

психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда; инженерная психология» / А.П. Москаленко. – Харьков, 2002. – 29 с. 12. Воробйова І.Ю. Психологічне забезпечення діяльності працівників ОВС в умовах вияву соціально небезпечної поведінки натовпу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.06 «Юридична психологія» / І.Ю. Воробйова. – Київ, 1999. – 20 с. 13. Боделан О.Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Р. Боделан. – Одеса, 2000. – 24 с.

*Москалев Б.Г., Москалева Н.П.  
г. Харьков, Украина*

### **БОЛЬШЕВИСТСКАЯ РЕФОРМА ВЫСШЕЙ С.Х. ШКОЛЫ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ**

Современные проблемы модернизации образования в России и Украине, связанные с реформированием экономики и вхождением этих стран в Европейское образовательное пространство, заставляют еще раз обратиться к истокам советской образовательной системы, созданной большевиками в ходе реформы высшей школы в конце 1920-х–1930-е гг. Это позволяет сравнить и оценить прошлые и нынешние реформы, лучше понять их актуальность и значимость для нынешнего этапа развития наших стран. Мы ограничимся рамками высшего с.х. образования, которое всегда имело особое значение как для России, так и для Украины и еще в дореволюционные времена основывалось на собственных научных и национальных традициях, но в то же время было тесно связано и во многом следовало немецкой (европейской) образовательной модели. Для нее были характерны классические, универсальные знания, глубокая теоретическая и научная подготовка. Практически для всех преподавателей с.х. высших учебных заведений, претендовавших на звание профессора, было обязательным посещение Германии и знакомство с достижениями науки, образования, с.х. и промышленным производством. Например, проф. А.А. Алов (в прошлом директор Харьковского с.х.института, известный специалист в области механизации с.х.) 9 раз ежегодно бывал в командировках в высших учебных заведениях Германии и Австро-Венгрии, слушал там лекции известных немецких профессоров, знакомился с организацией учебного процесса в с.х. школах и университетах этих стран, досконально изучал производство на заводах с.х. машиностроения Ланца, Эккерта, Вольфа, Мейера, Эбергарда и др. Поэтому, когда в конце 1920-х гг. большевики поставили вопрос о путях развития высшего с.х. образования он, как и многие профессора с.х. института (будучи уже не директором, а заведующим кафедрой), выступал за дальнейшую универсализацию высшего образования (по европейскому образцу), поддержал дирекцию Харьковского с.х. института, предложившую создать на базе института учебно-научно-исследовательский многопрофильный вуз – Украинскую с.х. академию. Однако эти планы не отвечали идеям большевистской образовательной реформы. Для того, чтобы резко увеличить выпуск специалистов, большевики планировали перейти к ведомственному подчинению вузов и их дроблению на узкоспециализированные однофакультетные институты. Поставив стратегическую задачу – создание крупного механизированного с.х. производства по образцу ряда американских хозяйств и избрав американскую модель технической модернизации сельского хозяйства, большевики обратились и к американской образовательной модели.

Советское руководство исходило из того факта, что выпускаемые вузами агрономы были практически незнакомы с опытом работы крупных механизированных хозяйств. В американской модели большевистское руководство привлекал практицизм образовательной системы, ее тесная связь с производством, подчинение теории практическому опыту. Были у этой системы поклонники и среди известных российских ученых: профессора Н. Тулайков, Н. Бородин, академик А. Иоффе. В статье, опубликованной в газете «Известия» в июле 1930 г., А. Иоффе, который активно поддерживал большевиков, убеждал «коллег» в преимуществах заокеанской модели, напоминая, что наши университеты являются продуктом подражания европейским университетам, которые страдают отсутствием целевой установки. «А созданные недавно американские университеты, – писал он, – (при всей однобокости американской системы, недооценки точных наук), наоборот, всемерно приспособляются к жизни и ее потребностям» [1]. Более категорично существовавшую в нашей стране систему подготовки кадров для с.х. оценивали сами советские руководители. Заместитель наркома Наркомзема СССР по кадрам Н. Ежов (будущий нарком НКВД), руководивший в 1930 г. реформой с.х. образования, на одном из совещаний назвал Тимирязевскую академию «гигантом по форме» и «кустарным вузом» по сути, который готовит на своих 20 факультетах «мизерное количество работников по отдельным специальностям и по сути – всезнаек». «Такие работники, – заявил Н. Ежов, – которые знают все, а на самом деле ничего не знают, крупному механизированному хозяйству не нужны» [2].

Безусловно, что американская модель в тот период стала своего рода символом ломки старой образовательной системы и создания советской модели. В 1930 г. в США по заданию Главпрофобразования и Зернотреста побывал проф. Г. Студенский, где знакомился с организацией работы с.х. колледжей. Он высоко оценил некоторые стороны американского с.х. образования: специализацию, высокий уровень развития научно-исследовательской работы, практическую постановку обучения. Он рекомендовал ввести в советских с.х. вузах закрепление за районами (в США каждый колледж обслуживал свой штат), с которыми должны согласовываться учебные планы и программы, и в рамках которых должна осуществляться производственная практика студентов и научно-исследовательская работа вузов. Отрицательно оценил он организацию учебного процесса в американских с.х. колледжах, где доминировал традиционный лекционный метод, дополненный практическими занятиями. По этому вопросу мнение Студенского было однозначным: необходимо ликвидировать лекционную систему и заменить ее активными формами обучения, самостоятельным изучением дисциплин на семинарских, групповых, лабораторных занятиях под руководством преподавателей. К своему удивлению Студенский обнаружил в с.х. колледжах (в отличие от технических) плохую организацию производственной практики, а кое-где и ее отсутствие. Студенский пояснил это силою инерции и традиций американской системы, а также тем, что в с.х. колледжах первоклассное оборудование, которое позволяет поставить подготовку на высокий уровень [3].

Большевистская реформа, начавшаяся в 1930 г., включала дробление старых институтов и университетов и создание на их основе однофакультетных вузов (после ликвидации Харьковского с.х. института были созданы Харьковский институт зерновых культур и Харьковский институт механизации и электрификации сельского хозяйства), переход к отраслевому принципу управления и финансирования высшей школы, введение непрерывной производственной практики, отмену старой лекционной системы и дипломного проектирования, сокращение сроков обучения. Вводившаяся новая образовательная система больше соответствовала советской административно-хозяйственной системе, единому государственному планированию; она сопровождалась ликвидацией

самостоятельности вузов, сужением внутривузовского самоуправления. Начавшаяся в 1930-е гг. реформа высшей школы, как и другие крупные большевистские проекты реконструктивного периода, носила форсированный характер и была осуществлена в кратчайшие сроки. Она не была подготовлена: отсутствовало в необходимых объемах финансирование, остро не хватало квалифицированных кадров, учебников и программ, учебных помещений и общежитий. Это нередко приводило к дезорганизации учебного процесса, резкому падению качества обучения.

Первые попытки проанализировать ход реформы и сгладить ее наиболее острые углы большевистское руководство предприняло уже в 1932–33 гг. 19 сентября 1932 г. ЦИК СССР в своем постановлении призвал бороться с извращениями в реформе высшей школы, осудил излишнее дробление вузов, бригадно-лабораторный метод, отмену вступительных экзаменов, дипломных и курсовых проектов, завышение удельного веса производственной практики.

Следующим шагом, пытавшимся уменьшить негативные последствия реформы, стало постановление ЦК ВКП(б) (19 октября 1933 г.) о Воронежском с.х. институте (первоначально он был раздроблен на четыре однофакультетных института), в котором отмечалось, что руководящие организации (Трактороцентр, Маслообъединение, Наркомзем СССР), которым последовательно подчинялся Воронежский с.х. институт неправильно проводили решения ноябрьского Пленума ЦК 1929 г. об отраслевом построении высшей школы, осуществляя надуманные механические реорганизации, неоднократно меняли специальности, учебные планы и программы. Все это сопровождалось чехардой руководящих кадров института, срывом строительства учебных корпусов и студенческих общежитий, что привело к резкому снижению качества подготовки кадров. В постановлении отмечалось, что аналогичное положение сложилось в Харьковском институте механизации сельского хозяйства, ряде других с.х. вузов страны.

Постановление запрещало Наркомзему СССР на ближайшие 5 лет проводить реорганизацию вузов, предусматривало создание при Наркомземе специальной инспекции по наблюдению за качеством преподавания. Кроме того, запрещались досрочные выпуски специалистов, командировки и отвлечения студентов на с.х. кампании во время учебного процесса.

Постепенно, преодолевая крайности, несуразности и глупости образовательной реформы советская система стала работать все более эффективно и смогла, в основном, обеспечить квалифицированными кадрами с.х. производство. Со временем проблема кадрового обеспечения АПК перешла в другую плоскость: плохая закрепляемость специалистов на местах. Были восстановлены крупные с.х. учебные заведения, в т.ч. Харьковский с.х. институт, удалось разрешить антагонизм различных моделей. Н.Бухарин в 1930-е гг., оценивая новую советскую образовательную систему, писал, что нам удалось преодолеть противоречие между универсализмом и специализацией за счет введения политехнического обучения на первых курсах и специализации на старших и таким образом совместить элементы европейской и американской моделей.

В дальнейшем, в условиях НТР и зеленой революции, охватившей страны запада, эта система как и в целом советский хозяйственный механизм стали все меньше соответствовать новым экономическим, техническим, технологическим и гуманитарным требованиям. Начавшиеся в России и на Украине в 1990-е гг. экономические и политические реформы потребовали и реформирования системы обучения, во главу угла которой были поставлены европейские ценности. По сути дела основные элементы этой реформы прямо противоположны основным положениям большевистской реформы. Образовательная система вновь возвращается к принципам универсализма знаний, отказа

от узкоспециализированного образования, в практическом обучении упор делается на опыт зарубежных стран, ставится задача укрупнения высших с.х. учебных заведений. Перечеркнутый большевиками в 1930 г. проект создания крупного научного и образовательного аграрного центра в Харькове сейчас близок к реализации. 9 ноября 2012 г. было принято постановление правительства (№ 876-р) о создании Слобожанского аграрного университета за счет объединения трех харьковских вузов. Декларируется отказ от ведомственной системы подчинения и финансирования вузов, расширяется их самостоятельность, студенческое самоуправление. С.х. вузы, как и вся система высшего образования Украины включились в Болонский процесс с целью повышения качества образования и вхождения в европейское образовательное пространство.

**Список литературы:** 1. Иоффе А. Подготовка технических кадров на Западе / А. Иоффе // Известия. – 1930. – 22 июля. 2. Социалистическое земледелие. – 1930 – 1 августа. 3. Студенский Г.А. Организация сельскохозяйственных колледжей в Северной Америке / Г.А. Студенский // Социалистическая реконструкция сельского хозяйства. – 1930. – № 4–5. – С. 214–225.

*Нагайцева Н.И.  
г. Харьков, Украина*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИКИ И ФОНОЛОГИИ КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕЁ ПРАКТИЧЕСКОМУ ОВЛАДЕНИЮ**

I. Изучение любого иностранного языка начинается с изучения его фонетической (и фонологической) стороны, поскольку сразу и надолго встает вопрос о фонетически корректной (в нашем случае русской) речи: ведь произношение есть явление, интегрирующее практическое овладение языком.

Во вводно-фонетических курсах идет речь о соответствии русских букв и звуков. Здесь важен мини-анализ начертания прописных и строчных рукописных и печатных букв и их звукового значения.

При письме иноязычный фонетический акцент не отражается: знаки существуют только для фонем, а несовпадение фонологических оппозиций в разных языках приводит к несовпадению орфограмм (количество орфограмм русского языка для иностранных учащихся больше).

Иностранный акцент возникает по разным причинам, но главная из них – интерференция механизмов реализации фонетических особенностей родного и русского языка. В идеале может быть определено поле фонетической интерференции для конкретного контингента иностранцев, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), и предложен ряд практических рекомендаций корректировки и формирования произносительных навыков при обучении русскому произношению, а также блоки упражнений.

Основной принцип композиционной организации сборников таких упражнений – комплексный подход к овладению звуковой системой русского языка на сегментном и суперсегментном уровнях: ритмика, звуки, ударение, интонация.

Есть, на наш взгляд, справедлива точка зрения, что серьезно фонетикой следует заниматься не только на начальном, но и на продвинутом этапе обучения, уже вполне сознательно относясь к трудностям русского произношения.