

Князев А.М.

История и современность активно-игрового обучения в подготовке военных кадров регулярной армии России. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 2002. - 115 с.

За последние годы заметно активизировалась работа вузов по поиску, апробированию и внедрению методов и педагогических технологий, предполагающих и стимулирующих высокую активность обучающихся в процессе учебной деятельности. В то же время, в поисковой активности наиболее эффективного решения данной проблемы не может не учитываться уже накопленный прогрессивный педагогический опыт военных и государственных деятелей прошлого.

Проведенный и представленный в работе историко-педагогический анализ использования активно-игрового обучения в интересах профессиональной подготовки военных кадров Российской армии на разных этапах истории Отечества представляет интерес, как для педагогов, так и для историков военного образования.

В то же время, в данной работе, восполняется пробел в знаниях курсантов, студентов, слушателей относительно развития теории и практики активно-игрового обучения военному делу.

Представленные в работе материалы могут быть полезны аспирантам, адъюнктам, докторантам, начинающим преподавателям - всем тем, кто ориентирован на совершенствование педагогической деятельности за счет внедрения технологий активно-игрового обучения.

Рецензенты:

- доктор исторических наук, профессор Касьянов А.М.
- кандидат педагогических наук, доцент Иванов П.Г.

История не учительница, а надзирательница, *magistra vitae*: она ничему не учит, а только наказывает за незнание уроков.

В.Ключевский

ПРЕДИСЛОВИЕ

Отечественная наука значительные усилия направляет на исследование и внедрение в практику новых теоретических и методологических положений в области образования взрослых. На стадии поиска новых подходов к подготовке специалистов находится и военная педагогика, исследующая проблемы военного образования в интересах приведения его в соответствие с современными политическими, военными и социально-экономическими условиями деятельности военных кадров.

Применительно к специфике военного образования эти вопросы глубоко рассматриваются в научных трудах военных ученых (Б.П.Бархаев, Д.В. Гандер, М.А.Гареев, В.П. Давыдов, Г.М.Евелькин, Л.Ф. Железняк, М.А.Лямзин, Л.В.Мардахаев, А.Н. Панов, В.А. Пестов, Г.С.Симухин, Н.Н.Силкин, В.В.Соглаев и др.). В научно-педагогических исследованиях этих и других авторов всесторонне обосновывается необходимость совершенствования подготовки военных кадров с учетом конкретно-исторических условий социальной и военно-профессиональной среды. В настоящее время увеличивается спрос на так называемое “продвинутое” профессиональное обучение, которое позволяло бы выпускнику военно-учебного заведения – военному профессионалу не только исполнять функции по предназначению, но и осуществлять регуляцию собственной деятельности с учетом изменяющихся факторов среды. Обращение к истории военного профессионального образования позволяет утверждать, что в истории

России прогрессивные государственные деятели, военачальники, военные педагоги всегда стремились к решению этой актуальной задачи. Они последовательно разрабатывали теорию военного педагогического искусства и практику подготовки воинов, привнесли целый ряд новшеств обогативших отечественный и мировой опыт военного искусства. В России зародился опыт двухсторонних учений и сквозных атак, а заимствованный за границей опыт проведения, так называемых, “военных игр” был существенно изменен и дополнен моральными составляющими, в него была привнесена разумная инициатива и самостоятельность участников. Талантливые отечественные военачальники не оперировали понятиями “активное обучение”, “деловая игра”, “игротехника”, однако применяли многое из того, что сегодня популяризируется в педагогике. История свидетельствует, что в подготовке военных кадров регулярной армии России именно игры получили достаточно широкое распространение.

В данной работе автор осуществляет историко-педагогический анализ становления активно-игрового обучения, методов и форм его использования в интересах подготовки воинов регулярной армии России.

Под “регулярной армией” в данной работе понимается “постоянная армия, имеющая установленную организацию, типовое вооружение, способ комплектования, порядок прохождения службы, обучения и воспитания личного состава, форму одежды, а также централизованную систему управления и снабжения”.

Накопленный российской историей военного образования опыт активно-игрового обучения воинов регулярной армии России, условно, может быть представлен несколькими этапами*:

I этап (XVII век.) - “Потешные” войска и выработка “безконфузства” воинов в играх.

Этот этап соотносится с периодом формирования регулярной

армии России и применения в подготовке воинов так называемых “потешных” игр. В XVII столетии царь Петр – I, его сподвижники Ф.Я.Лефорт, А.Д.Меншиков, М.А.Черкасский, Б.П.Шереметев, отрабатывали элементы боя в играх, военных походах. Уже тогда предполагался замысел игр, максимальное приближение игр к условиям реального боя, определение результатов по активности действий сторон.

II этап (XVIII век.) – “Учить войска тому, что необходимо на войне” (А.В.Суворов) и воспитывать посредством игры.

Этап, в ходе которого в игровую подготовку воинов привносятся моральные начала, а элементы игр соотносятся с требованиями развития тактики боя.

В XVIII веке известные прогрессивные военачальники П.А.Румянцев, А.В. Суворов привнесли в обучающую игру нравственные слагаемые, разумную децентрализацию, частную инициативу.

III этап (XIX век.) - Распространение и усовершенствование “военной игры” в российской армии.

На этом этапе, с учетом прозападной ориентации царского двора, осуществляется внедрение германской модели так называемой “военной игры” в практику подготовки воинов Российской армии. Привносится шаблон и жесткая структура в процесс военной игры. В этих условиях, несмотря на общую ситуацию, прогрессивные военачальники (М.И.Кутузов, П.И.Багратион, Д.В.Давыдов, Я.П.Кульнев, Н.Н.Раевский, Ф.Ф.Ушаков, П.С.Нахимов и др.) проводят военные игры с учетом особенностей Российской армии. В такие игры привносятся учебные вводные, условия предполагающие внезапность, натиск, упорство, отработку взаимодействия различных родов войск не только в решающей открытой баталии, но и в тылу неприятеля (основы партизанской войны), что свойственно вообще истории Российской

армии.

IV этап (1900 – 1941 годы) – От разложения царской армии к активно-деятельностному обучению военных кадров Красной армии.

Данный этап отражает многочисленные поражения царской армии, что может рассматриваться в качестве показателя снижения эффективности подготовки и обеспечения войск. Приобретаемый армией, талантливыми офицерами и генералами боевой и педагогический опыт, (И.Д.Гурко, М.И.Драгомиров, А.Н.Куропаткин, Н.Н.Сухотин, Г.А.Леер) в большинстве случаев гасится в высших эшелонах управления армией.

Прогрессивная деятельность некоторых военачальников (М.В.Алексеев, А.А.Брусилов, В.Н.Горбатовский, В.В. Смирнов, В.А. Слюсаренко, М.А.Соковнин и др.) позволила наполнить опыт подготовки войск к бою опытом победных действий в некоторых сражениях мировой войны. Однако ничто уже не могло существенно изменить ситуацию. В ходе войны (1914 – 1917гг.), в конечном итоге, вследствие сложившейся политической, экономической ситуации в России, проявляется моральное разложение и практическое уничтожение царской армии как государственного образования. В связи с этим новыми органами государственной власти в 1918 году создается новое государственное образование - Рабоче-крестьянская Красная армия, комплектуемая из слабо подготовленных, в основе своей малограмотных рабочих и крестьян. Возникает необходимость подготовки военных кадров к защите государства от интервенции за короткое время. Для этого востребуется полевая подготовка войск и активно-игровое обучение в рамках распространяющегося лабораторного метода и его разновидностей. С середины 1920-х до конца 1930-х годов осуществляется опыт проведения (окружных) учений и

маневров с участием различных родов войск и военной техники. Известные военачальники Н.И.Подвойский, М.Н.Тухачевский, И.П.Уборевич, М.В.Фрунзе, Д.А.Фурманов и др. многое сделали для распространения активно-игрового обучения в войсках. В данный период разработаны принципы проведения военных учений и маневров, исследован и распространяется опыт использования на учениях военной техники, приобретает первый опыт психологической и партийно-политической работы в ходе учений, первый опыт применения, так называемых, манипулятивных игр.

V этап (1941 – 1945 годы.) – Появление и распространение имитационных военных игр в период Великой Отечественной войны.

Этап тяжелых поражений армии в начале войны (1941г.) и последующих побед. В практику учений и маневров широко привносится боевой опыт войск, совершенствуется опыт моделирования, имитации в активно-игровом обучении войск. С учетом полученного опыта, талантливые военачальники, осуществлявшие руководство крупными военными операциями А.М.Василевский, Г.К.Жуков, К.К.Рокоссовский, Б.М.Шапошников, С.М.Штеменко и др. осуществляют последовательную разработку стратегических операций на картах с привязкой к условиям местности и с учетом возможностей противодействующих сторон. Командирами всех степеней освоен опыт подготовки войск в учениях и маневрах в ходе боевых действий (во время затишья в боях, в период передислокации войск, во время переукомплектования, переучивания и пр.).

VI этап (1946 – 1985) Опыт практического применения в обучении войск крупномасштабных военных игр.

Этап стремительного развития военной психологии и педагогики, привнесения педагогической теории в практику проведения военных

игр. В работах А.В.Барабанщикова, В.И.Вдовюка, М.А.Гареева, В.П.Давыдова, М.И.Дьяченко, Л.Ф.Железняка, Н.С.Кравчуна, Н.И.Кирышова, И.Д.Ладанова, Л.В.Мардахаева, Н.Ф.Феденко, В.Т.Юсова и многих других известных военных ученых определяются контуры психолого - педагогической теории обучения и воспитания военных кадров, методологический подход к её обоснованию.

Развивается практика проведения крупномасштабных учений с участием войсковых соединений и объединений, с использованием значительного количества современной техники и вооружения, с участием всех видов Вооруженных Сил и участием стран участников Варшавского договора.

VII этап (1985 – 2000 годы) – Привнесение формирующих и развивающих функций в теорию и практику военных игр.

На данном этапе, прежде всего в силу социально-экономических причин, намечается сокращение широкомасштабных учений и маневров, сокращается использование боевой техники и вооружения. При этом подготовка войск становится более лично-ориентированной, а в подготовку военных кадров привносится концепция проблемно-деятельностного обучения (В.К.Бахтин, Б.П.Бархаев, В.П.Давыдов, Н.А.Давыдов, Э.Н.Коротков, С.И.Съедин, и др.). Все это способствует привнесению формирующей и развивающей функций в теорию и практику военных игр. Как отмечается во многих исследованиях (А.М.Воробьев, А.Г. Ивлев, П.Н. Иванов, А.М.Князев, И.П. Логинов, М.В. Овчар, В.П.Фоменко, В.В. Хрипко, Г.И. Шабанов, и др.), военная педагогика конца 1980-х годов “заболела” теорией и практикой деловых игр. Появляется опыт проведения в военно-учебных заведениях, так называемых мыследеятельностных, функциональных, развивающих, ролевых и других профессионально-ориентированных игр. Такое широкое распространение активно-игрового обучения в подготовке

военных кадров удовлетворяет потребности не только силовых структур (Министерство обороны РФ, Федеральная служба безопасности, Федеральная пограничная служба и др.), но и общества в целом. Это соотносится с общим направлением Федерального закона “О высшем и послевузовском профессиональном образовании” (1996г.), он провозглашает среди общих задач современного вуза следующее:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования;

- формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии.

Работа по реформированию высшего военного образования развернутая с начала 1990-х гг. главной целью также предполагает одновременно с реорганизацией силовых структур формирование адекватной системы подготовки военных кадров, выведение военного образования на качественно новый уровень, обеспечивающий повышение профессионализма и общей культуры военнослужащих.

Анализ трудов военных ученых, сторонников активно-игрового обучения (Б.П.Бархаев, Э.Н. Коротков, И.П.Логинов, М.А.Лямзин, Г.А.Шабанов, В.В.Хрипко и др.) позволяет предположить, что педагогическим результатом подготовки военных кадров в вузе с использованием активно-игрового обучения, может быть формирование структуры профессионализма личности, которая обеспечивает более высокую степень готовности к успешному профессиональному становлению и осуществлению военно-профессиональной деятельности. В связи с этим, прогрессивный опыт военных и государственных деятелей прошлого и настоящего заслуживает более глубокого изучения.

В представленной работе автором осуществлена попытка

поэтапного историко-педагогического анализа развития и применения активно-игрового обучения в подготовке войск и военных кадров регулярной армии России с XVII века до наших дней. Для полного представления обстоятельств развития или отрицания активно-игрового обучения в тот или иной исторический период, приводится краткая характеристика особенностей каждого такого периода, а также событий, которые могли оказывать влияние на практику подготовки войск в целом.

А.Князев

Глава 1: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АКТИВНО ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ КАДРОВ РЕГУЛЯРНОЙ АРМИИ РОССИИ

1.1. "ПОТЕШНЫЕ" ВОЙСКА И ВЫРАБОТКА "БЕЗКОНФУЗСТВА" ВОИНОВ В ИГРАХ

История свидетельствует, что военные занятия в форме игры существовали еще в глубокой древности, и рассматривать их появление нужно в рамках развития человеческой культуры.

Известный историк, философ Й.Хейзинга, исследовавший теорию игры, предлагает рассматривать игру в культуре "...как заданную величину, существовавшую прежде самой культуры, сопровождающую и пронизывающую её с самого начала". Действительно, если рассматривать игры для подготовки воинов к сражениям с противником,

то свидетельства о них, или их подобии, встречаются уже в истории Древнего мира. В описании осады Трои упоминается, что греческие воины во время отдыха занимались игрой, которая называлась "petreia" и представляла, в малом виде, атаку крепости или укрепленного лагеря. У римлян существовала подобного же рода игра, носившая название "Iusus latrium", правила которой были заимствованы из опыта военного искусства.

В Древней Руси, - как свидетельствуют отечественные историки (А.А.Керсновский, А.И.Каменев, А.К.Пузыревский): молодая дружина каждого князя собиралась с детских лет, росла и воспитывалась вместе с ним, участвовала в его детских играх и военных упражнениях, а с возрастом была его надежной опорой и советом; поэтому дружинники говорили: "Мы сами себе вскормили князя". "Готовясь к битвам, дружинники на Руси выходили в открытое поле заниматься воинскими играми, учились быстрому и дружному нападению и согласным движениям, дающим победу"- утверждает видный отечественный историк Н.М.Карамзин.

История оставила нам достаточное количество свидетельств формирования опыта активно-игрового обучения войск, что позволяет проследить его становление и развитие со времени формирования регулярной армии России (XVII век.) до наших дней.

Следует отметить, что военные реформы и создание регулярной армии в России были обусловлены всей сложностью складывавшейся внутривосточной и внешнеполитической обстановки. XVII столетие было противоречивым и сложным для России. Вторжение польских войск и посягательство поляков на Российский престол, войны с Польшей и Швецией, крестьянские войны и бунты, восстания ремесленников в городах – все это буквально заставило русских самодержцев заниматься военным строительством. Кроме того, в этот

период Россия стремительно интегрировалась в мировую культуру, которая несла в себе опыт строительства и успешного применения регулярных войск. В России в XVII веке переводится множество иностранных книг, в т.ч. книги отражающие передовой опыт армий других стран. Противоречивый и сложный XVII век с его “русским барокко” подготовил общий переход к европейским формам культуры. Это касалось и строительства регулярной армии.

История свидетельствует, что уже к середине века в России появляются пехотные полки (4 солдатских и 1 рейтарский). Полки были разделены на роты, появились военные чины и обязанности по чину, отменено сословное право на военный чин. К концу XVII века было уже 48 солдатских, 26 копейных и рейтарских полков. В этот же период появляются первые военные школы в России. Историк Н.Устрялов считает, что первая школа, дававшая военные знания появилась в России в 1698 году и называлась она “школой цифирной и земледелия”. Вслед за этим, в 1701 году, была создана новая школа в Сухаревской башне Московского кремля, где в соответствии с указом должно “быть математических и навигационных, т.е. мореходно-хитростных наук изучению”.

Прогрессивные военные преобразования, в данный исторический период, неразрывно связаны с именами царя Петра – I (1672 – 1725) и его сподвижников (А.Д.Меншиков, М.А.Черкасский). Петр – I, как утверждает В.О.Ключевский: "силой обстоятельств, слишком рано был предоставлен самому себе, с десяти лет перешел из учебной комнаты на задворки. С 1683 года, никем не руководимый, он начал здесь продолжительную игру, которую сам себе устроил и которая стала для него школой самообразования...".

“Потешные” игры Петра I на море и на суше, стали школой подготовки людей, способных воевать и управлять войсками в условиях

ратной (воинской) службы. Играя с "потешными", Петр I выяснил, что наиболее эффективна и кратковременна подготовка воинов в условиях приближенных к реальным. Не случайно, с годами, его "игры" становятся все более серьезным делом. "Он ведет усиленные военные экзерциции, сам изготавливает и пускает замысловатые и опасные фейерверки, производит смотры и строевые учения, предпринимает походы с примерными сражениями, оставляющими после себя немало раненых, даже убитых, испытывает новые пушки...". В 1694 году молодой царь провел первые большие маневры русской армии, так называемый "Кожуховский поход". Маневры эти явили собой подобие войны.

В конце XVII века, в России, впервые в истории военного обучения, по утверждениям ученых-историков (Н.Волынского, В.Ключевского, Н.Устрялова), стали проводиться полевые тактические учения, двусторонние маневры, на которых создавались условия вынуждающие войска действовать, "яко, в самом деле", то есть, как в бою.

Игровые действия в обучении войск и конницы тактическим приемам, с успехом конструировали и использовали сподвижники Петра I - А.Д. Меншиков (1673 – 1729) и Б.П. Шереметев (1652 – 1719), многие другие передовые военачальники.

Во многом, ориентация молодого царя на прогрессивные преобразования в Российской армии и прогрессивные приемы подготовки войск к баталиям были обусловлены влиянием на него швейцарца Ф.Я. Лефорта (1656 – 1699), ставшего для юноши изначально учителем, а затем преданным сподвижником и адмиралом. Царь понимал, что западные государства ушли далеко вперед в развитии военного образования. Многие из них с древнейших имен имели особые учреждения, в которых с малолетства люди готовились к военной

службе. В 1653 году в Пруссии, например, были образованы три кадетских академии.

Создание регулярной армии, привнесение в подготовку войск и закрепление как важного слагаемого в практике обучения служилых людей ратному делу - элементов игры, неразрывно связано с деятельностью Петра I. Нельзя не отметить, что все это способствовало не только последующим победам русской армии в XVIII столетии, но и упрочению на престоле молодого царя.

Анализируя особенности активно-игрового обучения воинов на этапе формирования регулярной армии России, выделим основания внедрения и распространения такого обучения. К ним может быть отнесено следующее:

личностные особенности царя Петра, самой среды его воспитания;
страх царя перед возможными дворцовыми переворотами и в связи с этим его естественное стремление создать хорошо обученные, верные силы способные противостоять заговорщикам;
ориентация царя и ближайшего окружения на опыт подготовки войск, накопленный в армиях других европейских государств;
необходимость хорошо подготовленной к баталиям армии для защиты России от внешнего врага;
наличие уже сложившегося опыта войсковой подготовки (дружинников, стрельцов) существовавшего на Руси и включающего элементы игр;
наличие прогрессивного опыта подготовки войск с использованием элементов игр, в других странах Европы.

Можно утверждать, что сами “потешные” войска и игры Петра I явили начало становлению отечественного педагогического опыта обучения воинов в подготовительной активно-игровой деятельности приближенной к последующей боевой. При этом отметим, что игровая деятельность “потешных”, судя по материалам её исследований учеными

(Н.Волынский, А.Керсновский, В.Ключевский, Н.Устрялов), характеризовалась:

наличием замысла игр;
предварительной отработкой элементов организации и ведения боя;
приближением к условиям боя, характеризующимся отсутствием условностей и даже возможностью реальных людских потерь;
определением результатов игр в ходе реального столкновения сторон без участия внешних наблюдателей и непосредственного руководителя данной игры.

В играх “потешных” войск, в целом, сложилась, а в дальнейшем продолжала совершенствоваться, игровая практика подготовки войск, сама их организация, выработка критериев оценки результатов. В опыт подготовки войск была привнесена практика проведения двухсторонних учений и маневров. Это был первый, пусть во многом несовершенный, однако, успешный опыт активно-игрового обучения воинов регулярной армии России.

Ключевые слова: регулярная армия, активно-игровое обучение, “потешные” игры и войска, первые военные школы, двухсторонние учения и маневры.

1.2. “УЧИТЬ ВОЙСКА ТОМУ, ЧТО НЕОБХОДИМО НА ВОЙНЕ” (А.В.Суворов) И ВОСПИТЫВАТЬ – ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

К началу XVIII столетия основной внешнеполитической задачей правительства Петра I стала борьба за Балтийское побережье. Война была оправдана, так как прибалтийские земли издревле принадлежали Русскому государству. Более того, было очевидно, что без выхода к

морю, являвшемуся прямой дорогой на Запад, Россия обречена на хозяйственную и политическую отсталость. В связи с этим, актуальной проблемой правительства было укрепление армии и комплектование её отечественными кадрами, так как уже в 1700 году с началом Северной войны против Швеции обнажилась уязвимость позиции наемников-офицеров. Когда в ноябре 1700 года шведский король Карл неожиданно атаковал русский лагерь, иностранные офицеры во главе с де Кроа поспешили сложить оружие, и только регулярные полки Преображенский и Семеновский, укомплектованные офицерами россиянами – оказали героическое сопротивление.

Многие проблемы, связанные с укреплением армии и подготовкой отечественных военных кадров удалось решить уже в первое десятилетие XVIII века, что обусловило её победоносные действия в Полтавской битве со шведами (1709г.), победоносное шествие по странам Балтии, первые победы русского флота на море (при Гренгаме – 1720г.).

Петр I был сторонником стремительных прогрессивных преобразований в стране и в армии. При нем подготовка войск была в полной мере ориентирована на требования боя. Однако в 1725 году царь скоропостижно умер. Наступила пора дворцовых интриг, царский престол в это время переходил из рук в руки. В стране обозначилось вызывавшее ненависть немецкое засилье, прозванное в народе “бироновщиной”. Появились “лихие люди” – недовольные режимом. Властными группировками в этих условиях предпринимаются непопулярные и ситуативно-ориентированные меры для сдерживания общего напряжения в стране. Все это, безусловно, отразилось на армии. До 12% солдат числились беглыми, офицеры высказывали недовольство и вспоминали прошлые благие времена.

Из военных школ основанных при Петре, дальнейшее развитие во

второй четверти XVIII века получили только некоторые, а многие либо были объединены, либо прекратили существование. Военный историк А.А.Керсновский отмечает, что в данный период “плац-парадные требования начинают заслонять собственно боевые”, “команды становятся многословными и часто похожими на монологи”. “Введен был прусский журавлиный шаг и прусское наказание – палки за плохой строй”.

В 1741 году, гвардия, свершив переворот, поставила у власти дочь Петра Великого – Елизавету, которая заявляла, что её задача – возврат к политике Петра. Однако ей не удалось разрешить внутренних проблем, да и выбор царицей в качестве своего престолопреемника племянника, голштинского герцога Петра III был неудачен. Противоречивая антинациональная политика правительства Петра III, преследование прогрессивной армейской гвардии - спровоцировали заговор офицерства, который привел к власти в 1762 году немецкую принцессу Ангальт-Цербстскую Софию Фредерику Августу, жену Петра III, вступившую на престол под именем Екатерины II.

Екатерине II нужна была надежная опора в лице армии, которая собственно и привела её к власти, о чем она помнила до конца царствования. Наметились позитивные изменения в отношении власти к армии и офицерству. В этот период в недрах армии наметился новый опыт управления войсками и подготовки войск. Этот опыт связан, прежде всего, с деятельностью талантливых военачальников генерал-фельдмаршала Петра Александровича Румянцева - Задунайского (1725 – 1796 гг.) и генералиссимуса Александра Васильевича Суворова (1730 – 1800гг.), которые блестяще использовали активно-игровое обучение в подготовке воинов. Оба военачальника были блестящими продолжателями традиций Петра I в обучении и воспитании военных кадров регулярной армии России.

П.А. Румянцев положил начало и успешно применял в боевой обстановке тактику колонн и рассыпного строя.

Военно-педагогические взгляды и педагогическая практика П.А.Румянцева нашли отражение в его работах “Отряд службы”, “Мысль”. При его участии создано немало документов военно-педагогического значения: “Инструкция пехотного полку полковнику”, “Инструкция конного полку полковнику”, “Наставление всем господам батарейным командирам”, “Инструкция ротным командирам Воронцова” и др.

П.А.Румянцев первым определил основой воспитания войск моральные начала. В эпоху господства во всей Европе бездушных прусских рационалистических теорий, формализма и дрессировки в подготовке военных кадров, он ставит в основу нравственный элемент, причем воспитание отделяет от обучения и подготовки физической. Военачальник подчеркивает особое значение непрерывной активной деятельности офицеров не только по обучению, но и воспитанию войск. Требуется делать обучение не отвлеченным от реального ратного дела. В своем докладе царице П.А Румянцев пишет: "Войскам довлеет всегда в исправности и готовности быть на службу и по сему, и многим иным важным резонам на физичное и моральное оным исправление непрерывно занятыми быть разными учениями... С тем вниманием, чтобы всякое с войсками предприятие им искусным образом вразумляемо и объясняемо было, и чтобы никогда от их простого понятия или недостаточного доказательства надобное и полезное не показалось им в напрасную тягость, вовсе несбыточным и не употребительным, и, наконец, не обратилось бы им в досаду и не навело отвращения". По мнению военного историка А.А.Керсновского: “При всеобъемлющем уме, Румянцев отличался цельностью характера, с которой сочеталась редкая гуманность”. “Благословен до поздних веков,

да будет друг сей человек”, - писал о нем М.Державин.

Свои поучения и наставления П.А.Румянцев собрал в 1770 году в “Обряд служб”, ставший строевым и боевым уставом екатерининской армии. В полевом управлении войск П.А. Румянцевым внедряется разумная децентрализация, частная инициатива, отдача не буквальным указаний, а директив, позволяющих осуществление этой инициативы. По инициативе полководца, во всей русской армии устанавливается выход войск для подготовки в летние лагеря (на один – три месяца в году). В период летних сборов отрабатывается взаимодействие родов войск, совершенствуются приемы ведения боевых действий.

Гению П.А. Румянцева, противнику абсолютизации военного опыта стран Западной Европы, обязана русская армия появлением целой плеяды военных гуманистов, в числе которых А.В.Суворов и его "Наука побеждать". Именно П.А.Румянцев своими гуманистическими идеями развития самостоятельности, инициативы в бою стимулировал дальнейшее развитие практики применения игр в обучении и воспитании воинов. Сам А.В. Суворов называл П.А. Румянцева своим учителем. Моральные начала, привнесенные в армию П.А.Румянцевым, навсегда стали её достоянием.

Появление А.В. Суворова, суворовской стратегии и тактики боевых действий требовало хорошо подготовленных офицеров, с развитым творческим мышлением, уверенных в себе и подчиненных. Этих качеств можно было достичь посредством постановки их в ситуации, требующие быстроты действий, решительности, взаимопомощи, самостоятельного применения военных знаний. А.В.Суворов был настоящим мастером конструирования таких игровых ситуаций, как воспитывающих, так и обучающих. Именно он заложил эмпирические основы применения игр в интересах воспитания и развития мышления воинов в российской армии. Особенности

А.В.Суворова, его склад характера, энергия и инициатива смогли породить игровые приемы обучения и воспитания, во множестве применявшиеся им в обучении и воспитании подчиненных. Огромную роль играла близость полководца к людям и его удивительные педагогические способности.

Проведенный анализ позволяет выделить основы активно-игрового обучения войск на данном этапе:

- опора не на количество затраченного времени, а на качество подготовки воинов;
- сознательное отношение к делу обучающих и обучаемых;
- проявление инициативы и решительности каждым воином на своем месте, поддержка инициативы командирами;
- видение дела (ситуации) в деталях и в целом, предельное использование достигнутого изначально успеха.

Все эти основы нашли свое отражение в суворовском учебнике - "Науке побеждать". Они составляли стержень, на котором строились ситуации-игры, придуманные и внедрившиеся в практику великим военным педагогом и полководцем.

Для развития у солдат сметливости и находчивости, А.В. Суворов широко использовал в процессе обучения элементы внезапности, резкие изменения обстановки, задавал неожиданные вопросы.

С целью приближения обучения к боевой обстановке и воспитания наступательного духа у солдат и офицеров, А.В. Суворов ввел в боевую подготовку двусторонние учения, заканчивающиеся сквозной атакой. Он приказывал строить по правилам фортификационные укрепления, ставил туда артиллерию и пехоту и учил войска днем и ночью брать их штурмом, упражняя воинов в быстроте, решительности, смелости, взаимовыручке. Так полководец проводил в жизнь принцип: "Тяжело в учении - легко в походе, легко в

ученье - тяжело в походе". Вместе с тем, А.В.Суворов выступал против "пустых демонстраций", которые являются негодными в боевой практике и более свойственны "бедным академикам".

Внедрение прогрессивных методов обучения и воспитания, ориентация на подготовку к тому, что необходимо на войне, предопределили успехи российской армии и после ухода А.В.Суворова в отставку. Армией командовали его ученики, унаследовавшие "Науку побеждать", освоившие ее на практике в игровых упражнениях, сражениях с реальным противником, продолжавшие развивать прогрессивный опыт.

Суворовские заветы нашли продолжателей в лице М.И. Кутузова, П.И. Багратиона, М.А. Милорадовича, Н.Н. Раевского, Я.П. Кульнева и других военачальников, которые в своей педагогической деятельности неизменно обращались к принципу "Учить тому, что необходимо на войне" в деятельности, приближенной к боевой. На флоте эти же идеи внедрялись прогрессивными отечественными флотоводцами Ф.Ф.Ушаковым, Д.Н.Сенявиным, М.П.Лазаревым, В.А.Корниловым, П.С.Нахимовым и др.

Показательно, что, вспоминая о русской армии этого периода Наполеон отмечал: "Русская армия 1805 года была лучшей из всех выставленных когда-либо против меня. Эта армия никогда не проиграла бы Бородинского сражения...".

П.А.Румянцевым, А.В.Суворовым, их продолжателями и последователями в XVIII веке были созданы, развиты и проверены в практике обучения и воспитания войск игры, требующие инициативы, смекалки, быстроты мышления и действия.

Практика применения таких игр в подготовке солдат и офицеров к бою подтвердила их эффективность. Это способствовало общей ориентации военного образования на педагогический опыт

прогрессивных военачальников, предполагающий развитие актуальных качеств подчиненных. Опыт победоносной отечественной военной педагогики исследовался и распространялся в армиях других стран мира.

“Никогда еще военное искусство не стояло так высоко, как в конце XVIII века. План его величественного здания был начертан Петром, фундамент заложен Румянцевым, самое здание вознесено до небес великим Суворовым”, писал об этом этапе А.А.Керсновский.

Однако, наряду с прогрессивными достижениями передовых представителей армии и флота по распространению и реализации победоносного педагогического опыта, существовали и консервативные догматизированные течения, препятствовавшие дальнейшему развитию отечественного военно-педагогического опыта.

Так, например, менее чем пятилетнее правление Павла I (1796-1801гг.) крайне отрицательно сказалось на развитии отечественной военной теории и практики подготовки войск в целом. Воспитанный, как и его отец, Петр III, в духе прусской военщины, Павел I, придя к власти, прежде всего, одел армию и чиновников в чуждую для российского воинства германскую форму времен Фридриха II. Боевые полки с утра и до вечера были заняты муштрой, парадами и разводами. В столице были установлены казарменные порядки. В 8 часов вечера, когда сам император ложился спать, и гасли огни во дворце, надлежало гасить огни и всем прочим жителям города. Вздорный и неуравновешенный, Павел “казнил без вины, награждал без заслуг”. При нём игровая форма подготовки войск стереотипизируется. Военный историк С.Михеев утверждает, что в данный период “...бой должен был разыгрываться всегда по одному и тому же шаблону так, как будто бы противник все время боя оставался неподвижным, а к концу боя бегущим. Воля противника совершенно игнорировалась”.

А.В.Суворов, узнав об этом, немедленно и болезненно

отреагировал на военные реформы Павла I. Известно его изречение: “Пудра не порох, букли не пушки, косы не тесаки, мы не немцы, а русаки!”. Отставленный от дел, впавший в немилость А.В. Суворов, по высочайшему велению, был сослан на проживание в свое имение село Кончанское (Новгородская губерния) и пробыл два года в ссылке.

Проведенный анализ позволяет выделить основания развития активно-игрового обучения в подготовке воинов регулярной армии России XVIII века:

сохранившееся значительное количество сторонников педагогической практики Петра I;

недовольство прогрессивными офицерами муштровщиной и парадностью военной подготовки сложно соотносимой с боевыми задачами войск;

богатый практический опыт полководцев в деятельности по обучению и воспитанию подчиненных в разных условиях обстановки;

наличие прогрессивного победоносного опыта армии, ориентированной на подготовку к бою в игре;

накопленный опыт подготовки войск в российской армии и армиях зарубежных стран;

гуманистические тенденции мышления прогрессивных военачальников, обусловленные всей полнотой особенностей ситуации в Российской армии;

глубокая вера прогрессивных полководцев в возможности и способности воинов, их личностную силу и национальный дух;

формирующееся у прогрессивных военачальников осознание роли человеческого фактора на войне и необходимости совершенствования деятельности по обучению и воспитанию солдат и офицеров;

необходимость развития у рекрутируемых в армию воинов быстроты и гибкости мышления, разумной самостоятельности и инициативы в

интересах достижения победы в бою.

Активно-игровое обучение войск во многом способствовало успехам армии. В активно игровое обучение на данном историческом этапе привнесено следующее:

отработка взаимодействия родов войск в ходе учений в летних лагерях;

систематичность проведения военных учений-игр;

искоренение стереотипизации ситуаций в играх;

привнесение в игры нравственных основ;

осмысление качеств воина, формирующихся в игре и применение экзерциций, задач-загадок в интересах формирования актуальных для боя качеств;

подготовка каждого воина до уровня осмысления и понимания “своего маневра” в бою;

ориентация на частную инициативу каждого, отрядов, рот, полков, кораблей - “...местный лучше судит... я вправо, должно влево – меня не слушать”;

осознанное привнесение в игры эмоционального компонента, “энергии игры”.

Ключевые слова: нравственный элемент, моральные начала, частная инициатива, разумная децентрализация, игровые ситуации, эмоциональный компонент игры.

1.3. РАСПРОСТРАНЕНИЕ И УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОЕННОЙ ИГРЫ В РОССИЙСКОЙ АРМИИ

XIX век, как писал позже писатель-декабрист Александр Бестужев, взошел над Россией “не розовой зарею, а заревом военных пожаров”. В 1805 году – война с Францией и Персией, 1806 год и 1807 год – с Францией, Персией и Турцией, в 1808 году и в 1811 году – с Персией и Турцией, 1812 год – со всей Европой и Персией, 1813, 1814 и 1815 годы – с Францией.

Начался XIX век убийством ненавистного всем Павла I. Царем стал старший сын Павла – Александр I (1801 – 1825), который немногим отличался в руководстве войсками и организацией их подготовки от своего отца. Уже первые годы правления Александра I показали несостоятельность его военных ориентаций. В силу этого, так называемые коалиционные войны (1805, 1806-1807 гг.) с Наполеоном, закончились для России неудачно. Так, был заключен унижительный для России Тильзитский мир с Францией. Россия включалась в континентальную блокаду, что наносило ущерб торговле. У самых границ России создавался французский военный плацдарм – Варшавское герцогство. Это произошло, во многом, в силу ориентаций Александра I на военных стратегов из Вены, игнорирование им мнений и предложений отечественных военачальников.

С 1810 года отношения с Францией вновь стали обостряться, а в ночь на 12 (24) июня 1812 года без объявления войны 640 тыс. солдат Наполеона начали переправу через Неман. Началась война. Несмотря на прозападные ориентации Александра I, его презрительное отношение к отечественным военным кадрам, он, под давлением патриотически-

настроенной интеллигенции и офицерства, был вынужден назначить главнокомандующим Российской армией Михаила Илларионовича Кутузова (1745 – 1813гг.) – военачальника, пользующегося авторитетом в войсках, ценимого великим А.В.Суворовым.

Исход войны известен... Движимая патриотизмом русская армия, наращивая боевой опыт, наголову разгромила считавшуюся непобедимой армию Наполеона. Уроки войны заставили вспомнить и совершенствоваться в боях и при подготовке к ним суворовскую “науку побеждать”. В годы войны в военные игры привносятся вводные, условия предполагающие внезапность, натиск, упорство, отработку взаимодействия различных родов войск не только в решающей открытой баталии, но и в тылу неприятеля (основы партизанской войны). После войны, прекрасно подготовленная тактически, русская армия, поднялась на недостижимую высоту.

Александр I, однако, видел при этом лишь то, что “войны деморализуют войска. Войска после войны”, - по его мнению, “стыдно вывести на Царицын луг. Их надо переучить, подтянуть. Подтягивать, к счастью, есть кому. Гатчинский дух еще не угас!...”.

Действительно, походные лишения уже очень скоро показали войскам блаженством, на смену пришла палочная дисциплина и жестокая муштра. Формализм стал на продолжительный период основой военного дела. Пехотный и кавалерийский уставы 1816 года полностью состоят из “танцмейстерской науки”. После победоносной войны Александр I не выносил упоминания о ней. Понятия “отечество” и “патриотизм” стали ругательными. Царь питал неприязнь к памяти М.И.Кутузова, изгонял из армии учеников суворовской и кутузовской школы.

В послевоенный период политика и действия царского правительства по многим направлениям расходились с ориентациями и

надеждами всех слоев общества. Прогрессивное офицерство обсуждало на собраниях и часто открыто демонстрировало недовольство политикой правительства. В 1816 году возникли тайные политические организации офицеров – Союз спасения, Общество соединенных славян и др. Позже (в 1821г.), возникли Южное и Северное общества офицеров, разрабатывавшие планы переустройства государства.

В ноябре 1825 года умер Александр I. В декабре того же года на Сенатской площади 3000 офицеров и солдат подняли восстание, которое было расстреляно. В январе 1826 года, вблизи Белой Церкви, разгромлена еще одна попытка переворота – мятеж Черниговского полка, который также был подавлен.

Приведенный к престолу после смерти Александра I его сын Николай I (1825 – 1855) жестоко расправился с восставшими. Его политика относительно армии мало изменилась. Строевизация, муштра, привнесение строевых движений даже на учениях. Основой обучения войск являлось так называемое “линейное учение”, принесшее русской армии неисчислимый вред в силу того, что целью учения было в основном - приучить войска к стройным движениям в массе. Маневры выглядели как картинное наступление длинными развернутыми линиями из нескольких батальонов шедших в ногу, причем все заботы командиров – от взводного до корпусного – сводились к одному, самому главному: соблюдению равнения. А.А.Керсновский пишет: “Так создавалась на плацах конца александровской и николаевской эпох, какая –то особенная мирно-военная тактика, ничего общего не имевшая с действительными боевыми требованиями. Система эта совершенно убивала в войсках, а особенно в командирах, всякое чувство реальности”.

Победный дух войны 1812 года довольно быстро был вытравлен из войск. В конечном итоге, все это привело к поражению русской армии

в Севастополе в период Крымской войны (1853 – 1856 гг.) Лишь на Кавказе, удаленным от центра полкам российской армии удалось сохранить суворовский дух в силу постоянного нахождения в реальной боевой среде. Пятидесятилетняя Кавказская война, это школа, которая стала в данный период времени подобной Северной войне Петра I и суворовским походам. Здесь проявили себя прогрессивные военачальники А.П. Ермолов, П.С. Котляревский, Н. П. Слепцов, и другие сторонники всесторонней подготовки войск к тому, что необходимо в бою.

Вступивший на престол в 1855 году после Николая I, его сын, Александр II начал эпоху преобразований во всех сферах жизни. Россия упорно ориентировалась на Европу: в образовании и принятии реформистских решений. Отмена крепостного права, судебная, земская реформы – все это способствовало повышению социальной активности и, говоря языком современников, “полевению” общества. Наряду с этим стремительно развивалась экономика страны. В то же время нельзя не отметить, что преобразования Александра II в военном деле продолжили и усилили унаследованную традицию копирования пруссачества.

Военные реформы Александра II проводились Д.А.Милютиним – министром, блестящим администратором, в то же время не обладавшим достаточным пониманием особенностей русского воинства. В итоге реформы привели к бюрократизации всей военной структуры и системы управления. Реформа военно-учебных заведений привела к снижению воспитательной составляющей образовательного процесса. Понятия “воспитание войск”, “моральный дух” – игнорировались.

С развитием военных наук и особенно тактики, в начале XIX века в странах Европы стала распространяться понятие “военная игра”, а ориентация России на Европу привела к копированию опыта “военных

игр”.

Наибольшее развитие военные игры получили в данный период в Германии. В 1831 году, в России, была издана книга поручика Фон Рейсвица, в которой было изложено руководство к подготовке и проведению “военной игры”, включавшее 185 параграфов правил игрового действия. Поручик германской армии Фон Рейсвиц стал использовать для военной игры топографический план определенного масштаба. Действия войск отображались им и его последователями определенными условными знаками на плане, что способствовало развитию смыслообразующих факторов игры. Специальные фигуры, знаки и шашки обозначали войска и их действия, а правила и условия игры строились в соответствии с существующими военными положениями и уставами. На вооружение Российской армии, с учетом интересов царского двора осуществлявшего прогерманскую политику, был взят именно германский опыт проведения военных игр. Это имело как отрицательное, так и положительное значение для дальнейшего развития практики проведения военных игр в России.

Привнесенный опыт способствовал появлению правил “военных игр”, посредников. Игры начинают структурироваться по разному (появляются варианты игр). Определяются должностные обязанности участников игр. В то же время игры чрезмерно привязываются к требованиям наставлений, проводятся по шаблону, не допускающему отклонений, инициатива участников ограничивается. Воспитывающая и развивающая функция игр не предполагается. “Военные игры” проводятся как войсковые и как командно-штабные для подготовки офицерских кадров, генералитета армии.

В данный период, российских ученых все больше занимает проблема применения игр в образовании и развитии личности. В 1864 году при Главном Управлении вузов создается Педагогический музей,

являвшийся долгое время единственным не только в России, но и во всем мире. В 1890 году музей устроил первую Всероссийскую выставку детских игрушек, игр и занятий, что, безусловно, способствовало формированию педагогического интереса к феномену игры, ее педагогическому значению. В музее читались лекции по актуальным проблемам педагогики и психологии, в том числе была прочитана лекция на тему "Детские и общеобразовательные игры", что свидетельствует о существовавшем педагогическом интересе к проблеме игры и ее использования в дидактике. При музее была создана одна из первых в России психологических лабораторий.

21 января 1863 года, приказом военного министра Д.А.Милютина было создано Главное управление военно-учебных заведений, которое решало кроме всего прочего, задачи совершенствования методов подготовки военных кадров, анализа передового опыта подготовки войск за границей. Об этом убедительно свидетельствуют материалы исследований проведенных военным историком конца XIX века М.С.Лалаевым.

В военно-учебных заведениях появляется и совершенствуется опыт применения игр для отбора и обучения военных учителей. В диссертационном исследовании военного историка С.В.Бордунова приводится заключение комиссии Главного управления военно-учебных заведений, инспектировавшей военную учительскую семинарию в 1856 году, где отмечается: "Особенно замечательна введенная здесь практическая дидактика или искусство преподавания применительно к делу. Для этого по назначению преподавателя один из учителей (обучающийся на военного учителя) обязан держать пробную лекцию, которая продолжается около 35 минут, затем подвергается разбору и критике со стороны товарищей учителей при посредничестве преподавателя".

В семинарии, обучающийся, выступал в значимой для него роли. Кроме такой регулярной ситуативной деятельности в роли, каждый семинарист был закреплен за двумя учениками находящейся при той же учительской семинарии военной школы и отвечал за них.

С упразднением в 80-х годах XIX века военных семинарий, эти первые военно-педагогические учебные заведения были воссозданы затем в виде Педагогических курсов для офицеров лишь в начале XX века. Курсы сохранили то положительное, что имелось ранее. Специальная учительская подготовка на этих курсах включала кроме всего прочего также пробные уроки и упражнения в преподавании частей учебного курса. Таким образом, можно констатировать появление опыта педагогических игр в подготовке военных кадров. Однако главное значение в данный период придавалось все же собственно военным играм в подготовке войск.

В течение XIX столетия теория и практика подготовки и проведения военных игр претерпевала существенные изменения. Прогрессивные отечественные военные педагоги и военачальники адаптировали зарубежный опыт на русский лад, что нашло свое отражение в целом ряде работ по проблеме военных игр. Уже к середине XIX века, военная игра в России получила достаточно широкое распространение, а в различных военно-издательских товариществах, в штабах военных округов стали активно издаваться всевозможные пособия и памятки карманного размера по практике проведения военных игр. В этих памятках подробно раскрывались обязанности военных посредников в игре, правила игр с учетом действий войск и их возможностей, рассматривалось материальное обеспечение игр, приводились примеры знакового обозначения войск на игровом поле. Издавались также специальные журналы и бланки стандартного образца.

К началу XX столетия, военная игра заняла прочное место в

системе подготовки войск к реальным боевым действиям. "Военная игра", - писал известный военный теоретик М.А.Соковнин" - это частичная репетиция экзамена, того экзамена, который держать в военное время, и провал, на котором влечет за собой бесцельную гибель сотен и тысяч жизней, а также невозвратимые материальные потери и позор для государства. Чем больше будет этих репетиций, тем меньше будет недочетов в стратегическо-тактической подготовке офицерского состава армии".

Опираясь на военно-профессиональный опыт и практику, М.А.Соковнин делает важный вывод о том, что "...отсутствие определенных взглядов и требований в деле постановки игры, приводит зачастую к бессистемным, носящим случайный характер, а, следовательно, и бесцельным занятиям. Игра - не шутка и не забава, а одна из отраслей военной службы, не терпящей небрежного к себе отношения".

В данный период теория военной игры рассматривает ее, как целесообразную в учебных целях имитацию реальных военных действий. Военными учеными (А.М. Кузминский, В.И.Паруцкий, М.А.Соковнин) осуществляются первые попытки классификации военных игр. Целью военной игры определяется подготовка офицерского состава армии в деле управления войсками на театре войны, на поле сражения и в деле устройства тыла, наглядное изучение маневренных и боевых действий, изучение вероятных театров будущих военных операций и освещение стратегических и тактических комбинаций будущих противников. В теории военной игры все чаще рассматривается ее структура, требования к руководителю, желаемый количественный состав участников и некоторые другие важные слагаемые. Таким образом, распространяется опыт конструирования игр.

Прогрессивные военные ученые, военачальники, педагоги

активно выступали против царившего рутинерства, догматизма и шаблонства в военной подготовке. Опираясь на опыт других стран в подготовке военных кадров, на достижения отечественной педагогической науки, они создавали такие условия учебной деятельности обучаемых, которые способствовали развитию инициативы, военной смекалки, быстроты мышления обучающихся. И.Д.Гурко, М.И.Драгомиров, А.Н.Куропаткин, Н.Н.Сухотин, Г.А.Леер и многие другие военачальники не позволяли вытравить, забыть победоносный опыт подготовки войск. М.И. Драгомиров, которого историки считают создателем военной педагогики как науки, раскрывая сущность воинского воспитания писал: “Все дело воспитания и образования войск приводится к весьма немногим идеям:

ставить воспитание выше образования;

переходить от анализа к синтезу (т.е. учить делу по частям, но на этом не останавливаться, а непременно соединять эти части в одно, как они соединяются при действии против неприятеля;

учить целесообразно;

развивать внимание людей в военном направлении;

приучать людей встречать неожиданности быстро, но несуетливо;

вести занятия так, чтобы ни один шаг не противоречил закону выручки своих;

вести маневры так, чтобы “всякий воин понимал свой маневр”;

устранять все способствующее самосохранению, и поощрять все, благоприятствующее самоотвержению, и поэтому, давать, практику, в преодолении чувства опасности;

учить показом, а не рассказом;

остерегаться примерного исполнения чего бы то ни было, в мере допускаемой мирной практикой.

Завершение XIX века не привнесло сколь-нибудь существенных

изменений в ориентациях правительства России. После смерти Александра II (1881), к власти пришел Александр III, который за короткое время пребывания на престоле (умер в 1894 году) не добился, сколько ни будь существенных изменений в стране и армии. В 1894 году к власти пришел его сын – Николай II. Он продолжал привычную проевропейскую политику, привнося в нее элементы мистицизма, активно и болезненно реагируя на социальные революционные процессы, вызревавшие в обществе и армии. В то же время, анализ литературы, позволяет сделать вывод, что, несмотря на внутривнутриполитическую ситуацию в России, военная педагогика данного исторического периода, если не опережала в своем развитии педагогику светской школы, то шла с ней в ногу уверенно, хотя была скована бюрократизмом и прогерманской ориентацией самодержавной власти. Просматривается тесная связь в развитии военной педагогической науки и педагогики высшей школы России, благодаря участию известных отечественных педагогов в подготовке военных кадров. Главное управление вузов активно привлекало для работы в военно-учебных заведениях на должностях профессорско-преподавательского состава П.Ф.Лесгафта, К.Н.Вентцеля, П.Ф.Каптерева, В.П.Вахтерова и других крупных ученых, которые в свою очередь считали за честь участвовать в подготовке военных кадров для Российской армии.

Развитие теории и практики использования игр в подготовке военных кадров в конце XIX – начале XX века, проявлялось в следующем:

- в военную игру привносятся элементы внезапного изменения игровой обстановки;
- вырабатываются требования к руководителю военной игры;
- совершенствуются правила военных игр;
- развивается практика применения топокарт и специальных

обозначений войск в военных играх;
достигается отход от догматизированных требований уставов и наставлений в военных играх, развивается самостоятельность участников и руководителей;
приобретается и распространяется опыт использования элементов игр в подготовке педагогов;
конструируется ролевая деятельность участников в игре.

Ключевые слова: германский образец “военной игры”, топографические карты, условные знаки, линейные учения, ролевая деятельность в игре, структура и правила игры.

1.4. ОТ РАЗЛОЖЕНИЯ ЦАРСКОЙ АРМИИ К АКТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМУ ОБУЧЕНИЮ ВОЕННЫХ КАДРОВ КРАСНОЙ АРМИИ

Завершение XIX и начало XX века принесло обострение отношений России с Японией, которое было обусловлено

вмешательством России в японо-китайскую войну (1895г.) и приобретением Россией городов Ляодуна и Порт-Артура (1898г.). Правительство Японии жаждало мести и готовило армию и флот к войне. В России же, в начале столетия, правительство и общество было проникнуто усыпляющим и расслабляющим пацифизмом. Войска в значительной степени были деморализованы, а флот переведен в состояние “вооруженного резерва”.

Япония не заставила долго ждать, обрушив свою мощь на русский гарнизон города-крепости Порт-Артур. Трагедия и слава солдат и офицеров российской армии защищавшей крепость в 1904 году стали следствием бездарной политики российского правительства. Крепость девять месяцев сдерживала 3-ю японскую армию, приковав к себе 170000 человек неприятельского войска. Героизм и мужество солдат и офицеров не могли исправить пороки российской армии, усвоившей прогерманский опыт шаблонной войны и забывшей суворовские заповеди. Командовавший армией генерал А.Н.Куропаткин, впоследствии снятый с должности за поражения в войне, имел благородство признать: “Был разнобой в обучении войск, недостаточная подготовленность их, ввод в бой по частям... и главное – недостаток инициативы, недостаток самостоятельности у частных начальников, недостаток боевого воодушевления у офицеров и нижних чинов, малое стремление к подвигу, недостаток взаимной выручки у соседей, недостаточное напряжение воли от нижних чинов до старших начальников, дабы довести начатое дело до конца, несмотря ни на какие жертвы, слишком быстрый отказ после неудачи иногда только передовых войск от стремления к победе и вместо повторения атаки и подачи личного примера – отход назад. Этот отход назад во многих случаях вместо того, чтобы вызвать у соседей увеличение усилий к восстановлению боя, служил сигналом к отступлению и соседних

частей, даже не атакованных.

В общем, среди младших и старших чинов не находилось достаточного числа лиц с крупным военным характером, с железными, несмотря ни на какие обстоятельства, нервами. Мы бедны выдающимися самостоятельностью, энергией, инициативой людьми. Ищите их, поощряйте, продвигайте вперед... Люди с сильным характером, люди самостоятельные, к сожалению, во многих случаях в России не только не выдвигались вперед, но преследовались: в мирное время. Такие люди для многих начальников казались беспокойными, казались людьми с тяжелым характером и так и аттестовывались. В результате такие люди часто оставляли службу. Наоборот, люди без характера, без убеждений, но покладистые, всегда готовые во всем согласиться с мнением начальников, выдвигались вперед...". А.Н.Куропаткин завершает сказанное словами, делающими ему честь: "Прежде всего, виноват в этом я – ваш старший начальник".

Начало XX века привнесло "революционную смуту" в армию, что усиливало моральное разложение войск. В частях и на кораблях вспыхивали бунты и восстания. После русско-японской войны армия и флот были ослаблены предельно, а Россия вряд ли могла считаться великой державой.

К началу мировой войны 1914 года армию все же удалось некоторым образом подготовить к возможным сражениям. Роты, эскадроны и батареи были укомплектованы необходимым имуществом и оружием, войска стали чаще практиковаться в стрельбе, были даже введены окружные соревнования. На тактическом уровне, к 1914 году, армия в основном была доведена до соответствия предъявлявшимся требованиям. Проблемой оставался высший командный состав армии, давно оторвавшийся от реальных боевых дел. Для поверки высшего состава в 1910 году планировалась специальная военная игра с

участием царя, которая, однако, была отменена за час до начала. Таких игр опасались многие высшие военные чины, делавшие все возможное, чтобы не проявить публично свою несостоятельность в управлении войсками.

Проблемами армии накануне мировой войны оставались: устаревшая военная техника, неподготовленный к реалиям войны высший комсостав и ненадежный тыл.

За период бессмысленной и бездарной со стороны Главнокомандующего и высшего военного руководства военной кампании 1914-1915 года была физически, а также духовно уничтожена значительная часть кадров регулярной русской армии, которая в результате фактически превратилась в революционно настроенное ополчение. Потери можно было пополнить, но их нельзя было заменить. Прогрессивная деятельность некоторых военачальников (М.В.Алексеева, А.А.Брусилова, В.Н.Горбатовского, В.В. Смирнова, В.А. Слюсаренко, М.А.Соковнина и др.) не могла существенно изменить ситуацию. Война при соответствующем духовном разложении фронта и тыла привела к трагедии. В 1917 году, именовавшиеся еще воинскими частями толпы отказывались сменять своих товарищей на фронте, солдаты покидали окопы без команды. Современники свидетельствуют, что часто в этих опустевших окопах маячили одинокие фигурки в офицерских погонах – последние “птенцы гнезда Петрова” оставались на посту, зная, что сменить их с боевого поста может только смерть.

После революционных событий 1917 года наступила новая эпоха, которую офицерские кадры восприняли в основе своей отрицательно. Также отрицательно было воспринято многими - заключение мира с немцами. Как реакция на акции протеста и выступления, в которых участвовали многие офицеры, предпринимались карательные меры новой власти. Проведенная в первые же недели после Октябрьской

революции 1917 года демобилизация армии явилась формой её слома. Одновременно велись поиски путей создания новых вооруженных сил. Советская власть нуждалась в подготовленных военных кадрах для выполнения задач по защите “Социалистического Отечества”. Отсюда, решения Совнаркома о привлечении на службу наиболее лояльных военных специалистов бывшей царской армии, создании Рабоче-крестьянской Красной армии (15 февраля 1918г.), и Рабоче-крестьянского Красного флота (29 февраля 1918г.).

Следует отметить, что наряду с потерей значительного количества подготовленных военных кадров, игнорированием накопленного, во многом актуального опыта подготовки войск вплоть до абсолютного его отрицания, в то же время, с созданием новых военных структур наметились некоторые позитивные тенденции.

Подготовка войск, учебный процесс вузов становятся, как назвали бы это сейчас, более личностно-ориентированными, менее скованными различного рода указаниями. Военно-учебные заведения в начале 20-х годов руководствовались, как свидетельствуют источники, лишь наиболее общими указаниями центра в направлении подготовки военных кадров, причем указания центра отражали его заинтересованность во внедрении новых, более эффективных методов подготовки военных кадров. Подготовка командиров и бойцов Красной Армии, соответствующих желаемому идеалу, требовала совершенствования существовавшего процесса обучения, традиционно построенного на использовании лекционного метода, как преобладающего.

28 марта 1920 года в Москве состоялось совещание начальников военно-учебных заведений, на котором с докладом выступил один из идеологов новой советской военной школы Г.Ф.Гирс. Он в своем выступлении отмечал: "Военные науки должны изучаться на основах

применения активных методов обучения. Центральным предметом преподавания на командных курсах следует признать тактику, около нее должны группироваться все остальные предметы... Через всю систему подготовки курсантов должна проходить идея воспитания. Преподавание военных наук должно получать характер воспитывающего обучения". Важнейшей областью военной практики Г.Ф.Гирс считал подготовку войск "в условиях, при которых поддерживалось бы совершенствование творческих военных дарований, вредные же для военного дела психологические качества подавлялись бы в своем развитии".

Военный историк педагогики А.И.Каменев, длительное время занимавшийся исследованием истории подготовки офицерских кадров в России, в одной из своих работ делает обоснованный вывод о том, что, если попытаться выделить самое существенное в перестройке учебного процесса в военно-учебных заведениях периода 20-х гг., то можно со всем основанием сказать, что главнейшим здесь был переход от лекционной системы обучения к так называемому лабораторному (позднее - бригадно-лабораторному) методу, который включал в себя игропрактику. Следует полагать, что использование в военной школе новых методов подготовки военных кадров было обусловлено также сокращением штабных и войсковых учений – военных игр. Привнесение в образовательную среду военных школ и училищ лабораторного метода и его разновидностей в определенной степени компенсировало недостаток крупных войсковых игр.

Внедрившийся в подготовку красных командиров лабораторный метод появился в начале XX столетия. Привнесенный прагматичной западной наукой в его различных формах (бригадный метод, метод проектов) он нашел поддержку в трудах известных отечественных педагогов П.П.Блонского, К.Н.Вентцеля С.Т.Шацкого и др. Новые методические системы преподавания разрабатывались трудами

В.А.Герда, Л.Н.Никонова, А.П.Павлова, В.В.Половцева, И.И.Полянского, Б.Е.Райкова, и др. талантливых педагогов и ученых. В методических концепциях этих авторов редко можно встретить упоминание о традиционных формах обучения. Авторы новых методов чаще оперировали такими понятиями, как исследовательский, лабораторный, трудовой, конкретно-индуктивный методы.

Большое влияние на развитие активно-игрового обучения на данном историческом этапе оказали экспериментальные педагогические исследования. В начале XX века формируется новая область знания – педагогическая психология, основы которой были заложены еще К.Д.Ушинским в конце XIX в. Непосредственно учителю, преподавателю адресовались психологические работы П.Ф.Каптерева, А.П.Нечаева, А.Ф.Лазурского, М.М. Рубинштейна, других психологов и педагогов.

Новые методы, привнесенные и разрабатывавшиеся в отечественной педагогике получили название методов активно-деятельностного обучения.

Лабораторный метод, как "обучение деланием", существовал и распространялся в различных формах.

"Метод проектов", как разновидность лабораторного метода, внедрялся в учебный процесс и заключался в выборе обучающимися индивидуально или группой какой-либо проблемы и изучение ее с последующим воплощением в материально-вещественном оформлении.

Выполнение частного проекта включало:

- разработку и утверждение плана работы;
- изучение формальных знаний (теории);
- изучение материала, с которым приходится иметь дело;
- конструктивную работу участников.

В основу метода были положены: целевая установка, личная

заинтересованность, настрой обучающихся.

Проекты разбивались на: экскурсионные, конструктивные, рассказы, игры.

В рамках лабораторного метода приобретался первый опыт групповой работы по решению конкретных учебных задач и разрешению возникающих спонтанно ситуаций. В то же время, внедрение лабораторного метода не было лишено сопутствующих этому процессу крайностей. Зачастую, метод внедрялся в приказном порядке, с полным отрицанием лекционно-семинарского, что также приводило к перекосам в организации учебного процесса. Проект положения о Военно-педагогической академии, изданный в 1918 году, включал в себя параграф, который гласил: "В основу научно-образовательной работы кладется студийно кружковая система, исключая аудиторно-лекционную и имеющая в виду применение активно-лабораторного метода с осуществлением принципов индивидуализации, самостоятельности и коллективности в образовательной работе" (академия, в конечном итоге, получила название военно-педагогических курсов, а позже, в 1920 году, они были преобразованы в Военно-педагогический институт).

Динамику работы в группах в рамках лабораторного метода можно представить следующим образом:

самостоятельная работа в группе.

выступления в группе.

обсуждения выступлений в группе.

оценка группой и преподавателем состоявшихся выступлений.

В период с 1920 по 1930гг. появляются педагогические идеи внедрения в военной школе методов обучения посредством конструирования проблем. Одним из таких методов, способствующих развитию инициативы будущего командира, являлся метод "частного

почина", или, как называли его французы, "detsobeissance intelligente"- разумное неповиновение. "Если школьная обстановка настолько проста, ясна и не зыбка, что она допускает категорическую форму отдачи приказаний, - значит надо искусственно усложнять эту обстановку, вводить в нее элемент неизвестного и нерешенного, заставляя курсанта сознательно относиться к выполнению приказа, ставя его в необходимость принимать самостоятельные решения, приучая его к действительности, а не на словах только (как в классе) брать ответственность за самочинное действие, а иногда даже и за сознательное неисполнение приказа",- отмечали сторонники метода частного почина в военной школе.

Наиболее характерные особенности построения учебного процесса, с учетом специфики внедряемых методов обучения:

знания не даются в готовом виде, они должны добываться в ходе

опытно-практической работы самими обучаемыми;

обучаемые владеют методами самостоятельной работы (самообучения);

преподаватель выступает в роли организатора и руководителя самостоятельной работы обучаемых;

работа из обычного класса переносится в оборудованную лабораторию с необходимым минимумом учебного материала, наглядных пособий, моделей и т.п.

Внедрение лабораторного метода, использование его разновидностей в 1920-30гг. было обусловлено стремлением прогрессивных педагогов обеспечить прикладную направленность учебного процесса, эффективную подготовку военных кадров к реальной военно-профессиональной служебно-боевой деятельности при минимуме материальных затрат. Сущность новых идей заключалась в стремлении к обучению, стимулировавшему самостоятельную

познавательную деятельность обучающихся, подводившему их к вопросам и задачам, решение которых было бы увлекательным и важным делом, стимулировало бы мотивацию к практической деятельности.

На основании проведенных исследований попытаемся вывести педагогические принципы, которые являлись базовыми в рамках методов активно-деятельностного обучения. Они просматриваются и декларируются в подходах педагогов-практиков того времени к организации обучения:

тесная связь с практикой государственного социалистического строительства;

предметная связь с изучаемой дисциплиной, в рамках которой осуществляется подготовка специалиста;

активность обучающихся, основывающаяся на личной заинтересованности в результатах учебной работы;

преимущественно самостоятельная поисковая работа обучающихся индивидуально или в составе группы по решению учебных задач;

активное использование обучающимися имеющихся материальных средств для овладения знаниями и практическими умениями в условиях школ.

Следует отметить, что в данный период продолжают выходить различного рода издания по проблемам военной игры, которая, рассматривается как важное средство подготовки к бою.

Однако методы активно-деятельностного обучения не могли быть эффективно реализованы в данный конкретно-исторический период (1920-30гг.) в силу целого ряда объективно существовавших причин:

отсутствие необходимой материальной и учебной базы;

недостаток материальных средств;

кратковременность подготовки специалистов и невозможность реализации задач в рамках лабораторного метода за отведенное время;

недостаточный уровень изначальной подготовленности обучающихся для решения учебных задач самостоятельно;

неподготовленность преподавателей к реализации задач активно-деятельностного обучения;

отсутствие заинтересованности обучающихся в результатах учебного труда и отсутствие действенных стимулов к их самостоятельной работе.

Лабораторный метод и его разновидности опережали время. В 1920-30гг. внедрение лабораторного метода и его разновидностей в процесс профессиональной подготовки кадров было объективно затруднено.

На военно-педагогическое творчество в данный период, в связи с ориентацией на активно-игровое обучение, большое влияние оказала научно-педагогическая деятельность П.П.Блонского, Н.К.Крупской, А.В.Луначарского, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкого и других отечественных педагогов. В их трудах развиты и заложены идейно-теоретические основы учения об игре, как одном из методов социального воспитания, содержится богатый опытно-практический материал, творческое использование которого содействовало, в определенной степени, результативному решению проблем военно-профессиональной подготовки.

Вместе с тем, наработанная отечественная педагогическая теория по данной проблеме характеризует игру, лишь как особый вид социальной деятельности детей, имеющий познавательную и воспитательную функции. В научном плане, теория игр для взрослых не получила в данный исторический период достаточного исследования в

отечественной педагогике. Ярко проявилась логическая незавершенность исследования проблемы в связи с появившимся эмпирическим опытом использования игр в обучении взрослых.

Формирование и развитие отечественной психолого-педагогической теории игры проходило под влиянием научных поисков ученых других стран, осуществлявшихся в начале XX века. В этой области работали всемирно известные педагоги Г.Спенсер, Д.А.Колодца, Ф.Фребель, К.Грос, С.Холл, Х.Бюлер, Д.Дьюи. Их труды, пользующиеся популярностью, переводились на русский язык и изучались отечественными учеными.

В 1920-х - 30-х годах прогрессивные педагоги уже достаточно ясно представляли условия использования игр в образовании. Исследование их педагогического творчества позволяет обобщить подходы и выделить такие условия:

- соответствие целей игры целям педагогического процесса;
- соответствие игровой деятельности психолого-педагогическим условиям и возрастным особенностям участников;
- соотношение целевых установок игры с интересами и потребностями участников;
- увлекательность и эмоциональная насыщенность игры;
- взаимосвязанность игры с другими средствами и приемами воспитания;
- упражнения в процессе игры, закрепление желаемых качеств;
- нравственная направленность игрового действия;
- эмоциональный фон игры;
- исключение принуждения в игре;
- положительный пример, идеал роли как стимул;
- личный пример учителя;
- поощрение в процессе игры;

правильное использование наказаний и требований с ориентацией на психофизиологическую и нравственную сферу личности;

активность в игровой деятельности всех участников, наличие единой цели;

идейно-нравственная содержательность игры.

Важно подчеркнуть, что психолого-педагогические требования к построению и проведению игрового действия в трудах педагогов, работавших над проблемой, образуют взаимосвязанную и взаимопроникающую структуру определенных составляющих. Уже тогда, как отмечает историк педагогики Л.С.Трапезников, было замечено, что в игре должно осуществляться "преодоление трудностей путем стимулирования интеллектуальных, нравственных и физических сил личности".

Развитие военного дела, совершенствование военной техники и вооружения, широкомасштабное использование в войнах танков и авиации, требовало интенсификации и повышения уровня разносторонней подготовки военных кадров. В связи с этим талантливые военачальники (А.И.Егоров, Н.Е.Варфоломеев, А.А.Незнамов, А.А.Свечин, М.Н.Тухачевский, М.В.Фрунзе) в 1920-30гг. продолжали внедрять и совершенствовать военные игры в интересах боевой подготовки войск. Известный военачальник М.Н. Тухачевский (1893-1937гг.) сформулировал ряд принципов построения учебно-тактических задач с учетом реальностей современного боя, применения техники и вооружения, которые успешно внедрялись в практику учений и маневров Красной армии. Он полагал также, что каждая "операция должна быть подготовлена в смысле поднятия духа войск, доходящего до энтузиазма". Значительная часть этой задачи, полагал он, решается посредством агитации и пропаганды, однако при этом необходимы

“практические упражнения в поле и строевого и тактического характера, да еще при наличии реальной и постоянной опасности”. Интересно, что М.Н.Тухачевский предлагал использовать реальные операции по подавлению бандформирований в интересах подготовки и психологической закалки кадров. “То, что Суворов достигал сквозными атаками... то, что Драгомиров мечтал достигнуть выдачей на учениях двух боевых патронов на тысячу холостых - реальной опасности и приучения к ней бойца, то... может быть достигнуто вполне естественно в борьбе с бандитами”. В работах военных ученых А.Кокурина, П.Изместьева, А.Васильева также делались попытки раскрыть взаимосвязь военной психологии и тактики, показать целесообразность учета командирами психологического фактора при решении тактических задач.

Передовые взгляды на вопросы подготовки военных кадров проводил в жизнь военачальник И.П.Уборевич, который развил теорию и практику использования военных игр с учетом развития боевой техники и оснащения армии. В 1928 году в свет вышла его книга под названием "Подготовка комсостава РККА /старшего и высшего/. Полевые поездки, ускоренные военные игры и выходы в поле", которая стала настольной книгой для подготовки комсостава на долгие годы. В данной книге рассматриваются приемы проведения полевых занятий, в том числе и в игровой форме. Успех командно-штабных игр, учений и учебных занятий И.П.Уборевич ставил в зависимость от подготовки руководителя и “психологического превосходства” подчиненных.

Кардинальные вопросы методологии военного строительства разрабатывал известный военный идеолог и педагог М.В.Фрунзе (1885 – 1925гг.). На основе анализа различных форм боевой деятельности войск он показал особенности психического состояния воинов в обороне, наступлении, ночном бою и т.д. “Наша Красная Армия, - писал он, -

должна быть и технически и психологически подготовлена для решения задач всякого рода”. По инициативе М.В.Фрунзе в Красной Армии создаются психологические лаборатории, сотрудники которых принимали участие в организации и экспертизе военных игр, отборе и распределении кадров. М.В.Фрунзе издает приказы с организационными указаниями по проведению полевых учений войск, производству летних занятий.

Интересен опыт, привнесенный в подготовку войск Д.А.Фурмановым (1891 – 1926) – известным военным деятелем, идеологическим и политическим работником в Красной армии. Он положил начало, так называемым, манипулятивным играм применительно к пропагандистской и агитационной работе. Эти игры были направлены на обучение пропагандистов разумному управлению толпой, психологическим и педагогическим приемам воздействия на толпу. Д.А.Фурманов предлагал целый каскад приемов психологического воздействия, которые должны быть сформированы как умения у политического агитатора выступающего перед возбужденными, недовольными людьми. По его мнению: “выступать надо твердо, уверенно, без малейших уступок, колебаний. Это первое...

Второе - не выпускать ни на одно мгновение из под пытливого взора всю толпу, разом наблюдая её со всех сторон и во всех проявлениях: говорить, говори, но и слушай чутко разные выкрики, возгласы одобрения или недовольства, моментально учти, отражают ли они мнение большинства или только беспомощные попытки одиночек...

В-третьих, ...знай, чем живет толпа, самые насущные знай у нее интересы. И о них говори. Всегда надо понимать того с кем имеешь дело...

В-четвертых, ...глянь на лица, всем в глаза, улови нужные слова, учуй по движениям, пойми непременно и то, как передать, как сказать

этой толпе свои слова и мысли, чтобы дошли они к ней, проникли в сердцевину...

Пятый совет: Польсти: здесь это надо!

Не забывай того, что волнуется перед тобой не рабочая толпа, которой можно и надо прямо в глаза сказать серьезную, суровую правду, - там её поймут... Толпа - не такая.

Ты скажешь эту правду, скажешь всю, но не сразу, потом. Скажешь тогда, когда... её смогут принять...”.

Н.И.Подвойский - один из активных строителей Красной Армии, также обращает внимание в своих трудах на значение “моральных эффектов” в боевой обстановке, которые имеют большее значение, чем где-либо, вследствие нервного напряжения, заразительности страха и паники. В общую систему подготовки военных кадров к боевым действиям он предлагает включать и морально-психологическую закалку. В октябре 1920 года при Всеобуче по его инициативе создается психологическая секция, на инструкторских курсах вводится преподавание 30-часового курса педагогической психологии. Н.И. Подвойский высказывал интересные соображения об использовании психологии в интересах рациональной расстановки кадров. Военные психофизиологи во второй половине 1920-х годов уже проводили работу по профессиональному отбору военных кадров. Особенно активно эта работа развернулась в авиации. Во многих училищах Военно-воздушных сил были развернуты специализированные лаборатории специалисты, которых разрабатывали и внедряли различные варианты системы профессионального отбора (летно-испытательный, тестовый отбор, проверка психических функций в ситуации целостной профессиональной деятельности). В 1920-е гг. педагогика в России развивалась в тесной связи с научной организацией труда и психотехникой. В военно-учебных заведениях начинают внедряться

широко распространенные за границей, так называемые “тесты успешности” - методики для исследования качеств личности воина. Военные ученые А.В.Барabanщиков и Н.Ф.Феденко, исследовавшие историю военной психологии утверждают, что “С этой целью испытуемый вводился в искусственно создаваемую обстановку мнимой опасности, которая должна была вызвать переживания, как в реальной боевой обстановке. Например, в подразделении распространился слух о действиях банды. Когда намеченное для обследования лицо несло службу часового, находящаяся невдалеке рота бойцов имитировала (голосом, движениями и т.п.) нападение. По реакции на это, часовой получал оценку эмоционально-волевой устойчивости”. На развитие теории и практики активно-игрового обучения, в данный период, оказывали влияние позитивные достижения в развитии теории и практики обучения кадров для производства. Развитие экономики страны в предвоенные 1930-е годы требовало квалифицированных кадров на производстве, времени на тщательную подготовку которых социально-политической ситуацией отпущено не было. Нужны были руководители молодых советских предприятий, управленцы различного уровня и направленности. В ответ на запросы производства в кадрах, талантливые отечественные педагоги и психологи искали пути интенсификации и повышения эффективности их подготовки.

В начале 1930-х годов, в Ленинграде, талантливый экономист и педагог М.М.Бирштейн с группой специалистов проводит серию игровых экспериментов в интересах подготовки специалистов для производства. Сознавая внутривнутриполитическую ситуацию в стране, учитывая сложившееся (после развенчания в конце 1920-х годов лабораторного метода) неприятие активно-деятельностного обучения, надо признать, что это были смелые шаги. Более того, это был первый в мире опыт проведения деловых игр, который, к сожалению, не был, да

и не мог быть оценен. За попытку возрождения “проклятого” лабораторного метода М.М.Бирштейн и еще несколько её сподвижников были осуждены, однако опыт деловых игр был замечен и повлиял в дальнейшем на их развитие.

К сожалению, инспирированные высшим руководством партии негативные процессы в стране, связанные с поисками "врагов народа", нанесли трудновосполнимый урон армии и военной науке. Военная педагогика и психология после известного (1936г.) Постановления ЦК ВКП(б) “О педологических извращениях в системе наркомпросов” становится более теоретизированной и идеологизированной, а учения не предполагают творчества, инициативы, как руководителей, так и исполнителей. Под "карающий меч" в 30-е годы попали многие талантливые военачальники, ученые, стремившиеся повернуть дело подготовки военных кадров в русло современных и актуальных задач. Не стало Н.Е.Варфоломеева, А.А.Свечина, М.Н.Тухачевского, Р.П.Эйдемана, и многих других. Как объективно и метко замечает военный историк А.И.Каменев, исследовавший историю подготовки военных кадров: "...педагогика и методика - стала в данный период инструментарием реализации политических установок и военных доктрин в сфере теоретической и практической подготовки военных кадров".

В стране и Вооруженных Силах сложилась политическая ситуация, наложившая свой отпечаток на все сферы жизни и деятельности, включая и военно-педагогическую науку. Централизация руководства военно-учебными заведениями, которая начала усиливаться с середины 1930-х годов, осознание руководством поспешности и перегибов, допущенных в связи с внедрением и насаждением лабораторного метода и его разновидностей, привели к объективно закономерному возврату в учебный процесс военных училищ (особенно

применительно к гуманитарным, общественно-политическим дисциплинам), лекционно-семинарского метода и закреплению его вновь в качестве основного. Появилась нетерпимость по отношению к альтернативным педагогическим методам и технологиям, что надолго обусловило процессы, тормозящие их внедрение. Закрытость общества, чрезмерный критицизм по отношению ко всему зарубежному, привел к невозможности осуществления в полной мере объективного изучения и внедрения военно-педагогического опыта армий других стран. "Железный занавес" прочно прикрыл от отечественных ученых военно-педагогический и психологический опыт других армий мира.

В то же время, в конце 1920 и 30-х гг. продолжают проводиться и совершенствоваться военные игры - тактические учения и маневры. В 1928 году – Киевские маневры, в 1929 году – Всесоюзные маневры Красной армии, в которых участвовали войска трех военных округов (всего 70000 человек). Маневры продолжались 12 суток с участием авиации и танков. Крупные маневры и учения проводились также в 1931, 1932, 1935, 1940 гг. Развертывается дискуссия относительно различия этих форм подготовки войск. В одной из статей “Военного вестника” 1937 г. высказывается мнение: “Всякое тактическое учение имеет своим назначением научить части тому или иному виду боя или дать практику ведения уже изученного вида боя в измененных условиях... Задача маневров состоит в том, чтобы проверить умение войск вести бой и в то же время дать им практику в различных видах боевых действий, обязательно на незнакомой местности, в условиях полного напряжения сил и проявления участниками (сторонами) своей свободной воли, т.е. когда они не знают ни состава, ни намерений друг друга. На маневры должны выводиться уже обученные войска.

Генерал-лейтенант Н.А.Веревкин-Рахальский в своей книге “Мои 90 лет” вспоминает о том, как проводились такие маневры:

“Учение длилось семь суток. Каждый день начинался оперативной игрой на картах. В течение трех часов заслушивались решения сторон по обстановке. Командиры дивизий выступали в роли командиров корпусов, а начальник штаба округа - командарма.

Затем работа продолжалась на местности, где разыгрывались наиболее актуальные и острые моменты операции. На учебные точки перемещались на автомобилях, в пути следования проводились короткие тактико-технические летучки. Так, при подъезде к мосту И.Э.Якир требовал осмотреть его и доложить проходимость, определить необходимые материалы и время для усиления моста с целью обеспечения пропуска по нему тяжелой артиллерии и танков. Или на выгодном естественном рубеже предлагал доложить, как его можно использовать при наступлении и в обороне, а также выбрать для батальона полосу обороны, нанести её на карту и рассчитать время и силы, необходимые для её оборудования. Руководитель требовал лаконичных докладов и отдачи четких приказов и распоряжений. Занятия были очень напряженными и закончились поучительным общим разбором”. Автор отмечает, что “уехали они обогащенные знаниями и опытом проведения подобных занятий”.

Учения и маневры войск Красной Армии предполагали создание сложной боевой обстановки, широкое привлечение боевой техники, использование различных средств игровой имитации. Для оценки действий войск была разработана стройная система организации посреднического аппарата. Вводится сочетание войсковых и участковых посредников. Руководитель маневров осуществляет розыгрыш действий сторон через участковых посредников, а последние - через свой аппарат и войсковых посредников обеих сторон. Известный ученый и военачальник М.А.Гареев, исследовавший историю общевойсковых учений, утверждает, что “основная задача посредников заключалась в

том, чтобы обеспечить организованный, соответствующий условиям боевой действительности розыгрыш действий сторон, а также поучительную отработку намеченных оперативно-тактических задач. На основе изучения решений и распоряжений обучаемых командиров и штабов они определяли, на каких участках дать успех или замедлить продвижение войск, не допуская огульного продвижения; создавали обстановку требующую принятия смелых решений и энергичных действий в сложных условиях обстановки; имитировали огонь и определяли результаты ведения огня; объявляли потери и давали другие необходимые вводные”.

В ходе учений и маневров в 1930-х гг. совершенствуются методы планирования действий войск. Планы учений становятся короче, разрабатываются организационные указания, задания и боевые приказы (распоряжения). Планирование должно было давать представление о последовательности проведения учения, определять чему должны быть обучены и по каким вопросам проверены командиры, штабы и войска на каждом этапе учения, где и когда находится руководство учениями, каковы основные вводные задаваемые в ходе учений. Руководство должно было быть твердым, но без вмешательства в сферу компетенции командования сторон учений.

В данный период (1930-е гг.) были разработаны теория глубокой операции и тактика глубокого боя. Слушатели общевойсковой военной академии ежегодно выезжали на два месяца в один из военных округов, где проводили полевые тактические занятия, присутствовали или принимали участие в качестве посредников на войсковых учениях. В академии проводились военно-географические поездки. Цель таких поездок - сформировать у слушателей навыки самостоятельной работы по рекогносцировке и составлению легенды маршрутов, описанию рубежей, оценке их использования в наступлении и обороне. Надо было

научить слушателей и оценивать проходимость мостовых переправ, делать расчеты средств на усиление мостов, способных пропустить тяжелую артиллерию, танки Т - 28, а также вносить поправки в топографические карты. Проводились военно-исторические поездки по местам сражений, где анализировались действия войск, изучался театр военных действий. В военно-профессиональную подготовку войск привнесено так называемое социалистическое соревнование, стимулировавшее активность, эмоциональную составляющую участников.

В то же время, в организации активно-игрового обучения войск просматриваются явные недостатки. Как отмечает М.А.Гареев, почти все крупные учения проводились летом, в ходе их слишком легко достигалась победа, не всегда на учениях и маневрах создавалась обстановка соответствующая характеру реального боя. К тому же часто учениями войск округов руководили сами командиры округов и потому не получали объективной оценки.

Советско-финская война (1939- 1940гг.) вскрыла существенные недостатки в подготовке и действиях войск. Красная армия показала неготовность к ведению боевых действий. Значительно уступавшие ей по численности финские части и соединения были лучше подготовлены и оснащены. 8 мая 1940 года состоялось заседание Политбюро ЦК ВКП(б) итоговый документ которого можно смело назвать перечнем недостатков. Так в разделе “Боевая подготовка войск” указано: ”Неудовлетворительная практическая полевая выучка войск и неумение ими выполнять то, что требуется в условиях боевой обстановки... Пехота не умеет прижиматься к огневому валу и отрываться от него; артиллерия не умеет поддерживать танки; авиация не умеет взаимодействовать с наземными войсками... Причинами этого являются: 1) неправильное обучение и воспитание войск. В боевой обстановке

допускается много условностей, войска не тренируются в обстановке приближенной к боевой действительности... Широкое применение системы условностей в обучении и воспитании войск создало в войсках неправильное представление о суровой действительности войны...". В архивах сохранилось выступление наркома обороны С.К.Тимошенко по итогам инспектирования войск ленинградского округа. "К чему мы стремимся в этом (1940) году, особенно после того приобретенного нами опыта в боях с белофиннами?" - спрашивал нарком. - Мы стремимся уяснить, разъяснить и понять тот шаблон, который выражал, я бы сказал, нашу преступную работу в течение продолжительного времени в Красной Армии. Мы до того избаловались сверху донизу, что ложно воспитывали себя и ложно воспитывали и обучали бойцов, т.е. ложно подготавливали нашу армию для борьбы с врагами. Допускали сплошь и рядом такие условности, которые иначе как преступлением назвать нельзя".

Упрощенчество привело к снижению профессионализма военных кадров. Следует отметить также, что вследствие известных репрессий, состав руководства военными округами, армиями, дивизиями и полками был обновлен, пребывал в должностях незначительное время, не имел опыта управления крупными военными образованиями и не вполне представлял задач в условиях войны.

В целом, активно-игровое обучение военных кадров на данном конкретно-историческом этапе характеризовалось следующим:

накоплением опыта использования элементов игр в рамках лабораторного метода подготовки кадров и его разновидностей; зарождением опыта проведения так называемых "деловых игр", ориентированных на усвоение знаний и умений по различным изучаемым дисциплинам, а также на подготовку военных кадров к педагогической деятельности;

идеологизацией активно-игрового обучения, тесной связью его с практикой государственного социалистического строительства; усилением проблемообуславливающих составляющих игрового действия;

привнесением опыта использования актуальных материальных средств в аудиторных играх;

осмыслением эмоционального составляющего активно-игрового обучения и особенностей его формирования;

привнесением бихевиористских подходов в организацию активно-игрового обучения (подкрепление, стимулирование участников по достижению актуального результата, изучение реакций на стимулы и пр.);

попытками соотнесения целевых установок активно-игрового обучения с интересами участников;

осмыслением и первыми попытками применения, так называемых манипулятивных игр в интересах обучения идеологических работников управлению толпой;

внедрением в практику отбора и оценки военных кадров, так называемых “тестов успешности”, которые представляли собой целенаправленно сконструированные задания с элементами имитационных игр;

использованием элементов соревновательности в деятельности военных кадров.

Ключевые слова: лабораторный метод и его разновидности, активно-деятельностное обучение, педагогические игры, манипулятивные игры, учения и маневры, профессиональный отбор, тесты успешности.

1.5. ПОЯВЛЕНИЕ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ ВОЕННЫХ ИГР В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941 – 1945гг.)

Военно-политическое руководство, анализируя сложившуюся в начале 1940-х гг. обстановку, ясно понимало, что фашистская Германия в ближайшее время нападет на Советский Союз. Учитывая это, в стране планировалась и проводилась подготовка потенциальных призывников к возможной войне. Широкое распространение получил так называемый “комсомольский призыв” молодежи в военные школы и училища. До регулярных войск доводились боевые задачи, разрабатывались планы подъема и вывода частей по тревоге, проводились соответствующие тренировки. В начале июня 1941 года под видом “больших учебных сборов” был осуществлен призыв военнообязанных запаса, всего 793,5 тыс. человек, что, по сути, было скрытой мобилизацией.

Однако первые же сражения 1941 года показали слабую подготовленность страны и армии к отражению агрессии: война застала дивизии приграничных округов неотмобилизованными, не укомплектованными по штатам военного времени. В войсках не доставало новых танков, самолетов, противотанковых и зенитных средств, а многие выдвинутые на командные должности после чисток и репрессий 30-х гг. офицеры, не умеют, не способны действовать инициативно, самостоятельно. К началу войны менее 10% командиров высокого ранга имели высшее военное образование, 75% из них занимали свои посты менее года, многие были сломаны психически или физически.

Крайне тяжелая обстановка, сложившаяся в первые дни войны на фронте и в тылу требовала неординарности решений, самостоятельности. Слепое выполнение приказов при нарушенной

системе связи приводило к просчетам и ошибкам. Требовался суворовский опыт смекалки, быстроты мышления, уверенности в победе. Необходимо было время для обретения командирами опыта и качеств, актуальных для борьбы с хорошо подготовленным и опытным противником. Необходимо было время для подготовки резервов для фронта. Первые месяцы войны и обстановка - не предоставляли такой возможности. Вместе с тем осуществлялся естественный отбор военных кадров в боях. Английский историк Дж. Эриксон писал: “ летние и осенние бои (1941 г.) совершили среди командиров военную чистку в отличие от прежней политической чистки. К людям некомпетентным и бездарным стали относиться все более нетерпимо”. Война стала суровой учительницей.

Поражения и неразбериха первых месяцев войны во многом определялась сталинской военной концепцией, которая строилась на следующем: Советскому Союзу никогда не придется вести боевые действия на своей территории; готовиться следует только к наступательной войне; любая агрессия против СССР будет немедленно остановлена всеобщим восстанием Западного пролетариата. Как следствие, вся военная тактика накануне войны и расположение войск исходили из задач наступательной войны. Однако, воевать пришлось на своей территории, на ходу пересматривая положения военной стратегии и тактики боя. Подготовку военных кадров пришлось осуществлять в ходе боев на фронте. Непосредственно в рядах армии находились многие талантливые педагоги и психологи (Т.Г.Егоров, А.Г.Ковалев, Е.С.Кузьмин, Г.Д. Луков, М.А.Мазманян, Ю.А.Самарин, Л.М.Шварц, С.Н.Шебалин, Ф.Н.Шемякин, А.И.Щербаков, А.Ф.Юсуп-Заде и др.) которые принимали участие в подготовке военных кадров.

Несмотря на сложившуюся ситуацию, уже к концу 1941 года на территории страны была создана разветвленная система военного

обучения: подготовка военнообязанных через Осоавиахим и Всеобуч, обучение личного состава в учебных центрах, резервных, учебных и запасных частях, боевая подготовка в действующей армии.

В период войны получили развитие военные игры, в ходе которых отрабатывались вопросы осуществления оперативно-тактических и стратегических операций. Планирование, разработку и проведение таких игр осуществляли в годы войны талантливые военачальники А.М.Василевский, Г.К.Жуков, И.С.Конев, Р.Я.Малиновский, Б.М.Шапошников, С.М.Штеменко и др. с учетом приобретаемого военного опыта. Генеральный штаб Вооруженных Сил за годы войны разработал десятки оперативно-тактических и стратегических операций, которые предварительно проигрывались на картах, обсуждались и отрабатывались с учетом возможного развития обстановки на театре военных действий.

В военный период существенно изменилась система подготовки военных кадров в военных училищах и академиях. 90 процентов учебного времени курсантов и слушателей военно-учебных заведений уделяется на практическую подготовку личного состава к боевым действиям, для чего разрабатывались и проводились военные игры, которые постоянно совершенствовались с учетом привносимого фронтового опыта.

В ноябре 1943 года в стране была создана Академия педагогических наук РСФСР, которую возглавил В.П.Потемкин. Создание в грозные военные годы такого, единственного в мире, солидного научного педагогического учреждения, подчеркивает особое внимание и актуальную необходимость совершенствования системы подготовки кадров для фронта и тыла в годы войны. Разработки ученых Академии педагогических наук были направлены, прежде всего, на подготовку военных кадров для Красной Армии. В годы войны

появляются интересные работы ученых по проблемам обучения и воспитания воинов.

В период войны доминировала безусловно, практическая подготовка войск. В действующей армии для учений использовались короткие периоды стабилизации обстановки или затишья. Использовались малейшие перерывы в боях. Отличительными чертами учений, проводимых в боевой обстановке являлось следующее: целеустремленность, конкретность, максимальное приближение обучения к действительным условиям той боевой задачи, которую непосредственно предстояло выполнять войскам. Следует отметить также, что активность войск в обучении была предопределена высочайшим патриотизмом.

Военные педагоги разрабатывали и внедряли новые формы активно-игрового обучения курсантов военно-учебных заведений с учетом боевого опыта войск. Можно привести следующее:

метод "кольцевых выходов" - передвижение в условиях "противодействия" противника;
учения с боевой стрельбой;
атака за огневым валом;
обкатка пехоты танками;
создание различных заграждений и их преодоление;
"уроки полевой гимнастики"- сочетание упражнений тактической и физической подготовки к бою.

Активно-игровое обучение получило широкое распространение в практике подготовки бойцов разведывательно-диверсионных подразделений. С использованием элементов игр отрабатывались действия в тылу врага, особенности оперативных контактов с противником.

Все это были, так называемые, имитационные игры, в которых

фронтальной опыт применялся для детального конструирования средовых условий, учета всех элементов тактики действий противника. В таких играх учитывались не только особенности противника, но и его техники, которая применялась в интересах подготовки военных кадров.

В 1942 году с учетом боевого, фронтального опыта войск разрабатываются или перерабатываются Уставы, Наставления и Руководства по организации и ведению боя. В ходе учений учитываются требования новых уставов, более детально учитываются также географические факторы среды (особенности местности, наличие гор, водных преград и пр.).

Известный военный ученый М.А.Гареев, анализируя военное искусство в годы Великой Отечественной войны, пишет: “На занятиях и учениях шла кропотливая работа по определению мест расположения огневых точек противника, сопоставлению схем (карт) обозначенной обороны и результатов её разведки, приемов вызова, переноса и прекращения огня и многим другим вопросам взаимодействия стрелковых, танковых артиллерийских и саперных подразделений. Подобные занятия не были столь броскими и привлекательными, как, скажем атаки танков и пехоты. Можно сказать, внешне они казались очень рутинными (а некоторым командирам - даже нудными), но на самом деле были насыщены большим внутренним содержанием, воспроизводили наиболее сложные и трудные моменты ведения боя, от которых в первую очередь зависел успех. Требовалось немало времени и много кропотливого труда, чтобы командиры и разведчики в совершенстве овладели искусством выявления, засечки и точного нанесения на карты огневых средств противника. Столь же тщательно прорабатывались с командирами всех уровней и другие вопросы организации боя. Все это, в конечном счете, обеспечило успех операций войны”.

Следует признать, что процесс овладения военным искусством шел трудно. Не всем командирам удавалось быстро постичь секреты предметной подготовительной работы. Среди вновь прибывающих на фронт офицеров и генералов встречались и такие, кто не очень-то верил в новые методы подготовки боевых действий, обучения войск. Вот только один пример из статьи М.А.Гареева. В ходе белорусской операции перед форсированием реки Неман в 184-ю стрелковую дивизию приехал для контроля и оказания помощи заместитель начальника штаба 5-й армии. Недавний преподаватель академии, он долго с недоумением наблюдал за тем, как командир дивизии генерал Городовиков работал на наблюдательном пункте то с одним, то с другим командиром полка, а точнее сказать, обдумывал, советовался, спорил, а затем приходил к конкретному решению и определял задачи, порядок артиллерийской подготовки, форсирования реки и действий на плацдарме. Городовиков был довольно властным человеком и мог бы, конечно, поставить задачи в весьма категоричной форме. Однако ответственность была столь велика, что в процессе живого обращения с командирами полков ему, видимо, хотелось лишний раз проверить правильность собственных решений, не только отдать формальный приказ, но и одновременно убедить подчиненных в необходимости делать именно так.

Примерно через час-полтора проверяющий генерал, терпение которого было уже на пределе, обратился к командиру дивизии: “Товарищ Городовиков! Я жду, когда вы все же отдадите боевой приказ”. - Вот сейчас объясню командирам, как форсировать реку, как брать тот берег, останется время, отдам я этот боевой приказ”, ответил комдив. В этом маленьком эпизоде как в зеркале отразились две разные эпохи в управлении войсками, два совершенно разных подхода к решению конкретных боевых задач. Представитель академической школы

признавал лишь уставной монолог при отдаче боевого приказа и организации взаимодействия. Получивший же сполна боевой опыт командир дивизии был озабочен тем, как лучше довести до подчиненных задачу, добиться глубокого её уяснения, продиктованного внутренней убежденностью в своей правоте и необходимостью устанавливаемого им порядка действий. Каждый командир во время войны знал, что о нем будут судить не столько по докладу решения, сколько по результату выполнения задачи. Поэтому для него внешняя сторона дела имела второстепенное значение”.

К сожалению, спустя некоторое время после окончания войны, приобретенный в сражениях опыт подготовки военных кадров стал забываться. После появления ядерного оружия, вообще, стали отрабатывать наступление с темпом по 100 км в сутки, когда ни тщательной разведки, ни всесторонней подготовки боя уже особенно не требовалось. Военное искусство командиров и штабов начало деградировать, сводясь в основном к разработке многочисленных, документов, в которых конкретные задачи и суть дела теряются среди обилия отвлеченных теоретических положений и общих фраз.

Анализируя особенности активно-игрового обучения военных кадров в период Великой Отечественной войны можно отметить следующее:

- активно-игровое обучение привязывается к решению реальных боевых задач частями и подразделениями;
- игры носят конкретный, отражающий реалии боя с противником, характер;
- в играх имитируется обстановка, особенности действий противника, применяется боевая техника противника для отработки предстоящих задач;
- отработка оперативно-тактических и стратегических операций на

картах предполагает исключение лишнего формализма, связанного с формализированной постановкой задач, статусным поведением участников и пр.;

появляются различные разновидности имитационных игр направленных на подготовку воинов, частей и подразделений к боевым действиям;

активно-игровое обучение подкреплено патриотизмом участников игр;

значительное внимание в процессе военных игр уделяется особенностям поведения участников, динамике их психоэмоционального состояния;

игры в полной мере ориентированы на подготовку военных кадров к тому, что объективно необходимо на войне с учетом конкретно-исторических особенностей её ведения.

Ключевые слова: подготовка резервов, доминанта практической подготовки военных кадров, имитационные военные игры, фронтовой опыт, подготовка и “чистка” кадров в боях, искоренение формализма.

Глава 2: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АКТИВНО-ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ КАДРОВ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ АРМИИ

2.1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ВОЙСК КРУПНОМАСШТАБНЫХ ВОЕННЫХ ИГР

Теория и практика военных игр получила дальнейшее развитие в послевоенные годы, как следствие стремительного развития техники и вооружения войск. Новые виды оружия придавали войсковому бою и операции еще более сложный, решительный и высокоманевренный характер. Учения в послевоенный период характеризуются организацией партийно-политической работы, более полной имитацией современного боя. Исследованию теории и практики общевойсковых учений посвятил часть жизни известный военный ученый М.А.Гареев. В своей уникальной в своем роде работе “Общевойсковые учения” (1990г.) он детально анализирует опыт организации и осуществления подготовки войск в учениях и маневрах.

М.А.Гареев пишет: “На тех этапах учений, когда они проходят с боевой стрельбой, практикуется стрельба артиллерии, минометов и танков в промежутки между боевыми порядками и через головы своих войск. Личный состав обучается движению в атаку вслед за разрывами

своих снарядов, проводится бомбометание в непосредственной близости от наземных войск, разыгрываются воздушные бои над боевыми порядками, используются различные способы психологической закалки”.

Общевойсковые учения подразделяются (по М.А.Гарееву):

- по методам проведения: на двусторонние и односторонние, проводимые с обозначенным противником или с боевой стрельбой и применением других боевых средств;
- по своему назначению: на показательные, опытные и обычные плановые учения, проводимые с целью слаживания подразделений, частей, соединений и проверки их подготовки;
- по масштабу и характеру отрабатываемых задач: на учения подразделений, частей и соединений.

Учения проводятся на основании детально разработанных документов, к которым относятся:

- календарный план;
- замысел учения;
- организационные указания войскам;
- тактическое задание с картой исходной обстановки;
- план проведения учения.

В ходе учений осуществляется тщательная подготовка районов учений, связи, организация имитации.

В качестве примера можно привести структуру типового тактического учения с боевой стрельбой, которое является в рассматриваемый временной период (1945-1985гг.) основной формой обучения соединений, частей и подразделений, важнейшим средством повышения их боевой и мобилизационной готовности.

Тактические учения проводятся в целях:

Боевого слаживания и совершенствования полевой выучки

соединений, частей и подразделений для умелых и решительных действий при выполнении служебно-боевых задач в различных условиях обстановки.

Повышения практических навыков начальников (командиров) и штабов (органов управления) в организации служебно-боевых действий войск, непрерывном управлении ими, в организации и поддержании взаимодействия между подразделениями, взаимодействующими силами и средствами.

Дальнейшего совершенствования форм служебно-боевых действий, повышения эффективности применения сил и средств, исследования новых вопросов тактики и организации войск, проверки проектов уставов, инструкций, наставлений и руководств, выработки способов применения в служебно-боевых действиях новых образцов вооружения, боевой и специальной техники.

Сущность тактических учений заключается в том, что в ходе их проведения начальники (командиры), штабы (органы управления) и подразделения выполняют служебно-боевые задачи в общей, непрерывно развивающейся обстановке, по единому замыслу, в различных формах служебно-боевых действий, на разнообразной местности, при большом пространственном размахе, продолжительное время, днем и ночью, в любое время года.

Основной метод обучения на тактических учениях – практическая работа по выполнению всеми обучаемыми своих функциональных обязанностей в условиях, максимально приближенных к реальной обстановке.

Учения проводятся по комплексным темам, которые включают несколько форм служебно-боевых действий. На учения привлекаются не только сухопутные соединения, части и подразделения, но и корабли

(катера) морского (речного) соединения, вертолеты (самолеты) авиационных частей округа.

По масштабу, тактические учения могут быть дивизионными, полковыми, батальонными, ротными.

По целевому назначению, тактические учения подразделяются:

на плановые, проводимые в интересах боевого слаживания подразделений и повышения полевой выучки личного состава;

на показательные, целью которых является выработка единства взглядов на методику организации и проведения учений, или показ наиболее целесообразных методов работы начальников (командиров) и штабов (органов управления), приемов и способов служебно-боевых действий подразделений;

на контрольные (проверочные), проводимые в ходе инспектирования, итоговых и контрольных проверок с целью определения степени боевой и мобилизационной готовности подразделений.

По числу фактически обучающихся сторон, тактические учения проводят двухсторонними и односторонними.

Продолжительность учений определяется отрабатываемой темой и временем необходимым для отработки учебных вопросов, а также необходимостью поддержания боевой готовности подразделений. Как показывает опыт обучения войск, продолжительность учений может составлять до четырех суток.

Для подготовки и проведения тактических учений создается руководство, назначается посреднический аппарат (войсковые, участковые и пунктовые посредники), контрольные группы, а при необходимости также исследовательская группа.

Подготовка учения включает:

планирование (разработку оперативно-тактических и

организационно-методических документов);
подготовку руководства и посреднического аппарата,
исследовательской и других групп;
подготовку войск и района учения.

Подготовка учения проводится по календарному плану, в котором предусматривается:

уточнение и определение исходных данных;
перечень форм разрабатываемых документов на учения;
рекогносцировка района учения;
подготовка офицеров занятых на учениях;
создание необходимых ресурсов;
перечень основных работ по подготовке района учения и
развертывания связи;
проведение смотра готовности всех сил и средств к учению.

Для организации и проведения тактического учения разрабатывается ряд документов: календарный план, общий тактический замысел, организационные указания подразделениям, тактическое задание, карта исходной обстановки, боевые приказы, план имитации, план воспитательной работы и пр.

Начало тактического учения определяется подачей соответствующего сигнала (распоряжения) на приведение подразделений в различные степени боевой готовности и вручение распоряжения (тактического задания) на выход и занятие исходного района по учению.

Розыгрыш боевых действий войск на каждом этапе осуществляется на основе принятых решений обучаемых командиров, отданных ими распоряжений и фактических действий войск. На основе этого руководитель учения дает штабу руководства, своим заместителям, помощникам, а также посредникам указания о том, какой успех

предоставить обучаемой стороне.

Следует отметить, что в послевоенный период (с 1945 по 1985гг.) организация и методика проведения учений постоянно совершенствуется, приобретая все больший размах. Часто проведение учений в данный период соотносится с обострением обстановки на каком-либо театре военных действий и тогда возникает реальная опасность перерастания учений в локальные военные конфликты.

С 1985 года политическое руководство Советского Союза взяло устойчивый курс на разрядку военной напряженности, перестройку и экономическое ускорение страны. Однако программа политических и экономических реформ не была четко обозначена и подкреплена сколько-нибудь серьезными политическими и экономическими аналитическими расчетами. На деле, реформы привели к одностороннему сокращению вооружений, дискредитации и деидеологизации армии, одностороннему выводу войск из стратегически важных районов.

После распада Советского Союза и подписания соответствующих соглашений между лидерами образовавшегося Союза независимых государств армия была поделена по национально-государственным квартирам. Непродуманная экономическая политика правительства России, как следствие её - снижение возможностей государства по содержанию и обеспечению армии всем необходимым привело к сокращению и уничтожению значительной части вооружения и боевой техники, общему снижению качества подготовки военных кадров. Известный ученый В.В.Серебрянников, исследовавший проблему политики и оборонно-промышленного комплекса России пишет в одной из своих статей: “За последнее десятилетие наша армия и флот по своему техническому оснащению превратились из передовых в отсталые, значительно уступают в этом отношении не только

вооруженным силам развитых западных государств, но и ряда развивающихся стран. Даже техническая оснащенность незаконных вооруженных формирований в Чечне по ряду показателей оказалась выше (средства связи, информация, стрелковое оружие и т.д.)”.

О проблемах обеспечения и подготовки кадров армии и флота убедительно свидетельствуют выступления ключевых лиц в военном строительстве современной России. Главнокомандующий Военно-Морским Флотом адмирал флота В.И. Куроедов пишет в одной из своих статей: “На рубеже конца 80-начала 90-х годов в нашей стране произошли коренные изменения, затронувшие политические и экономические основы государства. За прошедшее десятилетие стало очевидным, что во многом последствия этих изменений оказали губительное воздействие на Военно-морской флот России. Обвальное сокращение ассигнований, нарушение отлаженной в течение многих лет организации и серьезные кадровые проблемы - все это привело к резкому сокращению корабельного состава, неудовлетворительному состоянию оставшихся в строю кораблей, свертыванию нового строительства и многим другим негативным последствиям”. Главнокомандующий Военно-воздушными силами генерал-полковник авиации П. Дейнекин отмечает: “Говоря о проблемах сегодняшнего дня, отмечу, что наиболее острая из них - недостаточное финансирование Военно-воздушных сил (30-процентов от требуемого). Это существенно сказывается на закупках авиационной техники и вооружения, запасных частей, авиатоплива, негативно влияет на боевую подготовку, боеготовность и обустройство войск, а также на состояние авиационной промышленности России”. “Анализ аварийности в отечественной военной авиации за последние десятилетия показывает” - как утверждает начальник 30 ЦНИИ ВВС В.Александров, что: “около 70% всех авиационных происшествий (АП) происходят по вине летного и

инженерно-технического состава”. Он пишет, что: “Кабины современных ЛА (летательных аппаратов) перенасыщены различными приборами, индикаторами, пультами, из-за чего возникают сложности в пилотировании и боевом применении. А интеллектуальный уровень и техническая подготовка иных летчиков таковы, что, случись в воздухе экстремальная ситуация, они просто не смогут принять верное решение”. Не случайно автор предлагает, наряду с другим “совершенствование профессиональной подготовки всех категорий авиаторов с учетом сложностей современной техники”.

В 1980 - 90-х гг., в связи со сложившейся экономической ситуацией, крупные войсковые учения стали редкостью. Воспитательная работа в войсках потеряла прочные морально-нравственные основания. Значительная часть офицерских кадров увольнялась из армии. Резко возросло количество уклонений от воинской службы. Престиж воинской службы был подорван, в обществе сформировалось негативное отношение к службе в рядах Вооруженных Сил. Кроме того, российская армия втягивалась в локальные конфликты, возникающие в разных странах и на территории самой России. Отсутствие комплексного всестороннего обеспечения подготовки войск, рассогласованное по ведомствам неумелое управление войсками – все это приводило к серьезным просчетам в планировании и проведении боевых операций, необоснованным потерям людей.

Материалы Круглого стола, проведенного в 2000 году с участием руководителей силовых ведомств России по проблеме “Контртеррористическая операция на Северном Кавказе: основные уроки и выводы” ярко свидетельствуют о проблемах обеспечения и подготовки военных кадров. Начальник ракетных войск и артиллерии генерал-полковник М.И.Каратуев утверждает, что “первичные офицерские должности укомплектованы выпускниками 1998-1999 годов,

не имеющими достаточного опыта и навыков в боевой работе, обучении и воспитании личного состава. Еще раз получены подтверждения о недостаточной практической направленности обучения курсантов. В результате нарушается установленный порядок работы на огневых позициях и наблюдательных пунктах. Мероприятия подготовки стрельбы и управления огнем выполняются в большинстве подразделений с низким качеством. Офицеры не научены правильному ведению боевых документов. Сержанты - выпускники учебных частей неуверенно действуют при вооружении". Начальник Общевойсковой академии Л.С.Золотов предлагает "с учетом накопленного боевого опыта... уже сегодня многое пересмотреть в вопросах организации боевой и оперативной подготовки войск. Следует коренным образом перестроить систему боевой подготовки, чтобы она не только позволяла с большей эффективностью готовить специалистов, но и способствовала сколачиванию боевых подразделений. Кроме того, требуется кардинально пересмотреть методы проведения тактических учений, особенно в звене "батальон - рота". В первую очередь на них должно отрабатываться последовательное выполнение тактических приемов, связанных с огневым поражением противника, осуществлением маневра, нанесением фланговых ударов, решением других задач, характерных для боевых действий в вооруженных конфликтах".

На заседании Совета Безопасности РФ, которое состоялось 11 августа 2000 года, Верховный Главнокомандующий Вооруженными Силами, Президент Российской Федерации В.В.Путин задает вопрос участникам: "Наши Вооруженные Силы, вся наша силовая составляющая - является эффективной?" И тут же отвечает: "К сожалению, нет. И если сегодня Россия в состоянии давать отпор тем угрозам, с которыми сталкивается, мы должны констатировать, что в значительной степени это происходит благодаря преданности и

мужеству людей в погонах. Но бесконечно эксплуатировать человеческий фактор невозможно”.

Сложный для армии и флота России период 1980-90гг. заставил прогрессивных военных ученых осмысливать происходящее, предпринимать шаги по осуществлению подготовки военных кадров в классах, лекционных залах, в ходе полевых выходов при практически полном отсутствии финансирования учебной работы вузов.

Создавшаяся ситуация заставила вспомнить забытый “активно-деятельностный метод” и обратиться к разработкам ученых относительно применения, так называемых “деловых игр” в подготовке военных кадров.

Активно-игровое обучение в подготовке военных кадров на протяжении периода с 1945 по 1985 год характеризовалось следующим:

использованием значительного количества боевой техники и вооружения;

проведением военных игр с участием армий государств участников военно-политического блока;

исключением из военных игр детализации, элементов актуальных для тактической подготовки военных кадров;

общей глобализацией (территориальной, технической, количеством участников) военных игр;

высокими материальными затратами на организацию и проведение военных игр;

использованием военных игр в политических, идеологических целях; общей идеологизацией и политизацией подготовки кадров;

разработкой теории и совершенствованием практики проведения ширококомасштабных военных игр (структурированием и систематизацией подготовки, проведения, подведения итогов и

посредничества).

Ключевые слова: общевойсковые учения, тактические учения, классификация учений, широкомасштабные военные игры, состояние войск, проблемы подготовки военных кадров.

2.2. ПРИВНЕСЕНИЕ ФОРМИРУЮЩИХ И РАЗВИВАЮЩИХ ФУНКЦИЙ В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ВОЕННЫХ ИГР

В конце 1980 - начале 1990-х гг. стало очевидным, что в военном деле все больше находят применение информационные технологии, а деятельность офицера - военного профессионала становится все более мыследеятельностной. Военные специалисты рассматривают современные действия на поле боя в чем-то схожими с нынешними компьютерными играми. И.М.Попов, исследовавший взгляды военных специалистов США относительно современной войсковой практики утверждает, что сегодня обсуждаются концепции развития информационных войн и превращения их в так называемые “войны мудрости”. Общая модель “войны мудрости” будет включать, по мнению ученых, три компонента:

- знание;
- мудрость;
- систему интегрирования человеческого фактора.

В связи с этим, сегодня, концепция военного профессионального образования должна быть ориентирована на опережение потребностей

современного развития органов и войск силовых структур, “обеспечивая опережающее развитие качеств личности офицера через применение технологий исследовательского обучения и проблемного образования, основанных на синтезе научных исследований и перспективных моделях служебно-боевой практики”.

Исследовательское и проблемное обучение специалистов может реализовываться посредством широкого применения в образовательном процессе военно-учебных заведений, так называемых деловых игр.

Для представления особенностей деловых игр и возможностей применения данной формы обучения при подготовке военных кадров в интересах формирования и развития у них актуальных профессионально важных личностных качеств, знаний и умений, следует обратиться к исследованиям отечественных ученых относительно теории и практики деловых игр в образовании.

Распространение деловых игр в профессиональном образовании

Еще в 1930-х годах группа прогрессивных преподавателей и руководителей производства в Ленинграде (ныне Санкт-Петербург), во главе с М.М.Бирштейн, пыталась конструировать и внедрять деловые игры для повышения эффективности профессиональной подготовки кадров. В послевоенный период (с 1945 года) проблема игр в образовании взрослых разрабатывалась в трудах известных ученых Д.Б.Элькониной, П.А.Рудика, А.В.Запорожца и др.. Издано значительное количество пособий, монографий, подготовлен целый ряд статей в периодической печати по проблемам игры в образовании и развитии личности.

Психолого-педагогическим особенностям игровой деятельности посвятили свои исследования ученые Е.С. Малах., Р.И.Жуковская.

Национальные особенности игры, народные традиции в процессе ее использования в воспитании раскрываются в исследованиях Г.Агаева, Х.Анаркулова, А.А. Гилевой, А.Мирзоева, М.Нурмедова, Р.Саламова. Дидактический аспект исследования игры, как метода, составляет содержание работ А.А.Баранова, Ф.Н.Блехер, Е.М.Гельфана, Г.А.Ляпиной, Е.М.Минскина, Е.Э.Селецкой.

К сожалению, отечественные педагоги и психологи долгое время делали упор на исследование игры в узко возрастной плоскости, рассматривая ее лишь как вид деятельности ребенка, способствующий его всестороннему развитию. Российская педагогическая энциклопедия вышедшая в 1994 году, по инерции трактует игру лишь как "...практику развития ребенка, ведущую деятельность в дошкольном детстве". Однако, начиная с 1980-х гг. нашей стране происходит активная переоценка роли игры в обучении и воспитании взрослых. Одна за другой, появляются научные работы, отражающие особенности игропроцесса и обеспечивающие основу для перспективных исследований. Во многом, переоценке педагогического значения игры, способствует знакомство отечественных ученых с трудами по проблеме, изданными за рубежом, часть из которых за последние десятилетия переведена на русский язык.

В работах зарубежных психологов и педагогов понятие игры трактуется более широко. Западная педагогическая классика в лице Г.Спенсера, С.Холла и К.Гроса, наряду с разнообразием теоретических подходов и неоднозначностью теоретических позиций, в целом имеет единое видение игры, как явления, неразрывно связанного с жизнедеятельностью человека от детства до зрелости.

Наиболее известные зарубежные теории игры последних десятилетий представлены именами Г.Шато, С.Френе, Е.Х.Эриксона, Х.Гетцера, Р.Вандер Коэла, Л.ди О.Лимы и К.Крейцера. Интересны их

работы многие, из которых, к сожалению, не переведены на русский язык. Общим для этих концепций является признание того, что многообразию видов игровой деятельности соответствует многообразие теорий и практических методов.

Психологи, специалисты в области управления, достаточно давно работают над созданием и совершенствованием эффективных технологий игр, позволяющих решать профессионально-ориентированные задачи. Широко известны ученые, создавшие технологии функциональных игр-тренингов: К.С.Станиславский - разработавший актерский тренинг; М.Форверг - создававший ролевые игры-драматизации; Дж. Морено - разработавший теорию и практику психодрамы; Э.Берн - автор трансактного анализа как инструмента обнаружения и коррекции непродуктивного поведения; и др.

Объективно существующий сегодня методический и научный опыт внедрения новых форм, методов, средств обучения в школах, техникумах, вузах, позволяет сделать вывод о том, что основным направлением поисков путей интенсификации учебного процесса, является психолого-педагогически и дидактически обоснованное сближение учебной и профессиональной деятельности, в т.ч. посредством профессионально-ориентированных игр.

Эту проблему в отечественной педагогике продолжительное время активно разрабатывают ученые Н.П. Аникеева, М.Н. Аплетаяев, Н.В.Борисова, Н.Н.Богомолова, А.А.Вербицкий, И.А.Володарская, Ю.Н. Емельянов, Р.Р.Жуков, Л.А.Петровская, А.А.Соловьева, С.С. Салаватова, Н.Ф.Талызина, Г.В. Фролова, А.А. Федорова и др. Именно их труды стали катализатором научных разработок по проблемам использования активных методов обучения в профессиональной подготовке специалистов различной профессиональной направленности, в том числе и военных кадров.

Анализ исследований данных авторов позволяет говорить о необходимости сегодня “опережающего профессионального образования” военных кадров, которое объективно обусловлено следующим:

качественно новым характером значимости личности офицера во всех сферах жизнедеятельности силового ведомства и неадекватным отражением этого в функционировании военного профессионального образования;

необходимостью предварительной прогностической оценки последствий принимаемых офицером решений и недостаточной ориентацией военного образования на развитие прогностического образа мышления и деятельности;

объективным наличием многовариантных решений во всех сферах военно-профессиональной деятельности и недостаточным, сформированным в вузе у курсанта (слушателя), осознанием необходимости или умения выбора оптимального решения.

Известный ученый, основоположник концепции контекстного обучения А.А.Вербицкий, предлагает в интересах повышения эффективности профессиональной подготовки специалиста и, опираясь на деятельностную теорию, создавать в обучении контекст перспективной профессиональной деятельности. Контекстным им названо такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание реальной профессиональной деятельности, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем положено на канву этой деятельности.

Следуя целям контекстного моделирования деятельности военного профессионала, следует вычленить из неё структурные компоненты, которыми оперирует учебное заведение, осуществляя подготовку

специалистов. Такими компонентами могут быть:

профессиональные проблемы (задачи), которые должны решаться выпускником в ходе перспективной профессиональной деятельности;

профессиональные знания, которые он применяет при этом;

личностные качества, которые он реализует в профессиональной деятельности;

виды профессиональной деятельности, которые он осуществляет;

умения и навыки, необходимые специалисту для профессиональной деятельности;

психолого-педагогические функции, которые осуществляет специалист в ходе профессиональной деятельности.

После выделения названных актуальных компонентов профессиональной деятельности по предназначению, следует построить квазипрофессиональную модель подготовки к деятельности преимущественно в её контексте. “Для достижения целей формирования, точнее “выращивания” личности профессионала в вузе необходимо организовать такой образовательный процесс, который обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (учебно-познавательной) в другой (профессиональной) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов”. Задавая контекст актуальной деятельности с учетом перспектив её развития можно выстраивать, так называемое “опережающее” обучение.

В связи с этим могут применяться, и следует выделять профессионально-ориентированные деловые игры, которые, по мнению многих ученых (О.С.Анисимов, Н.В.Борисова, А.М.Смолкин, И.П.Логинов, В.В.Хрипко и др.), органично включаются в образовательный процесс и позволяют, реализовывать актуальный

контекст деятельности профессионала. Приставка “профессионально-ориентированные” обусловлена тем, что проводимые деловые игры могут не отражать контекста профессиональной деятельности, в которую обычно включена личность, но соответствовать интересам данной личности, ориентированной ситуативно на какую-либо деятельностьную функцию вне профессии.

В педагогической науке наработано множество определений профессионально ориентированных игр. Так, Н.В. Борисова под деловой игрой понимает имитационное игровое моделирование функционирования социально-экономических систем (или их элементов) и деятельности занятых в них людей, проходящее в форме ролевого взаимодействия по определенным правилам в условиях неопределенности и/или столкновения интересов и/или конфликта с принятием решений, направленных на достижение желаемого состояния объекта управления. А.М.Смолкин характеризует деловую игру, как живое имитационное моделирование реальных процессов и механизмов (профессиональной деятельности). В.Н.Бурков под деловой игрой понимает имитацию на модели производственной, хозяйственной и организаторской деятельности в учебных и исследовательских целях.

Профессионально-ориентированная деловая игра, таким образом, это, многофункциональный метод подготовки специалистов, призванных осуществлять профессиональную деятельность, в целенаправленно сконструированной квазипрофессиональной или в другой игровой деятельности, значимой для формирования профессионально-важных способностей, знаний, умений и личностных качеств участников.

Определено, что использование профессионально-ориентированных деловых игр в учебном процессе предполагает определенные условия. Одним из таких условий является наличие их

классификации. В научной литературе нашли отражение различные подходы авторов к построению общей классификации игровых технологий. Наиболее характерными из них являются:

по наличию имитационной модели осваиваемой деятельности и степени выраженности элементов игры (В.Я.Платов, В.В.Поддиновский, А.П.Хачатурян, В.Б.Христенко).

по назначению игр в учебном процессе (А.М.Смолкин);

по характеру деятельности, имитируемой в игре (В.В.Хрипко);

по целевому предназначению игр (Е.А.Хруцкий).

Во многих научных работах, по разным основаниям, определяются многочисленные признаки игр (Н.В.Борисова, С.Р.Гидрович, В.М.Ефимов, В.В.Иванов, Д.Н.Кавтарадзе, И.П.Логинов, Л.Б.Наумов, П.И.Пидкасистый, В.И.Рыбальский, А.М.Смолкин, И.М.Сыроежин, и др.).

Классификация деловых игр строится в соответствии со следующими основаниями:

а) направленность на обучение профессиональной деятельности или на формирование и развитие профессионально важных качеств специалиста;

б) наличие имитации условий и форм профессиональной деятельности специалистов;

в) степень выраженности контекста профессиональной деятельности специалиста;

г) функциональная направленность игр.

В соответствии с определенными основаниями классификации, все профессионально ориентированные игры предлагается разделять на две группы:

- деловые игры направлены преимущественно на подготовку обучаемых к предметной профессиональной деятельности;

- лично-ориентированные игры, соответственно, имеют направленность на формирование и развитие профессионально-важных качеств личности специалиста. Одновременно они позволяют осуществлять диагностику и коррекцию таких качеств.

Деловые игры, в зависимости от наличия имитации условий и форм профессиональной деятельности, целесообразно разделять на имитационные, а также игры без имитации деятельности.

Интересен подход специалистов к проблематике, так называемых, педагогических игр, которые актуальны уже тем, что реализуют ключевую задачу – подготовку преподавателей к профессиональной деятельности с использованием игровых технологий.

Изучение подходов к классификации игровых технологий, личный опыт практического применения деловых игр и исследовательская работа автора, позволили прийти к следующему:

- существует целевой и процессуальный подход в определении классификации игровых технологий;

- целевой подход ориентирует на решение дидактической задачи (достижение конечного результата);

- процессуальный подход ориентирует на достижение результата через реализацию функциональной деятельности.

Направленность классификационного деления на процесс (функциональная направленность игр) представляется наиболее предпочтительной т.к. достижение цели определяется процессом деятельности (функцией).

В определениях игр часто используются понятия "модель" и "имитация" как эквивалентные. В научной литературе, термин "модель" трактуется как "система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала". Принципиальных разногласий между специалистами в определении

модели, как показывают результаты исследования, не существует. "Модель", - как справедливо делает вывод Н.В.Борисова: "...это всегда замещение и воссоздание реально существующего объекта, процесса, явления, осуществляемое с помощью различных средств". Вместе с тем, понятие "имитация", как нам представляется, можно рассматривать исходя из нескольких оснований:

- имитация, как процесс приведения в действие модели путем манипулирования её элементами;
- имитация, как процесс моделирования систем и деятельности человека;
- имитация, как деятельность по оптимизации средовой модели;
- имитация, как сама модель.

Опираясь на понятие имитация, как процесс моделирования, М.Ж.Арстанов, П.М.Пидкасистый и Н.С.Хайдаров выводят определение "имитационной игры", как "активной деятельности по имитационному моделированию систем и игровому моделированию человеческой деятельности в этих системах". В.В.Хрипко определяет имитацию, как "неотъемлемую часть розыгрыша действий", которая "воспроизводит для обучаемых зрительную картину и звуковой фон боя"; а "розыгрыш", как "взаимосвязанную деятельность обучаемых войск, овладевающих в игре целесообразными способами профессиональных действий". В.В.Воронов считает, что имитационно-игровые упражнения – это выполнение учебных действий, сочетающих рациональные и эмоциональные компоненты и имеющие в своей основе имитацию профессиональной деятельности в ролевой, не ролевой (без перевоплощения) форме.

Действительно, многим профессионально-ориентированным играм свойственно "имитационное моделирование систем", и такие игры, с учетом вышеприведенных определений, надо определять, с

учетом поправки В.В.Хрипко, как игры с применением имитационного моделирования условий и систем. Само же понятие "имитационная игра", как нам представляется, звучит несколько некорректно, т.к. может рассматриваться с разных оснований определений понятия "имитация", которые приведены выше. Вместе с тем, как справедливо заметил В.В.Хрипко: "...не имитационные методы активного обучения уже сейчас содержат игровые компоненты, а это, значит, нет смысла выделять их в отдельную группу".

Опираясь на такой ход рассуждений, мы будем применять в классификационном делении игр, как одно из оснований классификации, разделение их на игры:

а) с применением имитационного моделирования условий и систем;

б) без такового.

По степени выраженности в профессионально-ориентированных играх контекста профессиональной деятельности, целесообразно выделять:

- контекстно-ориентированные игры, суть которых - квазипрофессиональная деятельность;

- косвенно контекстно-ориентированные игры, суть которых - игровая деятельность по подготовке специалиста, но вне прямой связи с его перспективной предметной деятельностью.

Профессионально-ориентированные игры в зависимости от функциональной направленности, могут быть разделены на основные группы:

исследовательские игры, в которых участники за определенное время, осуществляют проверку гипотез, осуществляют поиск и накопление данных, делают выводы по результатам проделанной работы;

дидактические игры, в ходе которых изучаются элементы теории и практики деятельности специалиста;

рефлексивно-оценочные, в ходе которых осуществляется исследование деятельности, поиск и реконструкция выявленных затруднений, перенормирование деятельности, оценка процесса и результата;

диагностические, в которых осуществляется диагностика деятельности, личности или группы в интересах получения значимого результата;

мотивационно-побудительные, посредством и в ходе которых преимущественно формируется интерес, азарт, мотивация, а также потребность относительно деятельности, явления, информации;

психотехнические, посредством и в ходе которых осуществляется обучение или совершенствование умений специалиста в выполнении психотехнических и релаксационных упражнений, значимых для профессиональной деятельности.

Все игры, в соответствии с приведенной классификацией, находятся во взаимосвязи. Ни один вид сам по себе не обеспечивает решение задач подготовки обучающихся к перспективной профессиональной деятельности. Только использование различных видов игр, в сочетании с традиционными методами обучения, позволяют добиваться повышения эффективности подготовки специалистов.

Выбор игр из общей классификации, осуществляется на основании дидактических задач (единиц), отображенных в модели специалиста и конкретизированных в программе подготовки обучаемого по предмету.

Для представления методического разнообразия применения

профессионально-ориентированных игр в учебно-воспитательном процессе, их целесообразно различать по наиболее характерным признакам:

1. По особенностям участвующих в игре:

- "я реальный" и "я воображаемый" - моделирование деятельности по саморазвитию самостоятельно;

- "я" и "соперник" - моделирование деятельности в условиях взаимовлияющего поведения;

- "я" и "среда" - моделирование деятельности в условиях активного взаимовлияния в контакте со средой.

2. По взаимодействию:

- игры с взаимодействием отдельных участников;

- игры без взаимодействия отдельных участников.

3. По особенностям контакта групп в игропроцессе:

- противоборство групп, возможно отсутствие контакта;

- взаимодействие групп, при наличии контакта.

4. По используемым средствам передачи и обработки информации:

- игры с применением обычных средств связи и обычных носителей информации;

- игры с применением электронно-вычислительной техники;

- игры с применением других устройств, технических средств в соответствии с задачами игропроцесса.

5. По динамике моделируемых процессов:

- игры с ограниченным числом ходов или возможных действий;

- игры с неограниченным числом ходов и действий.

6. По временному масштабу игровой деятельности:

- с установлением масштабов времени;

- без установления масштабов времени, до достижения целей игропроцесса или решения задачи, поставленной перед участниками.

7. По задачам, решаемым в игре:

- игры, ориентированные на принятие решений по узким проблемам;

- игры, имитирующие реализацию отдельной функции, включающей ряд проблем;

- игры комплексные, моделирующие управление процессом в целом, решение различных взаимосвязанных проблем, требующих разносторонних умений и широкого круга знаний.

8. По месту проведения:

- аудиторные игры;

- игры на улице, без привязки к условиям;

- игры в других значимых для результатов и целей местах.

9. По количеству участников:

- массовые игры;

- групповые игры;

- индивидуальные игры.

10. По особенностям правил и норм:

- игры с фиксированными, открытыми правилами;

- игры со скрытыми правилами, где отношения или объекты воспроизводятся свободно и самостоятельно.

11. По степени управленческого воздействия на игропроцесс:

- жестко управляемые игры;

- управляемые игры;

- вынужденно управляемые игры;

- неуправляемые игры.

12. По степени управленческого воздействия на участников:

- с использованием воздействия на игроков или группы;

- без такового.

13. По степени эмоционального воздействия на игроков:

- развлекательные;
- азартные;
- актерские.

Практика игры состоит на наш взгляд из: техники игры (технологической структуры); теории и методологии игры (общих подходов к проектированию и анализу действий); этики игры (привнесения нравственных идей и смысла).

Профессионально-ориентированную игру можно рассматривать, как средство подготовки к труду, особый вид деятельности человека и компонент других видов деятельности, всей культуры и жизнедеятельности человека.

Приобретает актуальное значение внедрение в учебный процесс вуза игровых технологий, которые можно было бы проводить за короткий период времени, достаточно результативно, и которые можно было бы логически включать в общий курс, построенный с использованием различных методов обучения на разных этапах подготовки кадров.

Специалистами выработаны принципы игровой деятельности человека, которые требуют учета при конструировании игр в образовании (Н.В.Борисова, А.М.Смолкин, В.В.Хрипко). На наш взгляд, наиболее отвечают закономерностям выбора и системного использования деловых игр в учебном процессе вуза принципы, определенные В.В. Хрипко, - военным педагогом, длительное время занимавшимся исследованием феномена игры в военном образовании. В его работах определяются принципы:

- активности; - структурной системности;
- самостоятельности; - динамичности;
- коллективности; - результативности;
- моделирования; - обратной связи;

- проблемности; - новизны.

- исполнения ролей;

Принцип активности - важнейший, базовый для игры. Активно действовать - безусловное правило участия в любой игре.

Принцип самостоятельности, определяется исходя из того, что каждое действие играющего должно быть результатом самостоятельного усилия, управления собственной деятельностью.

Принцип коллективности, отражает значение коллективных действий в игре, в интересах достижения результата участников и ведущего (руководителя).

Принцип моделирования, является определяющим игру как таковую. Без осознания модельного существования - нет игры. Деятельность играющего, реализуется в определенной системе квазиреальности и таким же образом отображается на уровне психического отражения.

Принцип проблемности - отражает проблемную, развивающую природу игры. "Разрешение возникающих одна за другой проблемных ситуаций - своего рода упражнение по развитию творческого мышления и повышения интеллектуальной, творческой активности обучаемых в игре".

Принцип исполнения ролей определяется замещением, разыгрыванием в игре роли и ролевых действий, прямо или косвенно способствующих развитию личности.

Принцип структурной системности, определяет необходимость построения игры в соответствии с определенной системой и как определенную систему, связанную структурными элементами.

Принцип динамичности - отражает влияние факторов времени и пространства. Игровое время можно ускорить, вернуть, остановить, замедлить и даже игнорировать.

Принцип результативности - обеспечивает количественное и качественное отражение результатов игровой деятельности, уровень обратной связи.

Принцип обратной связи (рефлексии игрового действия) - диктует прохождение и отображение информации о протекании игры и деятельности в игре. Позволяет соотносить играющему свои действия в игре, с приемлемыми действиями в игровой ситуации, вносить коррективы. Позволяет руководителю игры, осуществляя рефлекссию, оценивать эффективность руководящей роли, корректировать свою позицию относительно игропроцесса и развивающейся ситуации.

Принцип соревновательности - обеспечивает побуждение играющих к лидерству в игре, к победе.

Принцип новизны - обеспечивает познавательную активность и интерес участников.

Деловые игры в военно-профессиональном образовании

Сущностные признаки и особенности профессионально-ориентированных игр, а также особенности ситуаций используемых при их конструировании, определяют адекватность таких технологий относительно динамично изменяющейся деятельности. Игры с их возможными вводными и внезапностью возникновения проблемы, запросом на активную мыслительную деятельность, при условии ограниченности во времени, позволяют формировать значимые для военного профессионала "особенности ума" (Б.М.Теплов).

Идеи внедрения элементов игры в процесс подготовки специалистов, предназначение которых - работа и деятельность в особых условиях, нашли свое отражение в научных трудах военных ученых А.Я.Анцупова, В.К.Бахтина, А.В.Барабанщикова, В.Н.Володько, В.М.Гурина, В.П.Давыдова, А.И.Каменева, А.М.Князева, А.Н.Капустина, И.А.Липского, М.В.Овчара, В.П.Фоменко, В.В.Хрипко

и др.

В середине 1980-х годов настойчиво зазвучали призывы видных военных педагогов к внедрению в учебный процесс военно-учебных заведений методов активно-игрового обучения в интересах проблемно-деятельностной военно-профессиональной подготовки обучаемых. "Все больше места в высшей школе должны находить такие методы, как метод ролей, деловые игры, метод решения конкретных ситуаций, ситуационно-поисковых задач и др.

Что характерно для этих методов?

Первое - связь с практикой, второе - активный информационный обмен, третье - коллективное творчество, четвертое - "эффект сопричастия" (каждый считает себя соавтором в решении проблем), и пятое (самое главное для слабых слушателей) - снятие напряженности, определенной боязни за неверно или неудачно представленные ответы на вопросы. Решение ситуационно-поисковых задач, в которых заложены проблемы войсковой практики, представляет самые благоприятные условия для подготовки офицеров к наиболее целесообразному выбору действий при выполнении своих будущих функциональных обязанностей"

В 1980-х гг. появляются сборники, монографии и пособия, содержащие некоторые рекомендации к использованию методов активно-игрового обучения в учебном процессе военно-учебных заведений, в том числе, и в преподавании общественных наук в сочетании с традиционными методами при преобладании и главенствующей роли последних.

Заслуживает внимания опыт преподавателей Гуманитарной академии Вооруженных Сил (В.Н.Гуляев, С.А.Ларионов, И.П.Логинов, С.С.Синютин) которые в начале 1990-х гг. создали игроцентр, в котором получили азы игропрактики многие энтузиасты деловых игр. В

игроцентре осуществлялась эффективная подготовка кадров по различным, в том числе и по гуманитарным дисциплинам, которая предполагала постановку мыследеятельностных задач, ограниченность по времени, наглядное отражение предлагаемого участниками результата деятельности, обратную связь экспертов с участниками игр в процессе и по результатам решения профессионально-ориентированных задач, оценку экспертами профессионального значения принимаемых участниками игр решений

Анализ практики использования игр в учебном процессе военно-учебных заведений на современном этапе позволил выделить характерные тенденции и особенности их применения:

использование элементов игр в структуре различных видов занятий в интересах активизации обучаемых (блиц игр);

проведение игры в течение одного-двух занятий по определенной теме в соответствии с определенными ранее дидактическими целями;

проведение продолжительной по времени (лонгитюдной) игры в интересах реализации задач развития и обучения участников на базе специально оборудованных игроцентров.

Осуществляются с научных позиций попытки обоснования эффективности деловых игр, которые рассматриваются в рамках инновационных аспектов подготовки и повышения квалификации военных кадров. Появляются работы, характеризующие потенциальные возможности функционального игропроцесса, его возможную инфраструктуру (Логинов И.П., Ларионов С.А., Синютин С.С., Хрипко В.В.) .

Появились научные исследования, в которых авторы подчеркивают необходимость дальнейшего изучения и внедрения методов активно-игрового обучения в учебный процесс военно-учебных заведений с

учетом особенностей служебно-боевой деятельности выпускников.

В 1990 году, в Военной академии им. М.В.Фрунзе, был осуществлен эксперимент и проведена работа по изучению учебного процесса в ряде военно-учебных заведений с выездом на объекты исследования. Для исследования состояния работы по внедрению перспективных методов обучения в военных училищах исполнителям была поставлена специальная задача. Кроме того, в трех училищах был проведен анонимный стандартизированный опрос преподавателей с использованием специально разработанной анкеты. Данные стандартизированного опроса профессорско-преподавательского состава и результаты индикации уровня овладения ими перспективными формами и методами обучения показали, что такие формы оцениваются ими положительно, но освоены слабо и не стали действенным средством интенсификации обучения. При этом, выпускники вузов, начиная с 1990-х гг. все чаще выражают неудовлетворенность содержанием прикладной подготовки при растущем спросе на неё. Такая неудовлетворенность проявляется во всех без исключения звеньях обучения и основана на чрезмерном теоретизировании в преподавании в ущерб подготовке кадров к практической деятельности в современных условиях служебно-боевой деятельности.

Вывод очевиден: необходим новый подход в отборе и построении учебного материала, необходимы более эффективные педагогические технологии.

Процессы внедрения таких технологий в учебный процесс вузов сдерживаются, вследствие недостаточного материального и научно-методического обеспечения, неспособности и нежелания значительного числа преподавателей менять устоявшийся стиль деятельности и взаимодействия с обучающимися.

Проблема еще и в том, что на должности руководства вузов, кафедр и преподавательские приходят люди, не имеющие зачастую серьезной психолого-педагогической подготовки (от практики). Их подготовка к преподаванию осуществляется на различных курсах при самих учебных заведениях, или непосредственно на кафедрах вузов. Такая система формирования и повышения педагогической квалификации справедливо подвергается критике. Она не обеспечивает в итоге достаточной психолого-педагогической подготовки. Отсюда низкая активность, боязнь самих преподавателей включаться в творческую деятельность, выжидательная позиция, молчаливое саботирование внедрения инновационных технологий и нежелание сходить с наезженной колеи традиционных методов преподавания.

Игра, несмотря на результативную творческую деятельность педагогов-новаторов, продолжает оставаться в учебном процессе военно-учебных заведений, применительно к преподаванию, достаточно редким явлением. В большинстве вузов, деловая игра - это удачно найденный прием педагогического воздействия использующийся от случая к случаю, не понятый до конца, сложный инструмент педагогической деятельности и воздействия на обучаемых.

Анализ научных работ преподавателей-игротехников, беседы с ними, личные наблюдения и личное участие в различных деловых играх и тренингах, позволяют сделать вывод, что, несмотря на безусловный интерес и очевидную эффективность, опыт такой педагогической работы распространяется в вузах крайне медленно, хотя и находит одобрение у прогрессивных руководителей и профессионально подготовленных педагогов. В то же время, результаты анкетного опроса преподавателей и слушателей различных вузов позволили выявить наиболее характерные причины медленного внедрения игровых технологий в практику подготовки военных кадров:

отсутствие разработанной теории и методики использования игровых технологий в учебном процессе вузов;

неподготовленность значительной части преподавателей к использованию в педагогической практике инновационных методов обучения;

недостаточная мотивация преподавателей к использованию в учебном процессе педагогических игр и тренингов, обусловленная отсутствием стимулирования творческого педагогического труда, связанного с возрастающими временными затратами на подготовку к занятиям, построенным с использованием игр, при сохранении прежних подходов к учебной нагрузке;

традиционная ориентация программы подготовки слушателей на объяснительно-иллюстративный тип обучения;

недостаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса;

недостаточный взаимообмен (взаимообогащение) опытом, накопленным образовательными, научно-исследовательскими центрами России по внедрению и использованию игровых технологий в интересах подготовки кадров;

жесткая регламентация в методике проведения занятий по предметам.

Тем не менее, активное обучение пробивает себе дорогу. Прогрессивные военные педагоги, руководители прекрасно сознают, что “повышению качества подготовки кадров для силовых ведомств будет способствовать внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий”. При этом оптимальным представляется “такой способ проектирования и организации образовательного процесса, при котором:

основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучаемых;

педагог выступает в роли педагога-менеджера, а не транслятора учебной информации;

информация используется как средство организации деятельности, а не цель обучения;

обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей”.

Активно-игровое обучение в силу присущих ему особенностей удивительно соотносится с предъявляемыми требованиями.

Ключевые слова: деловые игры, преподаватель-игротехник, игроцентр, профессионально-ориентированные игры, контекстное обучение, имитационные игры, блиц игры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перспективная система образования военных кадров для силовых ведомств России должна учитывать основные тенденции XXI века относительно обеспечения государственной и национальной безопасности. Образование должно стать средством формирования профессионального мастерства, актуальных качеств, самосознания и гражданского сознания людей в погонах. При этом, главными направлениями реализации новой образовательной концепции перспективной системы образования кадров для силовых ведомств должны являться:

фундаментализация образования на всех его уровнях;
реализация концепции опережающего образования, ориентированного на условия существования офицера в информационном обществе;
широкое внедрение методов инновационного и развивающего образования на основе использования перспективных педагогических технологий, в т.ч. технологий активно-игрового обучения.

Исторический опыт использования активно-игрового обучения в подготовке военных кадров, объективно демонстрирует его действенность при определенных конкретно-исторических и педагогических условиях.

Актуальным, в настоящее время, является теоретико-методологическое осмысление, обоснование и распространение активно-игрового обучения не только в интересах военно-специальной, но и гуманитарной (прежде всего психолого-педагогической) подготовки офицерских кадров.

Служебно-боевая деятельность офицера динамична, непредсказуема, требует специфической многоплановой теоретической и практической подготовки в моделируемой деятельности, предельно приближенной к реальным условиям службы.

История свидетельствует, что прогрессивные государственные и военные деятели России всегда, а особенно на переломных этапах истории Отечества, стремились обеспечить должный уровень подготовленности воинов к решению служебно-боевых задач. Особенно актуальной эта задача становилась на сложных, переломных этапах развития общества, в условиях социальных, политических и экономических кризисов. При этом активно-игровое обучение в подготовке военных кадров к ратному делу применялось в регулярной армии России со времени её создания. Прогрессивные отечественные государственные деятели, военачальники, внесли значительный вклад в развитие теории и практики использования игр с целью обучения и воспитания солдат и офицеров.

С начала XIX столетия, в России, начался процесс целенаправленного исследования теории и практики “военных игр”. Военные игры постоянно совершенствовались, что было объективно необходимо в связи с развитием военного дела, военной техники и

вооружения.

История активно-игрового обучения в подготовке войск всегда была сложна и противоречива. Сторонников такого обучения, то бурно приветствовали, то загоняли в “педагогическое подполье”. Такое отношение обуславливалось целым рядом причин:

проявлявшимся стремлением некоторых государственных деятелей заимствовать опыт подготовки военных кадров, существующий в тот или иной исторический период в других странах Европы; наличием или отсутствием социально-политических и экономических условий организации подготовки войск с использованием технологий активно-игрового обучения; общей внешнеполитической и внутривнутриполитической ситуацией; особенностями служебно-боевого опыта военачальников регулярной армии России.

Начиная с середины 1980-х годов, в подготовке военных кадров начинают активно применяться деловые игры, происходит накопление теоретического и практического педагогического опыта использования личностно-ориентированных игровых технологий в учебном процессе военно-учебных заведений. Вместе с тем, этот опыт разрознен, носит в основе своей эмпирический характер.

За последние десятилетия инициатива и результативность в разработке и внедрении, так называемых активных методов обучения перешла к ученым гражданских вузов. Особенно ярко это проявляется в подходах к конструированию игровых обучающих технологий по психолого-педагогическим дисциплинам, управлению персоналом, организации эффективных продаж и др.

Не абсолютизируя активно-игровое обучение, следует полагать, что оно может быть эффективно в общем, контексте подготовки военных кадров, являясь своего рода лабораторией для закрепления и

проверки на практике приобретенных военно-профессиональных знаний, а накопленный опыт такого обучения, во многом может быть востребован военными педагогами, командирами всех степеней.