. – это всего лишь столкновение двух идеологий. В основе концепции Зубова заложено отношение к Великой Отечественной войне как к битве двух диктатур. Обе эти

диктатуры, согласно Зубову, враждебны русскому народу. Словом, его книга переносит нас в то же самое зазеркалье, что и работы современных украинских историков-неофашистов.

Второй ударный миф, которым стремятся переформатировать национальную память, нацелен, не больше – не меньше, на то, чтобы переложить ответственность за развязывание войны на нашу страну. По сути, если называть вещи своими именами, речь идёт о ползучей реабилитации фашизма. Поскольку общественное мнение ни в России, ни в мире ещё не готово назвать единственным виновником войны СССР, в дело идёт лживая теория «равной ответственности» «двух тоталитарных режимов».

Сегодня именно попытки уравнять степень ответственности СССР и Германии за развязывание войны наиболее характерны для «войн памяти» против нашего народа. Но и в таком, усечённом виде перед нами всё та же самая тенденция реабилитации коллективным Западом своего нацистского прошлого. И можно не сомневаться, что, как только общественное мнение свыкнется с навязываемой фальшивой схемой, начнётся следующей этап. И уже в рамках грядущего этапа «войн памяти» фашистский режим будет реабилитирован окончательно, а единственным инициатором II Мировой войны будет назван СССР.

Одной из наиболее вопиющих и провокационных попыток переписать историю на высшем европейском уровне были шаги евро-парламентариев, предпринятые в год 70-летия начала II Мировой войны. Так, 3 июля 2009 г. Парламентская ассамблея ОБСЕ приняла резолюцию «О воссоединении разделённой Европы». Она была приурочена к юбилею начала Второй Мировой войны и подписания «пакта Риббентропа – Молотова» – так западные фальсификаторы называют «Договор о ненападении между Германией и Советским Союзом» от 23 августа 1939 года.

В своей резолюции евро-парламентарии прямо провозглашали равную ответственность СССР и Третьего Рейха за развязывание войны. Реакция Российских властей была принципиальной и оперативной. Уже через несколько дней, 7 июля 2009 г., Госдума и Совет Федерации гневно осудили провокаторов, тем самым подтвердив принципиальный курс на недопущение использования исторической лжи в международных отношениях.

Как сообщала в те дни пресса, «в ответ российские парламентарии обвинили европейских коллег в «оскорблении памяти миллионов павших в боях за освобождение Европы», «попытках очернить победителей и реабилитировать преступников и их пособников», а также в «прямой ревизии духа и буквы Нюрнбергских соглашений» и «попытке пересмотра итогов Второй мировой войны». Как справедливо писали отдельные журналисты, наша история является элементом нашего суверенитета. А исторический суверенитет нуждается в защите так же, как и любой другой элемент национального суверенитета [19, с. 16].

В новейшей историографии тезис о равной или даже преобладающей ответственности СССР за войну отразился в позиции советского офицера-перебежчика Резуна. В своих первых книгах, написанных в сотрудничестве с британской разведкой, он развивал миф о подготовке Сталиным первого удара против Германии. Тем самым получалось, что Гитлер был вынужден действовать на опережение, чтобы не допустить распространения сталинского режима в Европе. Выступления Резуна всколыхнули общественное мнение в Российской Федерации. У нас появились не только его противники, но и последователи.

Полемика вокруг книг Резуна началась уже в середине 90 гг. прошлого века [20]. Но в силу давления официальной идеологии, либеральной и западнической, профессиональным историкам было трудно противопоставить Резуну что-то, помимо кратких критических замечаний на его отдельные неточности и фальшивки.

Необходимо было нечто большее. А именно требовалось предложить отличную от прежней советской, но альтернативную Резуну развёрнутую концепцию начала Великой Отечественной войны. Одним из первых, кто осмелился на такой масштабный замысел, был израильский учёный Габриэль Городецкий, длительное время работавший в Оксфорде, а позже – в Центре изучения России и Восточной Европы Тель-Авивского Университета. Его книга, вышедшая на русском языке, была посвящена разоблачению сочинений Резуна.

Городецкий показал, что точка зрения Резуна не нова, что Резун имеет много предшественников и ещё до появления его сочинений, чёрный миф о подготовке СССР превентивного удара зазвучал в работах некоторых германских авторов. Например, историк Нольде утверждал, что жестокость Гитлера была вызвана страхом перед Сталиным и жидо-большевистской империей СССР. Профессор Хильгрубер, один из ведущих немецких специалистов в области истории, неожиданно заговорил об угрозе, которую СССР представлял в 1941 г. для Германии. Ещё один немец, Хофман, заявлял об исходившей от Советского Союза стратегической угрозе, которая не могла не убедить Гитлера, что июнь 1941 г. – последняя возможность для начала превентивной войны. Австрийский профессор Топич в своей работе «Война Сталина» писал о том, что, увлёкшись показам агрессивности Гитлера, западная наука просмотрела истинного преступника – Сталина. Топич утверждал, что Вторая мировая «была по сути дела нападением Советского Союза на западные демократии, а Германии <…> отводилась лишь роль военного заместителя» [21, с. 8, 11–12].

Фактически вся концептуальная база Резуна и поддерживающих его германских и польских историков, а также некоторых российских публицистов, почерпнута из выступления Гитлера перед своим генералитетом 22 июня 1941 года, в которой тот заявил, что «теперь наступил момент, когда выжидательная политика является не только грехом, но и преступлением, нарушающим интересы германского народа, а следовательно, и всей Европы» [21, с. 216–231].

Одним из инструментов, при помощи которого на Советский Союз перекладывается вина за развязывание войны, является букет инсинуаций вокруг договоров 1939 г. между СССР и Германий. Особенно бойко используются для этого так называемые секретные протоколы. Любопытно, что впервые сами секретные протоколы были опубликованы в сборнике, специально подготовленном госдепом США. Произошло это в 1948 году, т. е. в период начала Холодной войны против СССР. Тогда ястребы на Западе особенно остро нуждались в любых средствах для очернения образа нашей страны в глазах своих обывателей – слишком велик был авторитет СССР как страны-победителя, чтобы без всяких оснований объявить его врагом свободного мира.

Используя мифологию секретных протоколов в период горбачёвской «перестройки» противники СССР наносили сокрушительные удары по его целостности. В частности, этим занималась так называемая комиссия А. Н. Яковлевна [22, с. 216–231]. Используя озвученные ею версии событий 1939 г., о выходе из СССР заговорили в Прибалтике и Молдавии. Тяжкие обвинения стали выдвигаться Польшей и другими странами.

Не сразу, но в российском обществе возник вопрос о подлинности протоколов. Ситуация вокруг них до сих пор, т. е. на протяжении уже четверти века, так и не прояснена. Например, сотрудник КГБ СССР В. А. Сидак, проработавший немало в главных архивах страны, обратил внимание на то, что общественность так и не увидела подлинников этих самых протоколов. Он доказывает: то, что выдают за фотокопии с исчезнувших протоколов, является фальшивкой. Сидак указал на грубые ошибки в приводимых текстах, в том числе даже грамматические [23, с. 231].

Различные исследователи приводят и другие соображения, ставящие под сомнение

подлинность протоколов [24]. Видимо, дискуссия по советско-германским отношениям в предвоенные годы ещё не окончена. Она, безусловно, должна протекать в спокойной, академической манере. Но, похоже, в условиях войн памяти, дождаться благоприятных условий для серьёзного научного анализа будет сложно.

Наконец, ещё один, третий антиисторический миф, который следует отнести к наиболее разрушительным, подвергает сомнению морально-политическое единство советского общества в годы Великой Отечественной войны. Говорится об отсутствии единства между фронтом и тылом, между большинством советских народов, между различными слоями советского общества, между коммунистами и беспартийными, офицерами и рядовыми и т. д. Квинтэссенцией этого мифа стало противопоставление советского народа и советского политического режима.

Так, ещё на заре современной эпохи, в годы горбачёвской «перестройки» в «Комсомольской правде», в канун светлого юбилея 45-летия нашей Победы, появился провокационный, иначе и не скажешь, материал. В нём, спекулируя на отдельных фактах недовольства части населения СССР, делалась попытка доказать, что в годы войны народ и режим, дескать, преследовали разные цели. Народ стремился освободить страну, а Сталин – сохранить свою систему тирании. Само название публикации («Украденная победа»), не говоря о её содержании, возмутило и оскорбило подавляющее большинство ветеранов [25].

Со времён перестройки и «лихих девяностых» многое изменилось, патриотизм уже публично не называют «последним прибежищем негодяев». Но даже два десятилетия спустя, когда несостоятельность этого мифа и всех его компонентов была полностью доказана, один из его приверженцев, историк Г. Бордюгов, продолжает настаивать на своём. Смысл его утверждений сводился к тому, «что в войне действовали две переплетающиеся, но разнородные силы: народ и система, олицетворяемая сталинским режимом» [26, с. 208].

«Если сила народная освобождала, – настаивает он, – то сила системная, идущая вослед, тотчас заключала освобождённых в свои стальные объятия. Так и Победа была перехвачена на финальном этапе» [26, с. 209]. От этого утверждения оставался только один шаг к утверждениям, что победа была одержана «не благодаря, а вопреки» советскому режиму, что советская система рухнула или хотя бы зашаталась при первых же ударах фашистов, что она продемонстрировала свою неэффективность уже в самом начале войны и т. д. [27; 28; 29].

«Войны памяти» и учебник истории на постсоветском пространстве

Одним из стратегических рубежей, за который ведутся современные «войны памяти», является учебник истории. Он стал одной из жертв нынешнего поколения технологий психологической войны, а вместе с этим – одним из самых варварских видов оружия, нацеленного на массовое разрушение умов.

Прежний советский учебник истории нёс в себе сильное консолидирующее начало. Он помогал осознать сопричастность каждого человека общему историческому прошлому, формировал гордость за страну. Конечно, такое положение вещей не могло устроить разного рода фальсификаторов. Отсюда тот накал ударов по нашему прошлому, который мы можем наблюдать в современных учебниках.

Как показали результаты масштабного проекта, проведённого несколько лет назад российскими историками, во всех постсоветских республиках, за исключением Белоруссии, Армении и ПМР [30], преподавание истории ведётся с грубыми искажениями исторической правды. Учебники истории бывших союзных республик СССР часто содержат опасные исторические мифы, в том числе мифы, формирующие у их молодых граждан национальную замкнутость, ксенофобию и узость мышления.

Легко понять, какими красками в националистических учебниках расцвечен советский период. Особенно горько, что в бывших союзных республиках главным объектом фальсификаций является Великая Отечественная война. Результат таких игр с прошлым предсказуем [31]. Порывая с той исторической альтернативой в войне, которую заключал в себе СССР, современные фальсификаторы, вольно или не вольно, открывают дорогу возрождению фашистской идеологии во всех её проявлениях. В том числе происходит реабилитация местных фашистских и коллаборационистских движений, существовавших в бывших союзных республиках СССР.

Одним из примеров отмеченной тенденции является ситуации в Прибалтике, в частности в Латвии. Так, учебник латышкой истории, выпущенный в год 60-летия Великой Победы, призван не рассказать молодым латышам правду истории, а вложить в их головы совершенно ложные представления о ней. Учебник полностью снимает моральную ответственность за военные преступления даже с ветеранов войск СС, видя в них невинных жертв войны. «Принадлежность латышских военных формирований к СС была формальной – это не был выбор самих латышей» – заявляют авторы учебника. И это при том, что формирование латышского легиона СС носило преимущественно добровольный характер. Главным виновником преступлений латышских эсесовцев в учебнике называют… Советский Союз! [32, с. 278]

По схожим рецептам создаются исторические мифы и на Украине. Отсюда открывается прямой путь к возвеличиванию нацистских прислужников, например, С. Бандеры. Соответствующие пассажи, в частности, содержатся в учебнике для 11 класса, изданном в начале нынешнего века [33]. На Украине менялись президенты, но положение дел в преподавании истории только усугублялось. Так, и в учебнике, выходившем в период правления В. Ф. Януковича, оценка коллаборационистов не претерпела никаких серьёзных изменений.

В частности, в одном относительно недавнем учебнике истории профильного уровня для 11 класса по истории XX века о Бандере вновь пишут как о герое борьбы «за незалежность». Утверждается, что свои планы он воплощал в жизнь не по указке из Берлина, а «спираючись переважно на сили й можливості українського народу» [34, с. 37]. Но и этого мало. Там, где факт коллаборационизма отрицать невозможно, автор учебника Ф. Г. Турченко затушёвывает моральную ответственность сотрудничавших с оккупантами лиц. «Колаборація людей перетворювалася у спосіб виживання в жорстоких умовах окупації, – поясняет он, – али інколи означало смерть інших людей» [34, с. 32].

При этом освобождение Украины от фашистов автор называет восстановлением сталинского тоталитарного режима «з його звичайним пошуком ворогів». По его словам: «Підозра в співробітництві з гітлерівцями (колаборації) автоматично падала на всіх, хто пережив окупацію… Це тавро перетворювало мільйони жителів окупованих територій на неповноправних громадян… Але ніде це поняття не тлумачилося так широко, як у СРСР» [34, с. 44–45].

Даже ветераны дивизии СС «Галичина» не получают у Турченко моральной оценки. Ничего не сообщается о совершённых ими преступлениях. Просто отмечается факт создания дивизии и её участия в боях с РККА. Зато много и с осуждением пишется о преследовании в Западной Украине бандитов и гитлеровских приспешников [34, с. 58]. Тем самым факты предательства ставятся под сомнения, а борьба с предателями порицается.

Более того, несмотря на слова Д. Табачника, занимавшего в 2010 году пост министра образования Украины, о необходимости отказа от базового мифа сепаратистов о «третьей силе» и возвращения в учебники украинской истории понятия Великая Отечественная война, при прежней власти позитивные тенденции так и не смогли пробить себе дорогу. В анализируемом учебнике раз-

дел о Великой Отечественной войне носит название «Україна в роки другої світової війны». Стоит ли удивляться тому, что в наши дни творится на Украине поколениями, выросшими на таких учебниках?

Парадоксальным образом сказались последствия «войн памяти» в такой бывшей советской республике, как Молдавия. Если в Приднестровье, где события на берегах Днестра, по словам историка из Тирасполя И. М. Благодатских, рассматриваются в контексте общего подвига народов СССР [35, с. 280], то совсем иначе дело обстоит в Республике Молдова. Русофобия кишинёвской верхушки привела не к всплеску национального самосознания, а к его полной утрате. Вместо национальной гордости с конца 80-х годов XX века в республике пропагандируется концепция «двух Румыний».

Ещё при Горбачёве, который потворствовал местным сепаратистам открыто, кишинёвские радикалы запретили преподавания курса Истории СССР и курса Истории Молдавской ССР. Вместо них в начале 90-х годов прошлого века был введён курс «История Румынии». Как отмечает известный далеко за пределами своей республики приднестровский учёный Н. В. Бабилунга, в нём тезис о принадлежности молдаван к единой румынской нации был принят как аксиома, без всяких доказательств [36, с. 68].

В основу идеологии новой молдавской государственности положен миф о «пакте Молотова – Риббентропа». Договор между СССР и Германией от 23 августа 1939 года о ненападении трактуется как сговор двух диктаторов. Освобождение МССР от фашистов – как новая оккупация Бессарабии. Российско-приднестровский историк О. В. Гукаленко, проделав анализ учебных текстов, призванных раскрыть молдавским школьникам историю их края в годы Великой Отечественной войны, пришла к выводу, что они просто вычёркивают эту страницу из национальной памяти молдаван.

Вот как подаются события войны в учебнике для 4 класса: «Гитлер, правитель Германии, и Сталин, который правил СССР, договорились поделить чужие территории и государства. В результате этого началась Вторая мировая война... Вначале Румыния участвовала в этой войне против СССР, желая освободить Бессарабию и Буковину, аннексированные большевиками в 1940 г. В августе 1944 г. стало ясно, что Германия проигрывает войну. Румыния включилась в борьбу против нацистской Германии. Румынские войска совместно с силами союзников воевали против фашистов и дошли до Германии». «Вот и всё, – восклицает Гукаленко, – что должен знать молдавский школьник о величайшей в истории человечества войне. Из этого текста никто не поймёт даже, на чьей стороне воевали молдаване в период Великой Отечественной войны, … ведь так и задумано [37, с. 215].

Что же смогли противопоставить фальсификаторам в условиях «войн памяти» российские учёные? Увы! Сообщество историков России оказалось расколото. Расколото настолько, что временами о каком-либо «сообществе» приходится писать только в кавычках. Потеряв нравственные ориентиры, часть российских авторов учебной литературы своей книжной продукцией участвует в пропаганде чёрных мифов о нашей стране.

Чёрные мифы в российских учебниках: на примере освещения начального периода войны

Ослабление идеологических скреп сопровождалось в Российской Федерации полным самоустранением государства из процесса преподавания истории. Формирование новых веяний в преподавании этого ключевого предмета школьной программы по существу отдавалось на откуп либеральной интеллигенции. Не ограничиваясь ударами по общественному мнению публикациями в «Аргументах и фактах», «Московских новостях», «Огоньке» и других подобных изданиях, в конце 80-х гг. XX в. радикалы формируют социальный заказ на новый учебник истории. Целью этого учебника должно было

стать целенаправленное уничтожение у молодого поколения гордости за свою Державу, история которой теперь представлялась цепью ошибок и преступлений.

Социальный заказ был сформулирован – нашлись и его исполнители. Ещё до насильственного упразднения единого союзного государства начинает выходить учебная литература, ускорявшая процессы его разрушения под видом возвращения к общечеловеческим ценностям. Так, уже в 1989 году под шапкой Московского городского комитета по народному образованию тиражом в 20 тыс. экземпляров выходят «Материалы к изучению истории СССР» для 9 класса. Хронологически это пособие доходило до начального периода II Мировой войны. Автором пособия являлся тогда мало кому известный И. И. Долуцкий.

Чтобы придать дополнительный вес и авторитет изданию, его снабдили послесловием двух историков, уже зарекомендовавших себя в качестве «прорабов перестройки» – Л. А. Гордона и Э. В. Клопова. Авторы послесловия утверждали, что «уже в своём нынешнем состоянии материалы И. Долуцкого решительно превосходят соответствующие разделы действующего учебника» [38, с. 245]. В действительности пособие (которое, видимо, задумывалось, в качестве пробного альтернативного учебника) не выдерживало никакой критики, переполнено неточностями и чёрной мифологией о войне.

Так, Долуцкий противопоставлял во внешней политике «линию Сталина» и «линию Литвинова». Если Литвинов, дескать, ориентировался на союз с передовыми демократическими странами, стремился к созданию системы коллективной безопасности, то Сталин, согласно домыслам Долуцкого, никогда не видел в гитлеризме особой угрозы для СССР, всегда готов был заключить союз с Гитлером. Остриё этого союза, естественно, должно было быть направлено против демократических государств. В силу этого вину за развязывание II Мировой войны автор был готов разделить между двумя режимами: сталинским и нацистским. В частности Долуцкий перекладывает на СССР вину за срыв англо-франко-советских переговоров летом 1939 года. Именно в этом автор видит победу сталинской линии над линией Литвинова во внешней политике Советского Союза.

Разумеется, Долуцкий оценивает советско-германские договорённости как негативные. Его возмущает сам факт, что второй документ был назван договором «О дружбе и границах». По сути, в этих соглашениях он видит причину Мировой войны. И дальнейшее развитие событий им преподносится как борьба стран демократии на два фронта: с фашистской Германией и сталинским СССР. Именно с этой точки зрения даются оценки и расширению территории СССР, и войне с Финляндией. Долуцкий утверждает, что она открывала дорогу «к большой войне с западными державами». Однако неожиданное поражение финнов заставило Запад сменить тактику. Далее Долуцкий пишет: «Англия и Франция перенесли начало нападения на СССР на лето 1940 г. Их планы нарушил Гитлер». Тем самым, фашисты изображаются уже не просто как союзники, а как спасители сталинского режима [38, с. 221]. В свою очередь Сталин позволил обеспечить Гитлеру прочный тыл на Востоке, что помогло нацистам сосредоточить 136 из 140 дивизий на западном направлении и в короткий срок одержать победу на континенте [38, с. 219]. Наконец, Долуцкий последовательно проводит мысль, что Сталину война была нужна, так как именно война спасла сталинскую систему от поразившего её в 1938–1940 годах кризиса [38, с. 225]. Фактически все приведённые утверждения и умозаключения Долуцкого не соответствуют истине, лживы.

В дальнейшем нажим со стороны радикальной идеологии только усиливался. В конце 1980-х гг. адепты новой истории и нового учебника истории ещё вынуждены были смягчать свои выводы, прятать их. Теперь, в первой половине и середине 90-х гг. прошлого века, всё это словесное убранство

уходит в прошлое. Характерным в этом плане являлся, например, учебник В. П. Островского и А. И. Уткина для 11 класса. Подготовленный двумя авторами текст даже сложно считать учебником истории в собственном смысле этого слова. Это развёрнутый манифест исторического мышления ельцинского времени. Притом очень многие положения либеральной мифологии в этом издании были доведены до абсурда.

В частности в отечественной и зарубежной литературе уже несколько десятилетий идёт спор о том, можно ли считать предвоенное советское государство тоталитарным. Перед авторами учебника эта проблема не стоит. Они пишут не только о тоталитарном режиме, но и о тоталитарном обществе. Более того, они отмечают формирование в предвоенном СССР массовой «тоталитарной личности», способной исключительно на рабское подчинение верхам [39, с. 235–236]. Становится совершенно непонятно, как эта «тоталитарная личность» смогла породить ярчайшие примеры массового героизма, инициативы и творческого отношения делу на фронте и в тылу в годы Великой Отечественной войны? Становится совершенно непонятно, как «привыкшие к рабскому подчинению люди» смогли защитить от коричневого рабства весь Мир?

О советской внешней политике перед войной в учебнике пишется, что она «не отличалась ясностью и последовательностью», а потому сводилась к лавированию между Англией и Францией, с одной стороны, и Германией – с другой. Изложение действий советского руководства в это время порождает у школьников иллюзию, будто бы переговоры между СССР и странами Запада были свёрнуты по инициативе советской стороны, сделавшей свой окончательный выбор в пользу фашистского Рейха, который согласился признать далеко идущие имперские амбиции самого Сталина [39, с. 250]. Расширение советской территории при этом рассматривается как реализация условий «скреплённого кровью» сговора двух агрессоров. Такая постановка вопроса неизбежно подводит к ложному выводу об ответственности Советского Союза за развязывание Второй мировой войны.

В учебнике Уткина и Островского проводится уже знакомая нам со времён XX съезда мифологема, согласно которой советское руководство ошибочно оценило предвоенную ситуацию и поэтому оказалось не готово к отражению агрессии [39, с. 256]. Так же предвзято изображены в учебнике первые месяцы войны. Действия советских вооружённых сил оцениваются как панические и бессистемные, меры руководства – как недостаточные и запоздалые. Причём это относится не только к Сталину, но и ко всему высшему эшелону власти, что является уже очевидным преувеличением [39, с. 258–260].

Грубые искажения действительности авторы допускают при упоминании судеб заключённых в годы войны и деятельности войск НКВД. Островский и Уткин утверждают: «Узники ГУЛАГа рвались на фронт, но они по-прежнему содержались за колючей проволокой. На их охрану были отвлечены значительные силы НКВД, молодые, здоровые мужчины вместо фронта оказались в глубоком тылу, охраняя своих страдающих соотечественников» [39, с. 262–263]. Грубой ложью отличается в учебнике подача материала о сражении за Москву. Признав, что немцы всё же были разгромлены у стен столицы СССР, авторы поясняют, что операция «Тайфун» просто увязла в «снегах Подмосковья». При этом они ссылаются на оценки немецких генералов, полностью умалчивая советскую точку зрения, которую следовало привести хотя бы из приличия [39, с. 269].

Но верхом цинизма, наиболее ярко характеризующим учебник Уткина и Островского, следует признать включение авторами в текст, рассчитанный на усвоение подростками, чёрного мифа о готовности СССР пойти на сепаратный сговор с Гитлером уже после начала войны. Описывая охватившую верхи панику в период октябрьского наступления немцев на Москву, авторы пишут как о

чём-то доподлинно установленном: «Сталин отдал распоряжение Берии использовать каналы НКВД для установления связи с германским командованием с целью заключения сепаратного мира. Судьба страны, исход войны антигитлеровской коалиции с нацизмом повисли в воздухе» [39, с. 268]. По сути, в этих словах советское руководство вновь уравнивается с нацистской верхушкой. Звучит очевидное обвинение лидеров СССР в готовности нанести смертельный удар в спину мировому антифашистскому движению. Однако никаких распоряжений о поиске возможностей сепаратного мира Сталин не давал ни в указанный период, ни позже (в отличие от некоторых лидеров Англии и США). Перед нами пример грубой, ни на чём не основанной лжи. И это – в учебнике.

Свою роль в разрушении исторической памяти и национального самосознания в 90-е годы прошлого века сыграл массовый выпуск не только низкопробных отечественных, но и некоторых переводных учебников. Написанные западными авторами, эти издания заведомо не решали вопросов о патриотическом воспитании российской молодёжи. В этой связи, прежде всего, вспоминают французский учебник Николя Верта. В нём мы действительно видим внушительный набор мифов о II Мировой и Великой Отечественной войнах. В издании можно найти утверждения о решающей роли репрессий в снижении дееспособности армии, о неверии Сталина в неизбежность войны с Германией, о недостаточном внимании развитию военной техники. Подробно останавливается историк на состоянии Сталина в первые дни войны, по этому поводу он пишет: «Германское нашествие – в этом единодушны все свидетельства, – казалось, полностью лишило Сталина воли и дееспособности. Лишь через двенадцать дней, 3 июля, он оказался в состоянии выступить с обращением к народу» [40, с. 302].

Словом, так же как и большинство российских авторов рубежа 80–90-х гг. XX века, француз оказался полностью во власти чёрной мифологии. Но теперь старые мифы преподносились в новой упаковке, западным человеком, как бы со стороны, что делало все эти измышления «более весомыми». Учебник Верта, в силу падения авторитета отечественных историков и учебников истории, широко использовался учителями как в школах, так и на подготовительных курсах, даже в вузах. Но учебник Верта был не единственным имплантатом в отечественную систему образования.

В те годы издавались и другие подобные учебники зарубежных авторов. В частности после 11 переизданий в США и Великобритании в России издаётся «История Советского Союза» Джеффри Хоскинга, отличавшаяся слабым профессионализмом и предвзятостью даже в сравнении с творением Н. Верта. Центральной идеей, под которую Хоскинг подвёрстывает изложение всей войны, является уже знакомое нам стремление расчленить единую историю на два потока, противопоставить народ и государство. Хоскинг пишет: «Советское руководство своей деятельностью лишь увеличивало страшное количество жертв», которые советский народ платил за свою победу [41, с. 269–270].

Свидетельством живучести нигилистических настроений может служить, например учебник для 10–11 классов Л. А. Кацвы, вышедший в 2002 году. Учебник Кацвы можно назвать энциклопедией чёрной мифологии, так внушительно она в ней представлена.

Разбор всех собранных в издании чёрных мифов, разрушающих национальное самосознание школьников, занял бы неоправданно много места, поэтому ограничимся лишь некоторыми. Начать, наверное, следует с того, что Кацва обвиняет в победе нацистов в Германии в 1933 г. персонально Сталина. Тем самым Кацва обвиняет советского руководителя в пособничестве нацистам, которых тот хотел использовать в качестве средства для строительства социалистической Германии [42, с. 397–398]. Кацва всячески противопоставляет курс Литвинова и Сталина во внешней политике, подчёркивая не только

антифашистские настроения бывшего главы советского внешнеполитического ведомства, но и его еврейские корни, как будто для советской элиты в предвоенные годы это обстоятельство имело решающее значение [42, с. 414].

Срыв переговоров между СССР и англо-французской делегацией в августе 1939 г., по мнению автора, произошёл из-за нежелания Сталина идти на встречу своим демократическим партнёрам и его переориентации на фашистскую Германию. Сами переговоры объявляются ширмой, которая понадобилась для тайного сговора с другим тоталитарным диктаторским режимом [42, с. 418]. Освободительный поход Красной Армии в Западную Украину и Западную Белоруссию (позволивший не допустить геноцид украинского и белорусского народов, а так же спасти десятки тысяч граждан еврейской национальности) Кацва безапелляционно квалифицирует как акт агрессии. В учебнике (!) содержится один из самых оскорбительных исторических мифов, согласно которому заключение 28 сентября 1939 года договора с Германией означало превращение СССР в союзника нацистов, что абсолютно противоречит фактам и здравому смыслу [42, с. 425].

Откровенным цинизмом звучит следующий пассаж Кацвы: «В настоящее время многие исследователи считают, что, если бы Гитлер не вторгся в СССР, Сталин раньше или позже сам напал бы на Германию, поскольку он, как и фюрер, преследовал имперские цели, правда, оправдывавшиеся не заботой о «жизненном пространстве», а стремлением к торжеству социализма во всём мире. К тому же отношения между двумя тоталитарными державами начали ухудшаться уже в 1940 г., после советской оккупации Буковины… Сотрудничество с Германией в разделе Европы, позволившее Сталину аннексировать чужие территории, не помогло ему повести войну так, как планировалось – «на чужой территории, малой кровью». Отказавшись от нелёгкого поиска союза с Западом, пойдя на сговор с фашистским фюрером и позволив ему беспрепятственно захватить почти всю Европу, Сталин поставил и свою страну на грань гибели» [42, с. 447–448]. На этом фоне русофобские резолюции ПАСЕ уже не выглядят чем-то чудовищным – те же мысли внедряют некоторые российские учебники в головы новых поколений наших сограждан…

Тем самым перед нами обозначилась основная проблема преподавания истории Великой Отечественной войны. Государственным мужам, наконец, предстоит определиться, кого они предполагают видеть в качестве выпускников российских школ и вузов? То ли это будут люди, не обладающие ни исторической памятью, ни чувством гордости за свою историю, ни патриотизмом. То ли, всё же, это будут сознательные граждане, убеждённые патриоты, которые видят в истории своей Державы не сплошную череду трагедий и преступлений, а беспримерное величие совершенного предшествующими поколениями подвига.

Научное и педагогическое сообщество уже много сделало для нормализации учебников истории. Но сделать предстоит гораздо больше. Хватит ли российскому обществу и российским учёным сил и ответственности для этого? Мне верится, что очистительный импульс Русской весны станет гарантией от исторического беспамятства. Перемены к лучшему, пусть и не такие быстрые, как того хотелось бы, будут продолжаться. И не случайно сказано: «Божьи жернова мелют медленно, но муку дают превосходную».

А завершить сегодняшний разговор мне представляется важным следующим замечанием – теоретическим и сугубо практическим одновременно. К истории ошибочно относиться как к чему-то далёкому, ушедшему от нас навсегда. История – это один из ключевых сегментов современности. Поэтому фальсификаторы истории обязательно будут наказаны жизнью за свои преступления перед памятью оболганных ими народов. Проиллюстрируем это утверждение конкретным примером.

Сегодня ведётся много дискуссий о легитимности провозглашения независимости Крыма и его последующего возвращения в состав Российской Федерации. Если брать изолированное Украинское законодательство, как делают противники России, то в нём нет права отдельного региона на самостоятельный референдум по вопросам самоопределения. Но право на самоопределение предусмотрено международным правом.

На это противники России возражают, дескать, такое право не должно приводить к распаду государств, которые уважают права входящих в него народов, соблюдают принцип равенства и не проводят политику дискриминации. А раз на Украине не было геноцида русских, то применительно к её регионам – в частности к Крыму – право на самоопределение должно было осуществляться внутригосударственным способом, без распада страны.

Упоминавшийся выше Зубов утверждает: «… геноцида в Крыму, пока он был в составе Украины, не было. Никто русских жителей Крыма не убивал, не выселял в неприспособленные для жизни места, не препятствовал сохранению семей и рождению детей … отделение Крыма от Украины и присоединение к России нельзя объяснить геноцидом»[43].

Увы, это тоже ложь, подтасовка фактов. Обычно под геноцидом адвокаты неонацистов на Западе и в Российской Федерации готовы называть исключительно насильственные действия, приводящие к быстрому уничтожению больших масс людей. Но это лишь одна из форм геноцида – самая яркая и жестокая, но далеко не единственная.

Сохранение народа немыслимо без сохранения его культуры, образа жизни, верований, представлений о добре и зле, святынь, наконец – исторической памяти. Поэтому под дискриминацией народа, ведущей к его полному уничтожению, как показывает известный специалист по международному праву В. А. Томсинов, «следует понимать не только геноцид, физическое истребление народа, но и проводимую государственными властями политику искоренения всех перечисленных элементов духовной жизни народа» [44].

На протяжении всего периода существования т.н. независимого Украинского государства его власти проводили именно такой курс, который я определяю как латентный геноцид, или, если угодно, ползучий геноцид. Он был направлен не на одномоментную резню людей, сохранивших историческую память, а на постепенную, но неуклонную смену их культурной матрицы, к уничтожению их как особого культурно-исторического типа. А поскольку речь идёт о культурной матрице, составным элементом которой являлся антифашизм, то насаждение на Украине и в Крыму идеологии фашизма не могло не привести к тем последствиям, которые и произошли.

Разумеется, можно назвать и другие юридически безупречные основания самоопределения Крыма, основанные на международном праве. Но очень важно подчеркнуть, что, взявшись за переписывание истории Великой Отечественной войны, идейные последователи бандеры, шухевича, мельникова и коновальца в Киеве и Львове сами создали достаточное правовое основание для того чтобы легитимизировать любые шаги по отделению тех частей Украины, население которых не желало предавать свою подлинную историю.

АННОТАЦИЯ

История – важный фактор гражданского воспитания молодёжи. В наши дни в Литве, Латвии, Эстонии и странах СНГ противники мирного развития межгосударственного сотрудничества формируют негативный образ России. Используются технологии манипуляции сознанием, обращённые не только на сегодняшний день, но и в прошлое. Объектом особенно яростных атак в наши дни стала история Великой Отечественной войны. Политики стран Запада пытаются создать «новую» картину войны, исказить факты, чтобы «усовершенствовать» историю, при-

низить вклад СССР в победу над нацизмом. Происходящие процессы в идеологической сфере получили название «войн памяти». Ситуация требует ответа со стороны Российской Федерации на государственном уровне. Особенно важно защитить правду о Великой Победе 1945 года в год её 70-летнего юбилея. Важным инструментом «войн памяти» становится учебник истории. Статья посвящена состоянию исторического образования в современной Российской Федерации и его перспективам.

Ключевые слова: учебник истории, этноцентризм, чёрные исторические мифы, Великая Отечественная война, Россия, СССР, идеологическая война, патриотизм.

SUMMARY

History is an important factor in a civic education of young people. Today in Lithuania, Latvia, Estonia and CIS opponents of the peaceful development of interstate cooperation a negative image of Russia. Technology used manipulation of consciousness, converts not only today, but in the past. The object of violent attacks, especially in these days is the story of the Great Patriotic War. Policy of the Western countries are trying to create a «new» picture of the war, to distort the facts in order to «improve» the history, to belittle the contribution of the Soviet Union in the victory over Nazism. Processes taking place in the ideological sphere are called «memory wars». The situation requires a response from the Russian Federation at the state level. It is especially important to defend the truth of the Great Victory, 1945 in the year of its 70th anniversary. An important tool «memory wars» becomes a history book. The article is devoted to the historical formation of the modern Russian Federation and its prospects.

Key words: the history textbook, ethnocentrism, Black historical myths, the Great Patriotic War, Russia, the USSR, ideological war, patriotism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новейшая история Отечества. XX век: учебник для студентов вузов: в 2 т. / под ред. А. Ф. Киселёва, Э. М. Щагина. – М., 1998.

2. Медведев Р. А. Личность и эпоха. Политический портрет Л. И. Брежнева. – М.: Новости, 1991. – Кн. 1. – 370 с.

3. Козлов В. А. Неизвестный СССР. Противостояние народа и власть 1953–1985 гг. – М.: Олма-пресс, 2006. – 448 с.

4. Емельянов Ю. В. Сталин перед судом пигмеев. – М.: Яуза, 2008. – 577 с.

5. Карпов В. В. Генералиссимус: Историко-док. изд.: в 2 кн.. – Калининград: ФГУИПП «Янтар. сказ.», 2002.

6. Невежин В. А. Сталин о войне. Застольные речи 1933–1945 гг. – М.: Яуза, 2007. – 320 с.

7. Романенко К. К. Сталинский 1937-й. Лабиринты заговоров. – М.: Яуза, 2007. – 832 с.

8. Джадан И. Пятидневная война. Россия принуждает к миру. – М.: Европа, 2008. – 184 с.

9. Пыхалов И. В. Великая оболганная война. – М.: Яуза, 2012. – 765 с.

10. Козинкин О. Ю. Адвокаты Гитлера. Правда о войне, или Почему врут историки. М.: Фолио, 2013. 512 с.

11. Мартиросян А. Б. 200 мифов о Великой Отечественной. В 5-ти томах. – М.: Вече, 2009.

12. Помогайбо А. А. Псевдоисторик Суворов и загадки Второй мировой войны. М.: Вече, 2002. 480 с.

13. Нарочницкая Н. А. За что и с кем мы воевали. – М.: Минувшее, 2005. – 80 с.

14. Мединский В. Р. Война. Мифы СССР. 1939–1945. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011. – 800 с.

15. Бордюгов Г. А. «Войны памяти». На постсоветском пространстве. – М.: АИРО-XXI, 2011. – 256 с.

16. Пушкарёв Б. С. Две России XX века. 1917–1993. – М.: Посев, 2008. – 592 с.

17. История России. XX век: 1939–2007 / под ред. А. Б. Зубова. – М.: Астрель, 2009. – 848 с.

18. Ведомости. – 2014. – № 183 (3687).

19. Коммерсант власть. – 2009. – № 27.

20. Готовил ли Сталин наступательную войну против Гитлера? Незапланированная дискуссия: сборник материалов / сост. В. А. Невежин; ред. Г. А. Бордюгов. – М.: АИРО-XXI, 1995. – 186 с.

21. Городецкий Г. Миф «Ледокола». – М.: Прогресс-Академия, 1995. – 352 с.

22. Кунгуров А. А. Секретных протоколов не было. Фальшивка, разрушившая СССР. – М.: Эксмо, 2011. – 628 с.

23. Емельянов Ю. В. Прибалтика. Почему они не любят Бронзового солдата? – М.: Издатель Быстрое, 2007. – 576 с.

24. Мартиросян А. Б. Сговор диктаторов или мирная передышка? – М.: Вече, 2009. – 464 с.

25. Украденная победа: Беседа политического обозревателя Александра Афанасьева с ведущим сотрудником ИМЛ Геннадием Бордюговым // Комсомольская правда. 1990. – № 4. – С. 2.

26. Бордюгов Г. А. Октябрь. Сталин. Победа. Культ юбилеев в пространстве памяти. – М.: АИРО-XXI, 2010. – 256 с.

27. Горбачевский Б. С. Победа вопреки Сталину. Фронтовик против сталинистов. М.: Яуза, 2010. 416 с.

28. Млечин Л. М. Один день без Сталина. Москва в октябре 41-го года. – М.: Центрполиграф, 2012. – 384 с.

29. Мерцалов А. Н., Мерцалова Л. А. Сталинизм и война. – М.: Родник, 1994. – 399 с.

30. Бабилунга Н. В., Бомешко Б. Г. История родного края: учебник для общеобразовательных заведений 6–7 кл. – Тирасполь: ГИПК, 2004. – 223 с.

31. Чураков Д. О. Проблемы освещения истории Великой Отечественной войны в школьных учебниках // Актуальные проблемы развития мировой экономики в условиях экономического кризиса. – Химки, 2010.

32. Блейере Д. и др. История Латвии. XX век / пер. Ж. Эзит. – Рига: J.L.V., 2005. – 475 с.

33. Турченко Ф. Г., Панченко П. П., Тимченко С. М. Новейшая история Украины. Часть вторая. 1939–2001. – Киев: Генеза, 2003. – 383 с.

34. Турченко Ф. Г. Історія України. 11 клас. – Київ: Генеза, 2011. – 312 с.

35. Благодатских И. М. Великая Отечественная война в военно-историческом наследии Приднестровья: Материалы конференции «Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках истории стран СНГ и ЕС: проблемы, подходы, интерпретации». Москва, 8–9 апреля 2010 г. / под ред. д-ра ист. наук Т. С. Гузенковой, канд. полит. наук В. Н. Филяновой. – М.: РИСИ, 2010. – С. 275–284.

36. Бабилунга Н. В. Как преподают историю в школах современной Молдовы // Политическая фальсификация истории как барьер на пути демократического реформирования международных отношений на постсоветском пространстве. – Тирасполь, 2009.

37. Гукаленко О. В. Великая Отечественная война и проблемы воспитания исторической памяти у современной молодёжи на постсоветском пространстве: Материалы конференции «Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках истории стран СНГ и ЕС: проблемы, подходы, интерпретации». Москва, 8–9 апреля 2010 г. / под ред. д-ра ист. наук Т. С. Гузенковой, канд. полит. наук В. Н. Филяновой. – М.: РИСИ, 2010. – С. 211–220.

38. Материалы к изучению истории СССР. IX класс (1921–1941 гг.) Методические рекомендации. – М., 1989. – 245 с.

39. Островский В. П., Уткин А. И. История России. XX век. 11 класс. – М.: Дрофа, 1995. – 512 с.

40. Верт Н. История советского государства. 1900–1991. 2-е изд. – М.: ИНФРА-М: Весь мир, 1998. – 537 с.

41. Хоскинг Дж. История Советского Союза. 1917–1991. – М.: Вагриус, 1994. – 510 с.

42. Кацва Л. А. История России. Советский период. 1917–1941. – М.: Аст-пресс, 2002. – 442 с.

43. Ведомости – Зубов А.: Крым наш? [Электронный ресурс] URL: http://www.vedomosti.ru/opinion/news/34155281/krym-nash?full#cut.

44. Томсинов В. А. Украинский кризис и тайны современной геополитике. – М.: Вече, 2015. – 240 с.

С. П. Шендрикова

УДК 792:94 (477.75) “1941/1944”

КРЫМСКОЕ ПОДПОЛЬЕ В ГОДЫ ФАШИСТСКОЙ ОККУПАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ «СОКОЛ»

В преддверии празднования 70-летия Великой Победы не только учёные историки, политики, но и просто граждане обращаются к теме Великой Отечественной войны. К сожалению, на сегодняшний день двойные стандарты не обошли и те судьбоносные годы.

Цель данной научной статьи – не только назвать имена героев-крымчан, которые в годы ВОВ сражались в тылу оккупантов за свободу и независимость Родины, но и показать конкретный вклад подпольщиков в освобождение родного Крыма да и Украины в целом от фашистских захватчиков.

Симферополь, улица Пушкина, 15. Как знаком крымчанам этот адрес… Людей, влюблённых в театр, в Симферополе всегда было немало. Искусство Мельпомены жители Крыма любят давно, преданно и самозабвенно. Об этом свидетельствуют аншлаги на спектаклях старейшего театра Крыма – Крымского академического русского драматического театра им. М. Горького.

На одной из любимых центральных улиц столицы Крыма за густой зеленью деревьев расположено одно из красивейших зданий города. Большие окна, величественные колонны, скульптурные группы и бюсты великих писателей и драматургов на фасаде скрывают за собой уникальный театральный комплекс, на семи сценических площадках которого идут более шестидесяти произведений классической и современной драматургии.

Но случайному гостю города и в голову не придёт, что за роскошными стенами храма Мельпомены скрывается героическое прошлое служителей театра, актёров и просто работников сцены времён фашистской оккупации Крыма.

Свидетельством тому мемориальная доска на фасаде здания театра:

«Здесь в период временной оккупации Крыма немецко-фашистскими захватчиками в 1941–44 гг. действовала подпольная группа патриотов, работников театра. 10 апреля 1944 года героически погибли в борьбе за свободу и независимость нашей Родины Барышев Н. А., Перегонец А. Ф., Добросмыслов Д. К., Яковлева З. П., Чечёткин П. И., Озеров И. Н., Озеров И. Н., Ефимова П. Т., Саватеев О. А.»

Лето в театре – период гастролей. Лето 1941 года началось как обычно. Крымский театр им. М. Горького выехал на гастроли в Севастополь. Гастроли открывались спектаклем «Кремлёвские куранты» Н. Погодина [1].

А ночью началась война… Самая зловещая и кровавая война в истории человечества. Всему советскому народу предстояло пережить тяжёлые испытания. Страна стояла на пороге великого горя.

22 июня театр вернулся в Симферополь и продолжил работу в родном городе. В срочном порядке составлялись концертные программы с отрывками из патриотических спектаклей, с героическими стихами и песнями. Положение на фронте становилось с каждым днём всё более тяжёлым. Враг стремительно наступал, занимая всё новые и новые территории [2, с. 174].

В августе 1941 года в Крыму была проведена первая эвакуация. В театре упаковывались костюмы, ценный реквизит, декорации, но скоро стало известно, что ни один город полностью принять коллектив не может. И на состоявшемся в театре митинге было решено играть до последнего дня.

Симферополь был оккупирован фашистами 2 ноября 1941 года, а уже в апреле 1942 года немецкий подкомитет по делам

искусств при городской управе издал указ, обязывающий всех артистов немедленно зарегистрироваться и приступить к работе. За невыполнение приказа грозил расстрел.

15 мая 1942 года театр начал работу [3].

Фашисты оказались большими поклонниками театрального искусства, и, позволив актёрам крымского гостеатра возобновить спектакли, не подозревали о том, что, играя героев на сцене, те стали героями в жизни. Театральные работники вошли в подпольную группу «Сокол»:

Барышев Николай Андреевич – заслуженный деятель искусств Крымской АССР, художник-декоратор, руководитель подпольной группы работников театра;

Добросмыслов Дмитрий Константинович – заслуженный артист РСФСР;

Перегонец Александра Фёдоровна – заслуженная артистка РСФСР, одна из руководителей театральной студии для молодёжи;

Яковлева Зоя Павловна – актриса театра;

Озеров Илья Николаевич – костюмер;

Ефимова Прасковья Тарасовна – уборщица;

Чечёткин Павел Игнатьевич – машинист сцены;

Савватеев Олег Анатольевич – ученик художника [4, с. 231].

Мирные люди – актёры, работники театра поднимаются на борьбу с ненавистным врагом, на защиту Родины, героически сражаясь в крымском подполье.

Основными задачами подпольной работы были определены следующие: развертывание агитационно-массовой работы среди населения; организация диверсионной и вредительской работы на предприятиях, особенно на железнодорожном транспорте; сообщение обкому и штабу партизанского движения необходимых сведений о расположении вражеских частей, деятельности противника и т. д. [5].

Оккупация только началась, до освобождения родного города нужно было пережить долгие и страшные три с половиной года фашистского режима.

А симферопольцы не должны были утратить веру в победу, им обязательно надо было знать, что происходит на фронтах. И в скором времени на домах, заборах стали появляться листовки, переписанные сообщения Совинформбюро, прикреплённые небольшими кусочками повидла – частью скудного пайка (в дополнение к 50 граммам хлеба и тарелке супа), полагавшегося работающим. Хлеб и суп Олег Савватеев относил больной маме, а повидлом заменял клей. Когда об этом узнал руководитель группы, он посоветовал использовать для листовок клейстер для расклейки афиш. Но мальчик ответил: «Такой клейстер получает только театр, фашисты это обнаружат и быстро раскроют нашу подпольную группу» [6].

Скромная, ничем не приметная пожилая уборщица театра Прасковья Тарасовна Ефимова, приводя в порядок гримёрные, накрывая чехлами театральные кресла, спокойно, не привлекая к себе внимания, распространяла листовки, носила донесения, тёплые вещи и медикаменты в свой объёмистой кошёлке партизанам.

Именно благодаря костюмеру Илье Озерову и машинисту сцены Павлу Чечёткину удалось спасти более пяти тысяч самых ценных театральных костюмов от вывоза в Германию. Узнав о коварных планах оккупантов, работники, рискуя жизнью, замуровали ценный реквизит в подвале театра, заменив его бутафорией более низкого качества.

Данные об объектах, собранные несколькими группами подпольщиков, очень точно нанёс на составленную карту Николай – Барышев. Один экземпляр карты передали на Большую землю, другой остался у командования крымского партизанского движения [7].

Нам, сегодняшним жителям Крыма, невозможно представить полуостров без роскошных дворцов Южнобережья. Летняя резиденция русских царей Ливадия, Массандровский дворец Александра III, Воронцовский беломраморный... А ведь все эти драгоценные строения с вековой историей могли бы взлететь в одночасье на воздух, и жемчужина Крыма была бы утрачена навсегда.

Благодаря сведениям, собранным подпольщиками в 1944 году, удалось предотвратить уничтожение ценнейших сооружений, в том числе здания театра, заминированного фашистами. Именно по карте, составленной Н. Барышевым, работали наши сапёры.

Весной 1942 года в Крыму начался массовый угон молодёжи в Германию. Работниками театра было решено открыть студию, чтобы спасать ребят от немецкого рабства. Но без разрешения со стороны коменданта это было невозможно. На переговоры с немецким начальством пошла А. Ф. Перегонец, в результате чего был получен положительный ответ.

Сорок человек, зачисленных после сдачи экзаменов в студию, были разбиты на две группы. Сценическое мастерство и художественное слово преподавала А. Ф. Перегонец. Курс вокала вёл Д. К. Добросмыслов.

Занятия начались, а паломничество не прекращалось. Опять прибегали юноши и девушки с повестками немецкой комендатуры. И тогда отправлялись руководители студии к фашистскому начальству с уверениями о том, что обнаружен ещё один юный талант, отказаться от которого просто невозможно. И уже вскоре число студийцев возросло до пятидесяти.

На открытии показывали музыкальный спектакль «Нитуш». Прошёл спектакль хорошо. Успех был большой. Актёров поздравляли. Потом подготовили русскую классику: «Бедность не порок» и «Женитьбу Бальзаминова». Немцы остались довольны. Но для актёров-подпольщиков главной задачей было уберечь от фашистского рабства как можно больше симферопольской молодёжи [8].

Именно в этой студии удалось легализоваться советской радистке Татьяне Овсюг. И регулярный выход радиопередатчика в эфир прямо из театра позволял передавать ценнейшие сведения на Большую землю. Любой такой сеанс связи мог стоить жизни всем сотрудникам театра.

Несколько неожиданная неотложная помощь понадобилась от артистов-подпольщиков партизанам в 1944 году, когда и без сводок Информбюро изолированным от Большой земли крымчанам стало ясно, что очень скоро советские войска освободят родной полуостров от оккупантов.

Партизаны уже давно вели «рельсовую войну» на железной дороге. Особое внимание было уделено участку, связывающему Симферополь и Севастополь. Именно по этой магистрали перебрасывались к фронту военные грузы. И чтобы обезопасить тактически важные перевозки, фашисты бросили на этот участок железной дороги бронепоезд, которому дали имя «Хорст Вессель» (в честь нациста, погибшего в дни Мюнхенского путча). Безустанно курсируя между Симферополем и Севастополем, бронепоезд постоянно поливал свинцовым дождём каждый подозрительный куст по обе стороны от железнодорожных путей. Таким образом, партизанская работа была парализована.

Все попытки взорвать бронепоезд во время его непредсказуемых рейдов не увенчались успехом. Обезвредить «бешеного Хорста» (так прозвали его партизаны) представлялось возможным, лишь сделав это на станции дислокации поезда в непосредственной близости от него. Но место базирования было скрыто очень тщательно. Собственно, это и было поручено выяснить партизанам подпольной группы «Сокол».

Николаем Барышевым был разработан следующий план: З. Яковлева и П. Чечёткин, насобирав каких-то вещей, отправились «менять» их на продукты по деревням, расположенным вдоль железной дороги.

В результате работы, проведённой подпольщиками, оказалось, что фашисты свой бронепоезд прячут на безымянном полустанке вблизи деревни Шакул. Вскоре здесь и подстерегли его партизаны, превратив в груду искорёженного железа.

Уже зимой 1943 году фашисты, чувствуя близость своего поражения, усилили борьбу с подпольем. Начались массовые облавы. Симферопольских подпольщиков, в том числе группу «Сокол» выдал директор симферо-

польской электростанции М. Ящинин, бывший агент «Абвергруппы-302». Он передал оккупантам списки фамилий с фотографиями подпольщиков.

13 марта 1944 года были арестованы П. Чечёткин и П. Ефимова. Николаю Барышеву с остальными членами группы было предложено перебраться в лес к партизанам, но подпольщики отказались. 18 марта были арестованы Д. Добросмыслов, А. Перегонец, З. Яковлева, а 19 марта – Н. Барышев, И. Озеров и О. Савватеев.

Их держали в тюрьме на улице Луговой и ежедневно возили на допросы в гестапо. Они прошли все муки ада здесь, на земле, но не сломились, не предали дела, которому служили все годы оккупации. Они не предали своей Родины.

Казнили патриотов на рассвете 10 апреля 1944 года.

Подпольщиков вывели из камер и погрузили в машину. Грузовик взял направление в сторону Дубков (территория совхоза «Красный»). Здесь были вырыты огромные ямы, куда оккупанты сбрасывали расстрелянных жителей Симферополя. Вдали уже слышна была канонада – приближались советские войска. Гитлеровцы торопились, подгоняя своих жертв резиновыми плётками. Александра Перегонец, искалеченная во время допросов, идти не могла, её почти несли на руках к месту казни. Николай Барышев поддерживал своего юного ученика Олега Савватеева – их так и расстреляли вместе, в последнем братском объятии [9].

А через три дня, 13 апреля 1944 года, Симферополь был освобождён. С героями прощался весь город. Восемь гробов, выставленных в театре, пронесли по улицам.

Их похоронили в братской могиле, на центральном кладбище, рядом с другими героями, отдавшими жизни за свободу родного города.

Герои-подпольщики остались вместе и на карте города – в ноябре 1966 года пересекающиеся переулки и улицы в районе Новосергеевки переименовали в память героев группы «Сокол» [10].

В 1973 году А. Новиков по пьесе Г. Натансона и В. Орлова поставил спектакль «Они были актёрами». 13 октября 1973 года состоялся премьерный показ спектакля. В театр пришли симферопольцы всех возрастов. Были среди зрителей и те, кто знал героев пьесы при жизни, видел на сцене. А в 1977 году эта постановка была допущена к участию в конкурсе на соискание Государственной премии СССР и получила её.

АННОТАЦИЯ

В данной научной публикации проанализирована деятельность подпольной группы «Сокол» в период фашистской оккупации территории Крыма в годы Великой Отечественной войны. Автором представлены сведения об операциях, проведённых подпольщиками в 1942–1944 гг. на территории Крыма.

Ключевые слова: фашизм, оккупация, подполье, листовки, план, карта, задание, явки, пароль, театр, труппа, артисты.

SUMMARY

In the presented article the clandestine organization «Sokol» and its activity during the fascist invasion of Crimea is being told about.

Keywords: fascist regime, invasion, underground, letters, plan, map, mission, secret meetings, password.

ЛИТЕРАТУРА

1. Северский Г. «Поединок с чёрной тенью». – Симферополь: Таврия, 1990.

2. Красильщик С. «Музы вели в бой». – Москва: Издательство Агентства печати новости, 1985.

3. Холендро Д., Жукова Л. «Крымский областной драматургический театр им. М. Горького». – Симферополь: Крымиздат, 1974.

4. Касьяненко Л. «Храм Мельпомены». – Симферополь: ОАО Симферопольская городская типография, 2007.

5. Селиванова В. Верность теме // Советский Крым. – 6 сентября 1977.

6. Быстров В. Они были героями // Красная звезда. – 30 сентября 1977.

7. Карникова С. Он любил красоту // Крымская правда. – 13 апреля 1985.

8. Рухля С. Эта маленькая Перегонец // Санкт-Петербургские ведомости. – 16 марта 2007.

9. Расстрел подпольной группы «Сокол» // Спутник кинозрителя. – Декабрь 1981.

10. Энциклопедия сайта www.kino-teatr.ru.

М. В. Жеребкин

УДК 355.48(430:47) ”194”

КАК ДОБЫВАЛИ ПОБЕДУ НАШИ ОТЦЫ И ДЕДЫ

Солидный срок – 70 лет – отделяет ныне живущих от того времени, когда Советский Союз разгромил гитлеровскую Германию, когда наши отцы и деды победили фашизм. Участников, ветеранов войны остаётся в живых всё меньше и меньше. И потому, наверное, всё больше становится попыток исказить правду о той войне, правду о Победе и победителях. Некоторые историки и политологи, в том числе и в нашей стране, так увлеклись поиском «новых страниц войны», что едва ли не в каждом втором «новом взгляде на войну» СССР предстаёт агрессором, а не освободителем.

И потому всё актуальнее становится сегодня вопрос: что знаем мы о той войне, что знают о той войне наши дети, что будут знать наши внуки? О войне и о Победе, о той великой цене, которую заплатил за неё наш народ. И, что самое главное, о своих родных – отцах и дедах, прадедах и прапрадедах, которые, собственно, и были героями той войны и авторами Великой Победы. Это первое. И второе: а что делаем мы сегодня, чтобы обо всём героизме и трагизме войны знали завтра? Чтобы не забыли послезавтра, чтобы помнили всегда. И почему так важно знать и помнить?

Вспоминаю, как будучи учеником 9-го класса сельской школы на Сумщине (Украина), написал такое стихотворение:

Четверть века назад воевала родная страна.

Враг коварный не смог нашу силу сломить,

Не сумеет никто

Наш народ победить!

Вспомнил и написал об этом не для того, чтобы похвастаться давними поэтическими дарованиями. И тогда, а тем более сейчас, хорошо понимаю, что об этих опытах в изящной прозе лучше всего можно сказать словами признанного классика: поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан! В этом суть, в этом причина – гражданином быть обязан! Но чтобы быть гражданином, надо знать и понимать историю своей страны, помнить её трагические и героические страницы.

Тогда меня и моих сверстников отделяли от войны каких-то 25 лет! Ещё не только были живы, но многие вполне себе здоровы участники войны. Вчерашние фронтовики – это были наши деды, мы жили с ними и среди них, каждый день слышали их рассказы, были, что называется, в теме, и наши игры тоже были «про войну, про немцев, про Победу». Война и Победа были с нами, были близкими, ощущаемыми. Вот дед Иван сидит на лавке у своего дома. Он вернулся с войны живой, но без ноги. Работать не мог, потому часто сидел на солнышке с костылями и орденом Красной Звезды на поношенном пиджаке…

Возможно потому, что жили в такой ещё близкой к войне послефронтовой обстановке,

мы не только знали о войне, но и гордились Победой и своей страной, которая сумела выстоять и победить. И эта война, Победа и гордость были не абстрактными словами, понятиями – это был и соседский безногий дед Иван, и родной дед Фёдор, который с войны не вернулся, но тогда я ещё не знал, где и как он погиб…

Мы знали о войне ещё и потому, что нам рассказывали о ней учителя, приглашали в классы фронтовиков, дома читали книжки о войне…

И теперь, когда уже я читаю лекции студентам-историкам о той войне, я постоянно задумываюсь: а они знают и понимают историю своей страны – России (Советского Союза)? Знают и понимают, как воевали, как трудно шли к Победе наши деды и отцы? Смогут, когда придут учителями в школьные классы, рассказать о войне и Победе так, чтобы и нынешний ученик был уверен: не сумеет никто наш народ победить? И, признаюсь, не всегда могу ответить на этот вопрос утвердительно.

Так как же добывал советский народ Великую Победу? С какой силой пришлось сразиться? Обратимся к цифрам и фактам.

В статистическом исследовании «Россия и СССР в войнах XX века: потери вооружённых сил» приводятся такие данные: «Вооружённые силы фашистской Германии перед нападением на Советский Союз насчитывали 8,5 млн чел. В Советских Вооружённых силах в армии и на флоте всего к июню 1941 г. в наличии было 4,8 млн чел. личного состава. В восточной группировке войск фашистской Германии и её союзников насчитывалось 5,5 млн человек. В западных военных округах Советского Союза насчитывалось 2,9 млн человек». Теперь посмотрим на соотношение боевой техники и вооружений. «В войсках фашистской Германии было 47,2 тыс. орудий и миномётов, 4,3 тыс. танков и около 5 тыс. боевых самолётов. В западных советских округах было 32,9 тыс. орудий и миномётов, 14,2 тыс. танков, 9,2 тыс. боевых самолётов» [8].

Такова самая общая картина. Попробуем раскрыть цифры, чтобы понять и почувствовать реальное соотношение сил сторон.

Возьмём, к примеру, количество воинских формирований. У Германии в сухопутных войсках имелось 179 пехотных и кавалерийских, 35 моторизованных и танковых дивизий и 7 бригад. Из них были развёрнуты против СССР 119 пехотных и кавалерийских (66,5% от общего числа), 33 моторизованных и танковых (94,3%) дивизий и две бригады. В Советских Вооружённых силах к началу войны имелось 303 дивизии и 22 бригады, из которых в западных военных округах размещались 166 дивизий и 9 бригад.

Получается, что по некоторым позициям Красная Армия была всех сильней? Откуда тогда утверждение о тотальном превосходстве фашистских войск? А вот откуда: немецкие дивизии были подготовлены к войне и были укомплектованы по штатам военного времени: 14–16 тысяч человек в пехотной дивизии. Советские стрелковые дивизии, имея штатную численность 14,5 тысяч человек, фактически располагали списочным составом от 5–6 тысяч до 8–9 тысяч человек.

Или такой пример. Красная Армия имела значительное превосходство в танках и самолётах. Это если смотреть на балансовую ведомость. А по существу? Во-первых, огромное количество этой техники не только уже не могло стрелять, но даже просто ездить и летать и служило ремкоплектом для других машин. Во-вторых, если сравнивать современную на то время боеспособную технику, то соотношение сторон будет удручающим: группировка войск противника по новым тяжёлым и средним танкам превосходила советские войска в 1,5 раза, а по новым боевым самолётам – в 3,2 раза. Фашистская Германия и её союзники превосходили группировку войск СССР у западных границ по численности личного состава в 1,9 раза. Общее превосходство с учётом всех приведённых показателей, было в пользу Германии в 1,2 раза.

Ранним утром 22 июня 1941 года по всей западной границе Советского Союза на нашу страну обрушилась мощная лавина армии вторжения. Такой могучей силы, отмобилизованной и оснащённой технически, обученной убивать и наступать мир ещё не знал. Европа – 12 покорённых Гитлером стран – лежала распростёртая и беспомощная у ног агрессора. Самая крупная европейская страна Франция капитулировала через 44 дня. Запомните эту цифру и вспоминайте всякий раз, когда будете читать о стойкости и мужестве советских воинов, защищавших Брестскую крепость, Севастополь, о трагизме защитников и жителей блокадного Ленинграда…

Гитлер располагал гигантским потенциалом военных экономик Германии и покорённых европейских стран. Достаточно сказать, что только заводы чехословацкой «Шкоды» с момента оккупации страны и до начала Второй мировой войны произвели военной продукции почти столько же, сколько за это же время её произвела вся военная промышленность Англии.

Гитлер и его окружение не сомневались, были уверены в молниеносной и победной войне против Советского Союза. Огненную фашистскую лавину не могли остановить советские пограничные отряды и передовые части Красной Армии. Тяжелейшее отступление лета – осени 1941 года, огромнейшие потери убитых и пленённых советских воинов, массовая гибель гражданского населения, потеря территории, разрушение городов, заводов, всего живого…

Все эти годы и десятилетия, в ходе войны и после Победы, один и тот же жгучий вопрос: почему отступали, кто виноват?.. И ответы, объяснения и ничто, и никто не даёт ответа, который бы всех устроил, всё объяснил и снял бы боль потерь и страданий.

Говорят, Сталин не знал, не верил, не предвидел, что будет война. Как не знал?! Ещё в феврале 1931 года на первой Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности он вполне определённо сказал: «Мы отстали от передовых стран на 50–100 лет. Мы должны пробежать это расстояние в десять лет. Либо мы сделаем это, либо нас сомнут» [7].

И страна все эти десять лет не прохлаждалась в ожидании лучшей жизни, страна напрягалась, делала всё, что могла и как могла! Всё было в эти годы: индустриализация и коллективизация, репрессии и самоотверженный труд на стройках. Как итог всенародного напряжения: во второй половине 1930-х годов завершился процесс превращения СССР из аграрной в индустриальную, страна достигла экономической независимости от Запада. И величайшее достижение тех десяти лет: в 1940 – первой половине 1941 года СССР превзошёл Германию по количественному производству основных видов оружия и военной техники (самолётов, танков, орудий и миномётов). Ряд образцов военной техники превосходил технику противника, и они оказались лучшими на протяжении всей войны.

Сделать успели многое. Но было понятно, что даже при сохранении таких высоких темпов развития переоснащение Красной Армии новыми образцами оружия и вооружений возможно лишь к концу 1942 – первой половине 1943 года. Отсюда стратегическая задача: всеми силами, возможными и невозможными способами отодвигать войну. Шла настоящая дипломатическая битва: западные страны, потворствуя Гитлеру, всячески подталкивали его к походу на Восток, а Советское правительство искало союза со всеми державами, лишь бы избежать войны, отодвинуть её начало.

Отодвинуть удалось, избежать не получилось. Да и как можно было избежать войны, если ещё в декабре 1940 года Гитлер подписал план войны против СССР под названием «Барбаросса». Если в феврале 1941 года Гитлер дал указание верховному главнокомандованию вермахта предусмотреть после разгрома СССР наступление на Афганистан. Уже осенью 1941 года было запланировано начать завоевание Ирана, Ирака,

Египта, захват Суэцкого канала. В Индии было предусмотрено соединение войск двух агрессоров – Германии и Японии. На западном направлении предполагался быстрый захват Гибралтара с использованием войск Испании и Португалии, а после этого – осада Британских островов. Как тут не вспомнить британского премьера Чемберлена, который, вернувшись в Англию после Мюнхенского сговора с Гитлером, счастливо размахивал листочком бумаги на трапе самолета и с пафосом говорил соотечественникам: «Я привёз мир нашему поколению!» Увы, не было бы мира у британцев, если бы Советский Союз не сокрушил агрессора. Остаётся добавить, что в планах Гитлера после разгрома СССР и Англии было вторжение вместе с Японией и на Американский континент [4].

Такие планы завоевания мирового господства выстраивала с весны 1941 года фашистская Германия. На пути была одна преграда – Советский Союз! Правда, немцы, пройдя по Европе фактически парадным шагом, не воспринимали за преграду и СССР. Общеизвестно, что стратегической основой фашистского плана являлась теория блицкрига. Разгромить Советский Союз намечали максимум за пять месяцев.

Вот одно из многочисленных свидетельств планов молниеносного похода. Гитлеровский генерал Г. Блюментрит писал в докладе, подготовленном к совещанию высшего руководства сухопутных войск 9 мая 1941 года: «История всех войн с участием русских показывает, что русский боец стоек, невосприимчив к плохой погоде, очень нетребователен, не боится ни крови, ни потерь. Поэтому все сражения от Фридриха Великого до мировой войны были кровопролитными. Несмотря на эти качества войск, русская империя никогда не добивалась победы. В настоящее время мы располагаем большим численным превосходством… Наши войска превосходят русских по боевому опыту… Нам предстоят упорные бои в течение 8–14 дней, а затем успех не заставит себя ждать, и мы победим» [6, с. 23].

Немецкие военные стратеги полагали, что они всё предусмотрели, всё просчитали, чтобы не сомневаться в быстрой и победоносной войне с СССР. Но, как вскоре выяснилось, не все смогли увидеть и понять немецкие генералы, когда рисовали на штабных картах стрелки своих наступлений по громадной территории СССР. А просчитать они не могли жизненную энергию организма, имевшего название советский народ. Они были уверены, что СССР – глиняный колос, который развалится при первом же ударе. А получалось всё ровно наоборот: с каждым новым ударом сила страны не только не ослабевала, а наоборот, крепла и усиливалась.

Отчаянное сопротивление с первых часов по всей линии границы! Да, красноармейцам приходилось отступать, невозможно было сдержать такой огненный вал. Тут и внезапность нападения, и превосходство техническое, и подготовленность, отмобилизованность войск, и опытность немецких командиров и неопытность советских… Много причин нашего отступления и страшных потерь лета – осени 1941 года. Но бесспорно и другое: по советской земле фашисты уже не шагали парадным шагом, как это происходило в Европе.

Героическая Брестская крепость! На её покорение гитлеровцы отводили не более восьми часов, а отрапортовали о захвате лишь 30 июня! Да и то явно поторопились, по официальным советским данным крепость продолжала сражаться ещё много недель. До 12 июля сопротивлялась группа майора Гаврилова. А жители Бреста позже рассказывали, что и в августе из крепости слышались выстрелы.

Сопоставим: Польшу немецкие армии оккупировали за три недели. На Францию потребовалось шесть недель. Ещё один угол зрения. При оккупации Дании были ранены два немецких солдата, убитых не было ни одного. К 30 июня, когда немцы отрапортовали о завершении боёв за крепость, потери фашистов здесь составили 482 убитых и свыше 1000 раненых. А всего за первые

восемь дней боёв на Восточном фронте немецкая армия потеряла 8886 человек убитыми. Вот такой начинался блицкриг!

«Я умираю, но не сдаюсь! Прощай, Родина», – эту надпись сделал защитник крепости Зинатов Тимерян Хабулович 20 июля 1941 года. Такие слова произнесут тысячи и тысячи воинов Красной Армии за долгие годы войны, но начало мужества положено было здесь, в Брестской крепости.

Потом будет тяжелейшее двухмесячное Смоленское сражение, одно из самых кровопролитных в 1941 году. Потери убитыми и ранеными составят более 700 тыс. человек. Результат – продвижение немецких войск к Москве приостановлено. На завершающем этапе этой страшной битвы будет недельное сражение под Ельней и освобождение от фашистов на целый месяц этого небольшого городка. Первое успешное контрнаступление, первый город, отвоёванный у фашистов, и первые дивизии, переименованные в гвардейские. Красная Армия училась воевать, училась наступать и освобождать города.

И самый главный результат лета 1941 года: к августу план молниеносной войны, план блицкрига был сорван. Немцы рассчитывали именно на быстрое продвижение, на быструю победу. Вести затяжную войну немецкая армия была не готова ни с точки зрения технической, ни по обеспечению войск тёплой одеждой, ни, что особенно важно, психологически. Они там, в Европе, привыкли воевать легко, без тяжёлых потерь, под звуки губных гармошек. А тут, на русской земле, так не получалось. Слишком много времени тратили захватчики на русские города, слишком медленно продвигались вперёд. Каждый город, населённый пункт превращался в крепость, каждая река – в рубеж обороны. И продвижение фашистов замедлялось и замедлялось… Сравните: если в первые три недели войны фашистские войска продвигались в среднем по 20–30 км в сутки, то с середины июля темп снизился до 3,5–8,5 км в сутки [4].

Наше сопротивление достигалось ценой огромнейших потерь. Красная Армия и Военно-Морской флот СССР с июня по декабрь 1941 года потеряли убитыми, умершими от ран, оказавшимися в плену, пропавшими без вести, ранеными, контуженными почти 4,5 млн человек. Вооружённые силы лишись 20 тысяч танков, 10 тысяч самолётов, 100 тысяч орудий и миномётов… Оккупированной оказалась территория площадью свыше 1,5 млн кв. км, что в три раза превышает размеры Франции.

Лето и осень 1941 года были самыми тяжёлыми для нашей армии, потери были катастрофическими. Во многом из-за просчётов командования, неопытности, неумения вести военные действия таких масштабов в окружения попадали войска армий и фронтов. Но и окружённые войска продолжали сражаться. Против окружённых советских армий в октябре воевали 64 процента германских дивизий. Понятно, они не могли двигаться вперёд, тормозя, останавливая наступление на Москву. А там пришла осень – дождь и снег. Механизированная лавина агрессора окончательно увязла в русской распутице. А когда грянули морозы, стало понятно всем: противник выдохся, подошло время наступать!

Это наступление – битва под Москвой – многие историки называют началом перелома хода войны. Может, и не перелом, но то, что московское наступление оказало огромнейшее влияние на дальнейший ход войны, бесспорно! Во всех смыслах. Окрепла уверенность у армии и народа в способности для начала отстоять Москву, а затем разгромить фашизм. Доказали всему миру, и союзникам и врагам, что СССР не сломлен, более того, может успешно наступать. И что особенно важно: Красная Армия уступала в силе врагу практически по всем позициям, соотношение по количеству воинов, танков и артиллерии составляло 1:1,2. Преимущество было лишь в авиации.

Военная история знает мало примеров, когда в контрнаступление поднимается

армия, уступающая противнику в численности войск, танков, орудий. Уступающая в технике, но превосходящая силой духа, объединённая единым порывом – победить! И именно поэтому успех был такой грандиозный. Сражение продолжалось с декабря 1941 по апрель 1942 года – 203 дня и ночи. В результате Красная Армия отбросила фашистов от Москвы на 150–350 км. Нелишним будет уточнить, что в сражении с обеих сторон участвовало 7 млн. человек и развернулось оно на пространстве, сопоставимом с территорией Франции.

В декабре 1941 года наши войска отстояли Москву, выиграли сражение за столицу, но развить наступление сил не было. Армия агрессоров была ещё сильной и многочисленной. Лето 1942 года оказалось очень тяжёлым, во многих сражениях Красная Армия потерпела серьёзные поражения. Особенно трагичен май 1942 года. Неудачным оказалось весеннее наступление в Керчи, немецкие генералы переиграли командование Крымского фронта, нанесли мощный контрудар и стремительно вышли к пригороду Керчи. Неделю держалась Керчь, под огнём врага переправляли на Тамань людей и технику, всё что смогли. Но 176 тысяч солдат и офицеров оказались в плену. Попытка разгромить немецкие войска под Харьковом в те же майские дни тоже обернулось крупной неудачей. Сражение было проиграно, в плен попали 240 тысяч солдат. Стратегическая инициатива, военная удача весной – летом 1942 года оказалась на стороне врага. Керченская катастрофа советских войск многократно усложнила положение защитников осаждённого Севастополя. Сюда были переброшены все немецкие силы, расположенные в Крыму, и после 250 дней героической обороны город пал.

Но и летом 1942 года, несмотря на превосходство фашистских армий по всему фронту, немцам не удалось достичь стратегических целей. Ранней весной Гитлер ставил амбициозную задачу окончательно уничтожить силы Советов, взять Ленинград, прорваться на Кавказ. Не получилось. В том числе и потому, что советские военачальники организовали контрнаступления на различных театрах военных действий. Да, они оказались неудачными, не решили поставленных задач, но и немцам не дали достичь своих целей. И в этом главный смысл противоборства в этот период.

А немцы рвались к Сталинграду, чтобы перерезать Волжскую водную артерию. Положение было сложнейшим. Именно в это время, в конце июля 1942 года Сталин лично подписал знаменитый приказ Ставки «Ни шагу назад!» Очень жестокий приказ. И дело даже не в том, что вводились заградотряды, которые расстреливали отступающих, паникёров, дезертиров! В приказе со всей открытостью и остротой было сказано о страшных потерях за год войны – людей, территории. Отступление дальше было немыслимо, оно означало одно – смерть! Выбор был невелик: честь и гибель в бою или смерть в плену и рабстве у фашистов. Именно тогда и появились эти простые, но такие ёмкие слова: «За Волгой для нас земли нет!»

Сталинградская битва – одна из важнейших, одна из страшнейших... Трудно представить: до берега Волги остаётся 150 метров, всего 150, а дальше – ни с места, ни на один метр не продвинулись немцы! Пружина сжалась до предела. Пружина мужества, героизма, самопожертвования… Сжалась, а потом начала распрямляться, сначала медленно, а потом все мощнее и мощнее. В августе 1942 года немцы вышли к Сталинграду и Волге, в середине сентября начали штурм города. Более двух месяцев непрерывных бомбёжек, обстрелов. Выдержали, выстояли, накопили силы и 19 ноября перешли в контрнаступление. А через три дня, 22 ноября 1942 года, у города Калач-на-Дону танковые части Сталинградского и Юго-Западного фронтов замкнули кольцо окружения.

Это был грандиозный успех. В плену оказались 22 дивизии числом более 330 тысяч фашистов во главе с генерал-фельдмаршалом Паулюсом. До начала февраля 1943

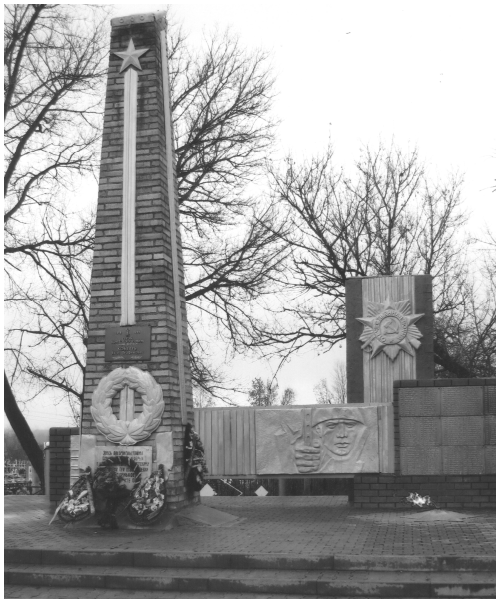
года советская военная машина перемалывала эту фашистскую массу. В Сталинградской битве агрессор лишился четвёртой части войск Восточного фронта. Это было крушение всех планов восточной кампании, после такого поражения гитлеровская армия уже не могла оправиться. Начинается изгнание врага с родной земли!

1943 год – год удач. Он начался победой под Сталинградом, успех закрепили на Курской дуге. Пожалуй, это было первое крупное сражение, в котором советские войска во всём (!) существенно превосходили войска агрессора. К этому времени военная промышленность, вся советская экономика работала на войну, правильнее сказать, на победу. Тысячи эвакуированных заводов на Урале, в Сибири, у станков которых стояли старики, женщины, подростки, делали танки, орудия, самолёты, ковали победу и каждой единицей боевой техники приближали час триумфа.

Страшные цифры потерь в Курской битве: танков, самолётов, орудий и… 860 тысяч советских воинов!

Когда я пишу эти строки, я мысленно вижу перед собой лица моих студентов, вглядываюсь в их глаза, надеюсь, что они осознают глубокий смысл и значение тысяч человеческих смертей. Недавно на лекциях я спросил у студентов-историков первого и второго курсов, знают ли они своих родных прадедов, прабабушек, которым выпало жить в страшные годы войны? Знают ли, как они тогда, жили, воевали? У большинства в памяти – очень смутные, расплывчатые рассказы о том времени, которые они слышали от бабушек, мам… Время беспощадно стирает память.

Мой родной дед – рядовой Кучков Фёдор Севастьянович – воевал с первого дня в составе 219 стрелковой дивизии, которая не раз оказывалась в самых жарких боях. Достаточно сказать, что за два года войны она прошла три переформирования. В переводе с языка военных терминов это означает, что трижды две трети её состава погибало в боях.



Братская могила в с. Новенькое Ивнянского района Белгородской области

Семья долго не знала о его судьбе. Он просто не вернулся с войны, оставив жену, сына и пять дочерей. Одна из них – моя мама. Шесть лет назад удалось выяснить в военных архивах место гибели – урочище «Толстое» Ивнянского района Белгородской области. Дни 12, 13, 14 июля 1943 года стали для бойцов дивизии днями ада. Тогда 200 немецких танков пытались прорвать оборону дивизии на этом участке Курской дуги. Оставшиеся в живых так вспоминали ту битву: горела земля, плавился металл, от дыма и копоти неба не было видно… Потом специалисты подсчитают, что по 2150 кг смертельного металла в виде снарядов и бомб обрушил враг на каждого защитника этих рубежей [3].

Немногие бойцы дивизии уцелели в том сражении. Погиб и мой дед. Один из тех 860 тысяч бойцов! Страшная и мгновенная смерть – осколком снаряда ему оторвало голову. Было ему тогда 42 года.

Теперь известно и место захоронения – братская могила в селе Новенькое Белгородской области. На стелле выбито имя моего



Дочери Кучкова Ф. С. – Ульяна и Надежда у вечного огня братской могилы

деда Фёдора. В 2009 году вместе с мамой и её сестрой, моими отцом, братом и сестрой мы побывали на месте боёв. На братской могиле горит вечный огонь, местные школьники ухаживают за мемориалом. Ещё в одной братской могиле в этом же селе захоронено 110 воинов. Но известны имена только… четверых бойцов. Такая была мясорубка!

В какой-то неизвестной братской могиле могли быть захоронены и оба деда моей жены. Один в декабре 1941 года записался добровольцем в г. Иваново. Он был бухгалтером, носил очки, стрелять не умел… Но взял винтовку и пошёл защищать Москву. Он не вернулся, погиб в первом же бою, под подмосковным Наро-Фоминском. Другой, оставив в сибирской деревне жену и трёх малолетних детей, ушёл на фронт добровольцем. Оказался под Москвой в те же жаркие декабрьские дни и ночи 1941 года. Мы не знаем, что с ним произошло. Знаем только формулировку – «пропал без вести» в той же битве под Москвой.

Великая Отечественная война – очень личная война для меня и моей семьи. У меня в кабинете висит портрет моего деда, того, что погиб на Курской дуге. Мне говорят, я похож на него. Согласен и рад этому. Трудная судьба выпала ему, его жизнь отдана Великой Победе. Он погиб, чтобы жили мы. Я смотрю на него каждый день. Его присутствие в моём кабинете, в моей жизни помогает мне жить и понимать жизнь.

Известно, что каждая советская семья потеряла кого-то из родных в Великой Отечественной войне. Очень важно, чтобы все мы, каждый из нас знал своих родных, тех, кто был на той войне, кто погиб, защищая мир от фашизма, кто своей смертью завещал нам помнить цену Великой Победы. Я не хочу, чтобы помять о Великой Отечественной войне превратилась в такие же абстрактные знания о сражениях Отечественной войны 1812 года или русско-японской войны. Абстрактные – потому что я не знаю, кто из моих предков погиб в войне с Наполеоном. Та история не дошла до меня в таком личном преломлении через два столетия. Но мне хотелось бы, чтобы мои потомки и через триста лет знали и помнили своих пра-прадедов, которые погибли в борьбе с фашизмом. Причина, почему эта война должна оставаться в памяти людей как личная часть жизни, заключается в том, что это была особенная, исключительная война в отличие от всех других.

Поражение в Отечественной войне 1812 года, если бы таковое произошло, не ликвидировало бы Российское государство, русский народ. Равно как и поражение Наполеона не привело к исчезновению с карты Европы Франции, оно лишь вернуло государство к старым границам. Поражение России в русско-японской войне также не привело к уничтожению России как государства. И Первая мировая война в этом отношении не была бы исключением, если бы не Февральская революция 1917 года, отречение

Николая II, Октябрьская революция… Россия тогда могла быть в числе победителей, могла проиграть, но при любом раскладе осталась бы страна Россия и её многонациональный народ.

Другое дело Великая Отечественная война 1941–1945 годов. Если бы наши отцы, деды и прадеды не выдержали, не одолели, не уничтожили фашизм в той войне, то фашизм уничтожил бы нас – Советский Союз, русский народ, другие народы великой многонациональной державы. Это утверждение – не штамп советской пропаганды, не попытка представить немецких агрессоров более бесчеловечными, чем они были в реальности, что, собственно, сделать невозможно в принципе, поскольку гитлеровский фашизм был по сути своей запредельно бесчеловечным.

Тем не менее, чтобы не быть голословным, будем оперировать исключительно фактами из немецких документов. Вот один из примеров: «Речь идёт не только о разгроме государства с центром в Москве, – говорилось в одном из дополнений к плану Ост, – достижение этой исторической цели никогда не означало бы полного решения проблемы. Дело заключается скорей всего в том, чтобы разгромить русских как народ, разобщить их... Важно, чтобы на русской территории население в своём большинстве состояло из людей примитивного полуевропейского типа». Обучение русских предполагалось ограничить изучением дорожных знаков, таблицы умножения – только до 25, и чтоб могли подписывать свою фамилию! [1, с. 183].

В историко-публицистическом издании «Война. Мифы СССР. 1939–1945» Владимир Мединский цитирует инструкцию для немецкого солдата под названием «Военная подготовка в войсках». Вот что там было написано: «Помни о величии и победе Германии. Для твоей личной славы ты должен убить ровно 100 русских. У тебя нет ни сердца, ни нервов – на войне они не нужны. Уничтожив в себе жалость и сострадание, убивай всякого русского; не останавливайся – старик перед тобой, женщина, девушка или мальчик. Убивай!» [5, с. 127–128].

Партийный вождь немецких фашистов, рейхсляйтер Мартин Борман такой видел систему образования на завоёванных советских территориях для тех, кто останется жив, кто будет нужен для обслуживания истинных арийцев: «Ни в коем случае не следует давать местному населению более высокое образование. Если мы совершим эту оплошность, мы сами породим в будущем сопротивление против нас. Поэтому вполне достаточно обучать местное население, в том числе так называемых украинцев, только чтению и письму. Вместо нынешнего алфавита в будущем в школах надо ввести для обучения латинский шрифт» [2].

Подобные цитаты можно приводить и дальше, их много. Ясно, что фашисты фактически готовили для русского (советского) народа уничтожение физическое, интеллектуальное и духовное. На такую судьбу никак не мог согласиться советский человек, как не могла смириться и покориться агрессору великая страна.

Победа под Москвой, победа под Сталинградом, победа на Курской дуге, наконец, – Великая Победа, которая, уничтожив фашизм, принесёт нашей стране и всей планете не просто мир, а саму возможность жить.

Для нашей страны цена Великой Победы будет наиболее высокой. Людские потери Советского Союза составят более 26,6 млн. человек. Потери Германии – свыше 10 млн человек. Особо следует указать, что около 18 млн. погибших советских людей – это гражданское население, основной причиной смерти которых стали фашистские бесчеловечные методы истребления людей только за то, что их не причислили к высшей расе, достойной жить. Немецкая официальная идеология в отношении русских была предельно цинична: ослабить русский народ в такой степени, чтобы он не был в состоянии помешать Германии установить немецкое господство в Европе, а затем и в мире. Толь-

ко на оккупированной территории было преднамеренно уничтожено более 7,4 млн. человек.

Все народы Советского Союза поднялись на борьбу с фашистскими захватчиками, все испытали горечь утрат. Но основную тяжесть войны вынес на своих плечах русский народ. Если посмотреть на число погибших по национальному признаку, то русских пало на полях сражений 5,7 млн. человек (66,4 процента погибших), украинцев – 1,4 млн. (15,9 процента), белорусов – 253 тысячи (2,9 процента), татар – 188 тысяч (2,2 процента).

Наша страна никогда ранее не несла таких страшных потерь. Если суммировать все человеческие смерти первой мировой и гражданской войн, включая эпидемии, то и тогда цифра будет 10,3 млн. человек.

Попытайтесь представить, что в результате Второй мировой войны оказались полностью безлюдными такие европейские страны как Швеция, Норвегия, Финляндия, Дания и Нидерланды. Совокупное население этих стран равнялось общему числу советских потерь в войне [8].

Для сравнения и лучшего понимания итогов войны и значения Великой Победы сравним потери наших союзников: США – 418 тысяч человек, Великобритания – 400 тысяч, Франция – 600 тысяч [5, с. 389–390]. Помимо людских потерь есть ещё и материальные. Здесь тоже цифры более чем впечатляющие: СССР потерял почти 30 процентов национального богатства, Великобритания – 0,9, США – 0,4 процента.

Размышляя об этом, пытаясь найти слова, которые бы соответствовали тяжести войны, страданиям людей на фронте и в тылу, всё больше понимаю, что не хватит никаких слов, чтобы они вместили горечь потерь, доблесть солдата, величие Победы. Всё это может вобрать в себя только наша индивидуальная и коллективная память.

Задача ныне живущих, наша с вами задача, создавать и укреплять эту память. Она нам нужна, чтобы мы были способны сохранить страну для себя, наших детей и внуков, чтобы никто не смог изменить, оболгать, извратить историю великой страны и великого многонационального народа-победителя. Ни сегодня, ни завтра, ни когда-либо вообще!

АННОТАЦИЯ

В данной публикации автор анализирует истоки стойкости советского народа, которые дали силу Советскому Союзу для победы над фашистами в Великой Отечественной войне, и причины, по которым ныне живущим поколениям необходимо помнить о Великой Победе, о тех, кто оплатил эту Победу ценой своей жизни.

Ключевые слова: война, фашизм, мужество, память, агрессор, освободители, герои, потенциал, победа.

SUMMARY

The author of this article analyzes the origins of resistance of the Soviet people, which gave power to the Soviet Union to victory over the Nazis in World War II, and the reasons for the present generation should be aware of the Great Victory, of those who paid for this victory with their lives.

Key words: war, fascism, courage, memory, aggressor, liberators, heroes, potential victory.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вдовин А. И. Русские в XX веке. Трагедии и триумфы великого народа. – М.: Вече, – 2013. – 624 с.

2. Военно-исторический журнал. – 1965. – № 1.

3. Великописаревская районная газета Сумской области «Ворскла». – 9 декабря 2009. – № 98.

4. Кульков Е., Мягков М., Ржешевский О. Война 1941–1945 гг. Факты и документы. – М.: Олма Медиа Групп, 2011. – 512 с.

5. Мединский В. Р. Война. Мифы СССР. 1939–1945. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 704 с.

6. Новейшая отечественная история XX–XX века / под ред. Э. М. Щагина. – 2-е изд. – М.: Владос, 2008. – 560 с.

7. «Правда». – 5 февраля 1931. – № 35.

8. Россия и СССР в войнах XX века. Потери вооруженных сил: статистическое

исследование / под общ. ред. Г. Ф. Кривошеева. – М.: ОЛМА Пресс, 2001. – 624 с.

Т. П. Леденкова

УДК 356.15(470-13) ”194”

ЯЛТИНСКИЙ ОТРЯД НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ПАРТИЗАНСКОГО ДВИЖЕНИЯ (1941–1942 гг.)

Первый период истории Ялтинского партизанского отряда, ушедшего в горы в конце октября – начале ноября 1941-го года, хранит до сих пор много «белых пятен».

Немецкие войска вошли в Ялту на рассвете 7 ноября 1941 года. Удивительно, но до сих пор, спустя 74 года, нет единодушного признания этой даты. По дорогам в сторону Севастополя, отступая с боями, двигались части Красной армии. Узкие дороги, массы военных и беженцев, техника, растерянность, иногда просто неразбериха и хаос. По воспоминаниям Г. Северского, приходилось применять оружие [1]. Старший лейтенант Ф. Федоренко (будущий комбриг партизанской бригады «Грозная» и генерал-лейтенант Советской армии) вспоминал: «5-го ноября у штаба в Ялте нет ни одной машины, нет часового. Сторож сказал: «Подались на Балаклаву, Бахчисарай уже у немцев». Уходим в горы… Наступило 7 ноября. День большого праздника встретили на скалистой террасе неподалеку от водопада Учан-Су. Наблюдали, как по Бахчисарайской дороге двигались большие колонны оккупантов» [2]. По воспоминаниям С. Г. Щеколдина, «вечером 3 ноября последние части Красной армии прошли через Алупку… Двое суток 4-го и 5-го безвластие… 6-го по обеим дорогам шла немецкая армия» [3].

Бургомистр в оккупированной Ялте Н. С. Анищенков 7 ноября 1942 года распорядился выдать улучшенный паёк жителям Ялты. На вопросы немецкого коменданта ответил: «Разве Вы забыли, что ровно год назад немецкие освободители вошли в Ялту» [4]. Жители Ялты, те, кто в те годы были постарше, тоже вспоминали, что немецкие войска подошли к Ялте 6 ноября, остановились на въезде на Симферопольском шоссе (теперь улица Свердлова), выпустили по городу несколько снарядов и на рассвете 7-го вошли в город. Не рискнули войти ночью. По некоторым данным в ночь на 7 ноября в порту грузились два военных корабля – эсминцы «Бойкий» и «Безупречный». Корабли приняли на борт около 1800 человек, часть боевой техники и в 3 ч. 40 мин вышли из Ялты [5]. Большинство жителей до 8-го числа из домов не выходили, что, видимо, и запомнилось как 8-е. Правда, в официальном издании – Книге Памяти (т. 8, обобщающий) написано: «8-го ноября противник вторгся в Ялту» [6]. Возможно, это сделано умышленно, чтобы дата не совпадала с датой Государственного праздника.

Ялтинский партизанский отряд закончил выход к местам базирования 1 ноября. Созданный на базе двух истребительных батальонов – 14-го Ялтинского под командованием Н. Н. Тамарлы и 33-го Алупкинского под командованием И. З. Вергасова, укомплектованный в основном добровольцами, он сыграл огромную роль в Крыму. Задачи батальонов были разнообразными: охрана объектов народного хозяйства, коммуникаций, урожая, источников водоснабжения, предприятий связи, наблюдение вместе с пограничниками за побережьем, охрана горных перевалов. С сентября особое значение при-

обрела борьба с дезертирами из местного населения, вооружёнными, появившимися в Крымских лесах.

Бойцы истребительных батальонов в первые месяцы войны в армию не призывались. Это имело и свои отрицательные стороны, так как в батальоны проникло значительное количество морально неустойчивых лиц, не желавших или боявшихся служить в армии [7]. Ялтинский отряд ушёл к месту своего базирования под командованием Д. Г. Машкарина, начальника штаба Н. Н. Тамарлы, комиссара С. Н. Белобродского. В разбитом на пять районов полуострове Ялтинский отряд относился к 4-му району и был разделён на 4 группы – в урочище Кизилташ (Красный Камень) на Романовской дороге – в 10 км к северо-востоку от Ялты, у родника Беш-Текне – в 3-х км, юго-восточнее села Кучук-Узенбаш, и у г. Рока – в 4-х км, юго-западнее села Кучук-Узенбаш (теперь это село Многоречье). Будущие партизаны в своих истребительных батальонах прошли ускоренную программу начальной военной подготовки (в Ялте на базе ОСОВИАХИМА – руководитель С. Н. Белобродский, командир батальона Н. Н. Тамарлы), выполнили упражнения по стрельбе из личного оружия и метанию ручных гранат, получили небольшую практику по основам ведения общевойскового боя, несению караульной и патрульной службы [7].

Продовольствие, боеприпасы и другое имущество стало ускоренными темпами поступать на так называемые «перевалы», для чего использовался транспорт истребительных батальонов. Одновременно в базовых лагерях готовились укрытия: землянки, траншеи, шурфы, ямы (погреба), бурты. Часть приспосабливалась для длительного хранения и укрывалась наглухо. После закладки составлялась опись, база закрывалась и тщательно маскировалась под фон местности. Там, где так поступили, базы потеряны не были. А дислокация продбаз была составлена неправильно – базы создавались поблизости от населённых пунктов, местное население, среди которых оказалось много предателей, имело возможность наблюдать процесс закапывания продуктов, например, Ялтинский отряд расположил одну из баз у с. Ай-Василь [8]. В условиях горной местности особенно были нужны надёжные проводники и, к сожалению, не все они оказались таковыми. Часть продовольствия и боезапасов укрывались в индивидуальных хранилищах, гротах, дуплах деревьев, развалах камней и в так называемых «патронных ямах». Несмотря на то, что вероятность партизанской войны не исключалась с самого начала военных действий, и соответствующее постановление было принято ещё в июле и в начале августа, и с ним были знакомы все ответственные лица, как оказалось впоследствии, начинать его выполнение надо было раньше. Формирование партизанских отрядов было начато с опозданием, в конце сентября, а базы создавались ещё позднее, то есть в октябре и первых числах ноября.

1 ноября немецкие войска вошли в Симферополь, Бахчисарай и Карасубазар (Белогорск). Бои велись на подступах к Севастополю и на Ангарском перевале. Долго не утверждались руководители партизанского движения – приказ был подписан только 31 октября, когда отряды заканчивали выход к местам своего базирования. Находящийся в госархиве Республики Крым текст «Отчёта КШПД» (Крымского штаба партизанского движения) о действиях партизан в Крыму за период с ноября 1941 по апрель 1944, где в разделе «Учёт и численность личного состава. Пополнение и вооружение отрядов» отмечается, что в начале первого периода учёт в отрядах был поставлен плохо и вёлся на клочках бумаги, всякие списки составлялись произвольно без отметки дат, многие списки утеряны или забазированы, из-за чего многих убитых и пропавших без вести учесть невозможно.

Убытие и прибытие личного состава в приказах по отрядам отражалось не полностью, все происшедшие изменения не учитывались, поэтому многие итоговые данные

существенно разнятся, а иногда даже противоречат друг другу. Центральный Штаб Партизанского Движения два раза издавал приказы и указания об упорядочении учёта личного состава, особенно это касалось Южного Штаба.

Надо признать, что это до сих пор создаёт массу проблем в освещении того периода партизанской борьбы, а также то обстоятельство, что право писать и издавать мемуары имели возможность руководители партизанского движения, которые не всегда придерживались строгого изложения фактов. К чести некоторых, в предисловиях это оговаривалось. Однако после освобождения были опрошены и рядовые участники тех событий. Другое дело, что они не опубликованы, но с многих уже снят гриф секретности. После выхода отрядов в районах сложилась напряжённая обстановка: не все отряды вышли к местам базирования, не все руководители прибыли вовремя (некоторые вообще не прибыли), особенно, как ни странно, и комиссары. После сбора в базовом лагере (31.10 – 6.11) численность Ялтинского отряда составляла 160 человек. Однако в рапорте командующему Северо-Кавказским фронтом С. М. Будённому о боевой деятельности партизанских отрядов района с 1 ноября 1941 года по 1 июля 1942 года командир 4-го района И. З. Вергасов численность ялтинского отряда определяет как 120 человек [1].

В своих мемуарах И. З. Вергасов вспоминает о том, что из отряда сразу в первые дни дезертировало 40 человек. Таким образом, будем считать, численность отряда на 10 ноября 120 человек. Дезертирство из отрядов на первых этапах было катастрофическим. Забегая вперёд, отметим, в дальнейшем отряд пополнялся и за счёт слияния с другими отрядами, и за счёт 27 бойцов из Красноармейского отряда № 5, из рядов которого был Николай Кривошта – командир отряда. Пополнение отрядов военнослужащими сыграло положительную роль: была восполнена нехватка личного состава, вооружения и боеприпасов, повысилась боеспособность партизанских формирований. В ходе первых боевых столкновений было выявлено, что размещение некоторых отрядов по группам оказалось ошибочным (Ялтинского, Севастопольского и некоторых других). Группы находились на расстоянии 1,5–12 км, друг от друга и не могли создать общую систему охраны и обороны, не имели локтевой связи с отрядом.

В Ялтинском отряде, дислоцированном в четырёх местах, группы были разделены на «пятёрки», что привело к напрасной гибели двух «пятёрок» – одной на Кизилташе (Красный Камень), другой на высоте Бедене-Кыр. Для того чтобы попытаться поимённо определить ялтинцев и алупкинцев, ушедших в горы в октябре – ноябре 1941 года, имеет смысл исходить из 2-х посылов: во-первых, численность отряда считать в 120 человек; во-вторых, поскольку Ялтинский отряд как боевая единица действовал с 1 ноября по 2 июля 1942 г., из состава отряда исключить число партизан, пришедших после слияния отрядов и имеющих до этого участие в боевых действиях других отрядов. Указание на это, как например Ак-Шехский, Ак-Мечетский и другие, имеется по спискам в книгах Памяти (т. 6 и 7), их 32 человека.

Попробуем сопоставить три источника:

1. Книги Памяти Автономной республики Крым (т. 6 – Партизаны и подпольщики, т. 7 – дополнительный).

2. Список первого Ялтинского отряда, составленный А. М. Минько – руководителем секции партизан и подпольщиков г. Ялты, политруком взвода тыла в 10-м Ялтинском отряде.

3. Список 1-го отряда, хранящийся в Историко-литературном музее г. Ялты.

2 ноября 1941 года погиб Марьянский – боец Ялтинского отряда. 19-го ноября погиб Я. Д. Пархоменко в районе Тюзлера, где была заложена продовольственная база (по Книге Памяти похоронен на Ай-Петри. На Памятнике на скале Шишко его фамилии нет, нет и на Памятнике в урочище Красный Камень). 19 ноября на Красном Камне по-



Снимок сделан 16 апреля 1944 года, в день освобождения Ялты. Это не 10-ый Ялтинский отряд, но улыбающийся боец-партизан, глядящий в объектив (шестой справа), – ялтинец Василий Щур.

гибла «пятёрка» В. М. Андреева – знаем пока только его фамилию и Павла Феодори. Три остаются неизвестными. Погибла «пятёрка» и на Бедене-Кыр. Фамилии погибших неизвестны.

Таким образом, 12 человек погибли ещё до боя на Беш-Текне, и численность отряда уменьшилась до 108 человек.

С 10 по 13 декабря 1941 года перед штурмом Севастополя от Севастополя до Алушты начался первый большой «прочёс». Разделение отряда на группы сказалось отрицательно: группа на Романовской дороге слышала шум боя у Беш-Текне, но то ли сами ожидали подхода немцев от Чучели (бой был и там), то ли плохо сработала разведка, но группа на Беш-Текне вела бой одна.

Потери отряда в бою на Беш-Текне Вергасов [1] обозначил как 40 человек убитыми, 20 пропавшими без вести, следовательно, общие потери составили 60 человек. На 1 января из рапорта И. Вергасова в отряде оставалось 50 человек, исходя из численности отряда перед боем – 108 человек и общими потерями по Вергасову (60 человек) – осталось 48, и это сопоставимые значения.

На памятнике партизанам, установленном на Ай-Петри на скале Шишко, из 19 человек указаны фамилии только 13 партизан из Ялтинского отряда. При этом Подопригора И. А., Козачек И. В., Кондратенко С. П. погибли в 1942 году. Погибший В. А. Тарасов похоронен на Красном Камне, а погибшие Мацак Н. П. и Королев А. В. – их имён нет ни на памятнике на Ай-Петри, ни на Красном Камне. О погибшем Семёнове мы не знаем ничего, кроме даты гибели, возможно, его имени Пётр и, по мемуарам И. З. Вергасова, упоминания о гибели партизана с такой фамилией позже 13 декабря 1941 г. Будем придерживаться данных Книги Памяти (т. 6. Фамилии погибших):

1. Машкарин Д. Г., Белобродский С. Н., Тамарлы Н. Н., Фадеева А. Н., Ренц Т., Седых П. Я., Слюсарь М. Д., Ушаков В. Ф., Кутиков С. М., Кукушкин Г. П., Зубакин М. С.,

Эвнаннов, Королёв А. В., Мацак, Тарасов В. А., Семёнов – всего 17 человек.

Фамилии пропавших без вести: Асанов Эдем (Мшатка-Парковое), Боржевский Михаил, Вариченко Порфирий, Мельников, Пелипенко Григорий, Пожарский Г. К., Титов В. Ф., Ткачук М., Химич В. Т., Терентьев М. – всего 10 человек. Общее число погибших и пропавших без вести – 27 человек, чьи фамилии нам известны. Из них 5 человек из Алупки, 1 из Гурзуфа, 1 из Мшатки (п. Парковое) и 20 человек из Ялты.

В дополнительном списке в Книге Памяти (т. 7) есть фамилии пропавших в декабре 1941 года жителей Ялты и Ялтинского района: Заитов Низам Мустафа 1919 г. р., Самидулов Абдурахман Абдулаевич 1926 г. р., г. Ялта, Сеит Бекир Амет Сали 1921 г., г. Ялта, Сорока Виктор Иванович 1915 г.р. Филонов Владимир Павлович 1922 г.р. г. Ялта, Чунке Ваджип Асан 1913 г.р., Ялтинский район, Эюпов Мустафа Сейтумерович, п. Мисхор, Осипов Карл Иванович. Имеют ли они отношение к бою 13 декабря – тема для историков, архивистов и краеведов, мы же не будем пока включать их в общий список ялтинского отряда.

По данным списка А. М. Минько в отряде числилось 96 человек. Отряд сливался с Ак-Шеихским, Севастопольским, в отряд приходили и из других отрядов, но отряд оставался Ялтинским и как боевая единица существовал до 2 июля 1942 г., поэтому 32 человека из других отрядов исключаем, и остаётся 64 человека. В этом списке есть и те, кто погиб раньше боя на Беш-Текне и те, кто погиб в этом бою 13-го декабря, и те, кто продолжали воевать. В списке 3 человека, которые прошли всю войну.

Таким образом, из 96 партизан исключаем 32 человека, и список сокращается до 64-х, но список неполный: в него не включены 16 человек: Богатский С. А. (Алупка), Горемыкин Г. И. (Кореиз), Дагджи Абдулла, Дагджи Эдие (муж и жена из Ялтинского отряда, отправленные на подпольную работу в г. Симферополь, где организовали группу «дяди Володи»), Дагджи Зоре (Ялта), Асанов Эдем (Мшатка – Парковое), Боржевский М., Варичевский П., Мельников, Семёнов, Титов В. Ф., Ткачук М. М., Оноприенко И.., Пелипенко Г., Кежеджи Д. А. (Алупка), Зулкарнаев (Алупка).

В списке партизан, оставшихся в отряде после боя, 42 фамилии, но нет фамилий Горемыкина Г. И., Зулкарнаева, Кежеджи и Дагджи А., Дагджи Э., Дагджи З. – таким образом, обоснованно достоверно число погибших и пропавших без вести 60 человек, что согласуется с данными И. З. Вергасова. Из этого списка 33 человека, имён которых мы не знаем.

В списке, хранящемся в Ялтинском историко-литературном музее, 73 человека, из них 11 человек не бойцы Ялтинского отряда, следовательно, 62 человека, но нет 27 человек: Асанова Э., Агеева М., Баршинова, Богатского С. С., Боржевского М., Вариченко П., Дагджи А., Дагджи Э., Дагджи З., Долгова П. С., Эвнаннова, Зулкарнаева, Иванчикова, Качалова А. Г., Кашваты, Кижеджи Д. А., Кукушкина, Марьянского, Мельникова, Оноприенко И. К., Пелипенко Г., Пожарского Г. К., Ревы Н. С., Семёнова, Титова В. Ф., Ткаченко П. Н., Ткачука М. М.

Таким образом, в списках историко-литературного музея должно быть 88 человек и 3 человека погибших в «пятёрке» В. М. Андреева, всего же 91 человек ялтинского отряда. Следовательно, нам неизвестно ничего о судьбе 29 человек.

Несмотря на значительное количество погибших и пропавших без вести, говорить о разгроме отряда вряд ли стоит: конечно, погибло полностью руководство отряда, потеряно знамя, но отряд был Ялтинским ещё до июля 1942 года.

По данным Книги Памяти (т. 6 и т. 7) требуются уточнения и отдельные исследования участников партизанского движения с фамилией Попов, Усин. Осадчая, Пузанкова, Позднякова. Имеются сведения об уходе в партизанскуий отряд сына главного садов-

ника Никитского ботанического сада Козейчука, почтового работника Ялты Кашина.

Работа с архивными данными партизанского отряда будет продолжена.

АННОТАЦИЯ

В статье предпринимается попытка определить состав и численность ялтинского партизанского отряда, сыгравшего важную роль в освобождении Крыма от фашистско-немецких захватчиков.

Ключевые слова: ялтинский отряд, партизанское движение, состав, командование.

SUMMARY

The paper is an attempt to determine the composition and abundance of Yalta guerrilla unit, which played an important role in the liberation of the Crimea from the fascist German invaders.

Key words: Yalta detachment, the guerrilla movement, composition, command.

ЛИТЕРАТУРА

1. Партизанское движение в Крыму в период Великой Отечественной войны. Сборник документов и материалов, 1941–1945 гг. / А. В. Мальгин, Л. П. Кравцова, Л. П. Сергиенко. – Симферополь: Сонат, 2006. – 268 с.

2. Федоренко Ф. Годы партизанские / Ф. Федоренко. – Симферополь: Таврия, 1990. – 286 с.

3. Щеколдин С. Г. О чём молчат львы. Крым. Алупка. 1941–1944 / С. Г. Щеколдин. – Симферополь: Нижняя Ореанда, 2009. – 94 с.

4. Славич С. К. Три Ялтинских зимы. Повести / С. К. Славич. – Симферополь: Таврия, 1985. – 128 с.

5. РГА ВМФ. Ф. 1087, оп. 0017217, 9.32, л. 171–172.

6. Книга Памяти. Автономная Республика Крым. – Т. 8. – Симферополь: Таврида, 1998. – 361 с.

7. Мельничук Е. Б. Партизанское движение в Крыму «Накануне» / Е. Б. Мельничук. – Львов: Гриф Фонд, 2008. – 163 с.

8. Крым в период Великой Отечественной войны 1941–1945 / сост. И. П. Кондранов, А. А. Степанова. – Симферополь: Таврия, 1973. – 223 с.

В. Н. Остапенко

УДК 358.4 – 051 ”194”

ВОИНЫ-АВИАТОРЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941–1945 гг.

Одной из причин вспыхнувшей 1 сентября 1939 года Второй мировой войны стала попытка распределить сферы влияния между странами после окончания Первой мировой войны. С одной стороны − США, Англия и Франция − страны победители, с другой − Германия, Италия, Япония, потерпевшие поражение и неудовлетворённые своим положением, взяли курс на передел мира. Так постепенно складывались два противостоящих блока.

В 1935 г. Германия нарушила Версальский мирный договор и ввела закон о всеобщей воинской повинности, создала полумиллионную армию, а также начала экономическую подготовку к войне. Был заключён первый военно-политический союз между фашистской Германией и Италией, к которому в 1937 г. примкнула и Япония, началась интенсивная разработка военных доктрин.

Важную роль в маскировке готовящейся войны гитлеровское руководство отводило пропаганде. Главная цель пропаганды − скрыть истинный смысл агрессивной внеш-

ней политики Германии, усыпить бдительность правительств и международного сообщества.

1 сентября 1939 г. в 4 часа утра Германия напала на Польшу. 3 сентября Великобритания и Франция объявили войну Германии. 6 сентября 1939 г. германские войска подошли вплотную к западным территориям современных Белоруссии и Украины, входившим в то время в состав Польши. 17 сентября советские войска пересекли границу и взяли под охрану эти территории. В апреле 1941 г. Германия захватила Грецию и Югославию. Вместе с ней выступила Венгрия, Румыния, Италия, Финляндия. В апреле-мае 1940 г. немецко-фашистские войска оккупировали Данию, Норвегию, 10 мая вторглись в Бельгию и 28 мая оккупировали её. 7 декабря 1941 г Япония напала на Пёрл-Харбор, начав этим военные действия против США.

22 июня 1941 г. были совершены налёты и бомбардировки советских территорий немецкими авиационными группами. Началась Великая Отечественная война, в которой достойный вклад в разгром гитлеровского фашизма и японского милитаризма внесли советские воины-авиаторы. За годы Великой Отечественной войны советские ВВС совместно с авиацией ВМФ и ПВО совершили около 4 000 000 самолёто-вылетов. Из 100 тыс. самолётов, потерянных гитлеровской Германией во Второй мировой войне, 77 тыс. были уничтожены на советско-германском фронте, 57 тыс. из них (т. е. около 74 % потерь гитлеровской авиации на советско-германском фронте) уничтожили советские ВВС. При этом 44 тыс. вражеских самолётов (57 % потерь авиации фашистов на советско-германском фронте) вывели из строя на аэродромах.

В условиях воинской службы особое значение имеет активная личность, силы которой направлены на приобретение необходимых качеств, знаний, умений, навыков для выполнения воинского долга. Боевая активность – это усиленная деятельность в бою воинов, подразделений, частей и войск в целом, ориентированная на выполнение боевых задач и достижение победы над противником.

О высокой боевой активности советских авиаторов в Великой Отечественной войне свидетельствует тот факт, что, несмотря на боевой опыт лётчиков и совершенную технику, немецко-фашистские военно-воздушные силы только с 22 июня по 19 июля 1941 г., т. е. менее чем за месяц, потеряли на советско-германском фронте 1 284 самолёта. Подавляющее большинство из них были сбиты в воздушных боях, в ходе которых, как правило, был уничтожен и лётный состав. Эти потери составили ¼ самолётного парка, использованного А. Гитлером для нападения на Советский Союз.

О высокой боевой активности советских авиаторов, их воинском мастерстве в годы Великой Отечественной войны свидетельствует и количество самолёто-вылетов, приходящееся на 1 потерянный самолёт. Если у советских авиаторов количество самолёто-вылетов на 1 потерянную машину возросло с 32 в 1941 г. до 165 в 1945 г., то у немецко-фашистских авиаторов количество снизилось с 25,5 в 1942 г. до 11 в 1945 г.

Наглядное представление о важности высокой боевой активности для достижения победы над врагом даёт опыт боевых действий лётчиков-героев Советского Союза. Известный ас, трижды удостоенный этого звания, генерал-полковник авиации Кожедуб И. Н., в Великой Отечественной войне провёл 120 воздушных боёв, в которых сбил 62 фашистских самолёта. Кожедуб И. Н. признан самым результативным советским лётчиком, сбившим за время войны наибольшее количество вражеских самолётов. Другой ас, трижды Герой Советского Союза, маршал авиации Покрышкин А. И. за годы войны провёл 145 воздушных боёв и сбил 59 вражеских самолётов. Подсчёт показывает, что Кожедуб И. Н. и Покрышкин А. И. сбивали в среднем 1 вражеский самолёт за 2 воздушных боя. Два советских аса уничтожили в ВОВ 121 самолёт противника, что составляет

численность немецко-фашистского авиационного соединения.

26 лётчиков-истребителей, дважды Героев Советского Союза, сбили за годы войны 1 051 самолёт – целый воздушный флот гитлеровцев. Среди них Вороженкин А. В., Глинка Д. Б., Гулаев Н. Д., Евстигнеев К. А., Клубков А. Ф., Речкалов Г. А., А.-Х. Султан (на счету каждого свыше 50 сбитых вражеских самолётов). Алелюхин А. В, Колдунов А. Н., Попков А. И., Скоморохов Н. М. сбили более чем по 40 самолётов противников. 25 советских асов уничтожили от 30 до 40 самолётов врага. 137 лётчиков – от 20 до 30 вражеских самолётов.

О высокой боевой активности наших лётчиков, их умении побеждать опытного и сильного противника свидетельствует соотношение проведённых воздушных боёв и сбитых при этом самолётов. Так, Гулаев Н. Д. в 69 боях лично сбил 57 вражеских самолётов; Евстигнеев К. А. в 120 боях – 56 самолётов; Речкалов Г. А. в 122 боях – 56; Смирнов А. С. в 72 боях – 34; Сафонов Б. Ф. в 34 боях – 22 самолёта врага.

С исключительным мужеством и боевым мастерством провёл бой 6 июля 1943 года с 20 фашистскими бомбардировщиками и сбил 9 из них заместитель командира эскадрильи лётчик-истребитель старший лейтенант Горовец А. К. (удостоен звания Героя Советского Союза). Он единственный лётчик в мире, добившийся такой победы в одном воздушном бою.

Всего лётчики-истребители, Герои Советского Союза, составляя менее 2,5 % численности лётного состава, уничтожили в воздушных боях более 33 % самолётов врага.

Многие советские авиаторы, проявляя высокую боевую активность, поднимались в небо после тяжёлых ранений. Лётчики Белоусов Л., Кузьмин Г., Маликов И., Маресьев А., Сорокин З. воевали после ампутации ног, Шемендюк П. сражался без руки. Лётчик-истребитель Ковзан Б. при совершении лобового воздушного тарана лишился правого глаза, однако продолжал бить врагов до конца ВОВ, одержав ещё несколько побед в воздухе.

Достоин внимания и памяти потомков героический поступок Драченко И. Пилотируемый им штурмовик был сбит врагом во время боёв под Харьковом, тяжело раненный лётчик попал в плен. Немецко-фашистское руководство высоко оценило мастерство И. Драченко, ему обещали блестящую карьеру фашистской авиации. За отказ от предложения советский лётчик поплатился своим здоровьем. Но ничто не могло сломить духа офицера. Во время перевозки военнопленных Драченко И. с товарищами обезвредили конвоира, и советский лётчик вернулся в родной полк, добился разрешения вновь воевать на штурмовике и совершил после этого десятки боевых вылетов. К концу войны двадцатилетний Драченко И. был кавалером ордена Славы трёх степеней и Героем Советского Союза – единственным лётчиком, одновременно удостоенным таких высоких наград.

Многие советские авиаторы шли на самопожертвование. Установлено, что в небе войны советские лётчики более 600 раз таранили самолёты противника. Дважды Герой Советского Союза Главный маршал авиации А. Новиков, командовавший в годы ВОВ ВВС, писал: «Таран – это, прежде всего, готовность к самопожертвованию, последнее испытание на верность своему народу, это одна из внешних форм проявления величия духа, присущего советскому человеку, которого не учёл, да и не мог учесть враг…» [5]. По 2 тарана в воздухе совершили 34 лётчика, из них 16 – по двойному тарану в одном бою. Лётчики-истребители Хлобыстов и Терёхин применили воздушный таран трижды, а Б. Ковзан – четырежды. Среди таранивших вражеские самолеты единственная в мире женщина – советская лётчица Е. Зеленко. Примечательно, что за всю войну ни один немецкий пилот не отважился на таран.

503 раза советские авиаторы применили в годы войны огненный таран. Это значит, что свыше 600 лётчиков, штурманов, стрел-

ков-радистов, слившись воедино с гибнувшими самолётами, в последние мгновения своей жизни смогли принять решение и нанести удар по врагу.

Применение советскими лётчиками таранов наносило врагу не только материальный ущерб, но и подрывало моральный дух фашистских пилотов. Один из них, уцелевший после тарана, признался на допросе, что о таране они знали понаслышке и не верили в его существование.

Таранные удары советских авиаторов в годы войны – это примеры воинской боевой активности советских лётчиков в случаях, когда все другие меры уничтожить врага уже были исчерпаны. Советские лётчики шли на таран с первого и до последнего дня войны, и Главков ВВС 23 сентября 1944 г. вынужден был издать приказ, обязывающий командиров и политработников разъяснить личному составу, что таран следует применять только в исключительных случаях и как крайнюю меру.

Известны многочисленные факты, когда наши лётчики решительно вступали в бой при 12-ти, 20-ти и даже более чем 20-ти кратном численном превосходстве врага и добивались победы.

В апреле 1943 года в районе станицы Крымская на Кубани 7 наших истребителей вступили с 60 бомбардировщиками и 25 истребителями врага. 7 против 85! Бой длился около 40 минут. Сбив 5 бомбардировщиков и 1 истребитель противника, а остальных обратив в бегство, все советские истребители возвратились на аэродром.

В конце мая 1943 г. на прикрытие Волховской ГЭС вылетела шестёрка истребителей под командованием старшего лейтенанта Дергача А. Н. Советские лётчики встретили 126 бомбардировщиков врага – 14 девяток. Группа Дергача А. Н. атаковала каждую девятку, произведя 14 атак против 600 пулемётов врага. Во время последней атаки появились истребители противника. Фашисты потеряли 11 бомбардировщиков и 1 истребитель. Все 6 советских «яков» вернулись на аэродром.

Советские лётчики в годы войны совершали по 4–5, а часто по 8–10 вылетов в сутки. Показательно сравнение: американские лётчики в годы Второй мировой войны принимали бой при своём численном превосходстве. Равенство в силах они рассматривали как неблагоприятную для ведения боя ситуацию. Наступательные действия велись ими в исключительных случаях.

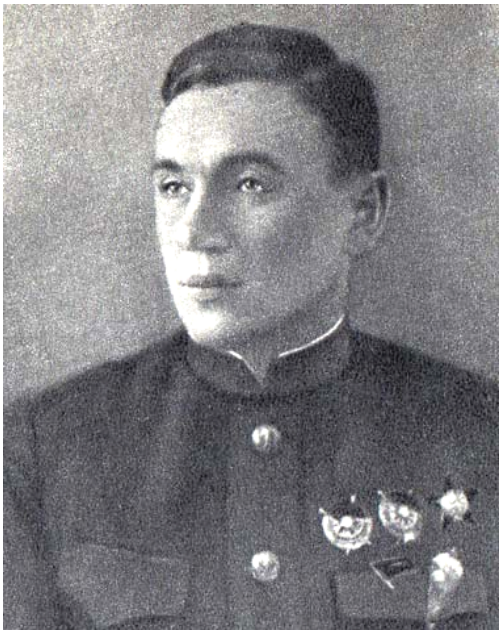
За высокое боевое мастерство, проявленное при выполнении задач по разгрому фашистских захватчиков, более 60 % авиационных соединений и частей награждено орденами, 708 авиационных соединений, частей и подразделений получили почётные наименования, 288 стали гвардейскими.

Свыше 200 тысяч авиаторов за отличное выполнение боевых заданий, отвагу и мужество награждено медалями и орденами, 2 452 авиатора за боевые подвиги были удостоены звания Герой Советского Союза (всего звание Героя Советского Союза получили 11 633 человека), 65 лётчиков удостоены этого высокого звания дважды (всего за годы войны – 115 воинов), а лётчики-истребители Кожедуб И. Н. и Покрышкин Л. И. стали трижды Героями Советского Союза (всего 3 человека за годы войны).

В суровое военное время вместе с мужчинами отважно защищали Родину и женщины. Звания Героя Советского Союза были удостоены 29 советских военных лётчиц – представительниц трёх женских добровольческих полков: истребительного (командир Казаринова Т. А.), бомбардировочного (командир Раскова М. М.) и ночного бомбардировочного (командир Бершанская Е. Д.).

Среди авиаторов, чьи судьбы были связаны с Крымом, следует особо отметить Острякова Николая Алексеевича и Амет-Хана Султана. Рассмотрим их биографии подробнее.

Н. А. Остряков родился в московской рабочей семье 17 мая 1911 года. Окончив 7 классов, поступил разнорабочим на завод



«Красный металлист». В 17 лет по путёвке комсомола вместе с трудовой молодёжью едет в Среднюю Азию строить Турксиб. Через два года он возвращается в Москву и устраивается на одно из автопредприятий рабочим. Н. А. Остряков из простого рабочего по притирке клапанов двигателей становится высококвалифицированным слесарем, а затем – шофёром. Во время обучения в центральной лётной школе Н. А. Остряков не только успешно освоил технику пилотирования, но и увлёкся парашютным спортом. Его успех и мастерство скоро были замечены. Он становится сначала инструктором по парашютному спорту, а затем, после знакомства с конструктором парашютов Котельниковым, испытывает новые парашюты с разных высот. В 1934 г. в числе первых Н. Острякову присваивается звание «Мастер парашютного спорта СССР». И в этом же году он убывает в Киев для организации парашютного спорта и обучения украинской молодёжи. Здесь же в Киеве Н. Остряков покажет своё мастерство, совершив прыжок с высоты 200 м. с самолета У-2.

В 23 года он уже удостоен награждения орденом Красной Звезды. В 1936 г. его избирают сначала делегатом IX съезда комсомола Украины, а затем делегатом X съезда ВЛКСМ.

Когда в Испании начинается гражданская война, он едет добровольцем, чтобы бороться с фашизмом. Несмотря на то, что он прибыл в Испанию как специалист по десантированию, вскоре Н. Остряков осваивает в небе Испании боевой самолёт-бомбардировщик. Сначала он выполняет боевые вылёты как ведомый, а через несколько месяцев уже становится командиром звена, командиром эскадрильи и как ведущий группы громит врага, наносит бомбовые удары по танкам, скоплениям франкистских, итальянских и немецких войск. Во время прорыва вражеских сил через Гвадалахарское ущелье к Мадриду новая задача оставлена перед эскадрильей Н. Острякова – остановить бомбовыми ударами итальянский корпус. Несколько дней и ночей интернациональная эскадрилья громит итальянские дивизии, которые не устояли и дрогнули. Фашисты не прорвались к Мадриду. Николай Алексеевич был не только мастером бомбовых ударов по войскам противника, но и в небе Испании стал профессионалом в бомбовых ударах по кораблям Франко и Гитлера.

28 мая 1937 г. под Малагой, прорвавшись через сплошной огонь корабельной артиллерии, он наносит удар по карманному линкору «Дойчланд», в результате чего тот получил серьёзные повреждения.

В другом боевом вылете он серией бомб нанесёт удар по немецкому крейсеру в Средиземном море, который потеряет ход. Так будущий герой черноморского неба становится морским лётчиком.

Герой Советского Союза генерал-лейтенант авиации Н. А. Наумов в своих воспоминаниях «Комсомольский генерал» напишет о Н. Острякове: «В составе интернациональной бригады он сражался в небе Испании. Он пробыл там менее года, но успел заслужить славу одного из самых отважных и умелых бойцов, совершив 250 боевых вылетов» [9].

Н. Остряков за неполный год службы в Испании прошёл суровую школу войны, став кавалером двух орденов Красного Знамени.

Конечно, такой боевой опыт, полученный лётчиком в Испании, нужен был при формировании и обучении частей морской авиации. И он становится командиром 66-й отдельной бригады Черноморского флота, состоящей вначале из отдельных эскадрилий.

28 мая 1938 г. он формирует 40-й полк пикирующих бомбардировщиков.

Весной 1939 г. Н. Остряков получает новое назначение – командовать бригадой, сформированной из отдельных авиаполков, на Тихоокеанском флоте, где он в течение четырёх месяцев передаёт свой боевой опыт, умение применять оружие по кораблям днём и ночью. В конце 1939 г. он становится заместителем командующего ВВС ТОФ, а в 29 лет – генералом. Теперь он несёт всю ответственность за профессиональную подготовку и безопасность полётов всех частей ВВС ТОФ. Он лично осваивает все самолёты, которыми оснащены части и бригада Тихоокеанского флота, и это он делает для того, чтобы определить эффективную систему подготовки лётного состава, найти более оптимальные способы и методы борьбы авиаторов на море. Но ему не хватало теоретических знаний, поэтому осенью 1940 г. он уезжает на академические курсы в Ленинград и в мае 1941 г., окончив их с отличием, возвращается на ТОФ.

Начавшаяся Великая Отечественная война сразу внесла коррективы в его жизнь и судьбу. Н. Остряков рапортует и пишет телеграммы на имя многих командиров, начальников и даже И. Сталина с просьбами откомандировать его на действующий фронт.

В октябре 1941 года он назначен командующим ВВС ЧФ в осаждённый Севастополь и принимает командование черноморской авиацией.

Будучи военачальником, он оставался боевым лётчиком. В истории 40-го авиаполка пикирующих бомбардировщиков записан один из эпизодов, где командующий ВВС ЧФ генерал Н. Остряков с группой истребителей, сопровождающих пикирующие бомбардировщики, вёл воздушный бой. Два звена 40-го авиаполка, ведомые И. Корзуновым и В. Лобазовым, в сопровождении истребителей взяли курс на аэродром Сарабуз для уничтожения самолётов противника. При подлёте к аэродрому завязался воздушный бой с Ме-109. В эту минуту к самолёту В. Лобазова почти вплотную пристроился истребитель прикрытия, лётчик и весь экипаж увидели самого командующего ВВС ЧФ. В паре с Наумовым генерал Н. Остряков завязал воздушный бой с 4 истребителями, сбив один, остальные были разогнаны, бомбардировщики успешно выполнили задачу.

Военный совет Черноморского флота часто старался удерживать генерала от личного участия в сопровождении штурмовиков и бомбардировщиков и ведения воздушных боёв с немецкими асами из 4-й воздушной армии Германии «Люфтваффе», но Н. Остряков всё же добивался разрешения на боевой вылет. И эти боевые вылеты часто приносили победу.

20 апреля 1942 г. был последний боевой вылет прославленного лётчика Н. Острякова на сопровождение бомбардировщиков при ударе по аэродромам врага. Результатом стали шесть костров от горящих «юнкерсов» и сбитый им в воздухе Ме-109.

24 апреля 1942 г. командующий ВВС ЧФ Н. Остряков вместе с представителем авиации ВМФ генералом Коробковым посещает авиаремонтные мастерские в бухте Круглая, где немецкая шестёрка Ю-88, неожиданно появившаяся с моря, сбросит серию бомб на ремонтную базу авиаторов. Николай Алексеевич погиб. 25 апреля 1942 г. осаждённый Севастополь прощался со своим командующим – «Крылатым Генералом», которому 17 мая исполнился бы 31 год.

Умелый военачальник, заботливый и скромный генерал был активным бойцом в обороне Севастополя. Он совершил более 100 боевых вылетов в блокадном городе. Под его руководством авиаторы-черноморцы за

период боёв за Севастополь уничтожили и повредили 155 танков; уничтожили и сожгли 1 522 автомашины; сбили в воздушных боях и уничтожили на земле 546 самолётов.

За свои подвиги он был удостоен звания Героя Советского Союза.

Память о Николае Алексеевиче Острякове живёт в названиях улиц и школ Украины и России, которые он защищал.

Амет-Хан Султан родился 25 октября 1920 года в Крыму, в городе Алупка, в семье выходца из дагестанского аула Цовкра, лакца по национальности, и крымской татарки.

Он окончил 7 классов школы, затем железнодорожное училище и получил рабочую специальность. Увлечённость небом, распространённая среди советской молодёжи 1930-х, коснулась и его. Молодой рабочий занимался в аэроклубе, осваивая профессию лётчика.

Когда в феврале 1939 г. Амет-Хан оказался в армии, «гражданское» увлечение небом решило его дальнейшую судьбу. Он был направлен в знаменитую Качинскую военную авиационную школу, из которой в 1940 г. вышел уже в звании младшего лейтенанта.

Истребительный полк Амет-Хана, оснащённый самолётами И-15 и И-153, встретил войну в Молдавии. В бои с фашистами молодой лётчик вступил с первого дня войны. Осенью 1941 года его полк дрался с немцами у Ростова-на-Дону. После тяжёлых потерь полк перевели на переформирование и переобучение. Теперь Амет-Хану предстояло сражаться на британском «харрикейне».

В марте 1942 года полк Амет-Хана Султана вошёл в состав ПВО Ярославля. Войска гитлеровцев не дошли до города, но авиация противника наносила по нему бомбовые удары.

31 мая 1942 года город был атакован «юнкерсами». Советские истребители вступили в схватку. Амет-Хан Султан, израсходовав все боеприпасы, настиг противника и таранил его. «Харрикейн» застрял в «юн-



керсе», но советский лётчик выбрался из кабины и приземлился при помощи парашюта. За подвиг в небе Ярославля он был награждён орденом Ленина.

В 1942 году А.-Х. Султан пересаживается на истребители марки «Як» и отличается в боях под Воронежем и Сталинградом.

В этот момент советское командование принимает решение создать своеобразный «воздушный спецназ» из лучших советских пилотов для борьбы с элитой люфтваффе. Таким «спецназом» стал 9-й гвардейский истребительный авиационный полк, в котором воевали 28 Героев Советского Союза, 25 из которых получили это звание, уже сражаясь в этом подразделении.

В состав этого авиаполка вошёл и Амет-Хан Султан. Он сбивал немцев, воюя на «Яках», затем на американской «Аэрокобре», а завершал войну на истребителе Ла-7. В августе 1943 года капитану Амет-Хану Султану было присвоено звание Героя Советского Союза.

В январе 1944 года Амет-Хан и его боевой товарищ, Герой Советского Союза Иван Борисов, сумели захватить самолёт противника, принудив гитлеровского пилота к посадке на советский аэродром. Интересно, что Амет-Хан освоил захваченный немецкий самолёт связи почти сразу, совершив на нём самостоятельный полёт.

Всего за время войны А.-Х. Султан лично сбил 30 самолётов противника и ещё 19 в составе группы. 29 июня 1945 года гвардии майор Амет-Хан Султан стал дважды Героем Советского Союза.

После войны Амет-Хан Султан поступил в военную академию, несмотря на то, что в своих анкетах упрямо выводил «национальность − крымский татарин». После депортации 1944 года для такого поступка необходимо было мужество, тем более, что лётчик легко мог указать национальность отца.

Через несколько месяцев обучения в академии подполковник Амет-Хан Султан подаёт рапорт об отчислении и увольнении со службы и в феврале 1947 года становится лётчиком-испытателем Лётно-исследовательского института в Жуковском. За годы работы в ЛИИ он стал «крёстным отцом» десятков образцов отечественной воздушной техники.

В конце 1950-х годов Амет-Хан Султан совершает испытательные полёты по программе разработки катапультных кресел для лётчиков и космонавтов, а также помогает космонавтам в освоении невесомости, будучи пилотом одной из «воздушных лабораторий».

1 февраля 1971 года во время испытания нового двигателя на летающей лаборатории Ту-16 произошла катастрофа. Экипаж во главе с дважды Героем Советского Союза, заслуженным лётчиком-испытателем СССР Амет-Ханом Султаном погиб.

Его именем названы улицы в разных городах СССР, в родной Алупке, в подмосковном Жуковском, аэропорт в Махачкале.

В 2010 году в Ярославле был установлен памятник Амет-Хану Султану. Памятник установлен недалеко от места, надо которым в 1942 году мужественный лётчик таранил фашистский «юнкерс», спасая город от врага.

Для Советских Вооруженных Сил война явилась величайшей школой боевого опыта, ставшего бесценным достоянием. Опыт фронтовиков использовался командирами, партийными и комсомольскими организациями в обучении и воспитании советских воинов. Нынешнее поколение авиаторов учится мужеству, мастерству и героизму на подвигах отцов и дедов, настойчиво стремится умножить славные боевые традиции героев войны. В частях растут ряды отважных воздушных бойцов, авиаторов различных специальностей, обладающих высокими идейно-политическими, морально-психологическими и военно-профессиональными качествами, отлично владеющих техникой и оружием. Они проявляют инициативу, настойчивость, мужество, творческий поиск в повышении эффективности боевой учёбы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается боевая активность советских воинов-авиаторов в годы Великой Отечественной войны. Приводятся статистические данные по количеству проведённых самолёто-вылетов, таранных ударов, воздушных побед и поражений; содержится информация о биографии лётчиков, чьи судьбы были связаны с Крымом – Н. А. Острякова и А.-Х. Султана.

Ключевые слова: война, авиация, боевая активность, таран.

SUMMARY

The article deals with the combat activity of the Soviet soldiers-pilots during Great Patriotic war, the statistics of the number of sorties carried out, ramming, aerial victories and defeats. The article contains biographies of pilots whose lives were connected with the Crimea – N. A. Ostryakova and A.-H. Sultan.

Key words: war, aviation, military activity, ram.

ЛИТЕРАТУРА

1. Военно-исторический журнал. − 1972. − № 3. − С. 25.

2. Война, история, идеология / под ред. Малахова В. С. – М.: Политиздат, 1974. − 383 с.

3. Вторая мировая война: Краткая история. − М.: Наука, 1984. − 590 с.

4. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941−1945 гг.: в 6 т. − М.: Воениздат, 1965. − Т. 6. − 652 с.

5. Козырёв М., Козырёв В. Авиация Красной армии /. − М.: Центрполиграф, 2011. − 31 с.

6. Манштейн Э. Утерянные победы / Э. Манштейнн. − Ростов н/Д.: Феникс, 1999. − 180 с.

7. Мировая война 1939–1945гг. / пер. с нем. − М.: Воениздат, 1957. − 472 с.

8. «О 40-летии победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945гг.»: Постановление ЦК КПСС // Правда. – 1984. – 17 июня.

9. Цибульский И., Чечин О., Чечин В. Крылья над океаном / И. Цибульский, О. Чечин, В. Чечин. − М.: Молодая гвардия, 1986. − 222 с.

А. В. Люликова

УДК 341.485(=4//16)(470-13) ”194”

ЯЛТИНСКАЯ ТРАГЕДИЯ ЕВРЕЙСКОГО НАРОДА

(по материалам книг Э. Левина и И. Спектор-Макаровой «Воины Дома Иакова» и Э. Левина «Сорок дней до расстрела»)

Книги Э. Левина и И. Спектор-Макаровой «Воины Дома Иакова» и Э. Левина «Сорок дней до расстрела» рассказывают о судьбе еврейского народа в годы Второй мировой войны, заставляя тем самым задуматься о последствиях любой расистской теории.

В предисловии к книге Э. Левина и И. Спектор-Макаровой «Воины Дома Иакова» В. Люстин, председатель Ялтинской еврейской общины, отмечает, что хотя речь в ней и идёт о воинах, жизнь которых так или иначе связана с Ялтой, Ялтинской еврейской общиной, всё же эта книга не только ялтинского или крымского значения. Книги Э. Левина и И. Спектор-Макаровой, безусловно, являются не только памятником судьбы еврейского народа, пострадавшего в военные годы, это и не только обвинение, это ещё, по словам В. Люстина, один камень для баррикад, которые необходимо воздвигнуть на пути расистских демаршей.

Труд Э. Левина «Сорок дней до растрела» состоит из трёх частей. Первая часть – художественно-документальная повесть; вторая часть – свидетельства очевидцев и родственников погибших; третья часть – уточнённые и дополненные списки расстрелянных. Послесловие – эта краткая история возрождения Ялтинской еврейской Общины.

«Для евреев Ялты период оккупации был «адом в раю» и, разумеется, не только для евреев…», – пишут в предисловии к художественно-документальной повести В. Люстин и А. Шрайберг.

Книга рассказывает о судьбе детей, которые стали свидетелем всех ужасов военного времени. В Крыму и, в частности в Ялте, к началу Второй мировой войны было много смешанных браков. И если, как пишут В. Люстин и А. Шрайберг, внутри, за забором ялтинского гетто, находились евреи, то по другую сторону, снаружи, стояли люди многих национальностей, которые приходили к своим родным и близким. Они, рискуя собственной жизнью, спасали детей и своих и чужих, укрывали родственников и знакомых евреев. Спасённые дети, которые в настоящее время являются членами Ялтинской еврейской общины, сегодня главные очевидцы тягчайших преступлений нацистов в прекрасном курортном городе, призванном возвращать здоровье и продлевать жизнь.

Особое внимание уделено теме об отношении к «еврейскому вопросу» И. Сталина, которое, как показало время, было, по сути, весьма схожим с отношением к этому вопросу Гитлера.

Спустя несколько десятилетий с момента расстрела 2000 евреев Ялты зимой 1941 года Э. Левину удалось в художественно-документальной форме воссоздать атмосферу времени, предшествующего трагедии, и на примере одной еврейской семьи показать глубину утраты, постигшей еврейский народ.

Трагедии и страдания еврейского народа за более чем трёхтысячелетнюю историю его существования хорошо известны. Менее известны победы, стойкость, героизм и мужество этого сравнительно немногочисленного народа, его представителей, в неравной борьбе с огромными армиями и государствами. Почти всегда эта борьба имела крайне принципиальный характер – быть или не быть. Тот факт, что этот народ есть, несмотря на многолетнюю потерю государства, пленения, крестовые походы, преследования инквизиции, изгнания и погромы, говорит сам за себя.

Сегодня более известно о героизме евреев в борьбе с нацизмом, о героической борьбе еврейского народа за существование своего государства, и становится всё более понятно благодаря чему, в конечном итоге, каким чертам национального характера евреи продолжают сою историю.

Немецкий нацизм назвал одной из своих задач полное уничтожение евреев, и Воины Дома Иакова, участники 2-й мировой войны, хорошо понимая за что и с чем они сражаются, показали себя стойкими и отважными бойцами. Они воевали, испытывая зачастую неприязнь не только людей, среди которых жили, но и правительств государств, в армии которых они находились. Они воевали, зная о муках стариков и детей на оккупированной врагом территории, зная о бабьих ярах и лагерях смерти. И сердца кровоточили и у тех, кого не коснулась вражеская пуля.

«… Евреи входили в состав регулярных формирований союзников, участвовали в деятельности партизанских отрядов, движений сопротивления и других подпольных антинацистских организаций.

В силу различных факторов историки затрудняются точно определить число евреев, принимавших участие в борьбе против нацистов.

Первая трудность заключается в том, что в солдатских анкетах действующих армий в странах Запада (США, Британия, Франция) отсутствует пункт «национальность» или «религия». Поэтому эти данные не записывались в солдатских удостоверениях или в личных делах, за исключением тех солдат, которые были заинтересованы в соблюдении религиозных обрядов. Считается, что более трети всех еврейских солдат в армии союзников служили в вооружённых силах США. Эта оценка основывается не только на статистических данных.

Нет точных данных о советских евреях, численный вклад которых в борьбе с нацистами схож с вкладом американских евреев. В Советском Союзе было принято записывать национальность гражданина в паспортах и в других документах. Однако дети от смешанных браков имели право избрать себе национальность одного из родителей, и многие предпочитали записываться неевреями. Поэтому число евреев, принимавших участие в борьбе с нацистами, было в действительности выше, чем показывают записи. Более того, доступ к статистическим исследованиям, проводившимися Министерством Обороны СССР по вопросу национальности, был открыт лишь в последние годы, и исследования в этой области находятся в начальной стадии.

Попытка провести сравнительное исследование участия евреев в борьбе против нацистов в разных странах тоже наткнулась на препятствие в виду различий в законодательствах. Положение было сложным даже в странах, в которых действовала только одна армия, и осложнялась ещё больше в таких странах, как Польша, Чехословакия и прочие, которые во время войны создали эмигрантские правительства и армии.

Ещё труднее проследить судьбы еврейских бойцов в различных подпольных организациях. Поскольку партизанская деятельность велась в условиях секретности, не было возможности вести упорядоченную регистрацию членов той ли иной организации, и принадлежность к ней подтверждалась лишь задним числом (после освобождения оккупированной территории). После окончания войны каждое государство, захваченное армиями Оси, установило для себя критерии, согласно которым подтверждалась принадлежность граждан к подпольным организациям или к движениям сопротивления. Принадлежность к этим формированиям устанавливалась в большинстве случаев на основании свидетельств командиров или товарищей по оружию, оставшихся в живых. Но неоднократно целые подпольные группировки полностью уничтожались противником, и становилось почти невозможно установить имена их участников.

Если во многих случаях установление принадлежности к какой-либо подпольной организации связано с трудностями, то, когда речь идёт о евреях, задача становится почти неосуществимой. По отношению к ним правило не записывать личные данные соблюдалось ещё более аккуратно, так как обозначение национальности несло собой смертный приговор в случае попадания в немецкий плен.

Как известно, немецкая армия (Вермахт) предавала еврейских солдат и офицеров, попавших в плен, в руки нацистских «Эйнзатцгруппен» (СД, СИПО), которые их немедленно казнили. Существовало правило, по которому члены подпольных организаций и партизанских отрядов записывались в соответствии со своими кличками, а евреи выбирали себе нееврейские имена. Неоднократно солдаты и офицеры еврейской национальности, служившие в красной армии, выбирали себе русские, татарские или узбекские имена (мужчины – представители двух последних народов тоже обрезаны), и если товарищам по оружию была неизвестна их национальная принадлежность, была надежда, в случае плена избежать смертной казни и попасть в лагерь.

Клички тоже менялись время от времени. Воин, павший на оккупированной территории, захоронялся под своей последней кличкой, и его настоящее имя оставалось неизвестным. Часто после гибели бойца в живых не оставалось никого из тех, кто мог бы его опознать или рассказать о его деятельности. Таким образом, лишь в шестидесятых годах удалось Йоне Рудинову – еврейскому журналисту из Риги, который изучал тему героизма солдат-евреев СССР – установить еврейское происхождение героев одной из подпольных организаций, действовавших на территории лагеря для советских пленных в южной Баварии. Во главе этой группировки стояли люди, имевшие русские имена. Гестапо выследило и арестовало многих из них. Все командиры движения были казнены, а в их документах, оставшихся после них, были записаны русские имена. Работа Рудинова доказала, что за русскими именами скрывались еврейские офицеры Красной Армии.

Книги Э. Левина и И. Спектор-Макаровой «Воины Дома Иакова» и Э. Левина «Сорок дней до расстрела» позволяют понять, какой вклад еврейский народ внёс в победу над нацизмом во Второй мировой войне.

По справедливому замечанию В. Люстина и Я. Шрайберга, книги Э. Левина и И. Спектор-Макаровой при переводе на другие языки найдут своего читателя не только в хеседах, еврейских молодёжных, образовательных и благотворительных центрах, музеях Крыма и СНГ, но и в других странах и не только в еврейской среде.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена книгам Э. Левина и И. Спектор-Макаровой «Воины Дома Иакова» и Э. Левина «Сорок дней до расстрела», в которых раскрыты трагические страницы судеб еврейского народа. В статье приведены размышления председателя Ялтинской еврейской общины В. Люстина, Президента Международной Ассоциации ЭБНИТ Я. Шрайберга, а также использованы материалы книг.

Ключевые слова: еврейский народ, война, судьба, нацизм, национальность.

SUMMARY

The article is devoted to the books of E. Levin and J. Spector Makarova «Warriors of the House of Jacob» and E. Levine «Forty days before the shooting» which disclose the fate of the tragic pages of the Jewish. The article presents the reflections of the Yalta Chairman of the Jewish community V. Lyustin and President of the International Association ELNIT Y. Shraiberg, as well as materials from the books.

Key words: the Jewish, war, fate, Nazism, nationality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левин Э. Сорок дней до расстрела / Э. Левин. – М.: Издательство ГПНТБ России, 2001. – 260 с.

2. Левин Э., Спектор-Макарова И. Воины Дома Иакова / Э. Левин, И. Спектор-Макарова. – Ялта: Адонис, 2001. – 360 с.

С.В. Юрченко

УДК 327.5(4) «1945»

ЯЛТИНСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИТОГ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

На протяжении восьми дней февраля 1945 г., собравшись на конференцию в Ялте, Сталин, Рузвельт и Черчилль решали в условиях своей эпохи задачу, сходную с той, которая стояла в предшествующие времена и стоит сегодня перед государственными лидерами – определение принципов и конфигурации новой международной системы, в условиях изменившегося соотношения мировых сил. Поэтому представляется полезным взглянуть на то, чем они руководствовались и на что ориентировались, создавая основы новой международной системы.

Конференция руководителей трёх великих держав состоялась в то время, когда военные успехи держав антифашистской коалиции всё в большей мере затрагивали вопросы послевоенного устройства мира, стимулируя в «Великом союзе», центробежные тенденции. На отношения внутри коалиции всё большее влияние оказывал фундаментальный фактор трансформации баланса сил, рельефно проявившийся ещё со второй половины 1943 г., что в перспективе привело к возникновению так называемого биполярного мира, когда в мировой политике определяющую роль стали играть две державы – США и СССР, которых вскоре после войны стали называть сверхдержавами. Такое положение дел порождало противоположные тенденции в стратегическом планировании держав «Великого союза»: сохранить единство для окончательного разгрома своих противников и не допустить усиления позиций партнёров-соперников в послевоенном мире. В таких условиях «Большая тройка» вырабатывала основы организации послевоенной системы международных отношений.

Подтверждая действие вечного принципа, гласящего, что любая международная система формируется доминирующими в международной иерархии державами в целях реализации, в первую очередь, их интересов, сосредоточения организации и контроля над процессами взаимодействия всех участников системы, Сталин, Рузвельт и Черчилль представляли наиболее могущественные государства своего времени, продемонстрировавшие своё превосходство в основных параметрах силы в условиях мировой войны. Они были

членами «привилегированного клуба» и понимали своё положение, его истоки и ответственность. Британский премьер-министр так и заметил в ходе одного из заседаний: «...Совещание трёх держав представляет собой очень привилегированный клуб. Вступительный взнос в этот клуб равен 5 миллионам солдат или соответствующему эквиваленту» [5, с. 110]. Сталин несколько снизил планку: «...Хотя бы 3 миллиона солдат» [5, с. 110].

Для стабильности послевоенной международной системы ключевое значение имела степень удовлетворённости претензий членов «привилегированного клуба» в отношении результатов войны и победы. Эти мысли рельефно отразились ещё в диалоге Черчилля и Сталина за завтраком «большой тройки» в Тегеране 30 ноября 1943 г. Тогда британский премьер заявил: «...Управление миром должно быть сосредоточено в руках наций, которые полностью удовлетворены и не имеют никаких претензий.

Сталин замечает, что управление миром должно быть сосредоточено в руках наций, которые способны на это.

Черчилль говорит, что это совершенно правильно, и продолжает, что если какая-либо страна не удовлетворена чем-либо, то это всегда будет источником беспокойства. Поэтому нужно, чтобы судьбы мира были сосредоточены в руках сильных стран, которые полностью удовлетворены, и не имеют никакого желания взять себе что-либо ещё. Черчилль говорит, что три наших страны являются именно такими странами. После того как мы договоримся между собой, мы сможем считать, что мы полностью удовлетворены, а это самое главное» [4, с. 127–128].

При этом стабильность создаваемой системы зависела от единства действий формировавших её государств. Во время обсуждения в Ялте вопросов создания международной организации безопасности Сталин особо акцентировал необходимость сохранения единства действий «великих держав»: «Самое же важное условие для сохранения длительного мира – это единство трёх держав. Если такое единство сохранится, германская опасность не страшна. Поэтому надо подумать о том, как лучше обеспечить единый фронт между тремя державами, к которым следует прибавить Францию и Китай. Вот почему вопрос о будущем уставе международной организации безопасности приобретает такую важность. Надо создать возможно больше преград для расхождения между тремя главными державами в будущем. Надо выработать такой устав, который максимально затруднял бы возникновение конфликтов между ними. Это – главная задача» [5, с. 87].

Таким образом, формулировались ещё два принципа в формировании нового мирового порядка. Первый – единство действий «удовлетворённых» держав для консервирования достигнутых результатов мирного урегулирования и недопущения в этот «привилегированный клуб» новых членов, и второй – включение в этот «привилегированный клуб» держав, способных обеспечить региональный контроль в рамках существовавшей геополитической карты мира – преимущественно мира колониальных империй.

Ещё одним поучительным выводом из опыта дискуссий «большой тройки» является стремление к вовлечению в процесс создания нового мирового порядка всех «великих» или потенциально, в обозримой исторической перспективе, «великих» держав, даже если они испытывали серьёзные трудности. Последний принцип, ратуя за участие Франции в контрольном механизме над Германией на Ялтинской конференции, афористичный Черчилль выразил так: «Она сейчас может быть слаба, но нельзя судить о великой державе по её временной слабости» [5, с. 67].

Формировавшаяся в ходе войны международная система подразумевала и принципы взаимодействия «великих держав» с малыми странами, отношения с которыми приводили к многочисленным проблемам. Комплекс этих вопросов нашёл своё концентрирован-

ное выражение при обсуждении проблем создания международной организации безопасности.

Рассуждая о проблеме статуса России в международной организации и её перспективах, Черчилль в послании Рузвельту откровенно и чётко обозначил свою позицию: «В тех случаях, когда дело касается мощи и безопасности, было бы весьма неразумно выдвигать теоретические проблемы суверенного равенства, а потому Соединённому Королевству и Соединённым Штатам Америки следует использовать своё влияние в интересах скорее здравого смысла и «безопасности прежде всего», чем статуса малых стран» [3, с. 649]. На Ялтинской конференции при обсуждении тех же вопросов британский министр иностранных дел Иден конкретизировал: «…Страны могут говорить, спорить, но решение не может быть принято без согласия трёх главных держав» [5, с. 88]. Такое же понимание проблемы подтвердил и президент Рузвельт.

Осуществление «сдерживания» поверженных в войне противников затрагивало фундаментальный вопрос о методах и формировании сфер влияния. Оценка действий Сталина, Рузвельта и Черчилля в системе координат «универсализм vs сферы влияния» даёт достаточно определённый ответ: сторонник сфер влияния Сталин взаимодействовал с мастером баланса сил и создания таких сфер Черчиллем, который, впрочем, имел надежды на более совершенный способ организации мира, и Рузвельтом – «универсалистом с эпизодическими отклонениями в сторону политики сфер влияния» [8, с. 251].

Американский президент свой универсалистский проект структурировал в международную организацию безопасности и в беседах со Сталиным, начиная со встречи в Тегеране говорил, что хотел бы «создать такую организацию, которая действительно обеспечила бы длительный мир после войны».

Однако эти попытки заранее оговорить условия послевоенного мира встретили весьма скептическое отношение Сталина. «После Сталинградской битвы, – справедливо отметил один из исследователей, – Сталин не сомневался уже, что, когда окончится война, Советский Союз будет обладать подавляющим большинством спорных территорий. Всё менее и менее полагаясь на переговоры, Сталин передоверил формирование облика послевоенного мира авангардам собственных армий» [1, с. 358].

Предложение Рузвельта о создании мировой организации безопасности, сделанное ещё в Тегеране, заинтересовало Сталина лишь в одном отношении. «Для того чтобы предотвратить агрессию, – отметил он, – тех органов, которые намечается создать, будет недостаточно. Необходимо иметь возможность занять наиболее важные стратегические пункты с тем, чтобы Германия не могла их захватить. Такие пункты нужно занять не только в Европе, но и на Дальнем Востоке для того, чтобы Япония не смогла начать новой агрессии» [4, с.105]. Рузвельт согласился «на сто процентов», а Сталин отметил: «В таком случае всё обеспечено» [4, с. 105].

Этот сюжет в более ясном виде прозвучал на встрече В. М. Молотова, А. Идена и Г. Гопкинса 30 ноября 1943 г., когда советник американского президента отметил, что отдельные районы на Тихом океане контролировались бы не войсками Объединённых наций, а американскими войсками; и что он «хотел бы чтобы три наши державы получили укреплённые пункты, которые ими бы контролировались, и чтобы их воздушные силы заняли стратегические базы, необходимые для поддержания мира» [4, с. 130].

Эти мысли вызвали безусловное одобрение В. М. Молотова, который отметил спустя десятилетия: «Не надо огрублять, но между социалистическими и капиталистическими государствами, если они хотят договориться, существует разделение: это ваша сфера влияния, а это наша» [6, с. 23]. Так что линия, направленная на определение сфер влияния, пусть и сопрягаемая с планами создания универсальной организации по поддержанию мира, проявилась уже тогда, когда обозначи-

лись два центра, формирующие эти сферы – в 1943 г.

В Ялте руководители трёх держав особенно рельефно продемонстрировали ощущение времени в том смысле, что исключительно точно определили сроки существования своего детища – новой системы международных отношений – 50 лет. Президент Рузвельт полагал: «…Нашей задачей является обеспечение мира по крайней мере на 50 лет», и стремился «построить новый мир, который не будет знать несправедливости и насилия». Сталин тоже говорил о пятидесятилетнем сроке мирного развития, но его ощущение времени было более острым. «…Пока все мы живы, бояться нечего, – сказал он партнёрам-соперникам. – Мы не допустим опасных расхождений между нами. Мы не позволим, чтобы имела место новая агрессия против какой-либо из наших стран. Но пройдет 10 лет или, может быть, меньше и мы исчезнем. Придёт новое поколение, которое не прошло через всё то, что мы пережили, которое на многие вопросы, вероятно, будет смотреть иначе, чем мы. Что будет тогда?» [5, с. 87]. Они связывали это время, в сущности, со сроками жизни политического поколения. И опыт Ялтинской системы показывает, что время существования той или иной модели мирового порядка ограничено двумя поколениями государственных деятелей: пока живы творцы системы и их последователи она существует. С их уходом усиливается тенденция к пересмотру основ международной системы.

Что оставляет после себя Ялтинская или Ялтинско-Потсдамская система, в чём заключаются итоги дискуссий «великих старцев» в Ливадийском дворце, и что нового было внесено тогда в формирование послевоенной международной системы, и что должно учитывать сейчас при новой трансформации мирового порядка?

«Большая тройка» предложила миру проект глобального будущего: скорейшее завершение войны; учёт интересов основных держав коалиции в виде формирования (или сохранения) сфер влияния за счёт побеждённых противников – Германии и Японии; прочный мир на два поколения; регулирование возникавших противоречий через международную организацию безопасности – Организацию Объединённых Наций. В целом этот проект удался.

Ялта стала успешным примером кооптирования великой державы – СССР, – уклад жизни которой был построен на непохожей системе ценностей и доказавшей своё право на пребывание в «привилегированном клубе» силой оружия и потрясающими военными успехами, в число грандов мировой политики, определявших систему международных отношений, в том числе и через Организацию Объединённых Наций, которая объединила, в первую очередь, державы-победительницы, стремившиеся наряду с решением проблем всеобщей безопасности к стабилизации устраивавшей их международной системы.

Ялтинские решения дали пример успешного сочетания особых прав великих держав и принципа демократического устройства мира, нашедшего своё выражение в структуре Организации Объединённых Наций с её постоянными членами Совета Безопасности и Генеральной Ассамблеей, в деятельности этой организации, обеспечивавшей, по крайней мере, механизм обсуждения возникавших проблем и привлечения к ним внимания широких кругов общественности разных стран. Пройденный с тех пор путь показывает, что проблема сочетания интересов «великих держав» и малых государств остаётся актуальной.

Справедливо отмечается и то, что «принцип суверенитета, который в предшествующие столетия определял отношения между весьма ограниченным числом европейских государств, распространился на весь мир, и основанная на нём система международных отношений стала универсальной. Принцип суверенного равенства государств был закреплен в Уставе Организации Объединённых Наций и стал основополагающим элементом системы международного права. Со-

здание ООН ознаменовало переход от старой системы, в которой ограничение суверенитета оставалось практикой, основанной на праве сильного, к новой, которая ограничила возможности использования силы против суверенного государства.

Признание суверенитета бывших европейских колоний значительно расширило круг суверенных государств» [2, с. 150].

Таким образом, в дискуссиях «Большой тройки» в Ялте проявилась матрица организации международной системы, ячейки которой обозначались ответами на вечные вопросы: кто формирует новый мировой порядок и какая сила стоит за его творцами? За чей счёт утверждается новая международная система? Какова степень удовлетворённости претензий этих субъектов? Как обеспечивается их единство действий для консервирования достигнутых результатов урегулирования? Кто ещё может быть включён в число творцов нового мирового порядка для повышения его стабильности и устойчивости? Как будет обеспечиваться взаимодействие великих держав – создателей системы с малыми странами? На какой срок создаётся новая система международных отношений?

И, конечно, Ялта 1945 года оставляет память о людях, о которых биограф Рузвельта Р. Шервуд, характеризуя американского президента и британского премьер-министра, писал так: «Это были два человека, занимавшиеся одним и тем же делом – военно-политическим руководством в масштабах всего мира. Людей этой профессии очень мало, и те немногие, кто овладевает ею, редко имеют возможность встречаться с собратьями по профессии, чтобы сравнивать свои впечатления и говорить на профессиональные темы. Они оценивали друг друга наметанным глазом профессионалов, испытывая известное восхищение друг перед другом, проникаясь сочувственным пониманием специальных проблем, стоявших перед каждым из них, что недоступно для профессионалов меньшего масштаба» [7, с. 574]. К людям этой профессии, безусловно, относился и Сталин.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены принципы и конфигурация новой международной системы в условиях изменившегося соотношения мировых сил, заложенные в ходе встречи лидеров антифашистской коалиции в Ялте в феврале 1945 г. Проводится анализ дискуссий «Большой тройки» и делается вывод, что именно в Ялте была сформирована матрица организации послевоенной международной системы.

Ключевые слова: Ялтинская конференция, «Большая тройка», антигитлеровская коалиция, послевоенное устройство мира, биполярность.

SUMMARY

The article describes the principles and configuration of the new international system in a changed balance of forces in the world. These principles were laid down during the meeting of the leaders of the anti-fascist coalition in Yalta in February 1945. Author analyzes the discussions of «The Big Three» and concludes that it is in Yalta was formed matrix of organization of the postwar international system.

Key words: the Yalta Conference, «The Big Three», anti-Hitler coalition, postwar world order, bipolarity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Киссинджер Г. Дипломатия / Р. Киссинджер. – М.: Ладомир, 1997. – 848 с.

2. Кузнецова Е. Суверенитет. Незыблемый и неделимый? Суверенитет государства может быть ограничен, если оно им злоупотребляет / Международная жизнь. – 2004. – № 7–8. – С.150–167.

3. Секретная переписка Рузвельта и Черчилля в период войны: пер. с англ. – М.: ТЕРРА, 1995. – 800 с.

4. Советский Союз на международных конференциях периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: Сборник документов. В 6 т. / М-во иностр. дел СССР. – М.: Политиздат, 1978–1984. – Т. 2.: Тегеранская конференция руководителей трех союзных держав – СССР, США и Великобритании (28 ноября – 1 декабря 1943 г.). – 1978. – 197 с.

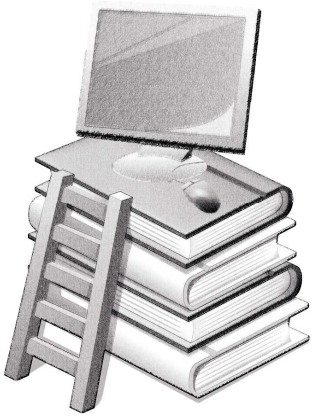
5. Советский Союз на международных конференциях периода Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг.: сборник документов: в 6 т. / М-во иностр. дел СССР. – М.: Политиздат, 1984. – Т. 4.: Крымская конференция руководителей трёх союзных держав – СССР, США и Великобритании (4–11 февраля 1945 г.). – 1984. – 302 с.

6. Чуев Ф. Сто сорок бесед с Молотовым: Из дневника Ф. Чуева / Ф. Чуев. – М.: Терра, 1991. – 623 с.

7. Шервуд Р. Рузвельт и Гопкинс глазами очевидца / Р. Шервуд: в 2-х т. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1958. – Т. 1. – 680 с.

8. Шлезингер-мл. А. Циклы американской истории / А. Шлезингер-мл.: пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. – 688 с.

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА



О. А. Зимовина

УДК 37.032 – 057.875:004

МОЛОДЁЖЬ И ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО (ВОСПИТЫВАЮЩЕГО) ХАРАКТЕРА В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В Национальной доктрине образования Российской Федерации определены стратегия и тактика развития отечественного образования. Качество образования как основной результат её реализации достигается посредством создания демократической образовательной системы, гарантирующей необходимые условия для полноценного образования каждой личности. Решающая роль в достижении поставленных задач принадлежит гуманизации образования, предполагающей организацию учебного процесса, направленную на развитие личности, на формирование у неё механизмов самовоспитания и самообучения через удовлетворение её базовых потребностей: в психологически комфортных межличностных отношениях, общении, реализации творческого потенциала, в познании в соответствии со своими индивидуальными когнитивными стилями [2]. В России, как и во многих других странах мирового сообщества, всё большее внимание уделяется проблеме информатизации образования, которая рассматривается как одна из наиболее важных стратегических проблем развития цивилизации. Разработка педагогических технологий должна учитывать становление глобального информационного пространства, смену форм социальной коммуникации, обусловившие вхождение в жизнь человека мировой информационной сети. Обучение в условиях сетевой образовательной среды вуза рассматривается сегодня как обязательное условие создания интеллектуальной базы грядущего информационного общества [1]. Цель сетевого образования состоит в глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счёт использования новых информационных технологий, радикальном повышении эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, высоким уровнем развития культуры общения, формирования новой информационной грамотности путём индивидуализации образования.

Исследования отношения молодёжи к проблемам личностно-развивающего характера в электронной информационной среде показывают, что данная среда стала центром общения, полем обмена учебной, научной, культурологической информацией, актуальной справочной средой, средством самовыражения и самоутверждения. Меняется сама жизнь, и она рождает новые ценности молодых людей, однако приоритетными ценностями по-прежнему остаются дружелюбие, взаимопонимание, честность, доброта, хорошее чувство юмора, верность, искренность, ум, взаимовыручка, преданность. В последнее время становится престижным вести здоровый образ жизни, заниматься разнообразными видами спорта, учиться играть на музыкальных инструментах.

Для изучения интересов и предпочтений современной молодёжи мы провели теоретический анализ её отношений к проблемам личностно-развивающего (воспитывающего) характера в электронной информационной среде. Проведённое нами социологическое исследование позволило детально изучить молодёжные информационные порталы. Отметим, что портал чётко отражает главные интересы студентов. Уже достаточно взрослые, но ещё не зрелые − эти юноши и девушки интересуются всеми сторонами «взрослой» жизни. Семья, политика, вопросы трудоустройства, проблемы образования, профориентация, спорт, юмор – всё это привлекает их внимание в силу того, что в этом

возрасте они достаточно свободны для неограниченного полёта мысли и созидательного творчества. Неограниченные в правах с юридической точки зрения, но всё ещё независимые от основных обязанностей, накладываемых обществом, молодые люди проводят самые прекрасные годы в учёбе, поисках ответов на вечные вопросы и пробуют себя в самых разноплановых сферах и ролях. В вузах создаются все условия, чтобы направить эту бурную энергию в русло творческого процесса, организовываются секции и объединения для студентов с разнообразными интересами: КВН, спортивные секции, студенческие театры, генеалогические центры всевозможные мастер-классы, внеучебные научные работы и др. [3]. Эти занятия повышают коммуникативные навыки, позволяют переключиться с одного вида деятельности на другой, развить кругозор, обрести новых друзей и установить полезные связи.

Интернет, информационная электронная среда является актуальным средством развития личности. Вузы, как правило, располагают на своих сайтах информацию, касающуюся возможности организации воспитания лидерских качеств студентов; обеспечения возможности общего развития личности (о студенческих клубах, центрах, студиях и др.); спортивного воспитания (информация о работе спортивных клубов и секций); обеспечения возможности творческого развития (подключение к работе дизайнерских клубов, к культурно-массовой работе, литературной и журналистской деятельности); обеспечения возможности психологической коррекции (центры психологического консультирования и коррекции).

Анализ статистических данных, полученных в процессе исследования, показал, что информационными разделами образовательного характера образовательных сайтов и порталов пользуется около 35 % студентов. Материалы сайтов воспитательной направленности, психолого-педагогической поддержки, личностного роста использует в среднем 24–25 % молодёжи. Сайты и порталы по направлению «Физическая культура» посещает 12 % молодых людей. 8 % студентов посещают сайты культурологической направленности.

Среди интересов и увлечений молодых людей отмечаем общение, которое не только интересно молодёжи, но для этой категории людей имеет особое значение, т. к. является фактором развития личности. Слова – это способ самовыражения, повествования о себе. Межличностное общение относится к числу важнейших потребностей для молодых людей. От того, как будет складываться общение, зависит формирование будущей личности. При общении речь современной молодёжи приводит в негодование преподавателей, родителей, представителей старшего поколения, остро реагирующих на стиль и содержание речи. В самом деле, есть о чём беспокоиться: по данным последних исследований, в молодёжной среде степень жаргонизации речи (определённая в такой, казалось бы, безобидной сфере общеоценочных слов-синонимов: «хорошо» – «плохо») превышает 50 % для юношей и 33 % для девушек, т. е. слова: здраво, улёт, отпад, супер, круто, классно, клёво и подобные им наполовину вытесняют литературные выражения. Следует отметить, что речь − это специфическая форма отражения действительности. Она следует за изменениями, происходящими в нашей жизни, связанными со сменой культурных ориентиров, ценностей, установок. Свойства речи и свойства среды взаимосвязаны. Молодёжная речь отражает неустойчивое культурно-языковое состояние общества, балансирующее на грани литературного языка и жаргона. В разные периоды развития общества разным был и язык. В настоящее время среди молодёжи популярен так называемый общий жаргон – заниженный стиль речи, размывающий и нормы языка, и нормы речевого этикета. Он становится привычным не только в повседневном общении, но и звучит в средствах массовой телерадиокоммуникации. Молодёжь, являясь

преимущественным носителем жаргона, делает его элементом поп-культуры, который, в свою очередь, делает его престижным и необходимым для самовыражения. Другой причиной употребления в молодёжной речи жаргонизмов является потребность молодых людей в самовыражении и встречном понимании. Общение с товарищами становится большой ценностью для молодых людей. По-видимому, в определённый период молодёжи приходится «переболеть этой болезнью», чтобы, преодолев её первобытную стихию, осознать достоинство и силу русского языка. Мы разработали опросник для студентов и включили в него положения развивающего характера. В опросник включены такие вопросы, которые служат целям активизации позитивного межличностного общения. Их содержание имеет воспитательный характер, что является основой для выделения направлений развития общения и использования их при построении своего взаимодействия с другими людьми.

Для выявления отношения студентов к проблемам учебно-профессиональной деятельности и её влияния на развитие личности, мы изучили значимые для них личностно-ориентированные компетенции. На основе исследования было определено, что среди значимых компетенций личностно-ориентированного характера студенты отмечают развитие способности к прогнозированию своей успешности в образовательном процессе вуза; в создании вокруг себя психологически комфортной обстановки; способности к повышению социального статуса и созданию собственного имиджа. Получение образования считают главной предпосылкой в достижении материального достатка, выбора дела по душе 26,4 % юношей и 36,6 % девушек. Причём этот показатель стоит на первом месте с большим отрывом от других (особенно у девушек), демонстрируя, что место, которое отводится современной молодёжью ценности образования, является не просто лидирующим, а рассматривается как непременное условие жизненного успеха, к которому другие показатели могут присоединяться с разной степенью частоты. Следовательно, получение образования может рассматриваться как своего рода инвестиции в будущую статусную позицию, что характерно для девушек. Важное влияние в выборе образовательных программ оказывают ценностные ориентиры и профессиональные предпочтения, т. е. общее отношение человека к разным сторонам жизни. Как и прежде, студенческая молодёжь стремится к свободе выбора и проявлению индивидуальности, что, в общем-то, свойственно людям этого возраста.

На личностное развитие студентов влияет престижность профессиональной деятельности. Следует отметить, что в последнее время меняется само понятие престижности в глазах молодёжи. Если в прошлом десятилетии престижность оценивалась, как правило, по возможности получения высоких доходов, то теперь престиж всё больше ассоциируется со словами «профессионализм» и «власть». Так, число тех, кто среди престижных профессий упомянул работу в области государственной власти, составляет 17 %. Существенно потеряло свою привлекательность ведение собственного бизнеса. Теперь только 9 % представителей молодого поколения считают это престижным, в то время как в прошлом таковых было 13 %. Бизнес перестал быть единственным «социальным лифтом», зато приобрёл дополнительные «риски преследования» со стороны госорганов.

Актуальные вопросы, ответы на которые молодые люди ищут в Интернете, − это вопросы трудоустройства, профориентации, путей достижения материального достатка. Действительно, работа − та основа, на которой у подавляющего большинства молодёжи строится её сегодняшнее материальное благосостояние. Вариантность социально-экономической и культурной жизни современной России формирует специфическую среду предложений, в том числе и на рынке труда. При этом относительно равный старт не является гарантией равных возможностей молодых людей на рынке труда современной

России. Выбираемая и реализуемая стратегия зависит от представлений каждого индивида об успехе, путях его достижения, о своём предназначении и будущем. Данные нашего исследования подтверждают результаты исследований других авторов и свидетельствуют о том, что большинство молодых людей связывают свой жизненный успех с достижением материального благополучия, интересной работой, делом по душе. Данная тенденция проявляется и в ближайшей перспективе трудовых стратегий молодёжи. В настоящее время запущено большое количество государственных программ, направленных на работу с молодёжью. Это программы по профориентации, по трудоустройству, образовательные, досуговые, спортивные и др. программы. Имеются также программы кампаний, направленных на поддержку молодёжного предпринимательства, молодёжных проектов, молодёжных центров, молодёжных парламентов и др. Существенная концентрация посетителей из числа молодёжи наблюдается на сайтах по поиску работы, многие из которых создают отдельные порталы для молодых людей, например, http://www.proekt-pro.ru и http://www.career.ru; порталы, специально предназначенные молодым специалистам для поиска работы: http://www.futuretoday.ru, http://e-graduate.ru/Main.html, http://www.careerrussia.ru и др. Стоит упомянуть о большом количестве центров по трудоустройству при вузах. Эти центры занимаются профориентацией, взаимодействием с бизнесом по вопросам стажировки и трудоустройства, организуют ярмарки вакансий и мастер-классы от работодателей. Активное распространение получили инкубаторы, организованные на базе вузов. Наиболее яркие и интересные из них – IN CUBE (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), Бизнес-инкубатор ВШЭ, Научный парк при МГУ, «Ингрия» в Санкт-Петербурге и другие. Для работы с молодёжью в Интернете используется ещё один формат – конкурс, который позволяет работодателям отбирать лучших, а для молодых соискателей он является мини-тренингом по трудоустройству на работу, что даёт им возможность получить бесценные навыки при дальнейшем трудоустройстве. Для соискателей, которые получили высокие баллы, в Интернете предлагаются тренинги различных направлений: отраслевой тренинг (история развития отрасли, ключевые игроки, доли рынка, занимаемые игроками, и т. д.); тренинг, направленный на развитие профессиональных навыков, таких как публичные выступления, аргументация, общение, работа в команде, ораторское мастерство, которые помогут молодым людям в дальнейшем строить карьеру (лидерство, презентации, публичные выступления, а также тайм-менеджмент). Компании предлагают дообучение молодых специалистов, набираемых в штат, для их адаптации, формирования в соответствии с профессиональными требованиями конкретной компании и её корпоративной культурой. В последние годы молодые люди заявляют о своём желании заниматься индивидуальной трудовой деятельностью (30 % опрошенных), при этом чаще других такое желание выражают молодые люди, не испытывающие материальных трудностей (24 %), а реже – напротив, респонденты, имеющие материальные проблемы (21 %). Многие молодые россияне, находясь еще «на старте» своей профессиональной карьеры, лучше своих предшественников и лучше представителей старшего поколения оценивают своё материальное положение. Почти каждый пятый молодой человек оценивает своё материальное положение как благополучное (у старшего поколения этот показатель равен 15 %). Стоит отметить, что для этого есть серьёзные основания. Судя по доходам, молодёжь реже старшего поколения попадает в группу бедных (18 % молодого и 21 % старшего поколения), зато чаще в группу высокообеспеченных (11 % и 7 % соответственно). Стабилизирующаяся ситуация в стране даёт молодым людям уверенность, что если инвестировать в своё будущее, то оно будет таким, как они планируют. В связи с

этим они эмоционально более свободны, над ними не довлеет опасность неудачи. Как следствие, они могут позволить себе пробовать разные направления в жизни, не определяясь с карьерой окончательно. Молодые люди хотят быть активными круглые сутки. Институт, работа, досуг — всё нужно успеть. Молодёжь перестала глубоко погружаться во что-то одно − нужно что-то узнать в числе первых, рассказать кому-то и забыть. Студенты стали взрослеть раньше — целенаправленно начинают работать с первого курса, чётко понимают, чего они хотят, относятся к своей деятельности очень серьёзно, стремятся к финансовой независимости. В их среде рано возникают альянсы, например, гражданский брак. Самые перспективные молодые люди в понимании современных девушек – «трудоголики», которые одновременно умеют и успевают развлекаться. Они не избалованы, за ними перспектива, они сами сделают карьеру и помогут своей девушке, не будут зависеть от родителей.

В современных условиях возрос интерес молодёжи к политике и общественной деятельности. Это подтверждается нашими данными, результатами исследования Фонда Общественное Мнение, обращением студентов к политическим проблемам в Интернете. Данные исследований показывают, что политикой интересуются 32-42 % молодёжи. Для данной возрастной категории, традиционно имеющей много других увлечений, такой интерес к политической жизни можно расценивать как довольно высокий. Отметим, что рост интереса к политике обеспечивается, прежде всего, повышением интереса к новостям, к информации о заметных событиях, а не к политической жизни страны в целом. Немного выросла доля молодёжи, непосредственно участвующей в политической деятельности (с 1,4 % до 2,1 %), активно интересующейся политикой (13,2 % и 16,68 %). Сравнительно невысокий интерес молодёжи к политике понятен. Прежде всего, потому что всё внимание молодых людей направлено на вхождение во взрослую жизнь, а жизненный опыт слишком мал и ограничен узким кругом друзей и родных. Но по мере взросления круг общения расширяется, происходит перераспределение жизненных интересов, проявляется желание участвовать в политической жизни общества. В общественной жизни участвует до 30 % молодых людей. Для молодёжи, традиционно имеющей много других увлечений, такой интерес к общественной жизни можно оценить как довольно высокий.

Ещё одной важной сферой деятельности, влияющей на развитие личности, является научно-исследовательская деятельность. Следует отметить, что в современных условиях модернизации отечественного образования, целевых ориентиров Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020, требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где говорится о привлечении обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников и необходимости формирования кадрового резерва для научных исследований, научно-исследовательскую деятельность студентов необходимо рассматривать как важнейший и обязательный компонент образовательного процесса современного вуза, как ценностно-оценочную деятельность и организационную культуру. Научно-исследовательская деятельность студентов, как неотъемлемая часть образовательного процесса вуза и как ведущий тип современной организационной культуры, обеспечивает развитие познавательной активности студентов, оптимизирует процесс овладения социокультурным опытом и культурно-историческими ценностями научных школ и научных сообществ.

Мы изучили потенциальные возможности научно-исследовательской деятельности для решения проблемы личностно-развивающего характера и определили отношения студентов к этим проблемам. Установлено признание ведущей роли исследовательской деятельности студентов как одного из условий развития кадрового потенциала для научных

исследований, научной и научно-педагогической деятельности на уровне государственной политики, Федеральных образовательных стандартов, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Отмечаются изменения в системе высшего отечественного образования, его структуры, содержания, способов и форм организации, форм и оценки качества, реализуемых в вузе разноуровневых образовательных программ. Установлена ценностно-целевая переориентация системы высшего образования на индивидуализацию образовательного процесса, дифференциацию, открытость и многовариативность предоставляемых образовательных услуг; возрастание роли и доли самостоятельной работы студентов, исходя из требований ФГОС. Это должным образом влияет на профессиональное сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов при ярко выраженной у них ориентации на получение высшего образования как средства личностного роста, самоопределения, самовыражения, самореализации.

Для выявления направлений научно-исследовательской деятельности, которые, по мнению студентов, влияют на решение проблем личностно-развивающего характера, мы разработали анкету «Модель студента-исследователя» и провели её среди студентов старших курсов. Студенты отмечают, что научно-исследовательская деятельность влияет на развитие способности к социокультурной адаптации, к эмоциональной устойчивости, к коммуникативному взаимодействию и межличностному общению. Она способствует развитию ценностных ориентаций, направленности личности и её творческого потенциала. В ходе научно-исследовательской деятельности развивается коммуникативное взаимодействие, расширяются границы межличностного общения, обогащается ценностно-смысловая сфера личности.

Исследование отношения молодёжи к проблемам личностно-развивающего (воспитывающего) характера в электронной информационной среде вуза показывает, что современная молодёжь планирует многого добиться в жизни, при этом она рассчитывает на свои силы, полагает, что материальное положение человека зависит, прежде всего, от него самого, каждый должен сам достигнуть успеха. В целом можно констатировать, что в нынешнем поколении молодёжи сложилось во многом схожее восприятие реальной действительности, которое культивирует ставку на успешность и достижение высокого профессионального и социального статуса. И в этом смысле можно говорить о том, что нынешнее молодое поколение России позитивно воспринимает проблемы личностно-развивающего характера в различных сферах межличностного общения, учебно-профессиональной, научно-исследовательской, досуговой и общественной деятельности, находит пути их решения и использует для этого возможности электронной информационной среды.

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется отношение молодёжи к проблемам личностно-развивающего (воспитывающего) характера в электронной информационной среде вуза. Проводится статистический анализ обращений студентов к сети Интернет, даётся краткая характеристика интересов и увлечений молодых людей, рассматривается влияние научно-исследовательской деятельности на развитие способности к социокультурной адаптации, к эмоциональной устойчивости, к коммуникативному взаимодействию и межличностному общению.

Ключевые слова: Интернет, молодёжь, научно-исследовательская деятельность, электронная информационная среда.

SUMMARY

The article presents a study of youth attitudes to the problems of personality-developing the nature of the electronic information environment of the university. Statistical analysis of applications of students to the Internet is given a brief description of the interests and hobbies of young people examines the impact of the research activities on the development of the capacity for social and cultural adaptation to emo-

tional stability, to the communicative interaction and interpersonal communication.

Key words: Internet, youth, research and development activities, the electronic information environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава Г. А. Психология развития личности. – М.: Изд-во Университета Российской академии образования, 2009. – 234 с.

2. Зимовина О. А. Теоретические основы индивидуализации обучения. – Сочи, 2007. – 189 с.

3. Извеков И. Н. Генеалогический феномен идентификации личности // Народное образование. Серия «Школа и воспитание». – М., 2011. – № 4. – С. 128−137.

4. Молодёжь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты: Аналитический доклад РАН Институт социологии. – М. 2007. URL: http://www.fesmos.ru/Publikat/ Jugend-studie2007.pdf.

5. Стратегии жизненного самоопределения молодежи в трудовой сфере // Социс. 2006. № 10. С. 84.

А. О. Пирожкова

УДК 371.26:028.42

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОГО ЧТЕНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Учитель, филолог, читающий немного или не читающий художественной литературы вообще, не может стать высококультурным, интеллигентным представителем нашего общества и в полном смысле слова профессионалом. Привычка читать формируется родителями с дошкольного детства и поддерживается в течение жизни, в том числе в школе и вузе.

О пользе внеклассного чтения в школе сказано уже очень много. Задача школы – прививать любовь к чтению. Студент филологической специальности не может не любить читать, поскольку именно он пойдёт в школу к детям и расскажет о книгах, писателях, об их судьбах и творчестве. Учитель английского языка и литературы кроме чтения литературы на родном языке должен читать литературу на языке оригинала, чтобы понять богатство художественных приёмов писателя, культуру представителей англоговорящих стран. Именно поэтому внеаудиторное чтение по иностранному языку является неотъемлемым видом работы в процессе подготовки специалистов филологического профиля.

Методикой внеклассного (внеаудиторного) чтения, а также практическими рекомендациями к данному виду работы с текстом занимались как учёные, так и учителя-практики средних общеобразовательных учебных заведений. Так, наиболее изученным направлением методики внеклассного чтения является работа в начальной, средней и старшей школе (М. Лысенко, И. Жигло, С. Заяц, В. Трунова). Разработки уроков и занятий по внеклассному чтению можно встретить в трудах Е. Виргазовой, Т. Гарбузняк, Р. Систалюк, Т. Соловей, А. Шевчука. Нетрадиционные методы и приёмы при работе с текстами из внеклассного чтения изучали Н. Моисеева, И. Коротун, Л. Пашкова. Формы контроля приобретённых знаний внеаудиторного чтения в вузах рассмотрены в работах Л. Власенко, Н. Воловик, Г. Долецкой, А. Косенко.

В то же время разновидности упражнений, используемых с целью контроля внеаудиторного чтения в процессе обучения студентов-филологов и их практическое воплощение недостаточно разработаны в методике обучения студентов филологиче-

ских специальностей. Известно, что будущий учитель английского языка должен прочитать определённое количество страниц художественного текста на языке оригинала. Большинство студентов, конечно, выполняет эту задачу и в конце модуля пересказывают преподавателю содержание текста. Но преподаватель, не используя специальных методов и приёмов контроля, не может быть уверен в том, что текст был прочитан студентом внимательно, а главное – на языке оригинала (а не в переводе, например); что студент увидел, запомнил и, главное, сможет использовать в дальнейшей работе интересные выражения, обороты, грамматические явления, которые были представлены в изучаемом художественном тексте. Тем более, в мире современных гаджетов и освоения Интернета студент может ознакомиться с содержанием любого художественного произведения за несколько часов и даже минут. Одним из самых распространённых приёмов контроля чтения со стороны преподавателя является ведение студентом словаря по новой лексике изучаемого художественного произведения. В этом случае преподаватель не может быть уверен, что студент проработал весь текст. Поэтому необходимо использовать свои знания и опыт для создания упражнений к тексту с целью проверки знаний студентов.

Цель данной статьи – продемонстрировать разнообразие заданий к работе по тексту, изученному в процессе внеаудиторного чтения студентами филологических специальностей на примере рассказа Ф. О'Коннар «На вершине все тропы сходятся» (на английском языке).

Будем считать рабочим следующее определение внеаудиторного чтения: это чтение студентом художественной литературы на родном или другом языке во внеурочное время с целью обучения или ознакомления с литературой, обязательной для изучения для совершенствования профессиональных знаний и навыков. Внеаудиторное чтение на иностранном языке носит дидактический характер и является частью самостоятельной работы по иностранному языку, которая, тем не менее, оценивается преподавателем.

При работе с группой мы считаем внеаудиторное (или домашнее) чтение по одной и той же книге всеми студентми наиболее эффективным, чем по книге на выбор студента. Этого мнения придерживаются и другие учёные (Л. Власенко, И. Тарара [1]). Данный тезис можно обосновать тем, что, во-первых, вся группа изучает одинаковый материал, который можно использовать как на последующих практических занятиях, так и на экзамене в конце учебного года. Во-вторых, у преподавателя есть возможность проверять знание лексико-грамматического материала и содержание текста путём использования ряда упражнений (в частности, языковые упражнения и перевод).

Мы предлагаем работу по рассказу Фланнери О'Коннор (Flannery O'Connor) «На вершине все тропы сходятся» ("Everything that rises must converge"). Текст рассказа можно найти по следующему изданию: О'Коннор, Фланнери. Рассказы: книга для чтения на англ. яз. [2, с. 15–34] или в сети Интернет. Для удобства работы преподаватель может скомпоновать все задания в виде рабочей тетради, которая для работы раздаётся студентам. Таким образом проверка знаний студентов по изученному тексту будет носить системный характер.

Творчество Ф. О'Коннор, американской писательницы (1925–1964), к сожалению, невелико (2 романа и около 30 рассказов), но то, что она успела написать за свою недолгую жизнь, заслуживает большого внимания, ведь ещё при жизни она получила звание мастера короткого рассказа. Её рассказы эмоционально насыщенные, лексика богата, интересна грамматика и фразеология текстов. Читать работы писательницы интересно, а тексты в оригинале очень полезны для филологов и будущих учителей английского языка. Рассказ «Everything that rises must converge» – самый известный из твор-

ческого наследия Ф. О'Коннор, поэтому мы предлагаем работу по данному тексту. Ниже изложены разработанные и подобранные фонетические, грамматические, лексические и речевые задания по изученному тексту.

Поскольку студент читает и пересказывает текст на английском языке, нам необходимо уделить особое внимание произношению. Именно поэтому мы предлагаем первым заданием в комплексе заданий чтение и транскрибирование отдельных слов, встречающихся в тексте:

Practice reading of the following words (transcribe and translate them):

Converge, piercing, hideous, cushion, jaunty, protrude, fiercely, savagely.

Безусловно, этот список можно продолжать.

Поскольку в рассказе достаточное количество модальных глаголов, возможно следующее задание:

Find five sentences with modal verbs in the story, write down and translate them into Russian. Explain their meaning.

Текст наполнен действием, соответственно, в нём очень много глаголов, в том числе неправильных. Поэтому не будет лишним такое задание:

Give three forms of the irregular verbs with translation:

Be, buy, cost, feed, go, have, hear, light, lose, ride, say, slide, stand, steal, tell.

В тексте довольно часто встречается слово few. Поэтому можно дать задание с целью повторения правила на использование неопределённых местоимений few, a few, little, a little.

Translate into English using few, a few, little, a little. Write down four sentences using these words.

Мало времени, несколько шагов, немного друзей, мало сил, несколько исключений, несколько минут, мало людей, немного воды.

Отметим, что большинство из этих словосочетаний встречаются в рассказе.

Пересказ – важная форма аудиторной работы в работе по контролю внеаудиторного чтения. Существуют различные виды пересказов: близкий к тексту (подробный), краткий (сжатый), выборочный и творческий. В работе с аутентичным текстом американского писателя наиболее продуктивным будет близкий к тексту (подробный) пересказ [3, с. 1]. Мы рекомендуем разбить текст рассказа на несколько законченных в смысловом отношении фрагментов, которые следует пересказывать в процессе изучения текста, а на последнем занятии предложить студентам сделать краткий пересказ и даже творческий, если студенты достаточно подготовлены к данному виду пересказа на английском языке.

К пересказу по фрагментам наиболее подходят следующие отрывки:

Retell the passage from the beginning of the text to the words: «Shut up and enjoy it,» he muttered, more depressed than ever.

Retell the passage about Julian and his mother's views about modern life. It starts with the words "With the world in the mess it's in," she said. And ends with the words: "I just will not speak to you at all".

Retell the passage about his mother and another white woman's conversation (it begins from the words "They had reached the bus stop" and ends with "He was not dominated by his mother".)

Retell the passage about the dark-skinned passengers of the bus (it begins from the words «The bus stopped with a sudden jerk ...» and ends with "Before I knock the living Jesus of you!".)

Retell the end of the story.

Для краткого и творческого пересказа подойдут следующие задания. *Retell the story and explain Julian's behavior. What is the most interesting part of the story for you? What is your opinion about Julian and his mother's characters? What could you ask Julian at the beginning and at the end of the story?*

Заметим, что в процессе работы с текстом следует чередовать пересказ с другими

видами работы, тогда пересказ будет выполнен более качественно.

Интересным, на наш взгляд, будет следующее задание:

Compare the pairs of words, their pronunciation and translation:

Wander – wonder, fill – feel, remain – remind, expand – expend, tap – tape, lean – learn, reach – rich, deserve – desire, shot – short, quit – quite.

В большинстве случаев по одному слову из каждой пары слов встречается в тексте. Если студент не является носителем языка, он, обязательно хотя бы в одной-двух, парах спутает произношение слова или их значение при чтении текста. Мы считаем это задание важным, потому что студент обратит внимание на эти слова и запомнит, что есть похожие слова по написанию или произношению, но разные по значению.

Следующее задание призвано к стимулированию использования лексики по тексту, а также на развитие навыка письменной речи при описании предмета и отношения героев к нему.

Describe the mother's hat with your own words first as Julian would and then as his mother would describe it. Do not forget using the phrases from the text.

Julian: «My mother's new hat is…

Mrs. Chestny: My new hat is…

В следующем задании подобраны слова, близкие по значению глаголы, существительные и прилагательные, используемые Ф. О'Коннор для описания определённых действий и явлений (разговор, взгляд, лицо, улыбка, неряшливость).

Translate into Russian:

To say tensely, to say savagely, mutter, murmur, to say icily.

Glazed eyes, grief-stricken look, sight, a malevolent look, approving look, battered look, exaggerated look.

Peep, peer at, to see somebody with absolute clarity, to gaze, to stare, to look avidly, to look stolidly, to look gloomily.

Florid face; long, hopeless, irritated face; purple-faced, the haughty face, unnatural red face.

To giggle, a grin, to chuckle.

Grubby, darkly, dingy, collar of dirt, a mess.

Atrocious, hideous, ridiculous, preposterous

Для развития разговорной речи полезны задания по составлению диалогов с устойчивыми выражениями и фразами из текста следующего типа:

Make up a short dialogue (7-10 sentences) using the following phrases:

In spite of somebody, instead of being blinded by love for somebody, to rise somebody's eyes to heaven, (I) will not bother (you).

Кроме чтения, необходимо дать задание на художественный перевод отрывков из текста. Наиболее интересные отрывки для этого задания, на наш взгляд, следующие:

Translate into Russian:

a. She was almost ready to go, standing before the hall mirror, putting on her hat, while he, his hands behind him, appeared pinned to the door frame, waiting like Saint Sebastian for the arrows to begin piercing him [2, c. 15].

b. Julian walked with his hands in his pockets, his head down and thrust forward and his eyes glazed with the determination to make himself completely numb during the time he would be sacrificed to her pleasure [2, c. 16].

c. What gets my goat is all those boys from good families stealing automobile-tires, «the woman with the protruding teeth said». I told my boy, I said you may not be rich but you been raised right and if I ever catch you in any such mess, they can send you on to the reformatory. Be exactly where you belong». [2, c. 22].

d. What she meant when she said she had won was that she had brought him up successfully and had sent him to college and that he had turned out so well – good looking (her teeth had gone unfilled so that his could be straightened), intelligent (he realized he was too intelligent to be a success), and with a future ahead of him (there was of course no future ahead of him) [2, p. 23].

e. He would be entirely justified but her blood pressure would rise to 300. He could not

push her to the extent of making her have a stroke, and moreover, he had never been successful at making any Negro friends. He had tried to strike up an acquaintance on the bus with some of the better types, with ones that looked like professors or ministers or lawyers. One morning he had sat down next to a distinguished-looking dark brown man who had answered his questions with a sonorous solemnity but who had turned out to be an undertaker. Another day he had sat down beside a cigar-smoking Negro with a diamond ring on his finger, but after a few stilted pleasantries, the Negro had rung the buzzer and risen, slipping two lottery tickets into Julian's hand as he climbed over him to leave [2, с. 26–27].

Фразовые глаголы – довольно сложная тема. Сложность их изучения связана с тем, что их значение следует в первую очередь запоминать, причём логику в этих значениях не всегда можно найти. В рассказе «Everything that rises must converge» много фразовых глаголов. Мы выписали из изучаемого текста наиболее интересные на наш взгляд:

Find, write down and translate sentences with next phrasal verbs: take off, put on; turn out, bring up, get on, get off, look down, show up, turn out.

Рассказ написан американкой, соответственно, в тексте есть несколько американизмов. Поскольку традиционно студенты изучают британский вариант английского языка, нам кажется важным акцентировать внимание студентов на особенностях произношения и грамматических неточностях в речи героев произведения, переданных писательницей. Можно сделать вывод о том, что Ф. О'Коннор старается передать речь и поведение представителей южноамериканского общества максимально приближенной к жизни. Однако нашей целью является обучение правильному (британскому) произношению и использованию лексики британского варианта английского языка, поэтому мы предлагаем такое задание:

Find the British equivalents:

Ninth grade –
Parlor –
Sidewalk –

Эти слова выбраны из текста. Но возможно расширение задачи путём наведения других примеров американизмов и их британских эквивалентов.

Ф. О'Коннар использует много эпитетов, в том числе разнообразные оттенки цвета. Обратим на этот факт внимание студентов.

Translate into Russian:
purple velvet flap
liver-coloured monstrosities
sky-blue eyes
gray hair
a dying violet sky

Идиоматические выражения, использованные в рассказе, имеют аналоги в русском языке, поэтому приводим следующее задание:

Give Russian equivalents to the following word-combinations and then use them in your own sentences.

a. Rome was not built in a day
b. To be out of somebody's hat
c. To be off on that topic
d. To get in this fix
e. To get on somebody's feet
f. For God's sake
g. To lay off
h. Like rain on a roof

Читая текст, нельзя не заметить мастерство использования автором наречий, поэтому вполне естественно будет выполнение следующего задания:

Translate the adverbs and make up sentences with them:

Gloomily, jerkily, majestically, bleakly, deliberately, discreetly, serenely, slyly, vehemently.

Последние задания при работе с текстом должны способствовать синтезу информации, полученной из прочитанного текста, воссоздания целостного образа произведения и его героев. Эти задачи решаются в следующих заданиях:

Make up a list of three questions to Julian and three to his mother. Act the dialogue with your group-mate.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что считаем необходимым системный контроль над внеаудиторным чтением студентов художественной литературы на иностранном языке. Известно, что любая учебная деятельность студентов нуждается в контроле. В противном случае она будет сделана несовершенно или она вообще не будет выполнена. Мы считаем, что использование рабочей тетради – наиболее удобный вариант, как для студента, так и для преподавателя. Цель использования рабочей тетради не только в контроле знаний студентов, но и в обучении их замечать интересное в текстах художественной литературы, учиться использовать изученный материал в профессиональной деятельности. Задания для контроля понимания прочитанного текста должны быть разносторонними и интересными для студентов. Кроме рассмотренных в статье заданий можно разработать и игровые задания в соответствии с возрастными особенностями студентов (например, кроссворды), а также разработать серию заданий (рабочих тетрадей) по другим рассказам Ф. О'Коннор. Данное направление будет рассмотрено в наших будущих исследованиях.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема работы со студентами филологических специальностей по внеаудиторному чтению художественных произведений на английском языке. Акцентировано внимание на разнообразии видов упражнений, предлагаемых студентам с целью проверки прочитанного текста. В подобных упражнениях были подобраны задания на проверку фонетических навыков, знаний по грамматике и владение лексикой прочитанного текста.

Ключевые слова: внеаудиторное чтение, студенты филологических специальностей, упражнения к тексту, англоязычный текст.

SUMMARY

The article deals with the problem of work with students of philological specialties in extracurricular reading. Attention is focused on the types of exercises that can be offered to students in order to verify the text has been read. For this exercise were picked up tasks to control phonetic skills, knowledge of grammar and vocabulary after the text.

Keywords: extracurricular reading, students of philological specialties, exercises to the text, the English language text**.**

ЛИТЕРАТУРА

1. Власенко Л. В. Читання як компонент навчання іноземної мови. Форми контролю позааудиторного читання. URL: http://www.rusnauka.com/ONG/Philologia/5_vlasenko%20l.v..doc.htm

2. О'Коннор Ф. Рассказы: книга для чтения на англ. яз. – М.: Международные отношения, 1980. – 216 с.

3. Пащенко Н. В. Виды пересказов, их роль в развитии речи и творческого воображения учащихся. URL: http://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/2012/06/27/vidy-pereskazov-ikh-rol-v-razvitii-rechi-i.

О. И. Кьоппль

УДК: 378.22;331.522

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КВАЛИФИКАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Любой организации необходимы специалисты, которые могут не только реализовывать поставленные задачи, но и делать это

профессионально и эффективно. Подтверждением этому является тезис о том, что именно знания, умения и навыки обеспечивают рост экономики и уровень благосостояния граждан, что обретает особую актуальность на современном этапе реформирования системы крымского высшего образования. Поскольку формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков реализуется в рамках образовательных процессов, то формирование модели компетентности отраслевого специалиста на основе соответствующих компетенций определяет профессиональную востребованность.

Цель статьи − изучение современных моделей профессионально-квалификационного развития специалистов и выделение приемлемых элементов для образовательных процессов в сфере государственного управления.

Компетентностный подход, являющийся основой преобразований в обучении, не только расширяет содержание подготовки квалифицированных специалистов и способствует формированию компетенций, востребованных реальными условиями профессиональной деятельности, но и даёт новое понимание «осознанной свободы» учреждениям образования. С позиции компетентностного подхода уровень подготовки определяется готовностью и способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Понятие «компетентный специалист» предполагает, что выпускник свободно владеет своей профессией, способен к саморазвитию и профессиональной самореализации [4; 5].

Внедрению компетентностного подхода в теорию и практику образования предшествовало его успешное освоение в бизнесе и менеджменте, в области профессионального подбора и развития персонала. Но первым импульсом в развитии образовательных процессов по формированию профессиональной компетентности послужили труды античных мыслителей, что получило дальнейшее развитие в последующие периоды. Характерным для античного периода, было пристальное внимание к тому, как душа придаёт активность телу, тому, как она регулирует поведение человека и каким образом познаёт мир. Анализ закономерностей развития природы привёл античных философов не только к идее о том, что душа материальна, но и к тому, что окружающий мир воздействует на душу человека, влияет на его мысли и поступки [1]. То есть уже тогда была сформирована идея о встречном характере бинарной направленности потоков энергии, циркулирующей в человеке. Для современной системы профессионального образования эти мысли являются аксиоматичными и не требуют доказательств, так как развитие профессиональной компетентности предполагает совершенствование психических качеств, разума и практической деятельности (чувства-мысли-поступки).

В теориях гуманистов Ренессанса человек осознавал себя центром направленных вовне духовных сил, которые воплощаются в реальные, чувственные ценности. Человек желал подражать природе, на деле преобразуя её своим творчеством, практическими действиями. Концепции гуманистов ознаменовали собой новый этап в развитии идей о необходимости практической направленности процесса подготовки специалистов в своём деле. Значимым для изучения процесса устремления человека к вершинам не только личностного, но и профессионального развития стали изменения во взглядах на реальное бытие личности, развитие её самосознания и влияния окружающую среду.

Эпоха Просвещения принесла с собой идеи о влиянии окружающей действительности на человека и развитии его профессиональных способностей на практике, что явилось теоретической базой для становления практико-ориентированной среды [1]. Это период, когда передовые мыслители видели в человеке венец природы и неисчерпаемые возможности совершенствования, повлиял на развитие психолого-педагогических теорий,

касающихся подкрепления теоретических знаний практической деятельностью.

Формирование новых подходов к изучению психики человека и особенностей его развития как специалиста, в значительной степени обусловлено научными открытиями, материалистическими учениями и теориями естественного развития начала XIX века. Познавая смыслы фундаментальных образовательных объектов, обучающийся осваивает внешнее образовательное пространство. Одновременно происходит обратный процесс: внешнее пространство наделяется внутренней развивающейся сущностью студента через создаваемые им образовательные продукты. Внутренний и внешний мир обучающегося в ходе образования интегрируются и представляют собой одно многомерное пространство.

С XX века организация труда стала базироваться, прежде всего, на освоении профессиональной деятельности и приобретении квалификации. В период промышленного бума Ф. Тейлором была обоснована научная организация труда, включающая элементарные программы профессионального образования для проводимой в сжатые сроки квалификационной подготовки рабочих. Постепенно эти программы усложнялись и дифференцировались по различным сферам деятельности. Введение понятия квалификация в этот период стало необходимым логическим условием для систематизации сфер занятости. Задачи подготовки компетентного специалиста практически сразу стали связываться с практической направленностью профессионального образования. Этот факт стал предпосылкой к появлению научного понятия компетентность.

С современных позиций компетентностной трактовки, можно выделить три основных подхода к определению современных моделей профессионально-квалификационного развития. Первопроходцами в этом направлении были американцы. Одним из первых предложил использовать компетентностный подход в оценке персонала, был американский психолог Д. К. МакКлеланд, подтвердивший, что грамотное выявление компетенций требует рассмотрения контекста их использования. Поэтому американское виденье компетентностного похода традиционно чётко ориентируется на связи между результатами образования и способностью к их применению на практике после окончания учебного заведения. Американская модель профессионально-квалификационного развития специалистов в сфере государственного управления предполагает формирование шести групп компетенций, ориентированных на стратегию, процессы, и профессиональную эффективность [2].

Для Великобритании в компетентностном подходе характерно стремление к целостности и функциональности за счёт интеграции знаний, понимания, ценностей и навыков, присущих тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения. Британская модель интегративна, и состоит из пяти связанных между собой групп компетенций: когнитивные компетенции, функциональные компетенции, личностные компетенции, этические компетенции, метакомпетенции [2].

Европейская модель опирается преимущественно на сферу профессиональной деятельности будущего специалиста, и базируется на предметных, личностных и социальных компетенциях. То есть актуализирует личностное и коллективное начало, что ведёт к большому количеству профилей профессиональной подготовки, составленных по общему формату, и включающих компетенции в рамках единого терминологического аппарата [2].

Таким образом, можно проследить эволюцию представлений о сущности компетентностного похода от поведенческого акцента, к функциональному и личностно-социальному.

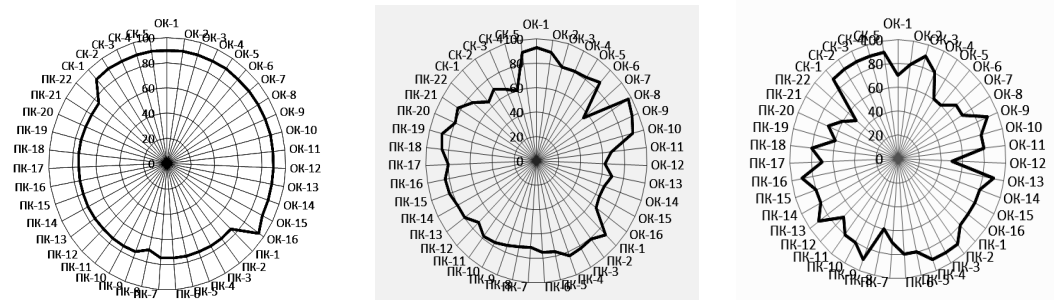
Особую актуальность приобретает проблема формирования профессиональной компетентности, когда речь идёт о подготовке будущих специалистов в сфере государ-

ственного управления. В настоящее время продолжается дискуссия о том, является ли управленческая компетентность отдельным видом компетентности по всем направлениям обучения, или частью профессиональной компетентности широкого спектра действия. В связи с этим возникает ряд вопросов, требующих научно-практического осмысления: какие специальные компетенции необходимо формировать у будущих специалистов в сфере государственного управления, какие личностные качества обучающих и обучаемых этому способствуют, и какой именно должна быть модель профессионально-квалификационного развития. Для того чтобы прояснить, какой должна быть крымская модель профессиональной компетентности специалистов в сфере государственного управления, было проведено исследование в группе студентов магистратуры, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление». Исследование проводилось на основе технологии Mind Mapping.

На первом этапе исследования магистранты были ознакомлены с особенностями трансформационных процессов в системе образования Крыма, сущностью компетентностного подхода, спецификой его использования в системе образования. На втором этапе исследования была проведена работа по освоению методики составления интеллект-карт (ознакомление, восприятие, воспроизведение, применение). В результате чего этот навык работы с информацией был успешно освоен, и проконтролирован. На третьем этапе исследования участникам было предложено сформировать обобщенную модель профессиональной компетентности выпускника магистратуры по специальности «Государственное и муниципальное управление», используя метод MindMapping. В качестве точки отсчёта было предложено взять специальные компетенции выпускника магистратуры по указанному направлению подготовки.

В результате участники назвали следующие элементы: развитие коммуникативных навыков, умение эффективно работать с документами, юридические знания, лидерские навыки, умение управлять изменениями, умение контролировать финансовые потоки, умение самостоятельно и без подготовки решать управленческие задачи, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, и некоторые другие элементы, ведущие, по мнению участников, к повышению качества жизни.

В целом можно сказать, что процесс совершенствования перечней компетенций и дисциплин должен носить растянутый во времени характер. Проблема структурирования компетенций и создания измерителей для аттестации усугубляется теми дополнительными трудностями, которые возникают при попытках оценивания компетенций. Сегодня компетентностный подход занимает лидирующие место в теории и практике системы российского высшего образования. Это − технология моделирования результатов образования и представление их как норм качества профессионального образования. С другой стороны, можно сказать, что это − формирование своего рода образа (модели) компетентного специалиста, для последующего воздействия на обучаемого, целью которого является приближение последнего к этому образу. Активное использование компетентностного подхода обусловлено в первую очередь потребностями отечественной экономики. Широкий круг исследователей придерживается мнения о компетентности как о важнейшей характеристике обучающегося человека, которая способствует повышению качества образования, воспитанию у студентов необходимых социальных навыков, и способствует прозрачности рынка образовательных услуг [3; 4]. Но, с другой стороны, компетентность, как интегрированное качество личности, практически не поддаётся прямой диагностике. Поэтому оценивание компетентности проводится в форме демонстрации или применения компетен-



Модель профессиональной компетентности, ориентированная на трудоёмкость компетенций [5].

ций [6]. В то же время реформирование крымской системы высшего образования, требует построения моделей профессионально-компетентных специалистов по различным направлениям подготовки. Но адекватно оценить качество сформированных в процессе обучения компетенций, можно будет лишь через несколько лет. Поэтому на данном этапе наиболее приемлемым и адекватным вариантом может быть модель профессиональной компетентности, ориентированная на трудоёмкость отдельных компетенций, которая позволит оценить степень соответствия содержания обучения потребностям регионального рынка труда.

Таким образом, изучив доступные для анализа источники, можно сказать о том, что современные модели профессионально-квалификационного развития основаны на активном внедрении компетентностного подхода в теорию и практику образования. Однако, при подготовке крымских специалистов в сфере государственного управления сегодня имеет смысл применять моделирование, основанное на трудоёмкости отдельных компетенций, поскольку именно такой подход даёт возможность оценить соответствие модели профессиональной компетентности выпускника специфике регионального рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.

2. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход [Электронный ресурс]. URL: http://fictionbook.ru/author/viktor_ivanovich_zvonnikov/kontrol_kachestva_obucheniya_pri_attesta/read_online.html?page=2.

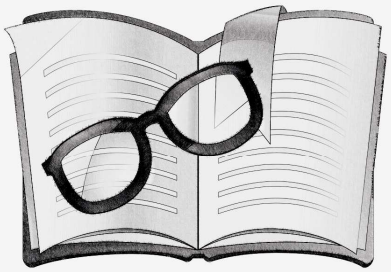
3. Макаров С .И., Севастьянова С. А. Формирование и оценка профессиональных математических компетенций в экономическом вузе // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3 . – С. 598−601.

4. Сыманюк Э. Э., Шемятихина Л. Ю., Синякова М. Г. Компетентностный подход в подготовке отраслевых специалистов // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5. – С. 141−148.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 08.11.00 «Государственное и муниципальное управление» (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]. URL: http://mag.sseu.ru/index.php?catid=6:2011-05-16-21-39-24&id=140:081100fgos&option=com_content&view=article.

6. Шалашова М. М. Ключевые компетенции учащихся: проблема их формирования и измерения // Химия в школе. – 2008. – № 10. – С. 15−27.

ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ



О. А. Мирошников

УДК 141. 7

ЧТО ОЗНАЧАЕТ «ВОПРОШАТЬ ТЕХНИКУ»?

Наше общество базируется на использовании современной техники, и техника эта развивается стремительными темпами. Проблема технического прогресса является одной из важных сторон современного общества. Решая в процессе своего становления целый ряд стоящих перед обществом задач, технический прогресс, в свою очередь, порождает новые проблемы, сущность которых большинством ныне живущих не осознаётся.

Что человеку не следует ожидать счастья от прогресса – об этом, начиная с Ж.-Ж. Руссо, говорили не раз. В первой половине XX в. была создана антиутопия О. Хаксли «О дивный новый мир!» (в названии – строка из трагедии Шекспира), где сатирически изображается то общество изобилия, надежды на которое связывались с техническим прогрессом. Во второй половине XX в. уже очень многим стало ясно, что на изобилие рассчитывать нельзя, что технический прогресс оказался более способным исчерпать имеющиеся ресурсы, нежели породить новые.

Даже те, кто полагал, что человек не испытывает разлагающего влияния прогресса, отмечали (К. Г. Юнг): техника дала человеку большие силы, но не сделала его ни лучше, ни хуже. В натуре человека, как и в древности, много зла, но возможностей для реализации злого начала у него в наше время стало неизмеримо больше. Именно поэтому опасность для человечества возрастает в наше время колоссально. И чем более заметными становятся достижения технического прогресса, тем чаще, как это ни парадоксально, приходится выступать в его защиту.

Но ведь техника – область всё ещё молодая и находится в стадии своего становления.

Поэтому ошибкой было бы полагать, что сущность техники раскрыта в достаточной степени. И потому не обвинять и не защищать следует технику, а, как справедливо полагает М. Хайдеггер, «вопрошать».

Как и о чём вопрошать технику – вопрос, который могла бы прояснить философия техники. Однако этой дисциплине как у нас, так и за рубежом, не уделяется достаточно внимания. Из переведённых на русский язык работ западных авторов можно указать, пожалуй, лишь «Философию техники» М. Митчема. В России проблемам философии техники посвящены некоторые работы Т. Быстровой.

Цель статьи – опираясь на работы М. Хайдеггера, определить философские основания технического и причины его двойственного характера.

Наиболее глубокий и сущностный анализ феномена техники был дан М. Хайдеггером. Существо техники отвечает судьбе исторического бытия. В этом Хайдеггер усматривает позитивную сторону технического прогресса.

Иначе говоря, техника понимается Хайдеггером как исторически определяемый способ, которым раскрывает себя бытие. Это «раскрытие» одновременно «укрывает». Позитивистский подход не даёт человеку возможности человеку проникнуть в «укрывающееся», а прагматистский не позволяет даже увидеть «несокрытое».

Человек, будучи изначально природным существом, обладает способностью слышать то, что М. Хайдеггер определяет как «зов бытия». Приобретая социальные характеристики, человек тем самым опосредует для себя понимание бытия: оно происходит искаженно. Это искажение немецкий философ характеризует как «забвение бытия» [3, с. 111]. Техника, поскольку её человек создаёт, а не находит существующей в природе, связывается именно с забвением, а не с зовом бытия.

Х. Г. Гадамер, который во многих своих работах выступает с разъяснением хайдеггеровских идей, передает его мысль об отрицательной роли техники так. В наше время техника (равно как и наука), «сокрушая всё на своём пути, стала причиной утраты вещей, ни к чему не принуждаемое самостояние которых она разложила на факторы, позволяющие исчислять, проектировать и изменять такое их само-стояние…» [2, с. 125]. И потому понимание бытия с необходимостью включает в себя тенденцию к его искажению.

Человек не понимает техники, которой ему приходится пользоваться: она открыта для человека, поскольку он пользуется, но закрыта, поскольку он не в силах понять. «Укрывающаяся несокрытость» остаётся неприметной и неприглядной для такого мира, которому задают меру всех вещей астронавтика и атомная физика [6, с. 291–292].

В современной технике сущее является в качестве постава. Постав, однако, это не сама техника, а как бы «изнанка» её. Опасность состоит в том, что человек может понять всё сущее (включая и себя самого) лишь как материал для ориентированного на успех производства и потребления.

В современной технике познание также есть производство. Это – производство особого рода, ставящее перед природой неслыханное требование быть поставщиком энергии, которую можно запасать, копить. Прежде ветряные и водяные мельницы давали энергию, но не могли поставлять её «про запас».

Процесс добычи природной энергии является производством в двояком смысле. Оно «про-изводит», т. е. извлекает (из почвы, сырья и т. п.) поскольку что-то извлекает и «пред-оставляет». Последнее означает не только и не столько сиюминутное потребление, но и сохранение. Производство несёт в себе установку на воспроизводство и увеличение производительности. Добытые энергоресурсы в особенности направлены на увеличение производительности. Они сохраняются, чтобы принять участие в последующем производстве. Земные недра используются для поставки руды, руда – для постав-

ки урана, уран – для поставки атомной энергии.

Река Рейн изначально не предназначена для поставки электроэнергии. Но вот мы ставим на Рейне гидроэлектростанцию. В свою очередь, эта электростанция ставит реку в положение двигателя, поставляющего электрический ток. Для поставки тока к месту назначения мы ставим энергосистемы. В системе взаимосвязанных результатов поставки электрической энергии сам рейнский поток становится чем-то представленным как раз для этого. «Гидроэлектростанция не встроена в реку так, как встроен старый деревянный мост, веками связывающий один берег с другим. Скорее река встроена в гидроэлектростанцию. Рейн есть то, что он теперь есть в качестве реки, а именно поставитель гидравлического напора, благодаря существованию гидроэлектростанции» [7, с. 227]. Это, полагает Хайдеггер, чудовищно. Ведь невозможно сопоставить Рейн, встроенный в электростанцию, и овеянный легендами Рейн, о котором пишет в одноименной поэме Гельдерлин.

Самолет, когда стоит на аэродроме, конечно, вещь. Но если представлять себе машину таким образом, от нас будет скрыто её существо и её способ существования. Поскольку постольку самолет – машина, он «в каждой своей составной части» должен предоставлять возможность такого своего использования для полёта. Самолет, таким образом, равно как и любая машина, есть не только вещь.

Однако и человек, вовлеченный в «извлечение природных энергий», не может оставаться просто человеком. Если человек «поставлен» на это, то и он – «ещё первоначальнее, чем природа» обречён стать материалом (мы ведь привыкли употреблять выражение «человеческий материал»). Человек в наше время, чем бы он ни занимался, «поставлен» на это занятие соответствующей отраслью промышленности. Он «приставлен» к соответствующему производственному процессу. Но также люди вынуждены «встать на позиции» предоставляемой в их распоряжение мировоззренческой установки. Однако, поскольку человек «вовлечен в процесс добывающего поставления, он никогда не бывает чем-то просто состоящим в наличии. Применяя технику, человек первичнее её участвует в поставляющем производстве» [7, с. 228]. Крестьянский труд – не эксплуатация поля. Посеяв зерно, крестьянин вверяет семена их собственным силам роста. Однако в наше время сама природа ставится на службу иначе устроенному земледелию. Земледелие становится добычей, а полеводство становится механизированной отраслью пищевой промышленности.

Человек, как известно, существо биосоциальное. Он представляет собой как природную, так и социальную сферы. Хайдеггер обращает внимание именно на воздействие техники на природу. Через природу техника воздействует на человека, подменяя его биологическую составляющую технической. Человек утрачивает, таким образом, свой антропологизм (пока ещё не свою социальность), всё более превращаясь из биосоциального в «техносоциальное» существо.

Вместе с тем, техника атакует человека и в социальной сфере. Со времён Аристотеля на человека научились смотреть как на общественное существо. Однако мы живём уже не в том обществе, которое позволило греческому мыслителю определять человека подобным образом. Нынешнее общество является индустриальным. А это означает, что и человека следует рассматривать как индустриальное существо [6, с. 287].

Для нынешнего, технически организованного, характерен «планетарный империализм» – стремление распространить свою власть на всю планету. Реализация этого стремления (с учётом особенностей современного человека) найдёт своё выражение в установлении «технического господства над землей» [5, с. 61].

Но почему немецкий мыслитель говорит о «техническом», а не о «человеческом» (пусть и посредством техники) господстве?

Дело в том, что, согласно Хайдеггеру, подчинённым становится тот, кто не «озабочен» (т. е. не деятелен) [1, с. 51]. По мере того, как развёртывается технический прогресс, человек всё большую часть собственно человеческой деятельности («заботы»), а вместе с тем и всё большую часть своего господства над миром, перекладывает на технику.

Техникой же управляет, по мнению Хайдеггера, не человек, а некое таинственное начало, порождающее её. Предпосылка современной техники имеет трансцендентальный характер. И это же таинственное начало правит существом современной техники, само не являясь техническим. К техническому же относится всё знакомое нам в виде всевозможных станков, станов, установок и служащее составной частью того, что именуется производством. Последнее вместе со всеми своими составными частями относится к сфере технического манипулирования, которое всегда только отвечает требованиям этого начала, никогда не формируя его и даже не воздействуя на него.

Опасность для человека представляет не техника сама по себе. Грозит человеку не наличие машин и аппаратов. Они могут послужить причиной травмы и даже отдельного человека. Но Хайдеггер говорит об угрозе самому существу человека. Существу человека угрожает существо техники, которое, вместе с тем, «не есть нечто техническое». Мышление отступает перед техникой. В демонизм техники Хайдеггер не верит, но верит, что наличествует тайна её существа. Существо техники – это риск.

Потому ужасаться следует возможности того, что повсюду утвердится неистовая техническая гонка, пока однажды, пронизав собою всё техническое, существо техники не укоренится на месте события истины.

Вместе с тем, существо техники двусмысленно в высоком значении этого слова. Для Хайдеггера это означает, что не следует отказывать технике в её праве на решение созданных ею же проблем. Двусмысленность существа техники находит своё проявление в безудержности «поставляющего производства» (что определяет вводимый Хайдеггером для существа техники термин – «постав») с одной стороны, и в сдержанности производства «спасительного». «Но эта возможность разминуться скрывает их потаённую близость» [7, с. 237]. Где опасность, там «светится» и путь к спасению.

На первый взгляд, постав связан с гонкой поставляющего производства, что «подвергает риску самые корни нашего отношения к существу истины».

Однако в то же время постав даёт человеку возможность пока ещё неосознанного, но в будущем всё более сознательного проникновения в существо истины. Именно в перспективе этого последнего Хайдеггер усматривает спасительный путь. Самые большие возможности, которые даёт современная техника, не осмыслены в их «бытийном расположении», в отношении того места, какое они должны занимать в жизни Земли, и той цели, которой они должны служить [4, с. 190].

Подводя итоги, следует сказать, что пользование техникой без осознания её сущности способно поставлять человеку лишь элементы технического, постепенно вытесняющие и заменяющие элементы человеческого. Суть же заключается не в том, чтобы ждать, когда техника скажет своё решающее слово. Вопрошание техники человеком способно открыть путь для той стороны производства, которую немецкий мыслитель характеризует как спасительную. Эта сторона производства определяет и характер вопрошания. Оно должно осуществляться не с позиций позитивизма, равно как и не с позиций прагматизма, но с позиций философской герменевтики.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические основы философии техники. Для этого проведён анализ работ М. Хайдеггера, посвящённых осмыслению техники. В итоге удаётся установить связь введённого немецким философом термина «постав» с забвением бытия, а также характер предлагаемого немецким мыслителем пути вопрошания.

Ключевые слова: философия техники, зов бытия, забвение бытия, укрывающаяся несокрытость, постав, вопрошание.

SUMMARY

The article deals with the theoretical basis of the philosophy of technique. The analysis of Heidegger's works is devoted to understanding of technique. As a result, the connection of the term «postav», introduced by the German philosopher, to oblivion of being is established as well as the nature of the proposed way of questioning.

Key words: philosophy of technique, the call of being, oblivion of being, harbored unconcealment, postav, questioning.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габитова Р. М. Человек и общество в немецком экзистенциализме. М.: Наука, 1972. 222 с.

2. Гадамер Х. Г. Пути Хайдеггера: исследования позднего творчества. Минск: Пропилеи, 2007. 240 с.

3. Ставцев С. Н. Введение в философию Хайдеггера. СПб.: Лань, 2000. 192 с.

4. Фалев Е. В. Герменевтика Мартина Хайдеггера. СПб.: Флетейя, 2008. 223 с.

5. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.

6. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М.: Гнозис, 1993. 464 с.

7. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М.: Высшая школа, 1991. 192 с.



О. И. Журавлёва

УДК 1: 378

НОВЫЕ АКАДЕМИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В современных исследованиях, посвящённых профессиональному образованию, отмечается, что одной из важнейших задач повышения качества обучения является подготовка компетентного специалиста. В связи с этим формирование новых академических ценностей как основы корпоративной культуры современного университета является одной из важных, так как она отражает человеческие отношения и определяет эффективность работы в условиях острой конкурентности рынка образовательных услуг.

Наше исследование основано на работах Д. Джаффи, С. Роббинса, М. Бартеле, П. Мендосы, Р. Уоттермана, В. Никольского, А. Прохорова в области теории и практики корпоративной культуры.

Целью статьи является обоснование новых академических ценностей как основы корпоративной культуры современного университета.

Процесс развития науки, культуры, образования актуализирует социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, обладающих не только академическими знаниями, но и коммуникативными способностями в профессиональной сфере, что отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года. В этой связи, в условиях университетского образования мы всё чаще сталкиваемся с понятием «корпоративная культура», раскрываемой как «мифический набор инструментов», с помощью которых можно активизировать работу педагогов, студентов и сотрудников. Однако вопрос о том, что, собственно, представляет собой корпоративная культура современного университета остаётся открытым, несмотря на актуальность и пристальное внимание исследователей к данной проблеме.

В первую очередь, рассмотрим некоторые параметры современного научного аппарата корпоративной культуры, опираясь на работы известных авторов в данной области.

Корпоративная культура существует в любой организации, где есть люди, которые создают в процессе взаимодействия определённую среду, независимо от пожеланий и мысли руководства. Она имеет психолого-мотивационную основу. Так, в соответствии с теорией мотивации А. Маслоу, одной из базовых и важнейших потребностей человека является нужда в осознании принадлежности к коллективу. Значительную роль таких мотивационных факторов подчёркивал и Д. МакКлелланд в теории «социально обусловленных нужд», выделяя потребность в соучастии («аффиляции») [1, с. 127].

Корпоративная культура основана на моральных измерениях. Взяв за основу определение Д. Джаффи и С. Роббинса, мы имеем дело с мощнейшими факторами морального взаимодействия людей на уровне межличностных, коллективных и социальных отношений. Корпоративная культура, по мысли авторов, состоит из «…системы общих убеждений, верований и ценностей, которые направляют и поддерживают организационное поведение, выступая в роли некоего «социального клея», помогающего удерживать целостность организации за счёт создания приемлемых стандартов мышления и действия» [1, с. 129].

Корпоративная культура индивидуальная и неповторимая в каждой организации, ибо коллективные ценности, нормы и стандарты организационного поведения должны совпадать с ожиданиями сотрудников, их индивидуальными ценностями, мировоззрением и убеждениями. Она не может быть формализована и предложена декларативно. Поведен-

ческая модель составляется под влиянием неформальных процессов, которые существуют в каждой организации и о которых руководители могут даже и не догадываться.

Как известно, культура любого типа представляет собой систему, основанную на единстве образующих её элементов. Одновременно с этим, ядром культуры принято считать доминирующие черты каждого из элементов. Попробуем выделить эти черты в корпоративной культуре, опираясь на представленные выше подходы и определения.

Итак, корпоративная культура является целостной системой функционирования современного коллектива (организации, предприятия), основу которой составляют: комплекс мотивационных, психолого-коммуникативных нужд личности (соучастие, признание, уважение, самореализация сотрудников); система личных и коллективных ценностей, норм и стандартов, которые принимаются и осознаются всеми членами коллектива; модель (модели) организационной поведения (система приёмов и правил внутренней интеграции и внешней адаптации работников); комплекс норм, стандартов и ритуалов (традиций), которые оправдали себя в прошлом и подтвердили свою актуальность сегодня; способность к трансформации и саморазвитию под воздействием внутренних и внешних процессов и факторов.

В последнее время, академическая и корпоративная культуры университета становятся предметом философского анализа в рамках структурного подхода. Интерес представляет исследование П. Мендосы, по мысли которого, академическая культура современного университета состоит из трёх элементов: институционального, социального и производственного (industrial) [6, с. 24].

Под институциональным элементом понимается академическая и организационная деятельность университета, её ценности и конструкты.

Социальный элемент академической культуры университета базируется на социальных ожиданиях, таких, например, как доступность



и демократичность образования, сохранение знаний и повышение их уровня, профессионализация университетского образования, формирование моральных и гражданских основ личности и др.

Производственный элемент представляет собой вклад университетов в экономическое развитие государства: формирование общества знаний, подготовка высококвалифицированных кадров, проведение научных исследований, актуальных научных разработок, реализация научных проектов и программ и др.

Принимая во внимание структуру академической культуры, разработанную П. Мендосой, можно предложить свой алгоритм её решения. Так, традиционные академические ценности (например, академическая воля, академическая автономия, признание научного сообщества, ценности академического капитала, публикации в авторитетных изданиях и т. д.), являясь базовым институциональным элементом академической культуры, определяют ядро корпоративной культуры. Новые академические ценности (например, интернационализация образовательного процесса, повышение конкурентоспособности, ценности формирования бренда университета и т. д.), являясь приоритетными на социальном и производственном уровне, могут рассматриваться в корпоративной культуре как дополнительные. Находясь на периферии, они выполняют важную роль, отражая трансформационные процессы в сфере современной высшей школы, взаимосвязь её с глобальным контекстом развития.

В контексте рассматриваемой проблемы необходимо также отметить особую группу

ценностей, связанную с человеческим, личностным фактором. Так, убеждения, стандарты мышления и действия, нормы и традиции, академические, моральные и социальные ценности, составляющие основу корпоративной культуры современного университета, создаются, декларируются и поддерживаются его наиболее авторитетнейшими представителями. Именно они являются тем звеном, от которого зависит сплоченность сотрудников, формирование единства взглядов и действий, достижение поставленных целей коллективом всего университета. В этом смысле, значимость знаний, опыта и бесспорного авторитета лидеров, определяет командный дух коллектива, обеспечивает уникальность и неповторимость корпоративной культуры университета.

В современных условиях успех конкурентной борьбы в высшей школе можно считать возможным только в случае активного развития университетским академическим сообществом новых ценностей, которые на разных уровнях помогут сформировать сильную корпоративную культуру университета, призванную стать внутренним ресурсом в конкурентной борьбе на международном рынке научных и образовательных услуг, а также базисом для формирования корпоративной идентичности и построения бренда современного университета.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс формирования новых академических ценностей как основы корпоративной культуры современного университета.

Ключевые слова: новые академические ценности, корпоративная культура университета.

SUMMARY

The article deals with the process of formation of new academic prices as the basis of the corporate culture of a modern university.

Key words: new academic values, corporate culture of the university.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова С. В. О понятии «корпоративная культура». − М.: Приор, 2006. − 317 с.

2. Никольский В. И. Глобальное образование: пределы либерализации // Высшее образование в России. − 2004. − № 8. − С. 17−25.

3. Прохоров А. В. Новые академические ценности высшего образования // Гаудеамус. − 2012. − № 1. − С. 22−27.

4. Яблонскене Н. Л. Корпоративная культура современного университета // Университетское управление. − 2006. − № 2 (42). − С. 7−25.

5. Bartell M. Internationalization of universities: a university culture-based framework // Higher Education. − 2003. − No. 45. − pp. 43−70.

6. Mendoza P., Berger J.B. Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study // Education Policy Analysis Archives. − 2008. − Vol. 16. − No. 23. − pp. 1−24.

Е. С. Полянская

УДК 37.014.5(470-13) ”8/9”

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В XIX–XX вв.: ЯЛТИНСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧИЛИЩЕ

Необходимость становления системы образования в Крыму диктовалась самой жизнью. Это было связано с крупномасштабными мерами по налаживанию всех сфер жизни на вновь присоединённых к Империи землях. Первым шагом на пути организации высших учебных заведений Крыма стало правительственное распоряжение об основании в Симферополе медико-хирургической

академии в 1794 г. [1, с. 175]. Однако в связи с транспортной, хозяйственной и экономической отсталостью полуострова этому проекту не суждено было осуществиться. Так, на протяжении всего XIX в. образование Крыма ограничивалось существованием различных этноконфессиональных учебных заведений: мектебе и медресе, гимназий, школ для греко-католиков и караимов. Несмотря на значительное разнообразие учебных заведений, обучение в них не было общедоступным в связи с высокой стоимостью образовательных услуг. Во второй половине XIX в. в Крыму появились русско-татарские министерские училища, а для подготовки педагогических кадров была открыта Симферопольская татарская педагогическая школа.

В становлении системы образования на полуострове большое значение имело создание в начале 1918 г. Ялтинского филиала Киевского университета Святого Владимира. Для перевода университета в Симферополь в конце мая в Ялту приехали профессора Киевского университета Р. Гельвиг, С. Богданов, Л. Кордыш [1, с. 202]. Официальной датой открытия в Симферополе Таврического университета считается 14 октября. В этот день произошло торжественное собрание в здании Симферопольского театра [2, с. 4]. К осени 1918 г. Таврический университет был полностью укомплектован педагогическими кадрами. В октябре 1920 г. его возглавил академик В. И. Вернадский. А в январе 1921 г. он был переименован в Крымский университет имени М. В. Фрунзе [3].

Через некоторое времени последовало открытие ещё нескольких учреждений высшего образования на полуострове. В 1921 г. был открыт Босфорский университет в Керчи. В последующие годы на базе этих университетов в Симферополе были созданы педагогический, медицинский и сельскохозяйственный институты [4, с. 35]. На базе педагогического факультета Крымского университета в сентябре-октябре 1925 г. в Симферополе был создан Педагогический институт [1, с. 264]. С 1 мая 1922 г. создаётся «самостоятельный высший институт сельскохозяйственных отраслей», а в 1923 г. он был переименован в Крымский институт специальных культур [1, с. 281].

Стоит отметить, что с установлением Советской власти в России правительство обратило серьёзное внимание на вопрос подготовки педагогических кадров. Этому вопросу было посвящено несколько Пленумов Центрального комитета (1929, 1933, 1936 гг.) где принято постановление «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школы» [4, с. 35]. В 30-х гг. XX в. в Симферополе и Феодосии открываются двухгодичные учительские институты [2, с. 142]. Вплоть до Великой Отечественной войны в Ялте функционировало татарское педагогическое училище (в здании НИИ «Магарач»).

За годы советской власти в Крыму были созданы 5 вузов: медицинский, педагогический, сельскохозяйственный и учительские институты в Симферополе и Феодосии. В общей сложности здесь обучалось свыше 3000 студентов [1, с. 50]. Благодаря предпринятым правительством мерам, к началу ВОВ Крым имел почти на 100% грамотное население. В 1941 г. на полуострове работало 40 техникумов [1, с. 53].

Война существенно нарушила процесс подготовки педагогических кадров на полуострове. Высшие учебные заведения Крыма были эвакуированы в тыл, однако, несмотря на все тяготы военного времени, занятия в них не прекращались. В период оккупации Крыма фашисты проводили политику онемечивания крымчан. С этой целью они поддерживали работу средней школы № 6, где под бдительным контролем оккупационных властей проводились занятия с детьми в 1–7 классах [5, с. 21]. За годы оккупации в Крыму были полностью разрушены и разграблены медицинский, сельскохозяйственный, педагогический и феодосийский учительские институты [5, с. 22]. Система образования Ялты была полностью разрушена. После освобождения города 16 апреля 1944 г. жи-

тели сразу взялись за восстановление школ. Задача восстановления образования в городе стала приоритетной. Была проведена большая работа, связанная с капитальным ремонтом учебных зданий, их оборудованием, созданием учебно-методической базы. Школы должны были оказать помощь детям в адаптации к жизни в мирное время, так как 2,5 года фашистской оккупации отрицательно сказались на психологическом, физическом, моральном и интеллектуальном развитии детей. Необходимо было создавать условия для обучения подростков, а также юношей и девушек, которым война помешала получить образование [5, с. 22]. На восстановительные работы правительством выделялись крупные денежные суммы [6, с. 405]. Стоит отметить, что этих средств катастрофически не хватало, учитывая значительные разрушения в стране после войны.

Благодаря совместным усилиям правительства и жителей Крыма, всего по Крымской области к началу 1945 учебного года, было подготовлено к занятиям 1005 школ и 1 сентября в них начали обучение более 89 тыс. чел. Так, например, в Ялте, в 22 школах занималось около 2 тыс. детей [5, с. 23]. Постепенно разрушенные здания восстанавливали для занятий. В последующие годы количество школ и обучающихся в них детей постоянно увеличивалось. В 1947 учебном году по Крымской области уже работало 1117 школ и обучалось 114 914 чел. В то же время в Ялте эти цифры составляли 7 тыс. учащихся [5, с. 24]. Как сообщается в газете «Сталинское знамя», начало занятий для Ялтинских школьников было значительным событием: «Светлым, радостным был день 1 октября для учащихся старших классов города Ялты. Весёлой и шумной гурьбой заполнили они городской театр им. А. П. Чехова. Более 300 учеников 5–10 классов пришло на вечер, посвящённый началу нового учебного года...» [7].

Одной из серьёзнейших проблем послевоенного периода было обеспечение школ учителями. Многие из учителей не вернулись с фронта. Те, кто остались в тылу, нуждались в переподготовке. Именно по этой причине одновременно с восстановлением инфраструктуры разрушенных городов началась работа по подготовке и переподготовке учителей для школ полуострова. Повсеместно отмечалась нехватка учителей и пригодных для обучения помещений. Вместе с тем, правительство придавало большое значение комплектованию школ педагогическими кадрами.

В связи с тем, что за годы войны снизился уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки педагогов большую методическую помощь учителям оказывали курсы повышения квалификации и семинары [6, с. 408]. Одним из направлений подготовки педагогических кадров стали месячные курсы для молодёжи, имеющей образование 9–10 классов и желающих работать учителями начальных школ. Сразу же после войны такие курсы окончили 324 чел. Помимо этого проводились двухмесячные курсы переподготовки учителей начальных и семилетних школ, где обучалось около 800 чел. В городах без отрыва от производства были организованы десятимесячные курсы переподготовки учителей начальных и семилетних школ [5, с. 24]. Благодаря комплексному подходу к проведению этих мероприятий уже к концу 1944 учебного года школы Крыма получили 3519 учителей [5, с. 24].

Привлечение к преподавательской работе людей, не имеющих достаточного образования и педагогической практики, было временной мерой. В столь сложный для страны период, когда остро ощущалась нехватка продовольствия, строительных материалов, предметов первой необходимости, данная мера была оправданной.

Благодаря активной политике правительства в вопросе налаживания сферы образования уже к 1950 г. положение с педагогическими кадрами значительно улучшилось. Количество преподавателей возросло до 5625 чел. Из общего числа преподавательских кадров высшее и неполное высшее

образование имели 2300 учителей. Более 3 тыс. имели среднее специальное образование [5, с. 24]. К 1953 г. Симферопольские вузы подготовили более 4 тыс. специалистов, в том числе и сферы образования. В докладе горкома КП Украины на XIV городской партийной конференции о подготовке кадров вузами города сообщалось: «институты располагают достаточными материально-техническими средствами, высококвалифицированными научно-педагогическими кадрами. В них работает 30 профессоров, 67 доцентов, из 300 преподавателей 28 имеют учёную степень докторов наук и 111 – кандидатов наук...» [8, с. 196]. Стоит отметить, что к 1960 г. количество учителей в Крыму возросло вдвое и составило 10 тыс. чел., из которых 7 тыс. имели высшее и неполное высшее образование [5, с. 24].

Бесспорно, для Южного берега Крыма большое значение имело образование в Ялте педагогического училища, активно влившегося в восстановление системы образования в послевоенном Крыму. После освобождения города от захватчиков восстановление образовательной системы стало приоритетной задачей. Ялте жизненно были необходимы квалифицированные специалисты. В срочном порядке налаживалась образовательная система. В этой связи в соответствии с решением СНК Крымской АССР от 8 сентября 1944 г. № 608 Крымское педагогическое училище возобновило работу в Ялте на базе школы № 4 (до 1936 г. здесь располагалась греческая школа, а с 1936 по 1941 гг. – школа № 4). Первым директором Ялтинского педагогического училища был назначен А. В. Петров (с 17. 09. 1944 до 1957 г.). Коллеги вспоминали о Петрове А.В.: «Масштабный человек, сумевший организовать в послевоенное время прекрасный коллектив. Он был душой коллектива».

С учётом послевоенных разрушений создание материальной базы для проведения занятий в ЯПУ было очень сложной задачей. Первые учащиеся вместе с преподавателями разбирали послевоенные завалы и из ящиков из-под снарядов сбивали парты.

В августе 1944 г. был объявлен первый набор учащихся на 1944–1945 учебный год на I–II курсы школьного отделения. Первый набор был осуществлён сразу на 3 курса. На первый курс принимались лица в возрасте от 15 лет, имеющие образование в объёме 7-летней школы и сдавшие вступительные экзамены по русскому языку и литературе, математике, физике и Конституции СССР. Окончившие неполную среднюю школу или семь классов средней школы с оценкой «5» по вышеуказанным предметам принимались без экзаменов.

На II курс принимались лица, имеющие образование не менее 8 классов средней школы. На III курс были приняты 9 человек. Это были учащиеся разного возраста, окончившие среднюю школу за один – два года до поступления в училище; некоторым было уже по 19, 20 лет. В октябре 1944 г. начались учебные занятия в трёх группах. Занимались они по ускоренной программе, изучали только методику преподавания учебных дисциплин. Через полгода, летом 1945 г., все они окончили училище, сдав 6 государственных экзаменов и начав работу в школах города.

Уже с первых лет своего существования Ялтинское педагогическое училище стало одним из первых средних специальных заведений в Крыму по подготовке педагогических кадров [9, с. 168]. Благодаря помощи правительства и активному участию преподавателей и учащихся в восстановительных работах полноценный учебный процесс начался уже в 1945 г. Одной из первоочередных проблем было снабжение Ялтинского педагогического училища различными хозяйственными материалами, обеспечение бумагой, письменными принадлежностями, наглядными пособиями, учебниками. Мебель для учебных аудиторий собирали с разных организаций города. В январе 1945 г. педучилище получило оборудование, учебники и литературу из Московского педагогического училища № 2, с которым поддерживалась тёплая, дружеская связь в течение многих лет.

Училище стало центром развития культуры послевоенной Ялты. Справляясь с рядом трудностей, среди которых были бытовая неустроенность и идеологическая разболтанность, Ялтинское педучилище стало стержнем комсомольской культурно-просветительской работы.

Уже с 1945 г. в Ялтинском педагогическом училище проводились месячные курсы учителей начальных школ Крыма. После сдачи экзаменов, курсантам присваивалось звание «Учитель начальной школы». На курсах занималось 75 чел. [10]. Таким образом, в 40-е гг. Ялтинское педагогическое училище становилось центром педагогической культуры в городе. Ежегодно проводились конференции учителей, в которых принимали участие преподаватели ЯПУ [11, с. 3].

Училище выполняло задачу подготовки учителей начальных классов для сельской школы. В целях ознакомления учащихся с сельскохозяйственным производством и сельхоз трудом весной 1945 г. педучилище получило сельскохозяйственный участок, где под руководством преподавателя-агронома Н. Т. Царькова проводилась большая практическая работа, и были достигнуты высокие показатели. Ежегодно проводились праздники урожая.

Одним из направлений работы педагогического коллектива была пропаганда педагогических знаний среди населения города. На базе педучилища постоянно работал семинар для учителей начальных классов.

К 1950-х гг. в Крыму осуществляли педагогическую деятельность три училища: Симферопольское, Феодосийское и Ялтинское. В связи с достаточной укомплектованностью большинства школ педагогическими кадрами необходимость в работе 3-х педагогических училищ нивелировалась. Уже в середине 50-х гг. решался вопрос о закрытии 2-х из них. В связи с высоким уровнем профессионально подготовки педагогических кадров для начальной школы Министерство народного образования УРСР приняло решение продолжить работу только Ялтинского педучилища.

В 1956 г. из г. Симферополя в Ялту перевели первую группу дошкольного отделения педучилища. Приём учащихся в 1957–1958 учебном году составил 30 человек. Именно с этого учебного года в Ялтинское училище стало набирать по одной группе дошкольного и музыкального отделения.

В 1960-е гг. в связи с увеличением количества школ и дошкольных учреждений в Ялте, возник вопрос подготовки профессиональных музыкальных работников и учителей пения, а также воспитателей дошкольных организаций. Таким образом, возросла необходимость в увеличении количества специалистов и специальностей. В училище работали коллективы художественной самодеятельности: танцевальный, хоровые коллективы, ансамбли народных инструментов. Вот что писала газета тех лет: «Хор Ялтинского педагогического училища – лучший в Крыму. Вот уже много лет с честью выходит победителем городских и областных смотров. Дружный коллектив непрерывно растёт, всё выше становится его мастерство». В дни школьных каникул для учащихся ялтинских школ в актовом зале училища проводились театрализованные представления и концерты. Благодаря дружному и высококвалифицированному педагогическому составу к 1960-м гг. сформировалась система работы, создавались традиции, определялись направления деятельности, расставлялись приоритеты, рос авторитет Ялтинского педагогического училища. Оно становилось центром педагогической культуры в городе и области.

В целом, с начала XIX в. образовательная система Крыма претерпела значительные изменения. Процесс эволюции в этом вопросе начался с платного этноконфессионального образования. К середине XX в., благодаря активной работе органов местного самоуправления, практически все дети на полуострове получали начальное образование. Активно открывались техникумы. Появились учреждения высшего образования. Однако столь бурное развитие образовательной сферы Крыма остановила Великая Отечественная

война. Непростая политическая ситуация привела к развязыванию Второй мировой войны, которая стала катастрофой для всех сфер жизнедеятельности страны. Вследствие больших человеческих потерь, многие сферы остались без квалифицированных кадров. Это коснулось и педагогической сферы. Так, одновременно с восстановлением инфраструктуры страны в послевоенное время значительное внимание уделялось подготовке квалифицированных педагогических кадров. На Южном берегу Крыма с этой задачей успешно справлялось Ялтинское педагогическое училище, которое стало центром развития культуры молодежи и местом сосредоточения прогрессивных идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образование и педагогическая мысль Крыма (XX–XXI ст.) / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, С. А. Вишневский, А. С. Аблятипов; под общ. ред. А. В. Глузмана, Л. И. Редькиной. – К.: Знания Украины, 2008. – 359 с.

2. Культура Крыма на рубеже веков (XIX–XX вв.): Материалы республиканской научной конференции 27–29 апреля. – Симферополь, 1993. – 117 с.

3. Багров М. В. Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского / под. ред. С. В. Головко. – К.: Либідь, 2001. – 163 с.

4. Максименко М. М. Развитие социалистической культуры в Крыму / М. М. Максименко. – Симферополь: Крымиздат, 1963. – 87 с.

5. Максименко М. М. Местные советы Крыма в послевоенный период 1945–1958 / М. М. Максименко. – К.: Наукова думка, 1972. – 267 с.

6. Субботина Е. И. Восстановление и деятельность учебных учреждений г. Керчи в 1944 – середине 1960-х гг. / Е. И. Субботина // Сборник материалов. VIII Таврические научные чтения г. Симферополь, 1 июня 2007 г. – Симферополь: Изд-во Центрального музея Тавриды, – 2007. – 191 с.

7. Викторов Г. Вечер учащихся / Г. Викторов // Сталинское знамя. – 1945. – № 7 (24 октября). – С. 3

8. Симферополю 200 лет (1784–1984): Сборник документов и материалов / сост. Л. И. Васильева. – К.: Наукова думка. – 1984. – 317 с.

9. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. АР Крим / ред. рада вид. В. Г. Кремень. – К.: Знання України, 2009. – 295 с.

10. Петров А.В. // Сталинское знамя. – 1945 – № 72 (4 октября). – С. 2.

11. Смирнов П. // Сталинское знамя – 1959. –№ 17 (31 ноября). – С. 3.

Ш. М. Мурадасылова

УДК 262.3(477.75)«18/19»

СОЗДАНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ЦЕРКОВНОЙ ВЛАСТИ В ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ

Современная религиозная ситуация и развитие межконфессиональных отношений в Крыму требуют осмысления традиций сосуществования и взаимоотношений представителей различных конфессий. Большой интерес для исследователей представляет эволюция государственно-религиозных отношений, а также характер и специфика взаимодействия центральных, местных светских и церковных органов власти во второй половине XIX в.

С момента присоединения Крыма к Российской империи в 1783 г. начался активный процесс заселения пустующих Таврических земель. Наиболее активно заселялись земли Бердянского, Мелитопольского и Днепровского уездов Таврической губернии. Это обстоятельство обусловило преобладающее большинство адептов православной веры в северных уездах губернии. В меньшей степени заселялся Крым, т. к. в Крыму до конца XVIII в. основной массой населения являлись крымские татары, исповедавшие ислам. Данные факторы привели к формированию в Таврической губернии сложной духовной культуры, из-за разногласий в вероисповедании людей проживавших на территории губернии. И, соответственно, для управления этими процессами государству требовалось более сильное влияние Русской православной церкви на этой территории.

Различные аспекты исследуемой проблемы рассматривалась дореволюционными, советскими и современными исследователями. Так, положение православной конфессии на территории губернии подробно с проимперских позиций раскрывают епископ Гермоген [8], М. Родионов[18], Ф. Феофилов [19–21], Ф. Хартахай [22].

В советское время вопросам положения православной церкви на территории Таврической губернии начали уделять внимание ближе к концу 1980-х гг. – период, ознаменовавшийся уходом от атеизма, снятием запретов на верования и возрождением духовных традиций. В контексте религиозной истории в общем Русской православной церкви к данной проблематике обращался А. Клибанов [13].

Среди современных исследований, касающихся отдельных вопросов данной проблемы, можно выделить монографию Ю. Катунина [12].

Цель статьи – выявить особенности становления и развития Русской православной церкви в Таврической губернии во второй половине XIX в. в связи с её возросшим значением для духовной жизни общества полуострова.

Возрождение религии стало одним из показателей духовного обновления общества на рубеже XX–XXI вв. Религия как один из элементов духовной культуры оказывает активное влияние на жизнь многих народов и этнических групп, проживающих на территории России.

Для Крыма были характерны сложные исторические процессы, которые оказывали серьёзное влияние на духовную жизнь этносов и этнических групп, проживавших на этой территории. Особую роль в это время играла Русская православная церковь, являвшаяся частью государственной системы управления Российской империи в XIX – начале XX вв.

Одним из таких регионов Российской империи, где проводилась политика по укреплению господствующей веры, была Таврическая губерния, включавшая в себя Крым и три больших уезда юга современной Украины – Бердянский, Днепровский и Мелитопольский. Среди всех регионов современной России, входивших в состав Российской империи, Таврическая губерния особенно выделялась своей этнической и религиозной пестротой. Причём присуща она была не каким-либо уездам или местностям, а всей губернии в целом. Регионы губернии в этом отношении различались лишь спецификой состава населения. Отчасти такой пестроте населения способствовала политика царской власти по заселению полуострова колонистами, переселенцами в связи с массовыми миграциями крымских татар в конце XVIII – начале XX вв. [22, с. 123].

Так, за 1864–1897 гг. количество населения в Крыму увеличилось на 348 тыс. чел. преимущественно за счёт переселенцев. Количество русских и украинцев составляло 245 468 чел., крымских татар – 194 625 чел. Численность собственно русских значительно возросла в силу развития административных центров в городах, расширения портов для потребностей армии и флота. Именно в это время произошли коренные изменения в этнонациональном составе населения ре-

гиона, что в дальнейшем стало предопределяющим фактором его развития [6, с. 123–124].

Кроме того, в городах губернии проживало более 20 тыс. иностранных подданных, принадлежавших к разным конфессиям. Например, в Северной Таврии находились многочисленные поселения неправославных «колонистов-инородцев», главным образом, немцев, чехов и голландцев, переселившихся сюда из Западной Европы.

К демографическим особенностям Таврической губернии можно отнести и то, что значительную часть её православного населения составляли греки и болгары, не знавшие ни русского, ни церковнославянского языков. Вследствие этого, священники, получившие назначение в такие приходы, вынуждены были самостоятельно изучать родной язык своей паствы.

Более того, кроме оседлых жителей, в губернии всегда находилось большое количество пришлого населения, отличавшегося своей этноконфессиональной пестротой. В основном это были люди, приехавшие в поисках заработков, а также работавшие на заводах и морских доках. Например, когда в 1880 г. в Севастополе приступили к постройке броненосных судов, туда, на один только завод Русского общества пароходства и торговли, прибыло 12 тыс. рабочих, «среди которых было много штундистов» [8, с. 23].

Как отмечалось на Таврическом миссионерском съезде в 1899 г., православное население, «окружённое массой иноверного, инославного и расколо-сектантского населения», находилось с ним в тесных взаимоотношениях. В результате этого оно, знакомясь «с религиозными воззрениями своих соседей … легко проникается духом религиозного скептицизма и индифферентизма» по отношению к православной вере. Более того, в некоторых деревнях жители «обращаясь постоянно среди немцев, а особенно татар, разучиваются даже говорить по-русски и начинают говорить по-татарски или по-немецки» [15, с. 23].

Следует отметить, что широкое распространение в губернии получило старообрядчество и сектантство. В апреле – мае 1884 г. в одном из сёл Бердянского уезда проходила «всероссийская штундо-баптистская конференция». На ней были указаны те уезды российских губерний, где довольно компактно проживали «всякого рода сектанты», и где «открыты двери для евангельской деятельности» Таврическая губерния оказалась единственной, вошедшей в этот список целиком, в составе всех своих уездов. При этом она была признана «представляющей особо благоприятные условия для успешного развития миссионерской деятельности» [12, с. 41]. О степени распространения сектантства в губернии пишет архиепископ Гурий в своём отчёте Синоду: сектанты и старообрядцы живут «плотной массой, составляя целое село или хутор известного убеждения, а отдельными семействами можно встретить ту или иную секту в каждом селе или городе» [13, с. 334].

Таким образом, неправославное население Таврической губернии составляло ¼ часть её жителей. Без учёта же всех «регулярных и иррегулярных войск, матросов и бессрочно-отпускных воинских чинов», которые в своём большинстве были православными, его доля была ещё больше.

Сложившаяся в регионе непростая этноконфессиональная ситуация для государственной церкви осложнялась ещё рядом факторов, свидетельствовавших о слабости её позиций там. И, соответственно, для управления этими процессами государству требовалось более сильное влияние православной церкви на этой территории.

Так, Таврическая епархия как отдельная административно-территориальная единица Русской Православной Церкви была образована довольно поздно, в 1859 г. До этого губерния в церковно-административном отношении входила в состав Херсонской епархии и православие было представлено исключительно в лице низшего духовенства. В тоже время многие конфессии имели здесь и представителей высшего духовенства. Ислам, например, был представлен в Крыму «во всей

полноте своей иерархии во главе с муфтием» [8, с. 211]. Армяно-григорианский архиепископ имел свою кафедру в Феодосии, куда она была переведена из Кишинёва. Наряду с этим, можно отметить малочисленность церквей в губернии и значительную удалённость их от поселений, иногда на 10–45 км. В Перекопском уезде, например, насчитывалось всего 5 приходов, а всего церквей в епархии, даже к концу XIX в., не насчитывалось и 300 [10, с. 10].

Ещё хуже дело обстояло с духовенством, дефицит которого неоднократно отмечался в докладах Синоду. Если представителей духовного сословия среди мусульман Таврической губернии в 1891 г. насчитывалось 3271 чел. мужского пола, то среди православных – всего 1451 [11, с. 111], и это при абсолютном большинстве православного населения.

Ещё одной проблемой был низкий образовательный уровень таврического духовенства. Если в центральных епархиях империи уже с конца 40-х годов XIX в. был отмечен избыток выпускников духовных семинарий, то в Таврической губернии в них ощущалась острая нехватка. Из-за «малолюдности и бедности» таврических приходов выпускников семинарий, желавших занять в них вакантные места, находилось совсем немного. Если в целом по империи практически всё духовенство имело высшее или среднее богословское образование, то в Таврической губернии священники зачастую рукополагали «достойнейших», но не имевших специального образования диаконов и псаломщиков, подвергая их лишь «экзамену по расширенной программе духовных училищ» [12, с. 43].

Спустя 10 лет после учреждения Таврической епархии, в 1869 г., из 266 протоиереев и священников только 171 имел академическое и семинарское образование, а многие из них «и в училищах не обучались» [12, с. 45]. Из 99 диаконов ни один не имел богословского образования, когда по уровню грамотности население Таврической губернии занимало одно из первых мест в империи. Например, в уездах Полтавской губернии в 80-х годах XIX в. грамотность колебалась от 3,1 до 5,6 %, в уездах Рязанской губернии она составляла 6,2-9,9 %, а в некоторых уездах Черниговской губернии она не превышала и 2 %, в тоже время в Таврической губернии грамотное население составляло более 16 %. Во многом это была заслуга этноконфессиональных учебных заведений. Так, из 930 начальных школ, существовавших в Крыму в 1882 г., 592 принадлежало национальным и религиозным меньшинствам. В их числе было: крымско-татарских – 314, немецких – 186, еврейских – 31, болгарских – 30, греческих – 8, караимских – 7, старообрядческих – 6, армянских – 5, чешских – 2, польско-литовских – 2, эстонских – 1. Уже в 90-х годах численность многих из них увеличилась в 2–3 раза [9, с. 76].

Особое положение региона очень признавалось в Синоде, который, однако, был бессилен предоставить адекватную финансовую помощь молодой епархии. Следует отметить, что в 50-х–60-х гг. XIX в. Русская церковь испытывала серьёзные материальные затруднения, которые во многом были следствием усиления зависимости церкви от государства.

Так, в ноябре 1859 г. императору был направлен доклад Святейшего Синода с ходатайством от жителей Крыма об открытии в Таврии новой епархии Русской православной церкви. Это прошение было поддержано генерал-губернатором Новороссии графом А. Г. Строгановым [8, с. 98].

В ходатайстве Св. Синода об учреждении Таврической епархии в адрес царя вносились предложения:

1. Выделить из состава Херсонской епархии Таврическую губернию с учреждением в ней самостоятельной Таврической епархии.

2. Основать новую кафедру в г. Симферополе с наименованием епископа «Таврический и Симферопольский».

3. Херсонскому епархиальному архиерею вместо титула «Херсонский и Таврический» именоваться «Херсонским и Одес-

ским», а викарию Херсонскому и Одесскому именоваться епископом «Новомиргородским».

4. Присвоить Таврической епархии второй класс и степень после Херсонской епархии с выделением суммы для содержания архиерея, его Дома, кафедрального собора и консистории по штату западных второклассных епархий.

5. Отвести Таврическому архиерейскому Дому положенное количество земли с угодьями, рыбной ловлей и мельницами.

6. Для пребывания архиерея, до постройки нового дома, снять в аренду приличное помещение с оплатой из государственной казны.

7. До открытия в Симферополе семинарии свободные вакансии Таврической епархии замещать воспитанниками Одесской семинарии.

8. Кафедральным собором утвердить Симферопольский Александро-Невский собор, с выделением ему необходимого количества утвари и облачения.

9. Все суммы, необходимые для учреждения епархии, включить в смету расходов Св. Синода с 1 января 1860 г.

И 16 ноября 1859 г., находясь в Царском селе, царь сделал в докладе Св. Синода надпись: «Быть по сему» [12, с. 39].

В этих условиях задача создания действенной церковной инфраструктуры должна была почти всецело лечь на плечи таврических преосвященных и местного духовенства. Характерно, что одним из самых приоритетных направлений их деятельности после учреждения епархии стала организация системы духовно-учебных заведений, которые содержались исключительно на местные епархиальные средства. Таким образом, положение православной церкви в Таврической губернии значительно отличалось от общеимперского. Обусловлено это было, с одной стороны, этноконфессиональными и историческими особенностями губернии, а с другой – слабостью некоторых элементов церковной инфраструктуры. Самым приоритетным направлением развития церковной инфраструктуры было создание Таврической духовной консистории, которая была призвана стать форпостом православия в Таврической губернии.

Духовная консистория являлась основной инстанцией, решавшей самые разнообразные вопросы епархии – сбора и обработки материалов о приходах, благочиниях и монастырях, кадровых передвижений, решения спорных вопросов, выдачи свидетельств гражданского состояния, подготовки отчётов для Св. Синода и т. д. Таврическая духовная консистория являлась важнейшим инструментом епархиальных священников в проведении церковной политики в губернии. Это был демократический, но в то же время и жёстко централизованный немногочисленный бюрократический аппарат, подчинявшийся епархиальному архиерею.

Демократичность в деятельности духовной консистории заключалась в том, что членами духовной консистории избирались действующие священнослужители, которые курировали отдельный участок работы духовной консистории.

Консистория имела постоянный штат сотрудников, профессионально выполнявших возложенные на них обязанности, по мере необходимости созывались заседания духовной консистории, в некоторых моментах создавались специальные комиссии, которые проводили различные проверки. Итоги проверок оформлялись в виде доклада и представлялись на рассмотрение в духовную консисторию или епархиальному священнику. По каждому делу принималось конкретное решение, которое доводилось до сведения проверяемого или истца. Расходы по командованию членов комиссии для рассмотрения дел возлагались на проверяемую организацию. Все документы тщательно подшивались и хранились. Для этой работы в штате духовной консистории была предусмотрена должность архивариуса [20, с. 605].

Духовная консистория вела активную переписку со Св. Синодом, направляя отчёты

о работе епархии и сообщая о всевозможных происшествиях в приходах и монастырях, а также отвечая на различные запросы канцелярии Св. Синода и иных ведомств Российской империи. Для ведения дел в штате консистории были предусмотрены должности писцов, которые непосредственно подчинялись столоначальникам. Возглавлял работу духовной консистории секретарь, назначаемый Св. Синодом. По такому принципу была устроена и Таврическая духовная консистория, созданная в начале 1860 г. [22, с. 201].

Духовная консистория, являвшаяся административно-распорядительным органом Таврической епархии, организовывала деятельность всех структур православной церкви в губернии. Ежегодно духовная консистория рассматривала тысячи разнообразных вопросов, значительную часть которых составляли судные дела. Также, следует отметить, что до начала 20-х годов XX века Таврическая духовная консистория играла особую роль в проведении церковной политики в Таврической губернии.

Таким образом, положение православной церкви в Таврической губернии значительно отличалось от общеимперского. Правительство Российской империи вело активную и последовательную политику по укреплению православной веры на территории Таврической губернии. Учреждение Таврической епархии способствовало развитию гражданских отношений на территории губернии и оказало серьёзное влияние на духовное развитие православного населения. Велось строительство церковных сооружений, духовных учебных заведений, которые были необходимы не только для внутрицерковных потребностей, но и для оказания помощи государству. Таврическая духовная консистория играла особую роль в проведении церковной политики, т. к. она была основным административным и распорядительным органом Русской православной церкви в Таврической губернии.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс становления учреждений церковной власти в Таврической губернии во второй половине XIX в. Определены причины создания Таврической епархии и Духовной консистории, которая являлась административно-распорядительным органом Таврической епархии.

Ключевые слова: Русская православная церковь, Таврическая губерния, Таврическая епархия, Таврическая духовная консистория, Святейший Синод, православие, конфессии.

SUMMARY

The article deals with the process of establishing institutions of church authority in the Tauride province in the second half of the XIX century. The cause of the creation of the Diocese of Tauris and Spiritual Consistory is determined, which was the administrative and regulatory authority of the Diocese of Taurian.

Key words: Russian Orthodox Church, Taurian province, Taurian diocese, Taurian spiritual consistory, The Holy Synod, Orthodoxy, confession.

ЛИТЕРАТУРА

1. Отчёт о состоянии дел в епархии за 1915 г // ГАРК (Гос. арх. Респ. Крым). Ф. 118. Оп. 1. Д. 5028. 17 л.

2. Формулярные списки епархий монастырей // ГАРК. Ф. 118. Оп. 1 Д. 1. 12 л.

3. Формулярные ведомости о службе священнослужителей монастырей епархии, 1860–1867 гг. // ГАРК. Ф. 118. Оп. 1 Д. 5934. 903 л.

4. Протоколы заседаний Таврической духовной консистории, 1860 г // ГАРК. Ф. 118. Оп. 1 Д. 1318. 156 л.

5. Журналы заседаний Таврической духовной семинарии, 1860 г. // ГАРК. Ф. 118. Оп. 1 Д. 1318. 96 л.

6. Аджиева Л. С. Миграционные процессы в Крыму: влияние на сельское хозяйство (конец XVIII – начало XX вв.) / Л. С. Аджиева // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2014. – September – October. – Volume 16. – Issue 09. – P. 120–126.

7. Адрес-календарь и справочная книга Таврической губернии на 1908 год. – Симферополь: Тавр.губ. типогр., 1908. – 30 с.

8. Гермоген, епископ. Таврическая епархия Псковского и Покровского, бывшего Таврического и Симферопольского / Гермоген, епископ. – Псков: Типография губернского правления, 1887. – 520 с.

9. Епархиальный съезд депутатов от духовенства Таврической епархии в июне 1877 г. – Симферополь: Таврическая губернская типография, 1878. – 134 с.

10. Календарь и памятная книжка Таврической губернии на 1893 г. – Симферополь: Изд-е Таврического губернского статистического комитета, 1893. – 74 с.

11. Календарь и памятная книжка Таврической губернии на 1897 г. – Симферополь: Таврическая губернская типография, 1897. – 206 с.

12. Катунин Ю. А. Из истории христианства в Крыму: Таврическая епархия (вторая половина XIX – начало XX в.) / Ю. А. Катунин. – Симферополь: Таврия, 1995. – 111 с.

13. Клибанов А. И. Русское православие: вехи истории / А. И. Клибанов. – М.: Политиздат, 1989. – 719 с.

14. Маркевич А. И. Крымские татары и христианство / А. И. Маркевич // Таврический церковно-общественный вестник. – № 24. – 1911. – С. 35–45.

15. Памятная книжка Таврической губернии / Составлена статистическим бюро Губернского земства. – Симферополь, 1889. – 41 с.

16. Покровский Л. П. Адрес-календарь по Таврическому епархиальному ведомству на 1912 г. / Л. П. Покровский. – Симферополь, 1912. – 363 с.

17. Раздорский А. И. Справочные издания епархий Русской православной церкви (1861–1915): сводный каталог и указатель содержания / А. И. Раздорский. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2002. – 611 с.

18. Родионов М. Статистико-хронологико-историческое описание Таврической епархии / М. Родионов. – Симферополь, 1872. – 269 с.

19. Феофилов М. Исторический очерк христианства в Крыму / М. Феофилов // Таврические епархиальные ведомости. Отдел неофициальный. – 1898. – № 23. – С. 1583–1593.

20. Феофилов М. Исторический очерк христианства в Крыму / М. Феофилов // Таврические епархиальные ведомости. Отдел неофициальный. – 1898. – № 8. – С. 603–615.

21. Феофилов М. Исторический очерк христианства в Крыму / М. Феофилов // Таврические епархиальные ведомости. Отдел неофициальный. – 1898. – № 23. – С. 1583–1593.

22. Хартахай Ф. Христианство в Крыму / Ф. Хартахай. – Симферополь, 1864. – 280 с.

РЕЛИГИЯ И ОБЩЕСТВО



В. Н. Ряполов

УДК 279 (470.324) «18»

ИСТОРИЯ СЕКТЫ «ХЛЫСТОВ» В ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Начавшая складываться с середины XIX века сектоведческая литература смогла охватить весь спектр русского религиозного разномыслия, исследуя его исторические, догматические (если таковые были), культурологические аспекты деятельности. Объём этой литературы, касающейся происхождения, вероучения, обрядности и фольклора секты хлыстов, в XIX – начале XX века сформировался достаточно обширный. Однако, при всей широте и глубине исследований, она носила общий характер и обходила вниманием деятельность сект, что называется, на местах, если только в каком-либо районе не проживал тот или иной лидер секты, или в том случае, если происходило массовое переселение сектантов, например, духоборов в Азербайджан или молокан в Грузию. Так, и в случае с хлыстами, литературный слой местного значения, а, в частности, изучающий историю секты на территории Воронежской губернии как таковой не сформировался. В какой-то степени он представлял собой разрозненные статистические отчёты местного духовенства о состоянии сектантства в уездах, косвенные упоминания в литературе, охватывающей территорию всей империи, а также судебные дела, опубликованные в губернской периодике, которые, в общем-то, не показывали целостную картину духовной жизни отщепенцев от Православия. Да, наверное, и не могли, настолько замкнута в своей среде была секта, что попасть в неё и увидеть жизнь изнутри человеку постороннему было практически невозможно, если только не стать её адептом.

Вообще «Хлысты» − одна из старейших религиозных мистических сект России, получившая такое незавидное название в народном фольклоре, хотя сами они себя именовали «люди Божьи» или «христоверы». Возникла она в середине XVII века в среде православных крестьян. Историю её можно проследить без труда, хотя в вопросе о происхождении секты существуют некоторые разногласия. Кто-то пытался найти корни хлыстовства в протестантизме и не в нём самом преимущественно рациональном, а в некоторых его мистических ответвлениях. Так, известный историк Русской церкви Пётр Васильевич Знаменский ещё в 80-е годы XIX века писал: «Замечательно, что в то время, как мистики (европейского толка, примыкавшие к масонству) заимствовали у них радения, хлысты, в свою очередь, сближаются с мистиками, выбирая для своего книжного чтения мистические сочинения…» [1, с. 122]. Другие видели результат церковного раскола и радикализацию одного из беспоповских толков, а некоторые считали, что хлыстовский обряд радения с его обязательным атрибутом верчения, приводящий участников в состояние полного исступления, до того что психика человека надламывалась, и он начинал «пророчествовать», пришёл из славянских языческих культов. Так, например, размышлял и князь Феликс Юсупов, проводя параллель жизни Распутина с хлыстовством: «В основе хлыстовства есть, несомненно, что-то языческое: танец, начинающийся с медленных ритмичных движений, затем переходящий в безумное кружение, ослепительный блеск множества свечей, зажигаемых в комнате во время «молений», и дикая любовная оргия» [8, с. 34−35]. Последняя мысль далеко не бесспорная, она имела место быть в среде обывателей прошлого и позапрошлого столетия, хотя доказательств тому не имеется.

Основателем секты, согласно хлыстовским преданиям, был крестьянин Костромской губернии Даниил Филиппович (Филиппов), в которого в 1645 году вселился сам Господь Саваоф и дал людям новые заповеди, по которым они должны были жить. С этого момента Даниил Филиппович перестал быть человеком и сделался «живым богом», а те, кто признали в нём «бога», стали называть себя «людьми Божьими». Умер Даниил Филиппович, по мнению хлыстов, на сотом году жизни в 1700 году в Костроме. Такое воплощение могло состояться единожды, поэтому все последователи Филиппова, становившиеся во главе секты, были уже только «христами». Если Бог Отец «Саваоф» воплотился один раз в Филиппове, то Сын Божий Христос воплощался в людях неоднократно, по необходимости и в зависимости от нравственного содержания человека, зависящего от его повседневных дел, молитв и постов. Первыми «Христами» стали жители Нижегородской губернии Иван Тимофеевич Суслов и Прокопий Данилович Лупкин, жившие в первой половине XVII века, в это же время прошли и первые судебные процессы по делу хлыстов. Во второй половине XVIII века от хлыстов откололась наиболее радикальная группа сектантов во главе с Кондратием Селивановым, основавшим изуверскую секту скопцов, во многом сохранившую обряды и фольклор хлыстовщины. Сама секта хлыстов не была как бы единым организмом, а представляла собой своеобразный союз независимых друг от друга общин, называемых в среде сектантов «кораблями», во главе которых стояли уже свои «христы», «апостолы» и «богородицы». Как правило, это были люди или психически не совсем нормальные, быстрее всех входившие в состояние транса во время радений и начинавшие при этом пророчествовать. Как говорили хлысты, на них «накатывал Дух Святой». С другой стороны, руководство брали на себя проходимцы, умевшие манипулировать массовым сознанием, возможно обладавшие даром гипноза и благодаря этому жившие в тепле и почёте на средства, добываемые «кораблём».

В обычной жизни хлысты старались слиться с православной массой русского населения, посещая церковные службы, зани-

маясь благотворительностью, хотя при этом отрицали святых и священство, священные книги и иконы, что говорит об их лицемерии или двоедушии, а может быть и страхе быть преследуемыми государством. Что, в общем, было всегда, за исключением двух периодов русской истории – времени царствования Александра I с 1802 по 1820 гг., когда сектантов практически не преследовали и после принятия закона о веротерпимости Николаем II в 1905 году.

На территории Воронежской губернии секта хлыстов появилась не сразу, а лишь в сороковые годы XIX века, о чём писал Константин Кутепов в книге «Секты хлыстов и скопцов» (Казань, 1882 г.), ссылаясь на данные Воронежских Епархиальных Ведомостей № 17 за 1871 год. Распространителем хлыстовщины был крестьянин Александр Рудя, проживавший в слободе Красная. По рассказу самого Руди, он познакомился с учением хлыстов, читая какую-то книгу, которую ему дал какой-то монах при встрече с ним. Из этой книги, говорил Рудя на суде, «я узнал много прелестей о секте хлыстов» и впоследствии с большим рвением стал читать книги и петь псалмы. Несколько позже, ученик и последователь Руди «Микитка Блаженный» с успехом действовал при распространении хлыстовской ереси в другой слободе – Алфёровке. Он сначала приютился у так называемых «черничек», которые, приняв его учение, предоставили в его пользу свои кельи. В 1857 году «Микитка Блаженный» был схвачен местными властями и посажен в тюрьму [5, с. 95]. Что касается властей, то зачастую, видя очаг распространения духовной болезни, они пытались бороться с ним, арестовывая и на некоторое время, ссылая лидеров, но при этом не замечали распространявшиеся метастазы. В результате влияние секты росло, и её идеи расходились по всей губернии, что и произошло спустя 50 лет после появления А. Руди. В Воронежских Епархиальных Ведомостях за 1899 год имеются интересные статистические данные о наличии в уездах раскольников и сектантов. Сведения подавались в Епархиальное управление, и из них вырисовывалась общая картина распространения духовного недуга по всей губернии. Если опускать сведения о раскольниках и сектантах рационального толка, т. к. речь о них не идёт, то о хлыстах в «Ведомостях» можно узнать следующее. По Коротоякскому уезду – «Сектантство (мистическое) встречается исключительно в форме хлыстовства в 10 приходах. Количество хлыстов весьма значительное (особенно в сёлах Аношкине и Старой Хворостани)» [2, с. 96]. Далее даются сведения о сёлах и причинах, приведших к распространению в них хлыстовства.

«Село Левая Россошь. Секта занесена из соседнего села Солонецкого в 1886–1888 годах. Главным проповедником хлыстовства, распространяющим сектантство и в этом селе и во многих окрестных, почти во всем уезде, с большим или меньшим успехом, был крестьянин села Данкова, Воронежского уезда, Василий Мокшин. Сам он усвоил учение секты при поездках на заработки в прикавказские губернии.

Село Солонецкое. Секта хлыстов явилась лет 20 тому назад, первым агитатором хлыстовства был Василий Мокшин.

Село Дмитриевское в поселении Митяевском. Секта явилась в 1887–1888 годах. Сектантка из села Аношкина вышла замуж за крестьянина пос. Митяевского и положила начало хлыстовщине.

Село Старая Хворостань. Насадителем хлыстовства был крестьянин села Данкова, Коротоякского уезда, Василий Мокшин.

Село Аношкино. Секта явилась лет 15–17 тому назад. В настоящее время в этом селе и в соседнем Старой Хворостани количество хлыстов весьма значительно» [2, с. 99−100].

Кроме того, имеются сведения о наличии хлыстов в 5 селениях 4-х приходов Новохоперского уезда, в отчёте которого хлысты сведены в один столбец с сектой «Аттитуи» [3, с. 163] (местное название «отступники» или секта «Новый Израиль» − разновидность хлыстовства − В. Р.). В той или иной степени

были подвержены хлыстовщине и другие уезды губернии. Конечно, необходимо отметить, что при подаче сведений в Статистический комитет о числе раскольников и сектантов, местные священники в большей степени уделяли внимания тем сектам, которые имели значительное влияние в среде крестьянства, а это в разных уездах были и молокане, и иудействующие, и шалопуты (т. е. люди шального пути; секта близкая к хлыстам), и даже толстовцы, и пашковцы, и т. д. Примечательно, что в отчёте по Коротоякскому уезду постоянно упоминается фамилия Василия Мокшина как зачинателя секты, сведения о котором сохранились благодаря уголовному делу. В 1902 году в Выпуске I «Воронежской Губернской архивной учёной комиссии» была опубликована статья Г. Недетовского «Василий Федорович Мокшин. Эпизод из истории сектантства в Воронежской губернии», написанная по «Делу о крестьянине Василии Федоровиче Мокшине, обвиняемом в распространении хлыстовской ереси» (Архив Воронежского окружного суда по уголовному отделению, 1880 г. № 65). Сам Недетовский говорит об архивном деле как о нескольких страницах, скудно освещающих лица и события избранного исторического эпизода [6, с. 86]. Хотя для нас это уголовное дело дало возможность при рассмотрении секты не ограничиться общими фразами, а увидеть её как бы изнутри, с момента формирования и до её кризиса. Тем не менее, согласно этой статье, ещё в 1878 году в посёлке Солонецком Олень-Колодезской волости Коротоякского уезда в дом к крестьянину Евстафию Игнатову пришёл урядник, где застал крестьян в количестве двадцати человек и среди них незнакомца. Судя по всему, урядник пришёл не случайно. На вопросы урядника: «Ты кто?», незнакомец ответил: «Человек», а «Откуда ты?», был дан ответ: «Телом из земли, а душой с неба» [6, с. 79]. Незнакомец был арестован, началось следствие, по результатам которого и было возбуждено уголовное дело о распространении хлыстовской ереси.

Следствие установило, что незнакомцем был крестьянин села Данково Василий Федорович Мокшин, 37 лет возраста, который, побывав в Таганроге и вернувшись в село, стал собирать у себя дома родственников, с которыми читал Евангелие, Псалтирь и распевал «духовные песни». Длилось это полгода с Великого поста до осени. Затем к родственникам стали прибавляться все желающие, но при этом чтение священных книг сокращалось, а пение увеличивалось. Запас песен у Мокшина был огромен, с его слов он мог петь их 2-3 дня, т. к. стихи внушались ему Богом. Своими песнями Мокшин навевал крестьянам то настроение, которое ему было необходимо − от грустных он переходил к весёлым, на мотив плясовым песням. Один из участников этих сборищ, Роман Рябых, на следствии рассказывал, что с Рождества до масленицы у нас кривляний не было. На масленицу собрались все у него в доме, долго пели, затем Мокшин прочитал фрагмент из Послания к Солунянам и предупредил, чтобы не удивлялись, если кто-то из нас начнёт биться. Это, с его слов, на человека будет сходить Дух Святой. Во время расставания участники, по обычаю, стали просить друг у друга прощения. Рябых подошёл к Мокшину прощаться, как вдруг, какая-то сила оттолкнула его от Мокшина. Роман упал и захрипел, родители испугались, а Мокшин успокоил их: «ничего, не бойтесь, это – Дух Святой» [6, с. 80]. Тот же Роман Рябых однажды поведал своему приходскому священнику, чем всё-таки Мокшин сумел привлечь его к себе. Этот рассказ священник передал епархиальному миссионеру, члену архивной комиссии Т. С. Рождественскому, а последний автору статьи, которой мы воспользовались. История вовлечения в секту такова: «Однажды приходит он (*Мокшин*) ко мне в дом и говорит:

– Я – Христос.

– Брешешь. Не верю.

– Я тебе сейчас же докажу это.

– Чем?

– Сотворю чудо!

– Какое? (а тут сидела моя мать).

– Да вот эту старуху сейчас умерщвлю.

Подошёл к ней, что-то такое сделал с ней, она – хлоп на земь и не дышит. Мы все перепугались, плачем, а он говорит:

– Я умертвил, я и воскрешу её. Только вы выйдите все из избы.

– Зачем?

– Так надо. Разве не помните, как Христос велел сперва всем выйти из комнаты, а потом воскресил мертвую?

Мы послушались. Спустя некоторое время он кличет:

– Идите, воскресил.

Мы вошли, видим – и вправду матушка живая сидит. Я сейчас же побежал на конец села к родным. Ну, братцы, говорю, – пришёл ко мне кто-то необыкновенный: не то ангел, не то дьявол.… С тех пор мы и уверовали в него» [6, с. 81].

После того случая, когда Роман Рябых упал на сборище в обморок, можно сказать, что хлыстовский «корабль» состоялся. Теперь обязательным атрибутом каждого последующего сборища стал обряд радения, а односельчане из просто любопытствующих стали приверженцами секты. Об этом на следствии Роман и показал. С его слов, Мокшин стал делать следующее − как только начинал петь «Да веселятся небеса», то начинал вертеться, как мельница, руки вверх поднимет, схватит одного за руку, другого за ногу и в результате все завертятся. Даже 70-летняя старушка Матрёна Толстопятова в своих показаниях рассказывала: «Пели: «Плачь душа моя…» и все плачут, да как, просто навзрыд, откуда слёзы берутся. Мокшин крикнет: Буде плакать! И все перестанут. Поют: «Пришла дева без порока, рай, рай…» − и все начинают радоваться, плясать; кричат, свищут, падают на землю, а Мокшин говорит, что это всё оттого, что Дух Святой входит в них. Я сперва холодно смотрела на это, а однажды мне во все члены что-то вступило, и я давай плясать, да ведь как! Но я помнила, что делаю, а другие говорили, что ничего в это время не помнят» [6, с. 81]. При этом Мокшин внушал своим адептам, казалось бы, правильные мысли − не пить, не есть мяса, не ссориться, а если и случится ссора, то мириться, а иначе до примирения в храм не ходить. Но как только он понял, что члены «корабля» «уверовали» в него и стали послушными орудиями его воли, Мокшин стал проповедовать среди них своё настоящее учение, суть которого заключалась в следующем: полное непринятие Православной Церкви, называемой им «вертепом разбойников, блудницей, поповой рушкой»; отвержение всех таинств, о которых выражался с цинизмом; отрицание икон и святых мощей. С его слов нужно почитать живые иконы и главным образом его самого, Мокшина, т. к. он «сын Божий, Спаситель». У него ключи царствия, он может грехи простить и в рай пустить, а так же в преисподнюю низвергнуть. Единственным способом спасения является пост, размеры которого Мокшин устанавливал по своему усмотрению. «Кто три дня пропостится, говорил он, у того грех во плоти умертвится; у кого разум твёрдый, тот протерпит день четвёртый; кто седмицу покончает, тот душу причащает». Другой живой иконой он считал близкую ему девку Аграфену и называл её «богородицей». Собрания свои называл апостольскими, а некоторых наиболее близких последователей – апостолами. Имея жену и детей, Мокшин, отвергал брак, считая, что церковь, благословляя его, учит блуду, а муж с женой должны жить как брат с сестрой. Светская власть так же им не признавалась, т. к. будучи «Христом», он был выше её. Имущество «корабля» должно было быть общим, даже рубашки нераздельными и каждый должен одевать ту, которая кому достанется [6, с. 82].

Распространяя своё учение в посёлках Солонецком и Данковском, изначально Мокшин предупреждал своих приверженцев не рассказывать дома даже родным, о чём они говорят на собраниях, да и сам ходил в церковь, говоря «чтобы избежать гонений». Но уверовав в свою безнаказанность, обнаглев, он стал открыто вербовать последователей и

даже вступать возле храма в споры со священниками села Новопокровского отцом Тарунтаевым и отцом Поповым по поводу веры.

Однако, каким бы авторитетом не пользовался Мокшин у своих последователей, со временем он начал терять равновесие и падать в глазах людей окружавших его и всё это из-за самоуверенности, а зачастую нелепости слов и поведения. Ученики стали разочаровываться в нём и на следствии с обидой рассказывали следующие случаи. Однажды Мокшин накричал на попросившего у него в долг денег: «Нечестивцы, ведь я могу сделать то, что сейчас 50 гробов понесут!». В другой раз, взяв у крестьянина корову с отсрочкой платежа, не вернул деньги, уверяя всех, что тот подарил ему корову. Людей, не потерявших связь с православием и сомневавшихся в правильности учения Мокшина, коробило его крайне грубое отношение к сохранившемуся в их душе почтению к священным предметам. Как-то человек двадцать приверженцев уговорили Мокшина пойти с ними в Задонск к мощам святителя Тихона на богомолье. Дойдя до Воронежа, он заявил своим спутникам, что дальше идти не нужно, т. к. Тихон Задонский явился ему здесь, на лугу, и сказал, что не стоит беспокоить 20 человек из-за него одного, Тихона. Пришлось возвращаться. Дойдя до станции Придача, Мокшин заявил, что на этом месте будем прощаться. Роман Рябых подошёл к Мокшину, чтобы проститься, и почувствовал, как тот впустил ему в рот что-то горькое. Сплюнув, увидел, что слюна желтая. На вопрос Мокшину: «Василий, что это ты мне заделал?», получил ответ: «Я для одних живительный пластырь, а для других смертоносный яд». С этого момента Рябых отстал от Мокшина, при этом жаловался, что всё лето и осень у него жгло во рту и животе. Один из родственников Мокшина, уверовав в учение, два года прожил с женой как брат с сестрой, но был крайне удивлён, когда узнал, что Мокшин, возможно, соблюдая все правила относительно своей жены, при этом не щадил посторонних женщин, и так же отпал от учителя [6, с. 83–84].

Конечно, не все разочаровались в новоявленном «Христе», были и те, которые искренне верили ему и даже после ареста не переставали собирать собрания и посещать их. Пока Мокшин находился под следствием в тюремном замке Воронежа, его ученик крестьянин Иосиф Рыжков в своём доме постоянно организовывал хлыстовские сборища, при этом надевал на себя одежду Мокшина как нечто святое. Веря, что их учитель действительно «Сын Божий», они не переставали верить в его чудесное освобождение. Однако 15 марта 1880 года решением присяжных заседателей Мокшин был признан виновным в том, что в 1878 году в посёлках Данкове и Солонецком распространил между православными крестьянами хлыстовскую ересь с намерением поколебать веру, порицал церковь и ругался над святыми таинствами. Наказание ждало его очень суровое, но суд взял во внимание крайнее невежество обвиняемого, ограничился лишением всех прав состояния и ссылкой в Закавказский край. Об этом, кстати, указывал в своем отчёте и священник Коротоякского уезда. Правда, он ошибочно считал, что Мокшин усвоил хлыстовское учение именно во время поездки на заработки в «прикавказский край», и начал распространять свою ересь в 1887–1888 гг. На самом деле, в эти годы Мокшин вернулся из ссылки на уже подготовленную им для себя, десять лет назад, почву. По возвращении власти запретили Мокшину проживать на прежнем месте и определили его на жительство в село Караичевка Бобровского уезда. Мокшин, конечно, не забыл своих старых приверженцев и тайно посещал их, желая поднять в них, упавший за время его ссылки, дух. В ночь с 7 на 8 мая 1889 года он был застигнут полицией в Данкове и предан суду за прелюбодеяние. Волостной суд приговорил обвиняемого к телесному наказанию, но Мокшину удалось избежать его, предоставив съезду мировых судей медицинскую справку, по которой он

освобождался от наказания. На новом месте Мокшин разбогател, открыв питейную торговлю, да и приношения поклонников давали возможность сколотить хороший капитал. В 1894 году Мокшин умер в Воронежской губернии, как говорили, будто бы пьяный [6, с. 85].

Со смертью Мокшина хлыстовство из Воронежской губернии, конечно же, не исчезло, так, в этом же 1894 году, на подготовленное место в село Солонецкое прибыл новый «христос» из Урюпина, привёз с собой какой-то труп, накрытый простынёй, и заставлял хлыстов целовать его, утверждая, что это мощи Мокшина. Такой подход не всем понравился и расколол секту на более мелкие «корабли». В 1897 г. объявился очередной «христос», однако был встречен достаточно холодно, что вынудило его убраться в поисках другого свободного «корабля». По мнению Г. Недетовского, на 1902 год влияние хлыстов в губернии стало ослабевать, последователей становилось всё меньше, а на родине Мокшина в селе Данково секта переживала кризис, связанный с тем, что обожаемая хлыстами «дева» родила [6, с. 85].

Смерть Мокшина не смогла подкосить хлыстовства. Секта сохранялась, её «корабли» ещё долго существовали в ряде южных и восточных уездов губернии. И если Г. Недетовский утверждал, что влияние хлыстов в губернии к началу XX века ослабевало, то здесь он был прав и не прав, т. к., рассуждая о секте в чистом, классическом её виде, не упоминал, о том, что большинство кораблей трансформировалось в секту «Новый Израиль» во главе с В. С. Лубковым, число адептов которой к началу Первой мировой войны официально насчитывало более 600 семей только в Воронежской губернии, не говоря обо всём юге России. Вообще установить точное количество сектантов было делом нереальным и данные цифры примерные. Так, со слов архиепископа Тихона (Никанорова), хлыстовская секта являлась самой сложной в плане миссионерской работы, а лидеры «Нового Израиля» официально числились православными, поэтому установить точное число приверженцев было практически невозможно [4, с. 120−121]. Об этом же говорил и известный русский учёный географ, этнограф В. П. Семёнов, известный как Тян-Шанский: «Недавно разработанные данные всеобщей переписи 1897 года относительно раскольников и сектантов, если их подсчёт и произведён правильно, всё-таки не дают нам, к сожалению, их истинного числа в рассматриваемой области, так как, при недоверчивом отношении населения к деликатному вопросу о вероисповедании, почти все более или менее тайные секты и колеблющиеся были записаны по тому вероисповеданию, в котором они крещены и, так сказать, значатся официально» [7, с. 184]. После событий 1917 года, Советской властью сектанты был признаны жертвой, гонимой царизмом и православной Церковью. Этим вызвано полное сочувствие к ним со стороны большевиков. Однако положение изменилось в 1929 году с введением «Законодательства о религиозных культах», большинство известных сектантских общин было закрыто в принудительном и административном порядке и перестали существовать, а следы «Нового Израиля» затерялись с переселенцами на Южноамериканском континенте.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема возникновения секты «хлыстов» и распространения в России, в том числе, и по территории Воронежской губернии в XIX – начале XX века. В качестве иллюстрации или взгляда изнутри предлагается история появления, деятельность, кризис сектантского «корабля» во главе с Василием Мокшиным с последующим его трансформированием в зарождающуюся секту «Новый Израиль».

Ключевые слова: Православие, гонения, секта, «хлысты», последователи.

SUMMARY

The article considers the problem of sects «Khlysts» with its subsequent distribution in

Russia, including on the territory of the Voronezh province in the nineteenth and early twentieth century. As an illustration or an outward glance, it offers the story of the emergence, activity, crisis of sectarian «ship» headed by Vasily Mokshin, with its subsequent transformation into the nascent sect «New Israel».

Key words: Orthodoxy, persecution, sect, “Khlysts”, followers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башилов Б. История русского масонства. − М.: Православное издательство «Энциклопедия русской цивилизации», 2003. − 640 с.

2. Воронежские Епархиальные Ведомости. – № 3. – 1 февраля 1899 года.

3. Воронежские Епархиальные Ведомости. – № 4. – 15 февраля 1899 года.

4. Иконников С. А. «Такой и главы в Библии нет»: из истории борьбы Воронежского приходского духовенства со лжеучениями и сектами в конце XIX – начале XX века: Материалы Восьмой региональной научной конференции Власть и общество: механизмы взаимодействия и противоречия. г. Воронеж, 3 февраля 2014 г. Воронеж: Истоки. − 119−122 с.

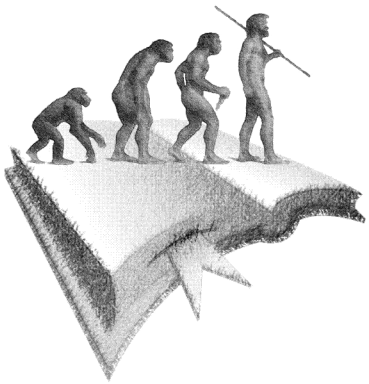
5. Кутепов К. В. Секты хлыстов и скопцов. − Казань: Типография Императорского Университета, 1882. − 575 с.

6. Недетовский Г. Василий Федорович Мокшин. Эпизод из истории сектантства в Воронежской губернии // Воронежская Губернская архивная учёная комиссия.− Выпуск 1. − Воронеж, 1902. − С. 79−92.

7. Россия. Полное географическое описание нашего Отечества: Настольная и дорожная книга для русских людей: в 19 т.: Среднерусская чернозёмная область / под ред. В. П. Семёнова и под общ. рук. П. П. Семёнова и В. И. Ламанского. — СПб.: Издание А. Ф. Девриена, 1902. − Т. 2. − 718 с.

8. Юсупов Ф. Ф. Конец Распутина. − М.: Эксмо, 2013. − 224 с.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



А. П. Озерчук

УДК 376.353

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Современной эпохе принадлежит заслуга всестороннего развития системы послешкольного обучения слабослышащих на всех уровнях – от начального профессионального до высшего образования. Актуальность этой проблемы объясняется многими обстоятельствами, сложившимися в современной России. Одной из социально-экономических и демографических проблем современного российского социума является включение и интеграция людей с нарушением слуха в общество, выражение и защита их законных прав и интересов, обеспечение равных с другими гражданами возможностей.

В проектировании социальной политики разных стран, независимо от их государственного устройства, выделяются две тенденции по отношению к этой категории населения.

Приверженцы первой тенденции считают, что общество должно принимать проблемы глухих и слабослышащих, создавая им комфортные условия в среде слышащих. Например, всему населению Швеции рекомендуется изучать жестовую речь, а в США – каждый ученик с нарушением слуха, обучающийся в массовой школе, должен иметь персонального ассистента – переводчика жестовой речи. Кроме того, предъявляются определённые требования к артикуляции ближайшего окружения (специалистов, родственников, друзей, обслуживающего персонала и т. д.), контактирующего с глухими и слабослышащими: речь должна быть замедленной, артикуляция утрированной (Швейцария, Германия и др.).

Вторая тенденция предлагает рассматривать лиц с нарушениями слуха как особую социальную группу, имеющую свою систему социальных потребностей в плане преодоления ограничений и трудностей коммуникации, но являющуюся одной из равноправных составных частей общества, существующую с ним в единой социокультурной среде [2, с. 307].

Создание оптимальных условий для успешной адаптации лиц с инвалидностью в высшей школе является важнейшей социально-экономической и политической задачей всех государственных и общественных структур. Только при таком подходе можно рассчитывать, что после окончания вуза студенты с инвалидностью смогут быть на равных конкурентных началах с другими специалистами.

В нашей стране лиц с проблемами слуха, способных к профессиональному обучению, начали принимать в обычные учебные заведения ближе к 90-м годам XX века. В это же время стали активно развиваться интегрированные формы обучения, благодаря принятию и действию законов «Об образовании» (1992), «О социальной защите инвалидов РФ» (1995), постановлению Правительства РФ «Об утверждении Примерного положения об индивидуальной программе реабилитации инвалидов» (1996). В первые годы возникали определённые проблемы в организации обучения в высшей школе, связанные с отсутствием сурдопедагогов, специальных методик преподавания, специального учебного оборудования, высококвалифицированных сурдопереводчиков.

Старейшая в стране кафедра сурдопедагогики дефектологического факультета была создана в Московском педагогическом государственном университете по инициативе выдающегося отечественного сурдопедагога Ф. А. Рау. В разные годы её возглавляли

такие видные учёные, как А. И. Дьячков, А. Г. Басова, К. А. Волкова, участвовавшие в создании отечественной школы сурдопедагогики, подготовке кадров высшей квалификации. С 1991 г. кафедрой руководит академик МАНПО, профессор Е. Г. Речицкая [5, с. 8].

В настоящее время количество высших и средних профессиональных учебных заведений в России, принимающих студентов с нарушениями слуха, увеличилось, но опыт обучения в них ещё различен. Поэтому задачами сурдопедагогики на сегодня являются не только обеспечение максимальной коррекции развития лиц данной категории, но и организация принятия обществом слабослышащих на равных условиях со здоровыми (Т. Г. Богданова, А. П. Гозова, Т. С. Зыкова, Е. И. Исенина, Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, С. А. Собкин, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др.).

Как отмечает Т. Г. Богданова, одним из приоритетов в современном образовании лиц с нарушением слуха является поиск и реализация образовательных технологий, направленных на дальнейшее развитие их интеллектуальной деятельности, полноценное овладение материалом программы обучения, повышение качества их подготовленности к жизни и успешной интеграции в общество [5, с. 38].

Период поступления студентов с нарушениями слуха в вуз является новым этапом вхождения личности в социум − происходит трансформация прежних и возникновение новых форм взаимодействия личности с окружающим миром.

Высшее и среднее профессиональное образование лиц с нарушениями слуха организуется по-разному. Существуют следующие модели профессионального образования: интегрированная, смешанная и дистанционная формы обучения; специальные учебные заведения.

Важно отметить, что индивидуальное обучение неслышащих в составе обычных групп предоставляет молодёжи с нарушениями слуха более широкие возможности выбора профессии. По такой форме обучаются в настоящее время глухие и слабослышащие в ведущих средних специальных и высших профессиональных учебных учреждениях Москвы и Санкт-Петербурга, среди которых Художественное училище им. Рериха, Московский педагогический государственный университет, Владимирский государственный технический университет, Факультет коррекционной педагогики и специальной психологии РГПУ им. А. И. Герцена, Институт физической культуры им. Лесгафта и др. [4, с. 302].

На начальном этапе обучения в вузе неизбежно возникают проблемы, обусловленные содержанием и особенностями процесса профессионально-личностного самоопределения студента.

Система психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов должна начинаться в довузовский период. В рамках довузовской подготовки психолого-педагогическое сопровождение может включать в себя профориентацию абитуриентов в зависимости от нозологии, способностей, склонностей, интересов. Результаты тестирования, собеседований, вступительных экзаменов помогают определить уровень подготовки выпускников различных школ и адекватность их желаний и возможностей при выборе профессии и степени её освоения. Позитивную роль в преодолении этих проблем, достижении успешной личностной (социальной, психологической и физической) адаптации может сыграть комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение адаптационного процесса, которое должно осуществляться с опорой на личностный потенциал слабослышащего студента [1, с. 210–211; 7, с. 79].

На этом этапе необходимо начинать формирование навыков социально-психологической адаптации наряду с учебной подготовкой. Психолого-педагогическое сопровождение может в себя включать развитие коммуникативных умений, формирование готов-

ности абитуриентов к обучению в интегрированных группах и внутривузовской жизни средствами социально-психологического тренинга, обучение приёмам саморегуляции, психологическим просвещением, психопрофилактикой, психокоррекционным воздействием, информационным просвещением преподавателей и др.

Заключение и анализ полученной информации специалистами высшей школы (врачом, социальным педагогом, практическим психолог, сурдопедагогом) при поступлении студентов-первокурсников с инвалидностью, позволяет в дальнейшем спланировать эффективную групповую работу и организовать их совместную деятельность со слышащими однокурсниками.

Как отмечают учёные (А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов), адаптация − это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования [3, с. 17].

В социально-психологической адаптации студентов в вузе принято, в частности, различать следующие виды: адаптацию к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т. п.); адаптацию к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций); адаптацию к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств).

Интеграция человека с ограниченными возможностями здоровья в образовательные условия высшей школы требует особых знаний о психологических особенностях формирования личности человека с функциональными ограничениями, поскольку хронические соматические заболевания, физические дефекты, выступая в роли функционального ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой, формируют вторичные личностные изменения, а именно: особенности самоотношения, «Я-концепции», самоактуализации. Эти изменения часто становятся преградой на пути к обучению и самореализации человека.

Вследствие этого, в процессе обучения педагогам необходимо учитывать такие психофизиологические особенности слабослышащих студентов, как снижение способности к приёму, переработке, хранению и использованию информации; трудность словесного соотнесения; недостаточный уровень познавательного развития и ограниченные возможности жестового языка (отсутствуют имена прилагательные, наречия, причастия, деепричастия и др.), территориальные диалекты жестового языка; разные уровни развития коммуникативных навыков (кто-то из студентов понимает артикуляцию преподавателя, произносит звуки, а кто-то владеет только жестами); замедленный процесс формирования понятий; замедленное развитие мыслительных операций (анализ, синтез, абстракция), приводящее к трудности в выделении и осознании цели; быстрая утомляемость и неустойчивость внимания; трудности переключения внимания; снижение скорости выполняемой деятельности и как следствие − увеличение ошибок; зависимость продуктивности внимания от изобразительной выразительности воспринимаемого материала; слабая способность передачи содержания текста своими словами, стремление к его дословному воспроизведению [4; 6, с. 120; 7].

У людей, страдающих глухотой с детства, речь не развивается, следствием чего является более глубокое расстройство – глухонемота. Со временем инвалиды с выраженной патологией слуха испытывают определённые сложности в обучении и требуют дополнительных специальных методов в процессе обучения для получения информации. На сегодняшний день существуют тренажёры для развития слухового и глухо-вибро-тактильного восприятия, в процессе обучения (на разных уровнях) и социальной реабилитации применяется аппаратура для коллективных и индивидуальных занятий (проводная звукоусиливающая аппаратура и

беспроводная аппаратура, работающая на инфракрасном излучении и на радиопринципе) [7, с. 78–80].

У лиц, имеющих менее тяжёлые степени глухоты, при специальном обучении появляется возможность получения информации посредством чтения и письма. Данная способность к общению включает способность к восприятию другого человека (способность отразить его эмоциональные, личностные, интеллектуальные особенности), способность к пониманию другого человека (постижение смысла и значения его поступков, действий намерений и мотивов), способность к обмену информацией (восприятию, переработке, хранению, воспроизведению и передаче информации), способность к выработке совместной стратегии взаимодействия, включающей разработку, проведение и контроль за выполнением планируемого с возможной, при необходимости, корректировкой [4; 5; 7].

Параметрами оценки ограничений способности к общению у лиц с нарушениями слуха могут быть следующие: способность говорить (плавно произносить слова, понимать речь, произносить и производить вербальные (словесные) сообщения, передавать смысл посредством речи); способность слушать (воспринимать устную речь, вербальные и иные сообщения); способность к символической коммуникации: понимать знаки и символы, коды, читать карты, диаграммы, принимать и передавать информацию с помощью мимики, жестов, графических, зрительных, звуковых символов, тактильных ощущений [7, с. 79].

Адаптированность студентов к обучению в вузе предполагает наличие следующих особенностей в их поведении и деятельности: удовлетворительное психологическое и физическое состояние в учебных и внеучебных ситуациях вуза; принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований; способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей.

Немаловажным аспектом является методика проведения учебных занятий со слабослышащими и глухими студентами, имеющая свои особенности. Информация должна представляться с использованием наглядности – применением различных пособий, макетов, моделей, схем, плакатов, компьютерных технологий, мультимедийного оборудования, адаптированных наглядно-опорных презентаций по всем темам изучаемых предметов. Студенты должны быть обеспечены необходимым методическим раздаточным материалом: конспектами лекций, методическими указаниями, практическими заданиями и пр. Сам материал необходимо представить малыми дозами, с использованием методики чередования видов деятельности с целью перераспределения вербально-визуально-двигательной нагрузки, т. к. значительную долю слуховой информационной нагрузки берёт на себя зрительная память. Уместно комплексное использование устной, письменной, тактильной и жестовой речи (при подаче теоретического материала необходимо использовать все четыре вида речи). Преподавателю следует не отворачиваться спиной от аудитории, всегда находиться в хорошо освещаемой зоне, следить за чёткостью проговариваемых слов (артикуляцией), числительные показывать на пальцах, не забывать о немногословности, чёткости изложения, неоднократном повторении, при котором фраза должна повторяться без изменения слов и порядка их следования. Следует отметить немаловажность применения методов личностно-ориентированного обучения особенно в курсовом и дипломном проектировании [6, с. 121].

Кроме того, необходимо делать акцент на умении слабослышащих студентов владеть информацией, методами исследования и коммуникативными технологиями, к которым можно отнести:

– обучение работе со зрительными образами: работа с графиками, таблицами, рисунками, схемами и пр.;

– тренировка умения выделять главное: обучение составлению конспектов, таблиц, схем;

– обучение работе с учебно-справочной литературой, электронными пособиями с целью формирования умений и навыков самостоятельного умственного труда, развития речи и накопления профессионального словарного запаса.

Неотъемлемой частью любого занятия с обучающимися является словарная работа, задачи которой заключаются в раскрытии значения слов, терминов, выражений и фраз, необходимых для понимания смысла изучаемого материала; во введении новых понятий в активный фонд речи с помощью организации речевой практики систематического накопления словарного запаса; в развитии письменной речи.

При организации семинарских занятий следует отдавать предпочтение индивидуальной работе, при организации лабораторных и практических – групповой, развивающей коммуникативные способности глухих и слабослышащих студентов.

Необходимо отметить, что для лучшего закрепления знаний контроль в группах со слабослышащими студентами должен проводиться на каждом занятии. Для усвоения качества учебного материала на семинарских занятиях (дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла) целесообразно использование разноуровневых заданий (с учётом возможностей и способностей студента), с акцентом на устный опрос; для контрольных срезов по изученным разделам дисциплин рекомендуется использовать письменные формы: контрольные работы, тестовые задания в печатном и компьютерном варианте [6, с. 119]. При составлении расписания учебных занятий по возможности рекомендуется осуществлять их рациональное чередование в зависимости от степени сложности.

Таким образом, комплексное использование специальных приёмов, средств, форм и методов позволит осуществлять качественное профессиональное обучение, а грамотная система контроля знаний обучающихся поможет активизировать учебно-познавательную деятельность глухих и слабослышащих студентов, расширить навыки самостоятельной работы и коммуникативной компетентности в смешанных академических группах высших учреждениях некоррекционного типа.

Главной задачей преподавателей является реализация механизма взаимодействия студента с нарушенным слухом с социумом путём определённого приспособления – организованное общение и деятельность, усвоение норм, моральных ценностей ближайшего позитивного социального окружения и их адекватное осознание, а также достижение состояния адаптированности субъекта и установление динамического равновесия между его личностными установками и ожиданиями социальной среды.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются аспекты готовности студентов-первокурсников с нарушенным слухом к новой социальной среде, рассматриваются особенности социальной адаптации и организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Представлены методические рекомендации проведения учебных занятий, а также выделены направления психолого-педагогического сопровождения со слабослышащими и глухими студентами.

Ключевые слова: студенты-первокурсники с нарушением слуха, социальная адаптация, слабослышащие, глухие.

SUMMARY

The article describes aspects of preparedness of hearing-impaired first-year students for the social environment, features of social adjustment and management of educational process at the institutions of higher education. The article specifies the guidelines of the training sessions, as well as, as components, the features of psychological and pedagogical support of the hearing-impaired and deaf students.

Keywords: hearing-impaired first-year students, social adjustment, the deaf.

ЛИТЕРАТУРА

Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья: материалы международной научно-практической конференции Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Москва, 20–22 июня 2011 г. / ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. – М.: Московский городской психолого-педагогический ун-т, 2011. – С. 210−211.

2. Паксеваткина В. Ю. Специфика оказания экстренной психологической помощи слабослышащим клиентам службами «Детский телефон доверия»: материалы международной научно-практической конференции Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Москва, 5–6 декабря 2001 г. – М., 2011. – С. 307−308.

3. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.

4. Речицкая Е. Г. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Г. Речицкая. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 655 с.

5. Речицкая Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. Г. Речицкая. – М.: МПГУ, 2012. – 256 с.

6. Особенности организации учебно-воспитательного процесса студентов с нарушением слуха: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Оренбург, 15 марта 2013 г. / отв. ред. Н. А. Сергеева. – Оренбург: ГБОУ СПО «ОГК», 2013 – С. 116−121.

7. Холостова Е. И. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / Е. И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2006. – 240 с.

И. В. Моисейкина

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Изменения, произошедшие в социально-экономической ситуации в России, наряду с расширением межкультурных связей обусловили тот факт, что обучение иностранному языку становится одним из основных факторов социально-экономического, научно-технического и общекультурного развития общества. К тому же знание иностранного языка в настоящее время является условием эффективности деятельности современного специалиста.

Социальный заказ общества позволяет сделать вывод об актуальности формирования культуры иноязычного общения, что связано с ведущей функцией языка − быть средством общения. Культура иноязычного общения включает в себя отношение к иностранному языку, культуре народа, говорящего на нём, понимание важности изучения иностранного языка и потребность пользоваться им как средством общения.

Одной из наиболее социально значимых проблем современной педагогики является формирование культуры иноязычного общения будущего специалиста.

Сформированная культура иноязычного общения очень важна для современного человека, живущего в поликультурном межнациональном мире. В настоящее время недостаточно просто владеть иностранным языком. Необходимо чувствовать и осознавать культуру, которую представляет этот язык, знать об особенностях мировоззрения носителей языка, уметь перестраиваться на их способ мышления и восприятия жизненных

ситуаций. Именно эти умения определяют степень готовности студента, в нашем случае – будущего учителя французского языка, к полноценному общению на иностранном языке, без недопонимания из-за отсутствия знаний о культуре страны изучаемого языка. При этом обеспечивается продуктивный диалог культур.

Такая способность должна сформироваться и развиться у человека в процессе получения образования, интегрироваться в его сознание и стать его неотъемлемой частью. В условиях обучения вне естественной иноязычной среды способность может быть сформирована у будущего специалиста преподавателем французского языка. Подготовка специалиста к решению этой задачи должна быть осмысленной и целенаправленной. В настоящее время данный аспект профессиональной подготовки недостаточно теоретически и практически разработан. При анализе литературы по нашему исследованию были обнаружены работы по методике формирования культуры иноязычного общения будущих учителей английского языка, но подготовке будущих учителей французского языка уделялось меньше внимания. Исходя из этого можно сделать вывод, что проблема формирования культуры иноязычного обучения будущих учителей французского языка недостаточно исследована, чем и может быть определена её актуальность.

Сегодня учитель иностранного языка как высококвалифицированный специалист, наряду с профессиональными знаниями и умениями, должен обладать соответствующими социальными культурными знаниями. Этому, в свою очередь, в значительной степени призвана способствовать система формирования культуры иноязычного общения будущих учителей иностранного языка.

В настоящее время преподаватель иностранных языков должен обучать языку как реальному и полноценному средству общения, развивать способность понимать и передавать информацию, развивать коммуникативные способности. Сам процесс обучения языку при этом должен происходить неотделимо от мира и культуры народов, говорящих на этих языках. Станет ли общение на иностранном языке эффективным или нет, зависит не только от знания языка, но и от условий и культуры общения, от правил этикета, наличия обширных фоновых знаний.

Основными компонентами культуры являются традиции, повседневное поведение, бытовая культура, особенности менталитета каждой народности, художественная культура – всё это несёт национально-специфическую окраску.

Понятие «культура» в философском энциклопедическом словаре означает исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизнедеятельности людей, также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [5, с. 245]. Культура сама по себе имеет коммуникационную форму общения между людьми и представляет собой так называемый «индикатор» степени широты кругозора и социальной активности человека в обществе.

С. В. Дрокина определяет категорию «культура общения» «как высокий уровень интеллектуальных, социальных, профессиональных и личностных качеств людей, проявляемых при взаимодействии, ориентированном на общепринятые нормы и ценности» [1, с. 316−320].

Основными элементами культуры являются ценности, язык, знания. Они создают контекстуальный фон деятельности человека, помогают анализировать её с точки зрения мотивации и стимуляции. Культура студента представляет собой осознаваемую личностью в виде ценностей систему качеств ума, памяти, полученных в процессе воспитания и образования. Культура студента, будущего специалиста − это состояние, продуктивный процесс и результат усвоения и создания социальных ценностей.

Культура общения является важной составной частью общей культуры личности,

формирование которой приобретает особую актуальность в наши дни, когда происходит ломка старых форм жизни, переоценка ценностей и идеалов, поиск новых жизненных установок и ориентиров. Б. Т. Лихачёв, определяя феномен «культура общения», указывает на его нравственное и духовное содержание, предполагающее «образованность, духовное богатство, развитое мышление, способность осмысливать явления в различных областях жизни, разнообразие форм, типов, способов общения и его эмоционально-эстетические модификации: прочную нравственную основу, взаимное доверие субъектов общения; его результаты в виде освоения истины, стимулирования деятельности, её чёткой организации» [3, с. 194].

Культура общения или коммуникативная культура – одно из определяющих свойств человека XXI века, назначение которого раскрыть и развить сущностные силы преподавателя и студента, выступая формой саморазвития личности.

Очевидно, что культура общения – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры. Она есть средство создания внутреннего мира личности, богатство её содержания, отражающего жизненные идеалы, направленность личности, культуру её жизненного самоопределения [2].

Начиная с 1950-х гг. среди педагогов наблюдается устойчивый интерес к проблеме формирования культуры общения студентов. Такие выдающиеся зарубежные учёные, как Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, занимались изучением проблемы подготовки личности к организации полноценного общения. В результате исследования научной литературы по отечественной педагогике выявлено, что анализ различных аспектов проблемы межличностного общения проводится уже долгое время. Рассмотрим некоторые из них. Над исследованием теоретико-методологических основ общения работали Ф. Ф. Королёв, А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. Роли общения в формировании различных качеств личности посвятили свои работы Е. П. Белозерцев, В. И. Журавлёв, В. В. Попова, Т. В. Фролова.

Исследования таких учёных, как Т. А. Алексеева, А. С. Ахиезер, Л. А. Беляева, А. Г. Здравомыслов, посвятивших свои работы анализу особенностей переходного общества и форм его трансформации, представляют особое значение для понимания проблемы формирования культуры общения студентов в условиях современного российского общества. Выдающийся российский социолог А. С. Ахиезер отмечает усиление внимания к культуре в обществе в возрастании интереса к соотношению между культурой и формами отношений людей.

Представляют особый интерес и исследования Р. Ф. Абдеева, В. П. Зинченко, посвящённые изменению форм и условий общения в информационном обществе.

Такое количество исследований по рассматриваемой проблеме свидетельствует об определённой степени её изученности. Несмотря на это использование понятия «культура общения» в педагогической теории и практике уступает место наиболее часто употребляемым понятиям «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная культура». Но в этих понятиях акцент смещён на приобретение техники общения, умения поддерживать межличностные контакты, используя оптимальные поведенческие стратегии. Мы считаем необходимым при изучении проблемы формирования культуры общения студентов актуализировать роль личности, поскольку культура общения подчёркивает гуманистическую направленность, в которой человек выступает как высшая ценность.

По мнению В. В. Соколовой, культура речевого общения понимается как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное взаимодействие субъектов на основе адекватного выбора средств общения в условиях устной и письменной коммуникации [4].

Развитие международных связей государства и их качественное изменение, внедрение языков во все сферы общественной

жизни делают иностранные языки востребованными в практической и интеллектуальной деятельности человека. Все эти факторы актуализируют роль предмета «иностранный язык» в системе высшего профессионального образования. На данном этапе развития системы высшего профессионального образования знание иностранного языка становится важнейшим требованием, предъявляемым к специалистам в условиях рыночной экономики и в условиях всемирной глобализации.

Согласно концепции модернизации российского образования вопросы обучения навыкам общения на иностранном языке, ориентированного на достижение практического результата, приобретают особую актуальность. Дисциплина «Иностранный язык», в рамках обязательной, включена в Государственные образовательные стандарты системы высшего профессионального образования. Её целью является формирование и развитие иноязычной компетентности будущего специалиста − участника профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники, производства и образования. Формирование культуры иноязычного общения будущих учителей французского языка заключается в овладении общением на иностранном языке, которое позволяет использовать его как для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов, так и дальнейшего саморазвития.

Культура иноязычного общения в данном случае является неотъемлемой частью базовых навыков профессиональной компетентности и рассматривается нами как относительно самостоятельный результат профессиональной подготовки будущего специалиста и означает владение иностранным языком на функциональном уровне. Формирование культуры иноязычного общения способствует развитию таких умений, как умение правильно и аргументировано сформулировать свою мысль в письменной форме на иностранном языке, умение вести на иностранном языке беседу-диалог общего и профессионального характера, а также владение иностранным языком с целью возможности получения информации из зарубежных источников.

В ходе нашего исследования было выявлено, что культура иноязычного общения студентов будущих учителей французского языка представляет собой интегративное динамическое качество личности, обладающей знаниями, достаточными для решения различных организационно-производственных проблем в устном (доклад, деловая беседа, совещание, собрание, переговоры, дискуссия, телефонный разговор), письменном (написание служебных документов, деловых писем) и комбинированном общении (реклама; общение при приёме на работу; педагогическое общение). Сформированность культуры иноязычного общения реализуется посредством знания и умения применять языковую специфику (клише, профессиональные термины, эвфемизмы); национальные коммуникативные правила, специфику восприятия и мышления; традиции культуры франкоязычных стран, (полит-) корректность; обладание личностными качествами (толерантность, гибкость, воспитанность, деловитость, позитивизм).

В ходе рассмотрения культуры иноязычного делового общения определены её составляющие – коммуникативный, языковой, деловой, межкультурный компоненты, которые находятся в тесной взаимосвязи.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена многоаспектность проблемы формирования культуры иноязычного общения студентов – будущих учителей французского языка. Изучены основные элементы, составляющие культуру иноязычного общения будущих учителей французского языка.

Ключевые слова: формирование культуры, культура, иноязычное общение, учитель французского языка.

SUMMARY

The article deals with the multidimensionality of the problem of foreign language culture

formation of the students-perspective teachers of French language. Such basic components are studied which make up the foreign language intercourse culture formation of the perspective teachers of the French language.

Keywords: culture formation, culture, foreign language intercourse, teacher of the French language.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дрокина С. В. Степень разработанности проблемы формирования культуры общения студентов вузов / С. В. Дрокина // Вектор науки. − 2011. − № 3. − С. 316−320.

2. Ксенофонтова А. Н. Проблема речевой деятельности в педагогическом процессе: монография / А. Н. Ксенофонтова. – Оренбург, 1996. – 100 с.

3. Лихачёв Б. Т. Педагогика: курс лекций: учебн. пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачёв. – М.: Юрайт, 2001. – 312 с.

4. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. − М.: Просвещение, 1995. − 192 с.

5. Философский энциклопедический словарь / редактор-составитель Е. Ф. Губский. – М.: ИНФА, 1997. – 576 с.

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ



Е. В. Гадзина

УДК: 7.013:57::62:7.05

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ БИОНИКИ

Развитие системы образования на современном этапе требует особого внимания к качеству знаний, получаемых студентами-дизайнерами в процессе изучения профессионального комплекса. Высшая школа предусматривает фундаментальную практическую подготовку специалистов, при этом значимым является принцип непрерывности профессионального обучения.

Одной из важнейших составляющих дизайн-образования является развитие творческого мышления студентов посредством моделирования форм. Важное место в курсе «Формообразование» занимают элементы бионики – науки, возникшей относительно недавно, в середине XX столетия, проектирующей объекты предметной среды на основе природных аналогов. Бионика – пограничная наука между биологией и инженерным проектированием, однако её использование в образовании дизайнеров вполне правомерно. Закономерности развития биологических форм сходны с разработкой композиционных структур и базируются на единстве формы и функции. Особенность современного этапа разработки форм живой природы в предметном мире заключается в том, что сейчас осваиваются не просто формальные стороны живой природы, а устанавливаются глубокие связи между законами развития живой природы и предметного мира.

Вопросы бионического формообразования изучались нашими соотечественниками А. И. Бергом, А. Г. Томилиным, И. Б. Литнецким, Л. П. Крайзмером, В. П. Сочивко; зарубежными учёными Л. Жирарденом, В. Мартекой, А. М. Эмме и др. В. Л. Альберти, И. В. Жолтовский, А. В. Щусев искали закономерности строения формы, вытекающей из законов природы.

Одним из первых определение творческого мышления сформулировал Дж. Гилфорд, полагавший, что «творческость» мышления определена доминированием в нём четырёх особенностей: оригинальности, нетривиальности высказываемых идей; семантической гибкости, способности видеть объект под новым углом зрения; образной адаптивной гибкости как способности видеть новое в предмете; семантической спонтанной гибкости [2].

Исследование строится на определении бионики – (от греч. biōn – элемент жизни, буквально – живущий) – наука, изучающая особенности строения и жизнедеятельности организмов для создания новых приборов, механизмов, систем и совершенствования существующих – относительно молода. Годом её официального обособления принято считать 1960. Появление этой науки явилось следствием развития кибернетики, биофизики, биохимии, космической биологии, инженерной психологии и др. Название этой науке дал симпозиум в Дайтоне (США). Лозунг симпозиума: «Живые прототипы – ключ к новой технике», определяет перспективы развития бионики на многие годы. Несмотря на то, что сама бионика вычленилась из точных наук, её отцом-основателем считается Леонардо да Винчи (1452–1519) – художник-конструктор, идеями опередивший своё время [3].

Цель статьи – определить степень влияния элементов бионики на формирование творческого, профессионального мышления студентов-дизайнеров в процессе изучения формальных свойств природных аналогов.

В процессе разработки нового дизайн-объекта ведущую роль играет способность студента-дизайнера манипулировать образами, достигая максимальной выразительности

и информативности. Для создания любой композиционной структуры творческое воображение может использовать только тот опыт, который был приобретён в процессе жизнедеятельности человека. Невозможно придумать то, чего нет. Таким образом, все объекты дизайна – это стилизованные, преобразованные, синтезированные природные аналоги.

Изучение биоморфологических, биомеханических и бионических закономерностей позволит студенту-дизайнеру использовать методы построения природных объектов; способы функционирования природных объектов (плавание, летание и др.); внутриорганизменные процессы для создания разнообразных предметно-технических систем, осуществляющих функции перемещения и переработки вещества, энергии и информации, а также эстетически воспринять и освоить многообразные биологические формы и структуры.

В настоящее время известны отдельные дизайн-концепции и разработки на основе изучения особенностей формообразования объектов природы. Одним из самых ярких примеров можно считать творчество итальянского дизайнера Л. Колани (1928, Берлин). Его эскизы – это зарисовки морских животных – касаток, китов, дельфинов, которые в дальнейшем перерабатывались в проекты различных механических средств. Для характеристики нового направления он ввёл термин «биодизайн».

Биодизайн – это одно из ответвлений бионики и в то же время течение дизайна, реализующее наиболее оптимальное проектирование биотехники на основе биосистем. Объектом биодизайна являются так называемые «механоорганизмы».

В процессе учебного формообразования студент сталкивается с проблемами построения объёмных композиций. Для решения поставленных задач возникает необходимость обратиться к аналогам: анализ структур и конструкций окружающего пространства, поиск адекватной формы, согласование формы и функции, поиск пропорциональной пространственной ориентации объекта. Так реализуется познавательная функция творческого мышления, заключающаяся в восприятии и отображении окружающей среды, отличном от существующих ранее.

Согласованность различных свойств – строения, фактуры, пропорций с условиями окружающей среды – отличают биоформы, выражают их эстетические характеристики.

Та же закономерность и целесообразность присуща вещам предметной среды. Студент-дизайнер может подчеркнуть те или иные характерные особенности формы: стройность, подавленность, порыв, стойкость, мощь, слабость, хрупкость, приподнятость, плавность, прочность, неподвижность, жёсткость, покой.

Таким образом, в выразительных проявлениях формы участвуют её собственные свойства (вид, величина, масса, цвет, плотность); её пространственные связи (масштаб, устойчивость, подвижность, напряжённость, динамическая направленность, протяжённость, цветовое развитие); средства и способы изображения, взаимодействующие с поверхностью (линейность, плоскостность, объём, фактура, цветовое покрытие).

На основе информационной базы формируется индивидуальный синтезированный образ как модель решения поставленной задачи. Трактовка той или иной формы зависит от её функционального назначения. Постепенная стилизация, перенос свойств формы природных аналогов на проектируемую композиционную структуру, уточнение конструктивных и эстетических характеристик объекта сродни процессу эволюции биологических систем. Субъективное проектирование, как функция творческого мышления, позволяет выстраивать дальнейшую практическую и теоретическую деятельность в связи с возникающими проблемами моделирования формы.

В процессе построения модели выявляются основные внешние свойства, так или иначе связанные с окружающей средой. Не-

разрывность этого процесса с функциональной, утилитарной значимостью объекта позволяет прогнозировать возможный результат проектирования. Нельзя не признать, что связь конструкции и назначения практически идеальна только в природных аналогах. Так, человечество потратило века для развития точных наук, а пчела строит соты абсолютно правильно и без всякой математики. Инженер проектирует летательный аппарат, а в природе уже есть ответ на этот вопрос. Дизайнеры бьются над созданием экономичной и рациональной упаковки, а растения решили эту проблему, поместив свой сок в съедобную лёгкую прочную кожуру. Подобных примеров вокруг нас – целый мир. И совершенно не важно, какой объект приходится разрабатывать дизайнеру в данный момент. В. Гропиус, выдающийся архитектор – мыслитель и основатель немецкой школы дизайна «Баухауз», считает, что процесс проектирования большого здания отличается от проектирования простого стула своими параметрами, а не своими принципами.

Свойство нашего мышления перерабатывать и усваивать получаемую информацию, будь то анализ природных аналогов или сведения теоретических источников, позволяет синтезировать основные правила построения и функционирования различных объектов, разрабатывать новые технологии. Известные испанские архитекторы М. Р. Сервера и Х. Плоз, активные приверженцы бионики, в 1991 г. организовали «Общество поддержки инноваций в архитектуре». Группа под их руководством, в состав которой вошли архитекторы, инженеры, дизайнеры, биологи и психологи, разработала проект «Вертикальный бионический город-башня». Город-башня рассчитан на 100 тысяч человек, в основу проекта положен «принцип конструкции дерева», аналогичный строению ветвей и всей кроны кипариса.

В процессе изучения дисциплины «Формообразование» личный опыт студента непременно включает в себя и анализ собственных ошибок и достижений. Подобная рефлексия способствует «открытию» живых фактов и позволяет превратить догадки в знания.

Один из самых ответственных этапов работы студента-дизайнера над формой – это исследование живых организмов, выявление тех данных, которые могут стать решением поставленной задачи. Это так называемый метод функциональных аналогий биодизайна, или метод сопоставления. На выбор нужного природного аналога повлияют как интуитивное чувство формы, так и выбор средства исполнения.

Изучая «живой» объект, студент под руководством опытного педагога стремится расчленить его на композиционно – функциональные центры, выявить характерные конструктивные особенности и упростить до тех пределов, которых позволяет достигнуть используемый для проекта материал. Помимо технических характеристик, форма должна ещё отвечать и основным требованиям композиции для достижения наибольшей выразительности и эстетичности.

Проводя серии точных реалистичных зарисовок природного образца, студент с помощью организующих линий упрощает его и разрабатывает графический эскиз композиции.

В целом эстетика формы напрямую зависит от её утилитарной функции. Выбирая какой-либо образ из живой природы, студент-дизайнер переносит его характер на разрабатываемый объект.

Необходимость изучения природных форм диктуется тем, что их структурообразование абсолютно. Так, цветы в большей степени строятся на основе равносторонних многогранников, отношения масс – по правилу золотого сечения. Можно позавидовать орнаментальности кожи земноводных и ритмичности членений насекомых, функциональным особенностям и мимикрии хищников и аэродинамическим характеристикам птиц.

Однако при выборе природного аналога для разработки в том или ином проекте студент-дизайнер руководствуется скорее собственной интуицией, нежели рациональ-

ным мышлением. Только творческий подход может гарантировать, насколько выразительной будет форма после художественной обработки. Например, в графическом дизайне объект подвергается сильной стилизации, но основным критерием всё-таки остаётся узнаваемость.

Анализ степени влияния элементов бионики на формирование творческого мышления студентов-дизайнеров показал необходимость широкого применения бионики в формообразовании. Изучение формальных свойств биоорганизмов способствует накоплению знаний, практических навыков, служит повышению уровня выполненных практических задач.

В процессе изучения курса «Формообразования» реализуются функции профессионального мышления, оптимизируется учебный процесс.

Биодизайн окружает нас и пронизывает все стороны жизни. Изучение законов формообразования в природе и перенос их свойств на разрабатываемые модели не только способствует оптимальному решению конкретного проектного задания, но и развивает профессиональное мышление студентов, их способности к инновационной деятельности.

Процесс проектирования на основе использования принципов бионики оптимизирует решение поставленной задачи, открывает возможности для нахождения нового, субъективного подхода к трактовке живой природы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается влияние бионики на формирование творческого, профессионального мышления студентов – дизайнеров в процессе изучения формальных свойств природных аналогов. Раскрыто понятие биодизайна, определены методы исследования биоорганизмов и приёмы моделирования объёмов на основе биоформ.

Ключевые слова: творческое мышление, бионика, биодизайн, проектирование.

SUMMARY

In article influence of bionics on formation of creative, professional thinking of students-designers in the course of studying of formal properties of natural analogues is considered. The concept of biodesign, methods of research of bioorganisms and receptions of modelling of volumes on the basis of bioforms is opened.

Key words: creative thinking, bionics, biodesign, designing.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажнина Е. Бионика: природа знает лучше! – Как / Е. Ажнина [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kak.ru.

2. Гропиус В. Круг тотальной архитектуры / В. Гропиус. – М.: Искусство, 1971. – 273 с.

3. Жирарден Л. Бионика / Ж. Жирарден. – М.: «Мир», 1971. – 85 с.

4. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 2001. – 688 с.

5. Литнецкий И. Б. Беседы о бионике / И. Б. Литнецкий. – М.: Наука, 1968. – 123 с.

М. И. Капунова

УДК 378:7.05-051.001/.002

КРИТЕРИИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Переход от индустриального общества к информационному инициирует проблему модернизации обучения дизайну и, прежде

всего, поиска методов преподавания, которые могли бы обеспечить формирование готовности будущих специалистов к использованию инновационных технологий в своей профессиональной деятельности. Главной задачей процесса обучения инновационным технологиям в вузе становится разработка эффективных методик, критериев и средств повышения готовности будущих специалистов к использованию инновационных технологий в профессиональной деятельности [7, с. 58].

Применение инноваций в дизайне неизбежно и необходимо, так как одним из современных требований работодателей к специалисту дизайна является готовность к использованию инновационных технологий в профессиональной деятельности. Задачи создания принципиально новых условий для формирования и реализации инновационного потенциала будущих специалистов-дизайнеров приобретают особую актуальность. Самореализация личности в профессиональной деятельности, выработка на этой основе индивидуально-творческой системы самосовершенствования, постоянное стремление к реализации инновационного потенциала представляют собой основные направления формирования инновационной культуры специалиста.

В педагогической теории готовность к различным видам деятельности в области дизайна всесторонне исследуется, и к сегодняшнему дню накоплен обширный материал, раскрывающий её сущность и структуру. Проблемам формирования профессиональной готовности посвящены работы Л. А. Кандыбович, Г. А. Бокарсовой, К. М. Дурай-Новаковской. На результаты названных выше исследований опираются и В. С. Ильин, Н. В. Кузьмина, П. К. Сергеев, В. В. Сериков, В. А. Сластенин. Особенностям дизайн-образования посвящены труды таких учёных, как Д. Я. Герасименко, А. Л. Дижур, Т. В. Костенко, А. Г. Куликов, Е. Н. Лазарев, Л. В. Левицкий, Л. Б. Переверзнев, Р. М. Рогозин, В. Ф. Сидоренко, О. М. Солдатов, Е. В. Ткаченко, А. Г. Устинов, С. О. Хан-Магометов, Л. А. Шапошников.

В новых социально-экономических условиях система высшего профессионального образования не всегда в состоянии полностью удовлетворить многоаспектные запросы общества. В этой ситуации приоритетным в системе профессиональной подготовки будущих специалистов высшего звена выступает формирование готовности к инновационной деятельности, связанной с отказом от известных штампов, стереотипов в профессии, выходом за рамки действующих нормативов, нахождением новых оригинальных способов решения профессиональных задач [1, с. 259].

В контексте обозначенной проблемы целью статьи является определение критериев и уровней готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности; определение теоретических основ и обоснование условий формирования инновационного потенциала будущего специалиста-дизайнера.

Эффективность формирования инновационного потенциала будущего специалиста-дизайнера в процессе профессиональной подготовки может быть существенно повышена, если сущность, структура и содержание инновационного потенциала будущего дизайнера, а также его включение в инновационную деятельность в процессе профессиональной подготовки рассматриваются в качестве основных целей учебно-воспитательного процесса.

Основы процесса формирования готовности к профессиональной деятельности как системы нашли отражение в исследованиях Г. А. Бокарсовой, Д. Я. Герасименко, А. Л. Дижур, К. М. Дурай-Новаковского, В. С. Ильина, Н. В. Кузьмина, Л. А. Кандыбовича, Т. В. Костенко, А. Г. Куликова, Е. Н. Лазарева, Л. В. Левицкого, Л. Б. Переверзнева, Р. М. Рогозина, П. К. Сергеева, В. В. Серикова, В. А. Сластенина, В. Ф. Сидоренко, О. М. Солдатова, Е. В. Ткаченко, А. Г. Устинова, С. О. Хан-Магометова, Л. А. Шапошникова.

Инновация – (от латинского «innovation» – нововведение¸ изменение, обновление) деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие изменение системы из одного состояния в другое.

Инновационная деятельность – это деятельность, направленная на поиск и реализацию инноваций в профессиональной деятельности дизайнера, совершенствование технологии и организации дизайнерского производства.

Одним из современных требований работодателей к специалисту дизайна является готовность выпускников к использованию инновационных технологий в профессиональной деятельности. Первостепенное значение имеет разработка критериев готовности специалистов дизайна к решению профессиональных задач средствами инновационных технологий [5, с. 134].

Профессиональная готовность является закономерным результатом специальной подготовки, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. Такая готовность регулирует деятельность, обеспечивает её эффективность. Одним из важных качеств дизайнера, условий успешности его как профессионала является готовность к инновационной деятельности.

Успешность инновационной деятельности предусматривает, что дизайнер осознаёт практическую значимость различных инноваций не только на профессиональном, но и на личностном уровне [3, с. 157].

Готовность к инновационной деятельности – особое личностное состояние, которое предполагает наличие у дизайнера мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения профессиональных целей, способности к творчеству и рефлексии. Инновационная компетентность дизайнера – система мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств, что обеспечивает эффективность использования новых дизайнерских технологий в работе.

Компонентами инновационной компетентности дизайнера является осведомлённость в инновационных дизайнерских технологиях, надлежащее владение их содержанием и методикой, высокая культура использования инноваций в работе, личная убеждённость в необходимости применения инновационных технологий.

Готовность к инновационной деятельности является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию дизайнера. По структуре это сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества, свойства, знания, навыки личности. Как один из важных компонентов профессиональной готовности она является предпосылкой эффективной деятельности дизайнера, максимальной реализации его возможностей, раскрытия творческого потенциала.

Готовность к инновационной деятельности формируется не сама по себе, не в виртуальных рассуждениях, а во время дизайнерской практики, аккумулируя всё накопленное на предыдущем этапе, достигая благодаря этому высшего уровня. Это означает, что каждый предыдущий уровень готовности является предпосылкой формирования нового [2, с. 101].

Готовность будущих дизайнеров к решению профессиональных задач средствами инновационных нововведений определяется критериями (когнитивный, деятельностно-практический, мотивационный) и уровнями сформированности (высокий, средний, низкий).

Когнитивный критерий готовности к инновационной деятельности включает в себя знания и представления студента-дизайнера об инновационных технологиях в выбранной специальности и о собственном инновационном потенциале. Этот компонент является результатом познавательной деятельности. Его характеризуют объём знаний

(ширина, глубина, системность), стиль мышления, сформированность умений и навыков будущего специалиста.

Деятельностно-практический критерий готовности студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности сложно оценить при изучении отдельной дисциплины, поэтому он оценивается на этапах отчёта студентов о прохождении производственной практики, выполнении и защите курсовой работы и при защите студентом выпускной квалификационной работы. При этом учитываются такие личностные качества и профессиональные навыки, как организованность, способность работать самостоятельно и в команде, способность применять имеющиеся знания при решении новых проблем и практическая подготовка.

Мотивационный критерий учитывает мотивы обучения студентов-дизайнеров в ходе образовательного процесса. Показатели данного критерия – интересы и склонности к будущей профессиональной деятельности, заинтересованность в получении и использовании знаний и практических навыков, способность к самокритике и восприятию конструктивной критики со стороны окружающих [4, с. 36].

Готовность к профессиональной деятельности будущих специалистов-дизайнеров с использованием инноваций формируется через последовательность уровней её становления: низкий, средний и высокий. Каждый уровень определяется в соответствии со степенью сформированности конкретных составляющих готовности.

Низкий уровень – фрагментарное представление об инновационной профессиональной деятельности.

Средний уровень – общее представление об инновационной профессиональной деятельности.

Высокий уровень – интегративное представление об инновационной профессиональной деятельности.

Уровень готовности будущих дизайнеров к решению профессиональных задач средствами инноваций имеет тенденцию к возрастанию, достигая к последнему курсу необходимых показателей [5, с. 138].

Характеристика уровней готовности дизайнера к применению инноваций.

Низкий. Потребность в применении инноваций в профессиональной деятельности. Знания основ дизайн-проектирования носят поверхностный характер, знания в области информационных технологий бессистемные, неполные. Частичные практические навыки и умения в области художественного проектирования. Неспособность оценить, проанализировать свои действия.

Средний. Достаточно высокий интерес к проблемам профессиональной деятельности дизайнера. Осознаны профессиональные мотивы к применению инноваций. Знания по ряду тем систематизированные, осознанные. Усвоенные знания активно применяются в практической деятельности. Недостаточно высокий уровень умений в области инновационных технологий. Оценка целей, процесса и результатов деятельности не всегда адекватная, но идет постоянный поиск причин недостатков.

Высокий. Устойчивая профессиональная мотивация, потребность в профессиональной деятельности. Познавательные мотивы носят устойчивый характер. Ориентация на достижение успеха в профессиональной деятельности. Убеждённость в необходимости применения инноваций в профессиональной деятельности. Знания полные и глубокие. Интерес к литературе по проблемам инновационной деятельности в дизайне. Устойчивая потребность реализации знаний в практической деятельности. Чёткая постановка целей и задач. Высокий уровень навыков и умений в области инноваций. Самокритичность, способность адекватно оценивать собственную деятельность. Стремление к познанию себя, самовыражению, самореализации [7, с. 46].

Готовность к инновационной профессиональной деятельности будущих дизайнеров в период обучения в учреждении высшего образования – это система критериев готов-

ности к инновационной деятельности, которая обеспечивает выполнение им функций, адекватных инновационным потребностям профессиональной деятельности. Обеспечение профессиональной инновационной подготовки будущих специалистов в условиях резкого увеличения наукоёмкости профессиональной деятельности определяется сформированностью всех критериев и уровней инновационной готовности студентов-дизайнеров. Для успешного функционирования системы подготовки профессионалов высшие учебные заведения должны повышать значимость инновационной профессионально-педагогической деятельности, углублять и расширять процессы модернизации образования и качественно обновлять содержание образования.

АННОТАЦИЯ

В статье выявлены критерии и уровни готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности. Особое внимание уделено проблеме использования инновационных технологий в подготовке дизайнеров. Уточнены сущностные характеристики готовности будущих дизайнеров к использованию инновационных технологий, под которыми подразумевается целостное свойство личности, характеризующее единство её знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию инновационных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инновационные технологии, дизайн, критерии, уровни готовности.

SUMMARY

In the article criteria and levels of readiness of future designers to innovative professional activity are revealed. It is shown that the problem of using of innovative technologies is actual in training of designers. Intrinsic characteristics of readiness of future designers to use of innovative technologies are specified, which are meant as the holistic property of the personality that characterizes unity of its knowledge, capabilities, abilities and skills to creative using of innovative technologies in professional activity.

Key words: technologies, design, criteria, levels of readiness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерность, основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 386 с.

2. Зінченко С. В. Особливості професійної підготовки майбутніх викладачів-дизайнерів / С. В. Зінченко // Професійно-художня освіта України: зб. наук. пр. / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Черкаський обл. ін-т післядипломної освіти пед. працівників. – Київ, Черкаси. 2007. – Вип. IV. – С. 97−101.

3. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев. – Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2002. – Ч. 2. – 232 с.

4. Лапин Н. И. Нововведения в организациях. Структура инновационного процесса / Н. И. Лапин. – М.: ВНИИСИ, 1991. – 176 с.

5. Прудовская О. Ю. Разработка и внедрение методики формирования профессиональной готовности к применению ИТ у студентов-дизайнеров / О. Ю. Прудовская // Омский науч. Вестн. Сер. Общество История Современность. – 2007. – Вып. 1 (51). – С. 134−138.

6. Розенсон И. А. Основы теории дизайна: учебник для вузов / И. А. Розенсон. – СПб.: Питер, 2008. – 219 с.

7. Щеблева С. В. Профессиональная подготовка студентов колледжа на основе инновационных образовательных технологий: дис. … канд. пед. наук / С. В. Щеблева. – Магнитогорск, 2000. – 149 с.

Н. М. Чайка

УДК **371.134:7:37.012**

ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Стратегически важным в образовании является формирование личности будущего учителя изобразительного искусства как носителя и воспитателя эстетического вкуса окружающих, культуры, компетентного профессионала в своей области, творчески развитого художника. В связи с этим актуальным становится объективная необходимость изучения критериев и условий формирования творческой индивидуальности будущих преподавателей, чья креативность в жизни и профессии формируется только как целенаправленное взаимодействие преподавателя и будущего учителя в процессе изучения специальных дисциплин. Рассмотрим некоторые элементы качеств личности, пути их развития и те результаты, к которым можно прийти в процессе освоения новых знаний, умений и навыков творческого педагога-художника.

Систему подготовки учителя изобразительного искусства изучали Алехин А. Д., Столярова Н. Г. [1; 9]; Гребенюк О. Е. и Т. Б. рассматривали основы педагогики индивидуальности [3, с. 10–297], Гильманов С. А. и Можар И. Е. раскрыли проблему творческой индивидуальности [2; 7]. Творчество в деятельности педагога-художника рассматривали в своих трудах Загвязинский В. И., Козлов И. В., Отич А. Н. [4; 5; 8]. Саморазвитие личности изучала Куликова Л. Н. [6, с. 25–131].

Несмотря на теоретические разработки вопросов формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства, оказывается определённый ряд сложностей: противоречия между потребностью в самовыражении и самосовершенствовании учителей изобразительного искусства и недостаточной направленностью профессиональной подготовки на развитие личности человека, его творческой индивидуальности; необходимостью формирования творческой личности будущего учителя изобразительного искусства и развитием его художественно-профессиональных умений в процессе изучения специальных дисциплин.

Анализ научной литературы позволяет сделать следующие выводы: при изучении качеств личности, создании ей определённых благоприятных педагогических условий развития можно добиться сформированности индивидуального педагогического стиля будущего учителя изобразительного искусства, его творческого и эстетического развития, стремления к саморазвитию и инновационной деятельности.

Для формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства важно изучить, выявить и теоретически обосновать критерии сформированности творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин: знаниевые (систематизация полученных специальных знаний, профессионального этикета, нравственных и эстетических идеалов, культурных ценностей, коммуникативных знаний), деятельностные (умения и навыки творческой профессиональной деятельности, умения решать проблемы, сотрудничать, работать в коллективе), мотивационные (возможность реализовать интересы, повышение социального статуса, самореализация, значимость профессии, стремление понимать людей).

Проводимая опытно-экспериментальная работа предполагала проверку эффективности разработанной модели, направленной на

формирование творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства, выявление условий ее эффективного функционирования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа.

В работе принимали участие студенты Крымского гуманитарного университета и Харьковского педагогического лицея.

Началом опытно-экспериментальной работы стало констатирующее исследование, целью которого было выявление уровня сформированности творческой индивидуальности студентов университета.

Важным вопросом был выбор измерительного инструментария, который можно было использовать как на констатирующем, так и на формирующем и контрольно-оценочном этапах эксперимента для изучения динамики формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства.

Для выявления показателей сформированности творческой индивидуальности студентов университета использовали такие методы, как тестирование, анкетирование, опрос, самооценку, наблюдение, анализ творческих работ студентов, «Веер» суждений, методика поведенческого среза.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы принимали участие студенты 1–3 курсов. Диагностика проводилась в соответствии с выявленными показателями сформированности творческой индивидуальности студентов, полученными в результате наблюдений за студентами в процессе теоретического обучения, их самооценка. Кроме того, были составлены специальные анкеты. При подборе вопросов анкеты мы опирались на классификацию по трём основным признакам: по назначению, форме и содержанию.

При обработке данных, полученных в ходе анкетирования, были выделены не только количественные показатели, но и качественные творческие характеристики ответов обучающихся.

Наивысшую оценку получили такие функции, как рост увлечённости избранной профессией, развитие потребности в самообразовании и самосовершенствовании, стимулирование творческого интереса. Студенты справедливо указали на значение формирования творческой индивидуальности.

При проведении анкетирования выяснилось, что основные причины недостаточной сформированности творческой индивидуальности студенты связывают с внешним и внутренним факторами. Внешний фактор – перегруженность аудиторными занятиями, социальные причины. Внутренний фактор – личная неорганизованность, неумение работать самостоятельно (лень, посторонние дела). Достаточно высокую оценку получили факторы, связанные с личной позицией студента: отсутствие интереса к изучаемому предмету, отрицательное эмоциональное отношение, что затрудняет формирование познавательной активности. Поведение и деятельность некоторых студентов связаны с недостатками волевого развития и долей обоснованного риска. Они не способны к длительным волевым усилиям, редко проявляют самостоятельность, выдержку, настойчивость, риск в учебной деятельности. Эти факторы мешают развитию творческого воображения, интуиции, самовыражению через творческую деятельность.

Процесс формирования творческой индивидуальности будущих специалистов в условиях современного образования в области изобразительного искусства обусловлен многими факторами, среди которых существенным является мотивация студентов.

Прежде чем проводить исследование мотивационных факторов, побуждающих студентов к формированию и развитию познавательной активности, важно изучить отношение студентов к обучению по избранной профессии, которое определяет уровень их заинтересованности в специальности, самосовершенствования. По данному направлению были получены данные, показывающие содержание мотивов студентов 1 курса. Вы-

делены две большие группы: первая группа связана с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения (внутренние), вторая группа – взаимоотношения студента со средой (внешние). Данные выборки свидетельствуют, что для 1/3 студентов значение обучения важно, но несмотря на его важность, всё же большее значение для них приобретает интерес к изучаемой профессии, т. е. интерес студентов является целенаправленным.

Несмотря на то, что 15,3% студентов ориентированы на дальнейшее послевузовское обучение, признают значимость самосовершенствования в процессе обучения совсем немногие – 14,7%. Это означает, что часть из них не осознает роли образования в своей жизни и стремится получить образование не ради интеллектуального развития, а для получения жизненных благ, с ним связанных. Небольшой процент студентов (7,5 %) приходит учиться по призванию, которое основано на сильной внутренней мотивации. 3,1% составляют студенты, выбор профессии которых определили родители.

Потребности студентов свидетельствуют о том, что они сознательно управляют своими стремлениями и жизненными планами, связанными с профессиональным самоопределением. В процессе исследования выявлено, что «вполне довольны, хотят в дальнейшем применять свой творческий потенциал» студенты в большем количестве 44,4%, чем в понятии «скорее довольны, чем недовольны» – 33,6%.

Анализ результатов констатирующего исследования мотивационных факторов, побуждающих студентов к формированию творческой индивидуальности выявил, что в блоке непосредственных мотивов наиболее значимыми являются мотивы развития личности, причём наибольший вес имеют такие, как «стремление расширить кругозор и эрудицию» и «потребность в постоянном интеллектуальном росте».

В группе познавательных мотивов наибольший вес имеют мотивы «самообразования» и «ориентация на творческую деятельность». Причём, учитывая преобладание значимости у студентов мотивов «стремление расширить кругозор и эрудицию» и «потребность в постоянном интеллектуальном росте» в сочетании со значимостью для них мотивов «самообразование» и «ориентация на творческую деятельность», следует отметить, что студенты разных сроков обучения осознают необходимость учиться всю жизнь.

В блоке опосредованных мотивов у студентов наибольший вес имеет группа мотивов достижения, т. е. студенты отчётливо понимают, что успешная учеба в вузе будет являться основой их становления как настоящих специалистов, а также что знания пригодятся для достижения материального благополучия.

Эффективность процесса формирования творческой индивидуальности студентов обеспечивается наличием соответствующих способностей, знаний, умений, навыков самостоятельного труда. Для того чтобы выяснить насколько сформированы у студентов определённые качества, им было предложено дать оценку развития у себя ряда показателей и умений, отношения в коллективе, коммуникативных качеств, необходимых для эффективного формирования творческой индивидуальности.

Наиболее высокую оценку получили необходимость эмоционального состояния, усидчивости и работоспособности, инициативности, организованности, умений выполнения самостоятельных заданий, теоретических знаний и логических форм мышления. В оценке развития этих показателей у себя лично студенты отметили более низкий уровень их сформированности. Такие показатели, как заинтересованность в необходимости формирования творческой индивидуальности, включённость в деятельность оцениваются примерно одинаково с точки зрения их необходимости и степени развития у себя лично. Однако необходимо отметить, что студенты при оценке значимости того

или иного показателя недостаточно чётко представляют себе их роль в формировании целостной творческой индивидуальности. Таким образом, можно заключить, что студенты не имеют чёткого представления о творческой индивидуальности и её роли в будущей успешной профессиональной деятельности.

При диагностике когнитивного компонента использован метод анализа творческих работ студентов, целью которого было выявление уровня их теоретических и практических знаний. Анализировались самостоятельные, контрольные, аттестационные творческие работы. При анализе учитывались следующие показатели: воображение, передача образа, реалистичность либо абстрактность работы, глубина, обобщённость, системность, умения и навыки в процессе создания творческой работы, знание техник и технологий изобразительного искусства, вариативность в выполнении задания.

Результаты анализа работ свидетельствуют о том, что по показателям воображение, реалистичность либо абстрактность работы, обобщённость, знание техник и технологий изобразительного искусства, студенты продемонстрировали низкий и средний уровень знаний, по показателям системность, умения и навыки в процессе создания творческой работы, вариативность – низкий и нулевой уровни.

Диагностика уровня сформированности деятельностного компонента осуществлялась при помощи заданий, которые в нашем исследовании кроме обучающей, тренировочной, корректирующей выполняли и контрольную функцию. Студентам был предложен лист самооценки, анализ результатов которого позволил сделать следующие выводы: уровень сформированности общеучебных умений находится на нулевом уровне – 10%, низком уровне – 50 %, среднем уровне – 35%, высоком уровне – 5%.

Для получения представления об уровне общеучебных умений и навыков, степени сформированности у студентов операционных умений при выполнении самостоятельных заданий мы предложили им задания трёх уровней сложности. Сначала предъявлялись задания третьего уровня, если студент испытывал трудности, ему предлагалось задание уровнем ниже. При выполнении заданий студенты не всегда производили выбор методов, приёмов, средств, в соответствии с поставленной целью. Поэтому справиться с заданиями на высоком уровне смогли 10% учащихся. При этом необходимо отметить следующий факт, только 32% студентов самостоятельно включились в работу над заданием, 65% – при дополнительном стимулировании, 3% студентов продемонстрировали отказ от включения в учебную деятельность.

Анализ выполненных студентами мыслительных операций показал, что обучаемые не всегда анализируют, систематизируют и оценивают логику построения своих рассуждений, не соотносят между собой поставленные задачи и способы их решения. Студенты не всегда могут в полной мере применять полученные теоретические знания в новой, нестандартной ситуации, «переносить» в неё изученные ранее понятия, законы, закономерности.

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, показывает, что большинство студентов имеют низкий или средний уровень сформированности творческой индивидуальности. В процессе обучения студенты испытывают затруднения различного характера, что связано с отсутствием или недостаточностью необходимых для эффективного протекания процесса формирования профессионально-творческих знаний, умений, навыков, развития личностных качеств.

Таким образом, информация, собранная на этом этапе опытно-экспериментальной работы, позволила не только зафиксировать наличный уровень сформированности у студентов творческой индивидуальности, но и определить некоторые тенденции, анализ которых помог уточнить модель, направ-

ленную на формирование творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин и выявить основные направления её реализации на практике.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты основные показатели сформированности творческой индивидуальности будущего преподавателя изобразительного искусства, соответствующие выделенным критериям: знаниевому (систематизация полученных специальных знаний, профессионального этикета, нравственных и эстетических идеалов, культурных ценностей, коммуникативных знаний), деятельностному (умения и навыки творческой профессиональной деятельности, умения решать проблемы, сотрудничать, работать в коллективе), мотивационному (возможность реализовать интересы, повышение социального статуса, самореализация, значимость профессии, стремление понимать людей).

Ключевые слова: критерии, педагогические условия развития, творческая индивидуальность, способность, мотивация, профессионализм, компетенция, воображение.

SUMMARY

The article deals with the main indicators of formation of creative individuality of the future teacher of fine arts, the corresponding allocation criteria: knowledge-(systematization of expertise, professional etiquette, moral and aesthetic ideals, cultural values, communication of knowledge), activities (the skills of creative professional activity, the ability to solve problems, collaborate, work in teams), motivation (to realize interests, social status, self-realization, the significance of the profession, the desire to understand people).

Key words: Criteria, pedagogical conditions of development, creative personality, ability, motivation, professionalism, competence, imagination.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин А. Д. Система подготовки учителя изобразительного искусства / Алехин А. Д. – М.; МАН, 1992. – 32 с.

2. Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя / Гильманов С. А. – Тюмень: ТОИПКПК, ТНцСО РАО, 1996. – 153 с.

3. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности / Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. – Калининград; ГИПП Янтарный сказ, 2000. – 572 с.

4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / Загвязинский В. И. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

5. Козлов И. В. Теоретическая основа проявления творчества в процессе обучения студентов ХГФ / Козлов И. В. – М.: Прометей, 2001. – 78 с.

6. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Куликова Л. Н. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

7. Можар Н. Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя / Можар Н. Е. – М.: МПГУ, 1998. – 342 с.

8. Отич А. Н. Искусство в системе развития творческой индивидуальности будущего педагога профессионального обучения: теоретический и методический аспекты / Отич А. Н. – Черновцы: Зеленая Буковина, 2009. – 752 с.

9. Столярова Н. Г. Формирование творческой позиции будущего учителя средствами искусства / Столярова Н. Г. – Уссурийск; УГУ, 2005. – 38 с.

Н. Е. Селезнёва

УДК 37.013

ВОЕННАЯ ТЕМАТИКА В СОДЕРЖАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕРНОМОРСКОМ ВЫСШЕМ ВОЕННО-МОРСКОМ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ П. С. НАХИМОВА

Модернизация современного общества, системы образования и вооружённых сил требует постоянного совершенствования системы иноязычного образования в военно-учебных заведениях Российской Федерации. Развитие военного сотрудничества с зарубежными странами, связанного с преодолением кризисних ситуаций, интенсификация обмена специализированной военно-технической информацией, организация и проведение совместных учений и манёвров, участие в миротворческих операциях, партнёрство в подготовке военных кадров порождают потребность в офицерах и специалистах, свободно владеющих иностранными языками.

В связи с этим в российских военно-учебных заведениях происходят значительные изменения с целью создания условий подготовки компетентного специалиста, способного активно участвовать в мероприятиях международного сотрудничества. В высших военно-учебных заведениях обучение проводится по новым федеральным государственным образовательным стандартам, в основу которых положен компетентностный подход к подготовке курсантов и слушателей. Он предполагает развитие у обучающихся способности ориентироваться в целом ряде сложных и непредсказуемых ситуаций, представлять последствия своей деятельности, а также нести за них ответственность. В федеральном государственном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) и квалификационных требованиях к подготовке военных специалистов закреплено требование о подготовке специалистов военно-технического профиля, которые способны не только решать на международном уровне широкий круг задач по видам профессиональной деятельности, но и осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учётом принятых в обществе морально-нравственных и правовых норм, соблюдать принципы профессиональной этики, а также способных к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, демонстрируя уважение к историческому наследию и культурным традициям, толерантность к другой культуре [9]. Однако, как показывает преподавательская практика и анализ научно-публицистической литературы, существующая в настоящее время в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) организация обучения курсантов и слушателей иностранным языкам, а также уровень сформированности их профессионально-коммуникативной компетентности не в полной мере отвечают современным требованиям. Эти факторы свидетельствуют о необходимости поиска путей модернизации содержания иноязычного образования будущих специалистов военного профиля с целью формирования у них готовности к иноязычной коммуникации на международном уровне и к социальному взаимодействию посредством иностранного языка на основе принятых в современном обществе моральных и правовых норм, демонстрируя уважение к историческому наследию и культурным традициям как иностранных, так и родного государства.

Таким образом, в данном контексте представляется актуальным всесторонне изучить современные пути имплементации темы войны в содержании иноязычного образования и определить возможности их совершенствова-

ния для оптимизации процесса иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях Российской Федерации.

В различных трудах отечественных и зарубежных учёных актуализованы различные аспекты иноязычного образования.

Общие вопросы теории и практики иноязычного образования в отечественной педагогике широко освещены в работах Е. Пассова, М. Ветчиновой, Е. Ковалёвой и др.

Большое значение для исследуемой проблемы имеют исследования Е. В. Зиминой, О. В. Парахина в области языковой подготовки курсантов военно-морских высших учебных заведений, М. Рябовой − в вопросе дополнительного лингвистического образования в военном вузе.

Значительный вклад в изучение содержания иноязычного образования внесли исследования отечественных и зарубежных учёных в сфере коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку (А. Закота, М. Замятина, П. Вишневский, О. Кучерук, Г. Китайгородская, Е. Пассов и др.), формирования иноязычной языковой, речевой и коммуникативной профессиональных компетенций (В. Борисенко, Т. Ганниченко, О. Конотоп, О. Петрушенко, Т Рукас и др.), лингвокультурологии (В. Гак, Е. Тарасов).

Принимая во внимание экономические, социальные, политические изменения в сфере военного образования, сегодня крайне актуальным становится вопрос модернизации иноязычного образования будущих военных специалистов и усовершенствования его научной базы.

Как утверждает В. Асаева, исследуя философские аспекты модернизации образования в свете процессов глобализации и интеграции, «иноязычное образование приобретает всё большую популярность потому, что оно является тем связующим элементом общего образования человечества, которым можно овладеть в процессе коммуникации в культурологическом, психологическом, педагогическом и социальном аспекте» [1, с. 65]. Кроме того, язык необходимо рассматривать как важное средство межкультурного общения.

Постановка новых целей и задач обучения иностранным языкам, отвечающих необходимости развития у студентов, курсантов и слушателей способности использовать язык как инструмент общения в контексте диалога культур в наибольшей степени соответствует требованиям развития общества на современном этапе. Основной целью иноязычного образования является формирование у слушателей и курсантов коммуникативной и социокультурной компетенций.

Исходя из анализа работ исследователей в области истории и методики иноязычного образования, можно определить следующие основные компоненты иноязычного образования: познавательный или социокультурный (познание иностранной культуры и языка как её компонента, обучение межкультурному иноязычному общению в контексте диалога культур); развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов); воспитательный (воспитание нравственных качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке).

В свете последних политических и образовательных изменений возрастает роль воспитательного компонента иноязычного образования, нацеленного на формирование будущего офицера как гражданина, глубоко преданного своему Отечеству, обладающего высокими нравственными и профессиональными качествами, способного к действиям в военной и мирной обстановке.

Васильева А. А. в своей статье утверждает, что учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает огромными возможностями воспитания студентов в духе диалога культур, гуманизации межкультурных отношений, формирования у них толерантности [4].

Гладких В. В. и Волынкина Н. В. также подчёркивают необходимость владения иностранным языком как «общественно и личностно значимым фактором, который имеет

большой воспитательный потенциал, позволяет развивать чувство патриотизма, толерантность, формировать уважительное отношение к духовным и материальным ценностям других стран и народов, способствует расширению кругозора, повышению общего уровня культуры с учётом индивидуальных потребностей обучающихся и их индивидуальных способностей» [5].

Как отмечает в своей статье Васильев А. А., процессы глобализации, происходящие в мире, отражаются в системе иноязычного образования в плане межкультурных контактов. Так, например, в настоящее время наблюдается ориентация на геополитические цели в рамках европейского сообщества (выделение общих ценностей, целей, образовательных стандартов, социокультурных портретов специалистов). На первый план выходит унификация требований к содержанию учебных и экзаменационных материалов. Например, тематическими компонентами содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» всё больше являются проблемы, которые имеют глобальную ценность: человек и национальные культуры; проблемы войны и мира; окружающая среда; глобальные сети связи – Интернет; новейшие технологии и человек [4].

Все эти тематические компоненты включены и в содержание иноязычного образования Черноморского высшего военно-морского училища имени П. С. Нахимова (далее – ЧВВМУ). Так, в соответствии с учебной программой дисциплины «Иностранный язык» курсанты всех специальностей затрагивают тематику Крымской и Великой Отечественной войны с первого курса в ходе изучения таких тем, как «Севастополь. Исторические и памятные места», «Черноморский флот Российской Федерации. История создания и развитие», а на старших курсах по отдельным специальностям изучаются такие темы, как «Водолазы во второй мировой войне», «Корабельное вооружение в сражениях 20 века» и др. [7].

Несомненно, в условиях высшего военно-учебного заведения, расположенного в городе, столь тесно связанном с военной историей и героическим прошлым России и Советского Союза в Крымской и Великой Отечественной войне, военная тематика всегда вызывает огромный интерес и эмоциональный подъём, что в свою очередь позитивно сказывается на достижении учебных, воспитательных и развивающих целей иноязычного образования. Однако зачастую тема войны подаётся формально, не достаточно интенсивно используются возможности «развивающего» образования, направленного на развитие личности обучающегося благодаря использованию гибкого проблемного обучения, креативных информационных технологий и самостоятельной работы курсантов и слушателей, нацеленной на развитие умений поиска информации на английском языке, работу с Интернет-ресурсами по теме, что предоставляет обучаемым возможность самим получать знания, пользуясь развитыми информационными ресурсами, такими как текстовые страницы, веб-страницы, видеофайлы и аудиофайлы [6]. В связи с этим представляется возможным повысить эффективность проведения занятий по военной тематике, используя информационные и телекоммуникационные технологии, методы проблемного обучения, в том числе метод кейсов [3].

В городе-герое Севастополе находится огромное количество памятников и музеев, посвящённых военному прошлому города, которые регулярно посещают курсанты училища в рамках военно-патриотического воспитания будущих защитников Отечества. Опыт работы интенсивных курсов английского языка для военнослужащих, много лет функционировавших в ЧВВМУ на базе кафедры иностранных языков, а впоследствии научно-учебного центра языковой подготовки, показал эффективность применения методов музейной педагогики для повышения качества изучения английского языка. В ходе подготовки и проведения экскурсий по

памятным местам города и музеям Героической обороны и освобождения Севастополя на английском языке, слушатели курсов не только изучали лексику военной тематики, но и активно использовали методы самостоятельного поиска информации с применением современных информационных технологий, справочных и публицистических материалов, развивали навыки публичных выступлений на иностранном языке в условиях, наиболее приближённых к реальной ситуации общения.

В процессе модернизации содержания иноязычного образования следует особое внимание уделить развивающему аспекту иноязычного образования, важность которого подчёркивают как отечественные, так и зарубежные исследователи. Следует учитывать, что при обучении иностранным языкам важна способность привлечения будущего пользователя языка к познавательной и творческой деятельности, необходимо понимание новых целей и функций иноязычного образования. Исходя из этого, самым важным условием в эффективном составлении учебного плана и учебного процесса нашего времени является учёт таких компонентов, которые побуждают к изучению иностранных языков.

С точки зрения Баликаевой М. Б., для того, чтобы дать будущим специалистам хорошие знания, необходимо уже в процессе обучения привить им навыки самостоятельной исследовательской работы, то есть научить работать с учебной и научной и профессиональной литературой накапливать и анализировать информацию, систематизировать и обобщать факты, составлять тезисы, писать рефераты, выступать с сообщениями на занятиях и с докладами на конференциях, участвовать в олимпиадах [3].

В этом контексте огромную роль играет самостоятельная исследовательская работа курсантов, которая уже много лет ведётся в училище в рамках функционирования Научного общества курсантов (НОК), основанного ещё в 1949 году. Первые кружки были при кафедрах навигации, астрономии, средств наблюдения и связи, устройства корабля, высшей математики и иностранных языков. С самого начала своего существования члены НОК выступали с докладами, многие из которых были связаны с их будущей профессиональной деятельностью, с темами дипломных проектов, с историей училища и флота [2]. Эта традиция сохранилась и в наши дни. В декабре 2005 года кафедра иностранных языков подготовила и провела конференцию НОК «150-летие Крымской войны», в декабре 2008 года конференцию, посвящённую 65-летию освобождения Украины от немецко-фашистских захватчиков а в декабре 2013 года конференцию, посвящённую 70-летию освобождения Киева. В конференциях участвовали курсанты училища с такими докладами на английском языке, как «Женщины в Крымской войне», «Альминская битва», «Балаклавская битва», «Обмундирование и вооружение периода Крымской войны», «Корсун-Шевченковская битва 1944 г.», «Битва за Севастополь 1941–1944 гг.», «70-летие освобождения Киева», «Военный фотокорреспондент Вячеслав Микоша», «Легендарная подводная лодка Малютка», «Планы фашистов по захвату Киева в 1941 году», «Эпизоды операции по освобождению Киева», «Эпизоды операции по форсированию Днепра», «Вторая оборона Севастополя» и другие [7]. С каждым годом повышался интерес, уровень подготовки и презентации докладов. В последние годы курсанты и слушатели активно использовали видео- и аудио материалы, мультимедийные средства для представления презентаций, которые вызывали неподдельный интерес и активные дискуссии на изучаемом языке.

Как отмечает Мамедова А. В., такой вид деятельности нацелен на выработку у студентов системного подхода к решению исследовательских задач и формирование исследовательских компетенций: гностических (учебно-исследовательских), проектировочных и конструктивно-планирующих, организаторских и коммуникативно-обучаю-

щих [4]. Исследовательская работа также способствует развитию методического мышления, воспитанию у курсантов устойчивого интереса к избранной профессии, пониманию её социальной значимости, развитию способности к независимому, конструктивно-критическому исследованию, что стимулирует такое важное качество, как способность к рефлексии.

Таким образом, в современных условиях необходимо сохранить опыт предыдущих поколений педагогов в использовании военной тематики для формирования в будущих военных специалистах чувств патриотизма, толерантности и гордости за свою родину и профессию, а также интенсивнее использовать новейшие достижения науки и техники, инновационные технологии обучения с целью модернизации содержания иноязычного образования и повышения качества обучения иностранному языку в военно-учебных заведениях Российской Федерации.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы цели, практический опыт и современные пути имплементации военной тематики в содержании иноязычного образования в Черноморском высшем военно-морском училище имени П. С. Нахимова. Подчёркнута необходимость интенсивного использования инновационных технологий, возможностей музейной педагогики, развития в курсантах навыков самостоятельной исследовательской работы с целью модернизации иноязычного образования в военно-учебных заведениях РФ.

Ключевые слова: содержание иноязычного образования, модернизация образования, военно-учебные заведения, инновационные технологии.

SUMMARY

The article analyzes objectives, practical experience and modern ways of implementing the war topics in the contents of the foreign language education at Black Sea Naval School named after P. S. Nakhimov. The necessity to use more innovative technologies, possibilities of museum pedagogics, to develop cadets' skills of independent research work with the purpose of foreign language education modernization in military educational establishments is underlined.

Key words: contents of foreign language education, modernization of education, military educational establishments, innovative technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асаєва В. В. Філософія модернізації мовної національної освіти / В. В. Асаєва // Філософія грані. – 2012. – № 12(92). – С. 64−67.

2. Андреев Г. Г. Черноморское Высшее Военно-морское ордена Красной звезды училище имени П. С. Нахимова 1937−1977 гг. / Г. Г. Андреев. – Севастополь, 1977. – 235 с.

3. Баликаева М. Б. Развитие иноязычного профессионального самообразования студентов вуза в рамках УИРС / М. Б. Баликаева // Перспективы Науки и Образования. – 2013. – № 6. – С. 70−76.

4. Васильева А. А. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка: материалы международной научной конференции Проблемы и перспективы развития образования. Пермь, апрель 2011 г. / А. А. Васильева. − Пермь: Меркурий, 2011. − С. 52−55.

5. Гладких В. В., Волынкина Н. В. Инновационная деятельность по развитию интеллектуально-творческого потенциала военного специалиста в рамках гуманитарного поликультурного воспитания и образования / В. В. Гладких, Н. В. Волынкина // Вестник Военного университета. – 2011. – № 3 (27). − С. 49−52.

6. Мамедова А. В. Предмет иностранный язык в свете модернизации высшего образования: материалы международной научной конференции Проблемы и перспективы развития образования. Пермь, апрель 2011 г. / А. В. Мамедова. − Пермь: Меркурий, 2011. – С. 105−108.

7. Учебные программы дисциплины «Иностранный язык» ЧВВМУ им. П. С. Нахимова.

8. Отчёты кафедры иностранных языков ЧВВМУ им П. С. Нахимова за 2005–2010 гг.

9. Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО). URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm

Е. О. Катранжи

УДК 373.67: 37.314.6

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Главной задачей современного общества является создание высокохудожественных объектов дизайна, способных сформировать заказ общества в конкурентоспособных специалистах, подчёркивать уровень технологического и интеллектуального развития, реализующих жизненный потенциал как создателей этих объектов, так и их потребителей. В современных условиях дизайн-образования важную роль играют междисциплинарные связи, формирующие умения и навыки, направленные на овладение тем багажом знаний, который складывается путём теоретической, практической работы, анализа и синтеза схожих проектных работ.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Графический дизайн» профиля подготовки «Дизайн» уточнены требования к результатам освоения основных образовательных программ выпускниками-дизайнерами. Среди них особого внимания требуют следующие компетенции:

– готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-11);

– способность реализовывать педагогические навыки при преподавании художественных и проектных дисциплин (ОПК-5);

– способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять её в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий (ОПК-7);

– способность обосновать свои предложения при разработке проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи (ПК-2);

– способность анализировать и определять требования к дизайн-проекту и синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта (ПК-3);

– способность конструировать предметы, товары, промышленные образцы, коллекции, комплексы, сооружения, объекты, в том числе для создания доступной среды (ПК-4);

Необходимость в развитии проектных знаний и умений студентов бакалавриата обусловливает потребность в поиске содержания, методов и средств обучения, в условиях которых формирование исследуемых компетенций выступает как результат непрерывного образования.

Целью статьи является рассмотрение и раскрытие содержания заданий, междисциплинарных дисциплин, формирующих проектные умения и навыки.

Изучением формирования проектных умений занимались А. Ефимов, Л. Кулеева, В. Лесняк, М. Мерло-Понти, В. Победин, В. Рунге, Н. Шевандрин, В. Шимко, О. Яцюк и др.

Проектная и художественная графика имеет определённое содержание, методы, формы, приёмы, сложившиеся в педагогическом процессе. Именно они помогают сформировать компетенции готового специалиста и выявить пути создания условий для их развития, а также последующей реализации. Курсы, имеющие междисциплинарные связи, в данном направлении подготовки − «Проек-

тирование», «Пропедевтика», «Начертательная геометрия и перспектива», «Академический рисунок» − являются базовыми в образовательном стандарте.

А. Ефимов, Г. Минервин, В. Шимко считают, что метод – это совокупность приёмов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчинённых решению конкретной задачи. Далее метод и методика в дизайне – порядок достижения проектной цели, решения поставленной перед дизайнером функционально-пространственной, технологической и художественной задач, последовательность приёмов или операций, необходимых для получения искомого результата; система мер по оптимальной организации проектной (дизайнерской) деятельности [2, с. 190]. Профессор Е. Полат, разработавший труды по теоретическим основам внедрения метода проектов, считает, что метод − это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Метод проектов состоит из следующих этапов: формулировка цели и задач, навыков и умений, компетенций; создание основной идеи, путём эскизирования; использование различных приёмов, графических средств; синтез схожих проектных разработок; трансформация, детализация, уточнение полученных поисков.

Предпроектные исследования, в первую очередь, состоят из ознакомления с методическим материалом. Необходимо создать такие условия, которые будут формировать у учащихся мотивацию к выполнению соответствующей деятельности. На первых порах такие условия создаёт преподаватель-практик, определяющий опорные мотивы, то есть волнующие студентов вопросы и проблемы. Вследствие этого формируется собственный смысл изучаемого материала. Постепенно педагог стимулирует самостоятельную деятельность дизайнера-графика. К проектным заданиям на формирование мотивации к получению проектных умений можно отнести опережающие задания с недостающим условием, ставящие студента перед выбором, то есть такие учебные задания, которые являются стимулом для дальнейшего освоения нового теоретического материала и освоения специфических умений.

Чем выше уровень интереса, тем сознательнее, осмысленнее и более самостоятельно выполняются проектные задания. Проектные задания, связанные с выявлением ценностно-смыслового компонента материала, способны выполнять лишь те учащиеся, которые, помимо осуществления переноса стандартных принципов решения на другие задачи, могут предлагать и свои нетрадиционные способы решения [3, с. 115].

Выполнение таких заданий выводит графика за рамки учебного предмета, предоставляя возможность нравственного выбора, его обоснования, выражения своего мнения.

Для проведения наглядного примера воспользуемся следующим экспериментами, демонстрирующими эффективность нестандартных проектных занятий графической и художественной культуры, введённых в курс базовых дисциплин. Темы для представленных заданий:

1. Клаузура (выполнение линейных зарисовок с помощью хаотичного движения рук). Нахождение живого существа благодаря использованию нажима линий и следующих материалов: тушь, перо и бумага формата А 4. Количество эскизов неограниченное. Задание с учётом стилевых особенностей студента-дизайнера формирует образное мышление, техничность работы с линией. Затем – дальнейшая проработка объекта, стилизация, добавление необходимых деталей. Руководствуясь полученными знаниями при обучении дисциплине «Макетирование», трансформировать полученный объект в объёмную плоскостную фигуру.

2. Создание пластической объёмной фигуры живого существа с использованием приёмов лепки. Здесь некоторые этапы созда-

ния художественного проекта выпадают или плавно переходят один в другой. Например, эскиз не создаётся, а сразу же происходит работа с материалом, где и выявляются подготовительные составляющие. В данном задании могут быть использованы способы лепки формы с помощью разноплановое зажима ладонями рук глиняного шара. Формируется определённая форма, которая, благодаря образному мышлению при анализе крутящейся формы, дополняется, детализируется, обрастает графической культурой изделия. При выполнении задания выявляются образы животных, птиц и рыб, учитываются пропорциональные закономерности построения объёмной формы, стилевые особенности, технические особенности фигуры, которая при обжиге не проявит трещины и внезапно не лопнет. Образ придаёт уникальность и неповторимость, которые высоко ценятся на современном рынке народных промыслов. Студент способен реализовать свои навыки работы в процессе изучения дисциплины «Академическая скульптура и пластическое моделирование», где может создать серию живых существ по схожим элементам.

3. Нахождение в сжатом листе бумаги динамичных и статичных элементов, которые можно использовать в построении композиции на статичность и динамичность в курсе изучения дисциплины «Пропедевтика». Так же как и во втором задании, используется приём рассмотрения и анализа формы со всех сторон.

4. Выявление в сжатой форме драпировки геометрических фигур (способ выполнения подобен третьему) – эллипсов, цилиндров, параллелепипедов, конусов, пирамид. Такого рода упражнение формирует структурное видение построения складок и светотеневой лепки формы благодаря установленному источнику света. Данный приём используется в курсах «Академический рисунок», а также «Начертательная геометрия и перспектива».

5. Зарисовки и создание сюжетной композиции из силуэтных природных форм и пятен, в которых заложен смысл, явление, событие, образ человека либо животного. Данные примеры можно рассмотреть в таких природных материалах, как трещины камней, кора дерева, переплетения кустарников и деревьев, сложные по структуре небесных облаках. Такое упражнение уместно при изучении дисциплины «Пропедевтика».

Данные задания призваны сформировать схожие навыки проектной деятельности: поэтапное проведение работы над заданием; формирование мотивационных аспектов к изучению теоретической деятельности; развитие способности к художественно-образному мышлению; проявление стремления к самостоятельной реализации поставленных целей и задач; укрепление ранее полученных знаний, и выявление их в совершенно новом ключе; формирование навыка анализа, с учётом социальной и практической значимости проекта.

Только при чётком планировании учебного образовательного процесса формируются конкретные проектные умения студентов-дизайнеров, которые должны быть подкреплены не только аудиторной лекционной и практической работой, но и внеаудиторной – самостоятельной, призванной закрепить полученные знания при помощи дополнительных, более сложных заданий.

М. Гаруновым, В. Козаковым, М. Махмутовым, П. Пидкасистым и др. разработаны основные положения в сфере психологии и педагогики о механизмах организации и стимулирования самостоятельной работы студентов, их творческой активности. В контексте модернизации образования особое внимание уделяется также мотивации и технологическому обеспечению самостоятельной познавательной деятельности студентов-бакалавров.

Таким образом, использование проектных заданий в качестве средств формирования проектных умений и навыков способствует активному творческому овладению

знаниями в контексте личностного развития и обеспечивает способами их практического, а также самостоятельного применения. Наличие схожих методов проектной деятельности, встречающихся в пяти – шести дисциплинах, призвано привнести в направление подготовки «Дизайн» профиля подготовки «Графический дизайн» близкие образовательные компетенции, которые необходимо использовать комплексно с поэтапным ведением работы.

АННОТАЦИЯ

Статья раскрывает условия эффективного формирования проектных умений и навыков студентов направления подготовки 54.03.01 «Графический дизайн» специальности «Дизайн» академического бакалавриата. Одним из важных аспектов в реализации проектной деятельности выступает изучение курсов с междисциплинарной связью: «Проектирование», «Пропедевтика», «Начертательная геометрия и перспектива», «Академический рисунок».

Ключевые слова: проектная деятельность, студенты бакалавриата, педагогическое образование, учебно-методические пособия, практическая работа, самостоятельная работа.

SUMMARY

The article reveals the conditions of the effective formation of project skills of bachelor students, studying at the course of preparation 54.03.01 «The Graphic design» of speciality «Design». One of the important aspects in realization of project activities is the study of the following courses, expecting the interdisciplinary connection: «Planning», «Preliminary Study», «Descriptive geometry and Perspective», «Academic Drawing».

Key words: project activity, bachelor students, pedagogical education, training manuals, practical work, independent work.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова Е. А. Проектные задания как средство формирования проектных умений. Классификация проектных заданий / Е. А. Елизарова. – Оренбург, 2008. –Т. 1 – № 1 (11).

2. Минервин Г. Б., В. Т. Шимко. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г. Б. Минервин, В. Т. Шимко. – М.: Архитектура–С, 2004. – 288 с.

3. Ильевич Т. П. Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: автореф. дис. … канд. пед. наук / Т. П. Ильевич. – Ростов н/Д, 2001. – 22. с

4. Сериков В. В. Парадигма современного образования: ориентация на личность [Электронный ресурс] // Научно-педагогические школы юга России: теория и история развития. 1999. вып. 2. URL: http://edu.donpac.ru.



О. Ю. Горбинко

УДК 801.7/8

ГЕОКУЛЬТУРНИЙ ТЕКСТ ТА ЙОГО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Культура – це специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, представлений продуктами матеріальної й духовної праці, системою соціальних норм й настанов, духовними цінностями, сукупністю відносин людей з природою, між собою та ставленням до власної особистості, це система життєвих орієнтацій суб'єкта.

Залежно від критеріїв, що знаходяться в основі типологізації культур, виокремлюють культури релігійні й світські (провідний критерій – зв'язок із релігією); високу, або елітарну, народну, масову культуру (залежно від рівня майстерності й типу аудиторії) тощо. Духовну й матеріальну культуру О. Павлова вважає «комбінованими або комплексними утвореннями, що стоять осторонь від загальної концептуальної схеми» [6].

Одним із компонентів духовної культури є художня культура, що разом із пізнавальною, релігійною, моральною, політичною покликана формувати внутрішній світ людини, сприяти розвиткові людини як творця культурних цінностей. Ядром художньої культури є мистецтво як форма художньо-образної інтерпретації дійсного та уявного. Література, як один із видів мистецтва, використовуючи різноманітні засоби виразності, освоює дійсність у формі неповторно-індивідуального художнього образу. Ці форми можуть бути різними – від метафоричної до реалістичної, але вони завжди відображають долю людей і народів, ідеї і проблеми свого часу, тобто загальну специфіку культурного простору.

Поряд із поняттям культурного простору віднедавна функціонує поняття геокультурного простору. В останнє вкладають таке значення: це система стійких культурних реалій і подань на певній території, що формуються в результаті взаємодії різних віросповідань, традицій і норм, ціннісних орієнтирів, структур сприйняття. Складовою геокультурного простору є геокультура.

Прикладом перших студій з вивчення геокультури в Україні є «Нариси з історії нашої культури» (1954 р.) Є. Маланюка. Письменник вводить термін – власне, «геокультура», котрий дозволяє подивитися на розвиток української культури в синергії географічних, релігійних, історичних, літератур-них (від Геродота до Т. Шевченка й М. Гого-ля), ідентитарних виявів.

Широкому загалу поняття стало відомо із робіт американського соціолога І. Валлерстайна. Воно було використано в контексті його світ-системної концепції, в якості формули організації світового культурного простору, відповідно до певної цивілізаційної ієрархії, що складається з ядра; периферії, напівperiферії. У цьому контексті під «культурою» І. Валлерстайн має на увазі «систему цінностей та основних правил, які, свідомо й несвідомо, управляють заохоченнями і покараннями в суспільстві й створюють систему ілюзій, що мають переконувати членів суспільства в його легітимності» [3, с. 189].

Із сфери соціології поняття геокультури переходить до інших наук: політології, географії, літератури. Зокрема, політтехнолог Є. Островський геокультурний підхід вбачає як альтернативу геополітичному підходу. Він зазначає, що сучасні нації – це спільноти людей, які об'єднані культурою та мовою, а не спільною територією.

Розглядаючи геокультуру в гуманітарних науках, Д. Замятін характеризує її як «серію культурно-географічних образів, що інтерпретують локальні простори» [4]. Науковець дотримується думки, що геокультура – це процес і результат розвитку географічних образів у конкретній культурі, а також накопичення та формування традиції культури осмислення цих образів.

Дослідженням геокультури з позиції літератури займається І. Бондар-Терещенко. Науковець також звертає увагу на геокультурні образи. Він зазначає, що вони «в контексті метагеографії конструюються в результаті взаємодії різноманітних парагеографічних понять. До таких понять належать будь-які культурологічні, історіософські, політологічні та інші уявлення, що мають у своїй структурі потужні просторовогенні компоненти» [2].

На думку І. Бондара-Терещенка, «літературний текст (продукт письма), як і окремий художній образ, може культивуватися дискурсом географічного простору (пейзажем, ландшафтом, топосом), надихаючись ним – але водночас і роблячи його фактом свого існування». З цього тезису випливає поняття геопоетики, яку дослідник визначає, як «міждисциплінарне поле на межі культурної (образної) географії і літератури, що продукує географічні образи як сукупність характерних, сконцентрованих знаків, символів і питомих уявлень, придатних для опису конкретного простору» [2].

Таким чином, у тісному взаємозв'язку перебувають такі поняття, як культура, географія, література. Вплив літератури на формування геокультури позначається у фіксації та переосмисленні географічних образів у художніх текстах.

Саме поняття тексту не зовсім чітко окреслене в сучасній науці. Вчені по-різному визначають його, зокрема як: максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, складене для передання та збереження інформації; структурну і значеннєву єдність.

І. Ковалик текст трактує як «писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень» [7, с. 7].

На думку Л. Лосєвої, це «повідомлення у письмовій формі, що характеризується значеннєвою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення» [9, с. 17].

Російський дослідник М. Бахтін висунув положення про безперервний рух текстів у широкому просторі культури: «Нема ні першого, ні останнього слова, і нема меж для діалогічного контексту», «Текст живе, лише стикаючись з іншими текстами», «Лише у точці такого контакту текстів спалахує світло, що світить назад і вперед» [1, с. 365].

О. Селіванова у «Сучасній лінгвістиці» подає таку дефініцію тексту: текст (від лат. textum – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури [12, с. 600].

Велика кількість визначень тексту зумовлена, за О. Селівановою, низкою причин. Серед них можна виокремити такі: абсолютизація структурної організації тексту та граматичних засобів зв'язності, формально-структурна, жанрова, стилістична різноплановість тексту і специфіка способу його репрезентації, за яким тексти поділяються на письмові, усні і надруковані. Ще однією із причин існування великої кількості дефініцій тексту є специфіка підходів до його вивчення, що унеможливлює вироблення синтетичного тлумачення.

З вищезазначених причин не існує і єдиної загальноприйнятої класифікації текстів. Як засвідчує практика, мовознавці виокремлюють неоднакову кількість екстра- та інтратекстуальних ознак, тому класифікації є або більш узагальненими, або більш деталізованими. Український мовознавець А. Загнітко диференціює тексти за: структурою (прості, складні, комплексні); функціонально-стильовими параметрами (офіційно-ділові, наукові, публіцистичні, розмовні, художні); параметрами підготовленості (спонтанні, підготовлені); цілісності і зв'язності (цілісні, дефектні); алгоритмізації (фіксовані, поліфіксовані, нефіксовані); функціонально-прагматичного характеру (приписи, описи).

І. Кочан подає розгорнуту класифікацію за різними параметрами, наприклад: родами (віршовий, драматичний, прозовий); джерелами походження (натуральні, препаровані); формою репрезентації (усні, письмові); сферою спілкування (стиль мовлення) (розмовні, офіційно-ділові, наукові, публіцистичні, художні, змішаного типу – науково-ділові, побутово-ділові, науково-публіцистичні, художньо-публіцистичні); стилями та жанрами (наукові, офіційно-ділові, інформаційно-публіцистичні, художні); функціонально-смисловими типами мовлення (описові, розповідні, пояснювальні, аргументативні, інструктивні, визначення).

Як бачимо, в обох класифікаціях фігурує поняття художнього тексту. За визначенням В. Іванишина, «художній (літературний) текст – це запис (рукописний, друкований) авторського твору в прозовій чи віршовій формі і в певному жанрі; знакова система, котра матеріалізує авторський художній твір і є матеріальною підставою для виникнення художнього твору реципієнта (читача, слухача) [5, с. 143]. Дослідник розмежовує поняття «текст» і «твір». Він зазначає, що «художній (літературний) твір є ідеальним образним утворенням, котре існує в уяві автора або читача і є носієм ідейно-естетичної інформації» [5, с. 144]. Фігурує він як «авторський твір» і «читацький твір».

Авторський твір – це творчий задум митця, а читацький – це інтерпретація художнього тексту реципієнтом. Подані відмінності важливі при аналізі культурних текстів. За Ю. Лотманом, культурний текст «може розглядатися як єдиний текст з єдиним кодом і як сукупність текстів з певною – що відповідає їм – сукупністю кодів. … Важлива риса культурних текстів – це їх семантична рухливість – один текст може давати різну інформацію різним «споживачам» [10, с. 32–33].

Послуговуючись визначенням «культурного тексту» Ю. Лотмана та зважаючи на особливості поняття «геокультура». Ми вважаємо доцільним використовувати в наукових розвідках таку дефініцію геокультурного тексту – це система художніх творів, декодування яких неможливе без знання історико-культурно-географічних особливостей місцевості, що безпосередньо пов'язана з твором.

Таким чином, геокультурний текст є малодослідженим явищем у сучасному літературознавстві, а основні наукові засади розроблено закордонними дослідниками, серед яких особливо цінними є наукові розвідники російських учених.

Зважаючи на не розробленість проблеми геокультури та геокультурних текстів, перспективи дослідження вбачаємо у детальному вивченні цих явищ.

АНОТАЦІЯ

Поняття геокультурного тексту тісно пов'язано із геокультурою, тому для глибшого розуміння цього явища, ми звернулися до здобутків різних сфер наукової діяльності: соціології, політології, культурології та літератури. Вивчивши та проаналізувавши отриману інформацію з'ясували, що наукових праць, присвячених проблемі геокультурного тексту в сучасному українському літературознавстві, небагато. Значно більших успіхів у цій галузі досягли зарубіжні та російські вчені. Після аналізу та систематизації наявних дефініцій геокультурного тексту визначили, що це система художніх творів, декодування яких неможливе без знання історико-культурно-географічних особливостей місцевості, що безпосередньо пов'язана з твором.

Ключові слова: геокультура, геопоетика, геокультурний текст, культурний простір, авторський твір.

SUMMARY

The concept of geo-cultural text closely related to geo-culture, so for a deeper understanding of this phenomenon, we turned to the achievements of various fields of science, sociology, political science, culture and literature. After reviewing and analyzing the information it was found out a few scientific papers on the issue of geo-cultural text in modern Ukrainian literary. Foreign and Russian scientists are much more successful in this industry. After analysis and systematization of the existing definitions we defined geo-cultural text that is a system of works of art, decoding which is impossible without knowledge of historical and cultural and geographical features of the area, which is directly related to work.

Key words: geo-culture, geo-poetry, geo-cultural text, cultural space, author's text.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 445 с.

2. Бондар-Терещенко І. Є. Структурні особливості літературного дискурсу 1990-х рр.: автореф. дис. … канд. філол. наук / І. Є. Бондар-Терещенко. – К., 2006. – 20 с.

3. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире; пер. с англ. П. М. Кудюкина; под ред. Б. Ю. Кагарлицкого / И. Валлерстайн. – СПб.: Университетская книга, 2001. – 416 с.

4. Замятин Д. Н. Географические образы в гуманитарных науках /Д. Н. Замятин // Человек. – 2000. – № 5. – С. 81–88.

5. Іванишин В. П. Нариси з теорії літератури: навч. посібник / В. П. Іванишин. – К.: Академія, 2010. – 253 с.

6. Історія української культури: навч. посібник / за ред. О. Ю. Павлової. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 368 с.

7. Ковалик І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. Ковалик. – К.: Вища школа, 1984. – 120 с.

8. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посібник / І. М. Кочан. – К.: Знання, 2008. – 423 с.

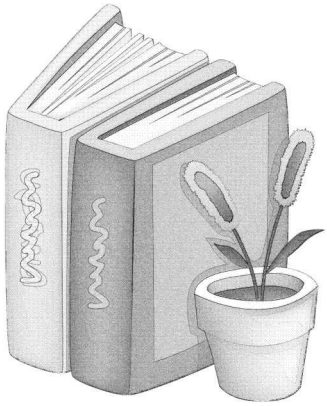
9. Лосева Л. М. Как строится текст: пособие для учителей / под ред. Г. Я. Солганика. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.

10. Лотман Ю. М. Текст в тексте. Статьи по семиотике искусства / Ю. М. Лотман. – М., 1992. – С. 30–48.

11. Островский Е. Новые границы мира: геокультура [Электронный ресурс] URL: http://www.archipelag.ru/geoculture/concept/interpritation/geoculture/.

12. Селіванова О. Сучасна лінгвістика / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля, 2006. – 716 с.

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ



О. В. Барская

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЧЕРНОМОРСКОМ ВЫСШЕМ ВОЕННО-МОРСКОМ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ П. С. НАХИМОВА В ПЕРВЫЕ ГОДЫ ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1946–1956 гг.)

Одними из важнейших задач военно-морского образования РФ являются поддержание высокого морально-психологического состояния личного состава, профилактика правонарушений, социальная адаптация военнослужащих, пропаганда национальной культуры и духовности, формирование лидерских качеств у курсантов. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальностям, которые в настоящее время получают выпускники Черноморского высшего военно-морского училища имени П. С. Нахимова (далее ЧВВМУ), среди общекультурных компетенций (ОК) находим «способность ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры» (ОК-1), «к ответственному участию в общественно-политической жизни» (ОК-2), «к осуществлению просветительской и воспитательной деятельности» (ОК-3), «демонстрации гражданской позиции, интегрированию в современное общество и нацеленностью на его совершенствование на принципах гуманизма и демократии» (ОК-4), «к социальному взаимодействию на основе моральных норм, демонстрируя уважение к историческому наследию и культурным традициям, толерантность» (ОК-6) [11]. Привитие таких навыков будущим офицерам военно-морского флота невозможно без опоры на богатый опыт предыдущих поколений, которые уже решали проблемы, аналогичные современным. Исследование этого опыта предполагает всесторонний анализ вопроса, в том числе и педагогических условий, определяющих воспитательный компонент учебно-воспитательного процесса в Черноморском высшем военно-морском училище имени П. С. Нахимова в первые годы после Великой Отечественной войны (1946–1956 гг.).

Цель статьи состоит в обзоре и анализе педагогических условий воспитания будущих офицеров флота в ЧВВМУ с 1946 по 1956 гг. для выявления возможных способов формирования морально-патриотических качеств военнослужащих в кризисных реалиях бытия.

В соответствии с целью исследования сформулированы следующие задачи: уточнить определение понятия «педагогические условия», выделить этапы становления и развития учебно-воспитательной деятельности ЧВВМУ в послевоенный период; выявить педагогические условия, определившие направление воспитательной работы в ЧВВМУ в рассматриваемый период.

Педагогические условия «направлены на решение проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса» [5, с. 10]. Рассматривая данное понятие, учёные придерживаются нескольких позиций. В. Андреев, А. Найн, Н. Яковлева считают педагогические условия совокупностью каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, а именно: комплексом мер, содержанием, методами (приёмами) и организационными формами обучения и воспитания [1]; совокупностью объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [8, с. 44– 49]; совокупностью мер, объективных возможностей педагоги-

ческого процесса [12]. Н. Ипполитова и М. Зверева связывают педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов, отражающих совокупность внутренних и внешних элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [6]; содержательной характеристикой одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступает содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [4]. Для Б. Куприянова и С. Дыниной педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [7].

Учитывая всё вышесказанное, в статье под термином «педагогические условия» понимаем компонент педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие этой системы. В данной статье речь пойдёт о воспитательном компоненте педагогической системы в рамках рассматриваемого периода на примере ЧВВМУ и воздействии на него таких условий, как материально-пространственное оснащение, комплектование преподавательским, командным составом и слушателями, а также формы и методы воспитательной работы.

Определим хронологические границы, в рамках которых в статье рассмотрен процесс организации воспитательного процесса в ЧВВМУ. Нижняя граница – 1946 г. – это год, когда Главнокомандующий ВМС Адмирал Флота Советского Союза Н. Кузнецов принял решение о воссоздании Черноморского училища после разрушения его территории и зданий в бухте Стрелецкой г. Севастополя во время Великой Отечественной войны. Вместе с восстановлением материально-технической базы, начинается планирование и осуществление мер воспитательного воздействия на будущих офицеров флота. Верхняя граница – 1956 г. – определена фактом коренных изменений характера ведения войны в связи с резким витком научно-технического прогресса с одной стороны и большого сокращения в Вооружённых Силах СССР, связанных с политическим намерением руководства страны открыто декларировать стремление к миру, с другой стороны. Двойственность ситуации определила наличие трудностей в упрочнении моральной, идейно-политической и военно-патриотической закалке выпускников училища за счёт педагогического воздействия, что повлекло некоторые изменения в организации воспитательного процесса.

Можно выделить два этапа становления и развития учебно-воспитательного процесса в ЧВВМУ в хронологических рамках исследования. Первый этап – 1946–1948 гг. На этом этапе училище возрождается и начинает готовить командиров малых кораблей со сроком обучения два года. Двухгодичным училище стало не только потому, что предназначалось для ускоренной подготовки специалистов, но и потому, что воссоздать училище в первые послевоенные годы сразу как высшее было очень сложно по причине отсутствия материально-технической и лабораторно-методической базы.

Второй этап – 1948−1956 гг. В 1948 г. училище было переведено в штат высшего согласно требованию приказа Главнокомандующего ВМС от 8 апреля 1948 г. В этот период деятельность командования, политического отдела, всего постоянного и переменного состава сводилась к совершенствованию педагогических условий, а именно учебно-лабораторной и материально-технической базы, жилого фонда и бытовых условий, идейно-воспитательной и методической работы, т. е. всего комплекса материальных средств и методов воспитания, обеспечивающих подготовку офицеров для флота, вплоть до 1956 г. Именно в этот год наблю-

даются качественные изменения в средствах вооружённой борьбы, способах и формах ведения боевых действий, в организации войск, их обучении и воспитании, которые произошли на базе создания и массового внедрения в Вооружённые Силы ракетно-ядерного оружия, средств радиоэлектроники и автоматики, ядерной энергетики и других новейших для того времени достижений научно-технического прогресса. Революция в военном деле усиливает роль человека в достижении победы, повышает требования к его морально-нравственной подготовке. Новые требования к обучению и воспитанию личного состава Вооружённых Сил должны были исходить из диалектического единства техники и человека в войне. Все эти принципы легли в основу воспитательного процесса в ЧВВМУ в последующие годы.

Рассмотрим педагогические условия, повлиявшие на воспитательную деятельность рассматриваемого военно-морского учебного заведения (ВМУЗа) во временных рамках выделенных этапов становления и развития этой деятельности. В статье описаны такие условия, как материально-пространственная среда, комплектование ЧВВМУ преподавательским, руководящим составом и учащимися, формы и содержание воспитательной работы училища.

Строительство училища в 1946 г. было связано с Генеральным планом Севастополя, в котором констатировалось: «Город Севастополь возрождается как главная военно-морская база Черноморского флота, закрытый город» [9]. Остро в период воссоздания большого флота встаёт проблема подготовки командных кадров. Эту проблему было призвано решить училище, которое на первом этапе функционировало как средне-профессиональное. Начальником училища 29 марта 1946 г. был назначен капитан 1 ранга Ю. В. Ладинский, а вслед за ним, в июле того же года, на пост начальника вступил старейший катерник страны, высоко эрудированный офицер, капитан 1 ранга Б. В. Никитин. Никитин пришёл на флот шестнадцатилетним юношей и за время службы был награждён 6 орденами и несколькими медалями – свидетельство его заслуг в военное и мирное время, а также доказательство его боевых и патриотических качеств. За воспитательную работу, в должности начальника политотдела училища, отвечал капитан 2 ранга С. Емельян и старший инструктор политотдела по организационно-партийной работе майор Е. Рукавишников [2, с. 138–139].

Вопрос комплектования училища преподавателями и работниками решался постепенно, так как обнаружились серьёзные проблемы. Старые опытные кадры училища рассеялись за годы войны, многие работали в других местах, жилой фонд для этой категории фактически отсутствовал, училище было удалено от города, отсутствовало регулярное транспортное сообщение – всё это создавало хронический кадровый некомплект. Тем не менее, понимая, какое большое значение имеют для успеха последующей работы училища преемственность, сохранение и развитие традиций, командование ЧВВМУ стремилось, по возможности, вернуть в него старые командные и преподавательские кадры. Так, с мая 1946 г. были возвращены капитан 2 ранга А. И. Цветков, который вступил в должность заместителя начальника училища по учебной части; капитан 3 ранга Г. Г. Андреев – на должность начальника учебного отдела и другие преподаватели и строевые офицеры. Учитывая все трудности послевоенного восстановления, можно сделать вывод, что эти люди, осознанно согласившиеся на работу и службу в условиях отсутствия материально-технической, учебно-методической и лабораторной базы были настоящими энтузиастами своего дела, людьми самоотверженными и способными поднять своим собственным примером моральный дух курсантов, омрачённый неустроенностью.

В связи с переходом училища в апреле 1948 г. в ранг высшего, преподавательский состав кафедр был усилен путём назначения начальников кафедр и старших преподавателей с опытом преподавания в высших воен-

но-морских училищах, поскольку более 50 % преподавателей вообще не имели опыта работы в высших училищах. В 1950–1951 учебном году училище пополнилось вновь прибывшими 7 начальниками кафедр и 41 преподавателем [2, с. 155]. В последующие годы был предпринят ряд мер по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава. В частности были введены открытые лекции, плановые и неплановые посещения занятий командованием училища, а также взаимопосещения. Все эти приёмы были направлены на качественное улучшение учебного процесса, воинской дисциплины и повышение воспитательной активности.

Важные изменения кадровой политики произошли в 1954 г. В связи с сокращением Вооружённых Сил СССР с целью демонстрации стремления к миру, были утверждены новые штаты, которые предусматривали значительное уменьшение контингента, как переменного (курсантов), так и постоянного состава ЧВВМУ.

Дав краткую характеристику особенностей формирования трудового коллектива ЧВВМУ в рамках рассматриваемого периода, перейдём к характеристике объектов воспитания, т. е. курсантов.

Первый послевоенный набор был осуществлён к 1 ноября 1946 г. Поступившие на учёбу слушатели в большинстве своём имели военную закалку. На 1-й курс были зачислены 225 курсанта – старшины и матросы с кораблей и частей флота, в основном участники войны, бывшие курсанты расформированного авиационного училища, а частично и только окончившие школу молодые люди. Из них к началу занятий было укомплектовано девять учебных классов. С учёбой возникли определённые трудности, которые были связаны не только с неустроенным бытом. Общеобразовательная подготовка набранных в училище курсантов была слабой, опыт самостоятельной работы, навык учиться отсутствовал. Эти недостатки отчасти компенсировались огромным желанием курсантов получить военно-морское образование, стать офицерами флота и общим моральным подъёмом на фоне восстановления страны после великой Победы. Несмотря на указанные трудности, первый учебный год был завершён относительно успешно. Если первый семестр дал 15,4 % отличных, 32,6 % хороших, 40 % удовлетворительных и 12 % неудовлетворительных оценок, то итоги учебного года, когда прибавилось опыта работы и у курсантов, и у преподавателей, были лучше. Отличные оценки составили 22,8 %, хорошие − 38 %, удовлетворительные − 33.7 % и неудовлетворительные − 5,5 % [2, с. 143]. Постепенно положительная динамика набирала темп и уже в 1952 г. количество неудовлетворительных оценок составило 0,5 % [2, с. 161].

Опыт службы офицеров первого послевоенного выпуска (1952 г.) ЧВВМУ показывает, что училище дало им хорошие основы не только специальных знаний, но и морально-патриотических качеств, что позволило многим из них достигнуть высоких должностей, выполнить сложнейшие задачи, высоко оценённые правительством страны. Например, ставший капитаном 1 ранга К. Абрамов был награждён орденом Ленина, а Н. Рябинскому и Ю. Стадниченко досрочно присвоено воинское звание капитана 1 ранга. К 1976 г. оба они стали контр-адмиралами и командирами соединений. Капитан 1 ранга Я. Ковалёв, пройдя путь от штурмана корабля до флагманского штурмана Черноморского флота, возвратился в родное училище и возглавил кафедру кораблевождения [2, с. 163]. В общей сложности 40 % выпускников ЧВВМУ 1952 г. были награждены орденами, а 22 % – получили учёную степень. Среди них – академик Фёдоров, доктора наук Арефьев, Замчалов, Измалков, профессор Рубинштейн [3, с. 69].

После характеристики объектов воспитания ЧВВМУ рассматриваемого периода, перейдём к описанию материально-пространственной среды как важного педагогического условия воспитательного процесса.

Несмотря на то что месторасположение возрождённого училища совпадало с довоенным, к 1946 г. прежние корпуса были либо

уничтожены, либо полуразрушены. Учебное оборудование фактически отсутствовало. Бытовые условия курсантов были очень скромными. Зимой 1946/47 учебного года в классных помещениях были поставлены чугунные печки, а в жилых помещениях курсанты, бывшие фронтовики, применили свой опыт и соорудили печи из бензиновых бочек, дымоходы от которых выводились в окна.

В дальнейшем, даже после реорганизации училища в высшее, послевоенные трудности продолжали сказываться. Острый недостаток в помещениях вызвал решение о строительстве специального лабораторного корпуса (объёмом в 15 тыс. $м^3$) со сроком ввода к 1952/53 учебному году, спального корпуса и столовой. А пока, в 1948 г. 33 % занятий самоподготовкой было сорвано из-за отсутствия света и участия личного состава в хозяйственных работах.

Не хватало пособий и инструментов. Например, на 10 курсантов был один комплект прокладочных инструментов 3–4 категории. Однако к концу 1949/50 учебного года были введены в строй и активно использовались 22 лаборатории и кабинета, в которых 18 кафедр учили курсантов двух курсов [2, с. 149]. В 1950 г. артиллеристы ввели лабораторию артстрельбы с ПУС «Гейслера» и кабинет дальномеров. Кафедра электротехники смонтировала четыре поста управления кораблём. Заново были созданы три кабинета навигации и один девиации магнитного компаса, а также химическая лаборатория. Вошли в строй два действующих кабинета тактики ВМФ со столом тактического розыгрыша и два кабинета средств наблюдения и связи, что во многом повысило качество подготовки будущих вахтенных офицеров и подняло их военно-патриотический дух.

В апреле 1952 г. была введена в строй новая курсантская столовая, в которой весь личный состав мог питаться в одну смену. Это позволило, откорректировать распорядок дня, сделать его более удобным для осуществления главной задачи – обучения и воспитания курсантов.

Большое место в жизни училища занимала фундаментальная библиотека. От неё во многом зависели учебный процесс и воспитательная работа с курсантами, матросами и старшинами, рабочими и служащими. Много для налаживания работы библиотеки в 1948–1949 гг. сделал её начальник капитан-лейтенант А. Г. Грязнов, а затем майор Я. Ш. Шухат. Под его руководством небольшой коллектив проделал огромную работу по увеличению книжного фонда, улучшению внутрибиблиотечной работы и пропаганде книги. Достаточно сказать, что за один год книжный фонд фундаментальной библиотеки увеличился более чем на две тысячи томов и составил 22863 единицы [3, с. 66]. Оснащение училища инфраструктурой и лабораторным комплексом во многом определяло направление развития воспитательной составляющей учебно-воспитательного процесса. Рассмотрим некоторые формы и содержание воспитательного воздействия на курсантов ЧВВМУ в рассматриваемый период.

На современном этапе популяризации принципов демократии во всех сферах учебно-воспитательной и профессиональной деятельности, идеология советского периода истории России часто подвергается критике. Однако нельзя не отметить энтузиазм и самоотверженность представителей партийных организаций в проведении мер воспитательного воздействия. Что касается ЧВВМУ послевоенного периода, то успех мероприятий по воссозданию училища, организации учебно-воспитательного процесса, созданию сплочённого коллектива определялся высокой активностью партийных и комсомольских организаций, энтузиазм которых был очень высок. Уже в первые два года была проведена первая послевоенная партийная конференция училища (26–27 января 1948 г.) и комсомольская конференция училища (4 апреля 1948 г.), на которых вопросам дисциплины было уделено большое внимание. В частности, на партийной конференции с докладом «О состоянии и мерах улучшения работы партийных организаций по дальнейшему совершенствованию учебного процесса,

укреплению воинской дисциплины, организации порядка в училище» выступил начальник политического отдела капитан 2 ранга Е. Семыкин, а начальник училища Никитин дал глубокий анализ состояния учебного процесса и воинской дисциплины в училище. Принятое развёрнутое решение нацеливало всех офицеров-преподавателей на обеспечение личной примерности в выполнении служебного долга, активизацию организаторской деятельности по мобилизации курсантов на дальнейшее укрепление воинской дисциплины [2, с. 145].

С получением училищем статуса высшего, работа партийных и комсомольских организаций значительно активизировалась. Особое внимание они уделяли идейно-политическому воспитанию. Достаточно сказать, что только в 1949 г. было проведено четыре собрания партийного актива, и два собрания комсомольского актива училища, на которых были обсуждены «Задачи партийных организаций по воспитанию войскового товарищества», «Задачи комсомольских организаций по воспитанию дружбы и войскового товарищества». В марте 1952 г., в третьей партконференции училища уже участвовало 122 делегата. Последнее собрание партийного архива в рамках рассматриваемого перида было проведено 24 мая 1955 г. [2, с. 161−168].

Политический отдел, партийные и комсомольские организации, помимо общих мероприятий – активов, собраний и совещаний, организации лекций, докладов и бесед − исключительно серьёзное внимание уделяли индивидуальной работе с обучающим составом и с курсантами, налаживанию строгой уставной организации службы, добиваясь примерности военнослужащих в учёбе и дисциплине.

Важной формой воспитания воли к победе, командного духа, гордости за принадлежность к военно-морскому флоту, выносливости была организация спортивной работы училища. В январе 1948 г. была проведена первая спартакиада, в которой участвовало 57 человек. А уже в следующем учебном году 256 человек сдали нормы ГТО 2-й ступени, а в соревнованиях на первенство флота и зимней спартакиаде военно-морских учебных заведений команды училища заняли ряд призовых мест (гимнастика – второе, футбол и баскетбол – третье). Впервые участвуя в эстафете на приз газеты «Слава Севастополя» 5 мая 1948 г., курсанты заняли второе место. Так постепенно возрождались славные традиции больших спортивных успехов училищных команд в довоенный период [2, с. 145–153].

В течение первого лагерного периода венно-морского заведения в статусе высшего трижды проводились массовые соревнования по плаванию, лёгкой атлетике, баскетболу, футболу и перетягиванию каната. 23 февраля, 1 мая и по окончании курса теоретического обучения проводились спортивные праздники, также носившие характер массовых соревнований. Вскоре была развёрнута и секционная работа. В секциях гимнастики, борьбы, бокса, фехтования, баскетбола и яхтенных капитанов занимались около 30 % всех курсантов. И уже в осенних (1949 г.) спортивных соревнованиях главной базы Черноморского флота команда баскетболистов, два боксера (Пономарёв и Страшнев) и команда яхтсменов училища заняли вторые места. Спортивная работа осложнялась слабостью материально-технического обеспечения. Не было оборудованной спортбазы, стадиона, не хватало спортинвентаря [2, с. 153].

С 22 октября по 27 ноября 1949 г. была проведена первая послевоенная спартакиада высшего училища. В ней участвовали до 75 % всех курсантов. В январе 1950 г. 60 лучших спортсменов училища впервые выехали в Ленинград на 13-ю зимнюю спартакиаду ВМУЗ. На этой организационной основе в последующие годы последовательно развивалась спортивно-физкультурная работа, которая всегда являлась одной из важнейших частей воспитательной работы, направленной на подготовку хорошо закалённых офицеров флота [2, с. 153].

Помимо спортивного компонента, формы воспитательной работы с курсантами

ЧВВМУ включали и культурную составляющую. В первый же год восстановления училища – 1948 – в помещении курсантской казармы был оборудован первый небольшой клуб. При нём начала создаваться самодеятельность. Она ещё не вышла за пределы училища и не участвовала в смотрах, но хор, вокалисты, чтецы и танцоры с успехом выступали перед курсантами.

С 1951 г. начала расширяться кинобаза училища, что позволило выполнить до 30 % плана кинофикации учебного процесса (36 сеансов − 24 фильма). Главным препятствием в развитии кинофикации было отсутствие кинозала [2, с. 160].

В 1954 г. курсанты участвовали в митинге по случаю установки на площади училища памятника П. С. Нахимову. Эта акция имела целью увековечить тот факт, что в 1952 г. ЧВВМУ было присвоено имя прославленного русского флотоводца «В связи с исполняющимся 5 июля 1952 г. 150-летием со дня его рождения», как гласило постановление Совета Министров СССР [10]. А в 1954 г. был заложен молодой парк на территории училища. Деревья сажали курсанты всех факультетов.

Воспитание истинных качеств корабельного офицера проходило и во время практики. Впервые она проводилась в 1949 г. на Чёрном море на учебно-парусном корабле «Дунай» и гвардейских крейсерах «Красный Кавказ» и «Красный Крым». В течение трёх месяцев мореходства (июнь – август), курсанты с успехом сдали зачёты и экзамены (70 % на «хорошо» и «отлично»). Этому способствовало то, что каждый курсант отстоял 480 часов дневных и 46 часов ночных вахт [3, с. 66].

По мере расширения районов плавания флота СССР, практика курсантов становится продолжительнее. В 1954 г. на крейсере «Адмирал Нахимов» группа курсантов 4-го курса (75 человек) с 25 мая по 7 июня совершила первое заграничное плавание в Албанию. В последующий период дальние плавания станут обычным явлением в жизни курсантов. За участие в них будут вручать значок «За дальний поход». С первого заграничного плавания в Албанию началось накапливание сувениров, напоминающих о визитах и походах в музее училища [3, с. 70].

В следующем, 1955 г., с 28 марта по 18 апреля, на учебном корабле «Нева» курсанты 3 курса штурманского факультета училища приняли участие в первом походе вокруг Европы из Севастополя в Мурманск. За 22 ходовых дня было пройдено 5300 миль, каждый курсант простоял 126 часов штурманской вахты и сделал самостоятельно 16 астрономических и 18 радиопеленгаторных определений места корабля, 17 зарисовок побережья.

Поход был достаточно тяжёлым. Эгейское и Средиземное моря были пройдены в условиях штормовой погоды, корабль достигал предельных углов крена, а в Норвежском море шторм достигал 7–8 баллов [3, с. 70]. Плавание в таких условиях прививает командный дух, флотскую взаимовыручку, товарищество, ответственность за принятие быстрых решений в экстремальных ситуациях, когда от твоих действий зависит жизнь членов команды.

Во время похода курсантам прививали уважение к истории славных традиций морских побед русского флота. По всему маршруту перехода, начиная от внешнего рейда Севастополя, где в октябре 1855 г., во время Крымской войны, русские береговые артиллеристы громили англо-франко-турецкую эскадру, и до входа в Кольский залив, где в годы Великой Отечественной войны вёл неравный бой сторожевой корабль «Туман», курсантам давались военно-исторические обзоры, связанные с местами, мимо которых проходила «Нева».

С приходом «Невы» в Кольский залив командование Северного флота выделило тральщик и вспомогательный корабль для ознакомления участников похода с местностью. Североморские гидрографы, пройдя с курсантами по всем бухтам залива и по мурманскому порту, подробно рассказали об их особенностях и достопримечательностях, о

будущем развитии Североморска и других пунктов базирования. Этот первый дальний морской поход явился хорошей школой выучки и закалки будущих офицеров флота [3, с. 70].

Особо значимым событием, воспитывающим гордость за причастность к военно-морскому флоту, было участие курсантов ЧВВМУ в параде на Красной площади. В апреле 1953 г. личный состав училища начал подготовку к первомайскому параду, первому московскому параду за всю историю училища, и единственному в рамках рассматриваемого периода. Училищу была оказана высокая честь и доверие. Всё, начиная от подгонки формы одежды и до отработки чёткого шага, равнения, должно было быть безукоризненным.

Подготовка проходила сначала в Севастополе, а затем в Москве. Выучка и энтузиазм выделили парадный полк ЧВВМУ, и оценка «отлично», полученная после парада, явилась закономерным финалом. Министр Вооружённых Сил СССР объявил всему личному составу парадного полка благодарность [2, с. 164].

Подготовку к параду в Москве, курсанты совмещали с культурными мероприятиями. Они побывали в Музее и Мавзолее В. И. Ленина, посетили многие театры и музеи столицы, побывали в гостях у народного художника СССР Бориса Яковлева, а также приняли участие в торжественном собрании представителей частей Московского гарнизона по случаю первомайского праздника [2, с. 165]. Парад в Москве послужил не только опытом строевой подготовки, но и имел значительное духовно-просветительское и идейно-патриотическое воздействие.

Последующие годы в жизни училища проходили под влиянием активизации политики СССР в «борьбе за мир во всём мире». В связи с этим страна приступила к одностороннему сокращению своих Вооружённых Сил. Часть курсантов ЧВВМУ переводилась в другие училища, часть выпускников уходила в другие виды Вооружённых Сил, а в августе 1956 г. 75 человек выпускников-офицеров в соответствии с «Законом о новом значительном сокращении Вооружённых Сил СССР» были уволены в запас [2, с. 165]. Что касается воспитательной работы, то очень сложно оказалось в этой неоднозначной обстановке прививать любовь к флоту и настраивать будущих офицеров на службу как на пожизненное занятие.

В статье мы разделили первое десятилетие послевоенного восстановления ЧВВМУ на два этапа: 1946–1948 и 1948–1956 гг., что обусловлено началом возрождения училища в 1946 г., переходом его в статус высшего в 1948 г. и сменой кадровой политики в связи с политическим решением правительства о сокращении Вооружённых Сил. В рамках этих этапов, мы провели обзор и анализ некоторых педагогических условий воспитательного процесса в училище, определившись перед этим с дефиницией термина «педагогические условия». Среди таких условий мы выделили следующие: материально-пространственная среда (материально-техническая и лабораторно-методическая база), субъекты воспитательного процесса (профессорско-преподавательский состав и командование), объекты воспитания (курсанты училища), формы и методы (деятельность партийных и комсомольских органов, спортивные мероприятия, культурная жизнь (библиотека, музеи, кинотека, самодеятельность, установка памятников), участие в парадах, учебные походы и дальние плавания).

Можно отметить, что, несмотря на все трудности восстановительного периода, училище вошло в нормальное русло учебно-воспитательного процесса благодаря опытным офицерам флота и преподавателям, энтузиазму курсантов, которые успешно совмещали учёбу и работу, постепенному улучшению условий жизни и учёбы, активной организаторской, агитационно-пропагандистской, военно-патриотической и просветительской работе, что вместе составило спектр педагогических условий для успешного воспитания и образования будущих офицеров флота.

АННОТАЦИЯ

В статье процесс восстановления и развитие учебно-воспитательной деятельности Черноморского высшего военно-морского училища имени П. С. Нахимова (ЧВВМУ) в первое десятилетие после Великой Отечественной войны поделен на два этапа: период становления училища как центра подготовки командиров малых ракетных кораблей и период его функционирования в качестве высшего учебного заведения. Представлен обзор и анализ педагогических условий, определяющих направление и успешность воспитания курсантов с 1946 по 1956 гг., – материально-пространственная среда, комплектование ЧВВМУ преподавательским, руководящим составом и учащимися, формы и элементы содержания воспитательной работы училища.

Ключевые слова: военно-морское образование, воспитательный процесс, Черноморское высшее военно-морское училище имени П. С. Нахимова, педагогические условия, послевоенное восстановление.

SUMMARY

In the article the process of educational activities of the Black Sea Higher Naval School named after Nakhimov recovery and development in the first decade after World War II is divided into two stages: reconditioning as a training center for small missile ship commanders and the period of operation as a higher educational institution. The article provides an overview and analysis of some of the pedagogical conditions that determine the direction and success of the cadets education from 1946 to 1956. These conditions include facilities, faculty, senior staff and cadets recruitment, forms and content elements of educational activities of the school are described.

Key words: naval education, educational process, Black Sea Higher Naval School named after Nakhimov, pedagogical conditions, post-war recovery.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / А. Андреев. – Казань: КГУ, 1988.– 238 с.

2. Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П. С. Нахимова 1937−1977 гг. / Андреев Г. [и др.]. – Севастополь, 1977. – 235 с.

3. Чорноморське вище військово-морське ордена Червоної Зірки училище імені П. С. Нахімова. Історія і сучасність. / Бобрышев А. [и др.] – Севастополь, 2012. – 240 с.

4. Зверева М. О понятии «дидактические условия» / М. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29−32.

5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «Педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // Generaland Professional Education. – 2012.– № 1. – С. 8−14.

6. Ипполитова Н. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. … д-ра пед. наук / Н. Ипполитова. – Челябинск, 2000. − 383 с.

7. Куприянов Б., Дынина С. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. Куприянов, С. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101−104.

8. Найн А. О методическом аппарате диссертационных исследований / А. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44−49.

9. Постановление Совета Министров РСФСР № 293 от 30 апреля 1946 г.

10. Постановление Совета Министров СССР № 1857 от 18 апреля 1952 г.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие». Утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 51.

12. Яковлева Н. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. … д-ра пед. наук / Н. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

МАГИСТЕРИУМ

О. Н. Соколова



УДК 001-051(470-13)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ М. Л. ФРАНКА

В условиях национального возрождения культуры и образования в Крыму возникает потребность обращения к творческому наследию прошлого с целью использования достижений в реформировании современной системы образования. Осмысление прогрессивных идей педагогики с точки зрения настоящего является необходимой предпосылкой всестороннего понимания учёными новых проблем, которые стали перед педагогическими науками и практикой обучения в связи с созданием национальной системы образования. Анализ педагогических идей прошлого обогащает отечественную науку, даёт возможность прогнозировать её будущее.

Цель статьи заключается в изучении жизнедеятельности учёного, просветителя, реформатора Михаила Людвиговича Франка.

На разных этапах становления системы образования в Крыму, её отдельные аспекты, рассматривались в роботах Л. Вовка, Н. Демьяненко, Н. Евтуха, Д. Коржова, В. Майбороды, О. Сидоренка и др. учёных.

Михаил Людвигович Франк (1878–1942) – российский и советский математик, профессор (1927 г.). Имеет основные работы в области номографии, геометрии, приближённых и численных методов, прикладной математики. Отец физика, лауреата Нобелевской премии И. М. Франка и биофизика, академика АН СССР Г. М. Франка, младший брат философа С. Л. Франка [2, с. 21].

М. Л. Франк родился в интеллигентной еврейской семье. Его отец, врач − Людвиг Семёнович Франк (1844–1882) – выпускник

Московского университета, переселился в Москву из Вильно во время Польского восстания 1863 года, в качестве военного врача участвовал в русско-турецкой войне 1877–1878 годов, был удостоен ордена Станислава. В 1891 году, через 9 лет после смерти мужа, мать М. Л. Франка – Розалия Моисеевна Россиянская – вышла замуж за аптекаря В. И. Зака, незадолго до того вернувшегося из десятилетней сибирской ссылки, которую он отбывал за участие в «Народной воле». М. Л. Франк вместе со старшим братом получил домашнее религиозное образование у своего деда, Моисея Мироновича Россиянского, который был в 60-х годах XIX века одним из основателей еврейской общины в Москве. Впоследствии вся семья переехала в Нижний Новгород, где М. Л. Франк окончил гимназию [6, с. 55].

В 1904 году М. Л. Франк окончил Мюнхенский политехнический институт, женился и после нескольких лет преподавательской работы в Нижнем Новгороде и Санкт-Петербурге продолжил изучение математики в Юрьевском университете (окончил в 1913 году). В 1910−1911 годах в серии «Воздухоплавание» вышла его двухтомная «История воздухоплавания и его современное состояние». В 1914−1918 годах работал в Петроградском политехническом институте, в 1919−1930 годах – в Таврическом университете в Симферополе (с 1927 года – профессор) [7, с. 74].

Жена М. Л. Франка, Елизавета Михайловна из-за обострившейся болезни сына вынуждена была вместе с семьей в 1917 году выехать в Крым [3, с. 32].

В Крыму Михаил Людвигович находит временную работу инженера в Управлении по проектированию орошения Голодной Степи. Дети обучались в Ялтинском коммерческом училище [4, с. 49].

В 1918 г. в Симферополе был основан Таврический университет, и М. Л. Франк начал в нём преподавать. Таврический университет был основан при участии главнокомандующего военными силами на юге России барона П. Н. Врангеля 8 августа 1918 г. и собрал в своих стенах выдающиеся умы русской науки. Здесь преподавали Н. М. Крылов, М. А. Тихомадрицкий, Л. А. Вишневский, доценты и приват-доценты Я. И. Френкель, Н. С. Кошляков, М. Л. Франк и многие другие, иначе говоря – цвет отечественной науки начала XX столетия. Первым ректором университета был Роман Иванович Гельвиг, а вторым, после смерти Гельвига, Владимир Иванович Вернадский. В университете было пять факультетов: историко-филологический, физико-математический, юридический, медицинский и агрономический [6, с. 52].

Одним из главных мотивов создания в Крыму университета была надежда на возможность восстановления и сохранения здоровья ценных деятелей науки-профессоров, молодых учёных и слабых здоровьем студентов. Инициативная группа считала, что Крымский полуостров представляет значительный интерес для различных отраслей науки. Географическое положение края, его малоизученные природные богатства обещали благодатную среду для научных исследований. Предпосылкой для создания университета были существующие в Крыму научные учреждения, такие как Симеизская астрономическая обсерватория, Никитский ботанический сад, Севастопольская биологическая станция и другие [3, с. 79].

В мае 1918 года решением Ялтинского городского совета солдатских, рабочих и крстьянских депутатов университет был основан как филиал Киевского университета Св. Владимира. Университету были обещаны и частично были преданы дворцовые помещения Ливадии, Ореанды, Массандры. Занятия в университете начались на физико-математическом факультет, а с осени предполагались и на медицинском факультете [4, с. 56].

Сегодня уже трудно представить себе реальные условия, в которых протекала жизнь в Крыму в описываемое время. Яркой иллюстрацией может служить эпизод из книги Н. В. Багрова: «Сотрудники университета до-

ведены до такой степени нищеты, при которой уже начинается вымирание определённой группы или неизбежная необходимость прекращения научной работы… Труд профессора оплачивается в 30–40 раз ниже, чем служба любого английского солдата» [7, с. 9].

В то же время развернулась дискуссия о расположении университета, обсуждался вопрос о возможности размещения университета в Севастополе.

В изменившейся политической обстановке начавшейся гражданской войны и создания Крымского краевого правительства решался вопрос о создании Таврического университета в столице Крыма, городе Симферополе, а не на Южном берегу.

Торжественное открытие Таврического университета в Симферополе состоялось 14 октября 1918 года [6, с. 121].

М. Л. Франк читал на физико-математическом и естественном отделениях математику и теоретическую механику. В конце 1927 г. М. Л. Франк назначен заместителем директора (проректором) Крымского педагогического института. Семья учёного жила в старой части Симферополя, на улице Гоголевской, 55. С увлечением занимался М. Л. Франк научной работой. В эти годы он опубликовал своё фундаментальное исследование «Геометрия Лобачевского и её значение для современной науки» (к столетнему юбилею неевклидовой геометрии). С докладом на эту тему М. Л. Франк выступил 27 марта 1926 г. в Крымском обществе естествоиспытателей. Его научные интересы тогда также были связаны с вопросами методов алгебры и математического анализа. М. Л. Франк опубликовал в эти годы в «Известиях Крымского педагогического института» работы «Об интерполировании некоторых замкнутых кривых», «О приложении асимптотической формулы к вычислению определённых интегралов и интегрированию некоторых дифференциальных уравнений». Активно выступал с докладами на заседании вузовского математического общества (кружка): «Геометрический способ построения развертки усечённого конуса», «Об основных направлениях в современной математике», «Графическое решение системы трёх линейных уравнений», «О линейчатых односторонних поверхностях 3-го порядка» и др. Один из докладов (1928 г.) М. Л. Франк посвятил отчёту «О поездке в Болонью на международный математический конгресс и в Геттинген» [8, с. 13].

М. Л. Франк – автор монографий и справочных пособий «Элементарные приближённые вычисления» (1932 г.), «Номографический справочник по математике, механике, физике и сопротивлению материалов. 109 таблиц номограмм» (1933 г.), «Элементы теории вероятностей» (1933 г.), «Графические методы интегрирования обыкновенных дифференциальных уравнений» (1933 г.) и других, предложил ряд конструкций математических приборов для интегрирования (полярный планиметр, оптический интегратор).

АННОТАЦИЯ

В данной статье осуществлена попытка изучить деятельность М. Л. Франка – крымского педагога, учёного, просветителя, рассмотреть его вклад в становление и развитие образования в Крыму в конце XIX – начале XX века.

Ключевые слова: Крым, Таврический университет имени В. И. Вернадского, педагог, учёный, просветитель.

SUMMARY

This article is devoted to the activity of M. L. Frank – Crimean teacher, scientist, educator, his contribution to the development of education in the Crimea in the late XIX – early XX century.

Key words: Crimea, Tauride University Vernadsky, teacher, scientist, educator.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурвич А. Г. (1874–1954). – М.: Наука, 1970. – 204 с.

2. Вернадский В. И. Дневники / В. И. Вернадский; сост. и комм. М. Ю. Сорокиной. – К.: Наукова думка, 1997. – 328 с.

3. Франк Г. М. (1904–1976). – М: Наука, 1983. – 89 с.

4. Франк И. М. (1908). – М.: Наука, 1979. – 75 с.

5. Научные работники Крыма. Справочник / сост. А. А. Танатар. – Симферополь, 1927. − 12 с.

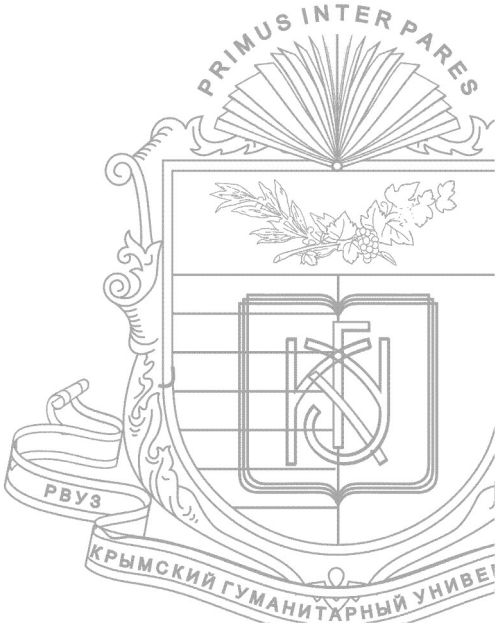
6. Сидякин В. Г. Очерки истории Симферопольского государственного университета (1918−1993). − Симферополь: Таврия, 1993. – 415 с.

7. Профессора Таврического национального университета им. В. И. Вернадского (1918-2000) / сост.: Багров Н. В. [и др.]. – К.: Либідь, 2000. – 152 с.

8. Франк М. Л. Геометрия Лобачевского и её значение для современной науки. Известия Крымского педагогического института им. М. В. Фрунзе / М. Л. Франк. – Книга 1. – Симферополь, 1927. – С. 13.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ







БЫТЬ УЧИТЕЛЕМ УЧИТЕЛЕЙ!
Юбилей Александра Владимировича Глузмана

На вопрос о жизненном кредо Александр Владимирович отвечает: «Время разбрасывать камни – время собирать камни!», – и сразу же добавляет: «Разбрасывать камни легко! Для этого не нужно много труда, усилий и мудрости. А вот собирать камни – невероятно сложно! Это ежедневный труд, основанный на анализе и понимании целесообразности собственной жизнедеятельности».

15 апреля 2015 года доктору педагогических наук, академику Александру Владимировичу Глузману исполнилось 60 лет. Жизнь Александра Владимировича тесно связана с его педагогической работой и научно-исследовательской деятельностью. Для коллег Александр Владимирович – это учёный, который по праву приобрёл общее признание: почётный гражданин г. Ялта, директор Гуманитарно-педагогической академии, профессор и основатель Крымской педагогической школы, окружённый любящей семьёй, студентами и аспирантами, коллегами-единомышленниками.

Глузман Александр Владимирович родился 15 апреля 1955 года в Енакиево Донецкой области. С самого детства важное место в его жизни заняла музыка, которая стала источником знаний и мироощущений. «Как только родился, он всё искал звуки, ритм он выбивал ручками на столе, везде он извлекал звуки, которые помогали ему общаться с окружающим миром» – так описала пристрастие сына к музыке мама Александра Владимировича – Полина Абрамовна Глузман.

После окончания музыкальной школы Александр Владимирович выбирает карьерный путь и поступает в Северодонецкое музыкальное училище. Там начинается его взрослая жизнь, появляются новые друзья, знакомства, увлечения, а главное – учителя. Высшее образование у Александра Владимировича также музыкальное. Музыкально-педагогический факультет Казанского государственного педагогического института запомнил талантливого выпускника. После армии стал вопрос о будущем и Александр Владимирович пробует свои силы на научном поприще. В 1981 году поступает в аспирантуру Института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР (г. Москва) и в 1984 г. успешно её заканчивает, защитив диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

За период сорокалетней педагогической деятельности Александр Владимирович прошёл сложный путь профессионального становления от учителя музыки и мировой художественной литературы общеобразовательной школы, заведующего кафедрой, старшего научного сотрудника, директора колледжа, ректора Крымского государственного гуманитарного института до Министра образования и науки Автономной Республики Крым.

По личной инициативе Александра Владимировича и при его непосредственном участии в сентябре 1998 года на базе Ялтинского педагогического колледжа и Евпаторийского педагогического училища создан Крымский государственный гуманитарный институт, который в феврале 2005 года был реорганизован в университет, а с 2015 года уже в статусе Гуманитарно-педагогической академии вошёл в состав Крымского федерального университета. На сегодняшний день Гуманитарно-педагогическая академия является единственным государственным высшим учебным заведением на Южном берегу Крыма.

В период с 2004 по 2005 гг. Александр Владимирович пребывает в должности министра образования и науки Автономной Республики Крым. Работа Министерства образования и науки Автономной Республики Крым в указанный период отмечалась динамичностью и системностью. Благодаря А. В. Глузману была разработана Концепция развития образования в Автономной Республике Крым, которая прошла экспертную оценку Академии педагогических наук Украины и получила рекомендацию для внедрения.

На сегодняшний день Александр Владимирович является автором более 300 научных и методических изданий, среди которых 17 монографий и учебных пособий по проблемам развития и становления высшего образования. Под его непосредственным научным руководством защищено 2 докторские и 27 кандидатских диссертаций. Александр Владимирович постоянно работает с аспирантами и докторантами, для которых в течение двадцати лет читает разработанные им спецкурсы «Методология научных исследований», «Педагогика и психология высшей школы».

Глузман А. В. – известный ученый-педагог не только не территории нашей страны, но и далеко за её пределами. Александр Владимирович является академиком Национальной академии педагогических наук Украины, Академии педагогических и социальных наук (г. Москва), Академии высшей школы Украины, Крымской академии наук.

Длительное время (2002–2010 гг.) Глузман А. В. являлся членом двух специализированных советов по защите кандидатских и докторских диссертаций (г. Херсон и г. Луганск). На протяжении восьми лет (2006–2014 гг.) руководил им же созданным Специализированным советом по защите кандидатских и докторских диссертаций в Крымском гуманитарном университете. С 2000 года является основателем и главным редактором первого в Украине журнала «Гуманитарные науки», посвящённого проблемам высшего гуманитарного образования в Украине и за рубежом. На протяжении последних пятнадцати лет редактирует сборники научных трудов «Проблемы современного педагогического образования».

А. В. Глузман возглавляет известную научную школу «Школа профессионального образования», в рамках которой проводятся научные исследования по проблемам подготовки специалистов широкого и интегративного профилей, развития системы образования в полиэтническом регионе. К фундаментальным научным достижениям, полученным в рамках научной школы академика А. В. Глузмана, можно отнести методологические, исторические, теоретические и практические основы развития отечественной и зарубежной высшей школы.

Александр Владимирович всегда подчёркивает, что его научные и педагогические достижения стали возможны благодаря поддержке мамы, сыновей, родных, учителей, выдающихся учёных и коллег, а также замечательных людей, с которыми сводила судьба.

Директорат, профессорско-преподавательский состав и студенты Гуманитарно-педагогической академии поздравляют своего директора, доктора педагогических наук, академика Александра Владимировича Глузмана с юбилеем. Пожелаем Александру Владимировичу крепкого здоровья, новых успехов и достижений!

НАШИ АВТОРЫ



Барская
Ольга Владимировна –
старший преподаватель кафедры иностранных языков Черноморского высшего военно-морского ордена Красной Звезды училища им. П. С. Нахимова, г. Севастополь

Гадзина
Екатерина Викторовна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбинко
Елена Юрьевна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Жеребкин
Михаил Васильевич –
доктор политических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Журавлёва
Ольга Ивановна –
кандидат искусствоведения, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Зимовина
Ольга Алексеевна –
доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГНУ РАО «Институт образовательных технологий» (г. Сочи)

Капунова
Маргарита Ивановна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Катранжи
Елена Олеговна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Кьоппль
Ольга Ивановна –
кандидат наук по государственному управлению, докторант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Леденкова
Татьяна Петровна –
председатель секции партизан и подпольщиков ВОВ при Общественной организации Совета ветеранов войны, труда и военной службы, и инвалидов войны г. Ялты

Люликова
Анна Викторовна –
кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Моисейкина
Инна Владимировна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Мирошников
Олег Александрович –
доктор философских наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Мурадасылова
Шевкие Менситовна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Озерчук
Анна Петровна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Остапенко
Валентин Николаевич –
кандидат технических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Пирожкова
Алёна Олеговна –
кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Полянская
Екатерина Сергеевна –
начальник научно-исследовательского центра «Образование, наука и культура ЮБК» Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ряполов
Владимир Николаевич –
заведующий сектором реставрации Зональной научной библиотеки Воронежского государственного университета

Селезнёва
Наталья Евгеньевна –
старший преподаватель кафедры иностранных языков Черноморского высшего военно-морского ордена Красной Звезды училища им. П. С. Нахимова, г. Севастополь

Соколова
Ольга Николаевна –
магистрант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Чайка
Надежда Михайловна –
ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Чураков
Дмитрий Олегович –
доктор исторических наук, профессор, Московский государственный педагогический университет

Шендрикова
Снежанна Павловна –
доктор исторических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Юрченко
Сергей Васильевич –
проректор Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского по международной деятельности и информационной политике, заведующий кафедрой политических наук и международных отношений, доктор политических наук, профессор