

РЕЙТИНГ ЛЕКЦИИ В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ: НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Статья рассказывает о роли лекционной формы обучения на разных этапах развития высшего технического образования на российском Дальнем Востоке, требованиях, предъявляемых к лекционным курсам, соотношении в них общенаучных и специальных материалов, лекторском мастерстве некоторых педагогов региональной высшей школы.

Лекции, как известно, читаются уже более двух тысяч лет, но споры об их значении и месте в учебном процессе не прекращаются до сих пор. Противники лекционного метода, полемизируя с его сторонниками, уверяют, что студент может приобрести из книг или интернета все сведения, которые он получает на лекции. Аргументы сторонников лекций сводятся к тому, что лекция – это наиболее экономный способ освоения науки, особенно на начальном этапе, это эффективное средство воздействия на студентов, ибо умело составленная и хорошо прочитанная лекция в большей степени заинтересует студента, чем книга. Писатель И.А. Гончаров, защищая лекционный метод, в свое время писал: «Зачем тогда университет, кафедра и профессор, спросили бы мы. Под личным руководством опытного представителя знаний, кроме догматики науки, фактов, событий, почерпается сила убеждения, взгляд, критическая оценка, передаваемая нередко с жаром, с увлечением. Любовь профессора к своему предмету связывает слушателя живой связью с наукой, влагает в нее «душу живую» живою речью, живым человеком. Никакой книжный курс этого не даст»².

На Дальнем Востоке, куда советская власть пришла со значительным опозданием, высшая школа поначалу работала по стандартам дореволюционного классического образования, и лекции оставались ведущей формой учебного процесса. Их роль существенно снизилась в середине 20-х годов XX века, когда методы и формы вузовского обучения в СССР претерпели большие изменения. Они были обусловлены первыми ре-

¹ Хисамутдинова Наталья Владимировна, кандидат исторических наук, доцент кафедры ЗЕЯ Центра иностранных языков ВГУЭС.

E-mail: natalya.khisamutdinova@vvsu.ru

² Гончаров И.А. Из университетских воспоминаний. – СПб., 1887. т. 2. С. 504.

зультатами пролетаризации студенческих коллективов, приходом в вузы пролетарско-крестьянского студенчества со слабой базовой подготовкой. Это заставляло искать новые формы учебной работы, которые позволили бы даже отстающим студентам справляться с учебной нагрузкой.

В конце 1924 г. в Государственном дальневосточном университете (ГДУ), единственном тогда вузе региона, вслед за другими вузами страны началось внедрение бригадно-лабораторного (или лабораторно-группового) метода обучения, в противовес якобы отжившему свое лекционному методу. Основные положения лабораторно-групповой работы, продиктованные инструкцией из Москвы, заключались в следующем: «1. Уничтожение лекций как основного средства передачи знания и сохранение за ней лишь вспомогательного значения для ориентировки, для подведения итогов в общей системе работы; ...3. Замена пассивного восприятия учащимися учебного материала активной самостоятельной проработкой»¹.

На лекции предполагалось обозначать лишь общее направление темы, остальное студенты должны были изучать самостоятельно. Для внедрения новых методов деканатам ГДУ предлагалось пересмотреть материалы по каждому предмету, сократить количество лекционных часов, внести исправления в лекции, составить пояснительные записки для самостоятельной проработки материала студентами.

В мае 1925 г. на заседании Государственного ученого совета было отмечено, что «Дальневосточный университет, несмотря на позднее установление Советской власти, быстро продельвает ту же эволюцию в учебных планах, программах и методах преподавания, которая характеризует современную жизнь всех ВУЗов Республики»² Тем не менее, по свидетельству очевидцев, в ГДУ бригадно-лабораторный метод применялся умеренно, и по всем дисциплинам сохранялись лекционные курсы. Одной из причин этого были финансовые проблемы. Стремясь сократить расходы, в ГДУ стремились объединять лекционную часть однородных курсов и применяли комбинированную систему преподавания: лекции собирали студентов разных специальностей в многолюдной аудитории, а лабораторно-практические занятия проводились отдельно при соотношении времени 1:1 (что выдерживалось не всегда).

Поскольку подобная ситуация наблюдалась и в других вузах страны, нарком просвещения А.В. Луначарский выступил в прессе с анализом проблем, с которыми сталкивались вузы при внедрении новой системы обучения. «ГУС разработал программу, которая должна была двинуть вузы со старых, рутинных позиций, заменить старую, негодную лекционную систему широко поставленной семинарской работой, обильными практическими занятиями. Но выяснилось, что осуществить подобную программу можно, лишь значительно повысив оплату профессорского

¹ Гос. архив Примор. Края (ГАПК). Ф. 24-с/52, оп. 8, д. 23, л.72.

² Гос. архив Рос. Федер.(ГАРФ). Ф. 298, оп. 1, д. 101, л. 35-36.

персонала. Ибо требуется больше людей, больше часов работы при новом распорядке. Таким образом, независимо от постепенного подбора новой профессуры, мы даже и общей формальной задачи программного характера не можем разрешить, опять таки по нашей бедности»¹.

Позднее в Наркомпросе признавали, что бригадно-лабораторный метод был внедрен в высшую школу «без достаточного критического анализа опыта его применения»². На пленуме ЦК ВКП(б) в июле 1928 г., где обсуждался вопрос «Об улучшении подготовки новых специалистов», метод был подвергнут критике. Уже с 1928 г. объем лекционных часов вновь стал увеличиваться, в практику вузовского обучения, в том числе и в ГДУ, начал активно внедряться лабораторно-лекционный метод. Для более успешной перестройки учебной работы Дальневосточного университета в соответствии с решениями пленума власти сочли нужным поменять руководство вуза: в конце 1928 г. ректором назначили В.Л. Абрамовича, до этого занимавшего пост заведующего отделом агитации, пропаганды и печати Дальневосточного краевого комитета ВКП(б).

Особого внимания заслуживает проблема соотношения общенаучных и специальных дисциплин в учебных программах того времени. Реформа высшей школы, начатая в России в 1920 г. и ставившая главной целью преодолеть универсализм и академичность вузовских программ, все же не отвергала фундаментальной подготовки. Общий научный минимум, обязательный для преподавания во всех российских вузах (установлен в 1921 г. Совнаркомом), включал естественные науки: химию, биологию, физику и космическую физику. Техническим вузам на их изучение отводилось по два часа в неделю в течение одного – двух триместров. Сохранялся и прежний объем общетехнических дисциплин. Вместе с тем, введение общего научного минимума дало толчок новому направлению в содержании образования – общественно-политическому. Он предусматривал обязательное изучение цикла общественных наук, включавшего новые для высшей школы дисциплины: история пролетарской революции, развитие общественных форм, план электрификации СССР, исторический материализм, организация производства и распределения в РСФСР, политический строй России.

На эти дисциплины в совокупности отводилось гораздо больше учебного времени, чем на общенаучные. На изучение истории пролетарской революции, например, предусматривалось по два часа в течение трех триместров. На Дальнем Востоке Декрет о научном минимуме был введен в действие только 10 января 1923 г., поэтому в отличие от центральных районов страны реформа содержания обучения здесь началась с опозданием на два года.

Из-за отсутствия преподавателей общественно-политических дисциплин даже в крупных вузовских центрах далеко не все институты могли

¹ Народное просвещение. 1924. № 2. С. 8.

² Коммунистическое просвещение. 1932, № 7. С. 100

отчитаться о полном введении научного минимума. Несмотря на наличие четких официальных предписаний, списки обязательных предметов общественного цикла составлялись в зависимости от наличия соответствующих кадров. Из-за этого Наркомпрос закрыл в начале 1920-х гг. факультеты общественных наук в большинстве университетов. Насчет ГДУ такое решение «ввиду отсутствия марксистских научных сил» было принято 29 июня 1923 г. Тем не менее, с начала 1923/24 учебного года обучение стало осуществляться по новым учебным планам, сокращавшим время на изучение отдельных теоретических дисциплин и вводившим новые, из цикла общественных наук.

Нововведение особенно заметно отразилось на техническом факультете ГДУ, где до этого традиционно для университетов придавали большое значение фундаментальным знаниям, и общенаучные дисциплины составляли основу теоретической подготовки будущих инженеров. К концу 1920-х гг. фундаментальная подготовка и вовсе была сведена к минимуму из-за необходимости выполнения партийных установок на увеличение выпуска специалистов для народного хозяйства. Содержание обучения на техническом факультете во многом стало определяться специальностью будущего инженера. В целом изучению специальных дисциплин учебные планы отводили около 77,7% учебного времени, тогда как на общенаучную подготовку приходилось всего 22,3%. Если учесть, что в число общенаучных дисциплин включались общественные науки и иностранный язык, то на собственно фундаментальную подготовку оставалось еще меньше времени.

Современные исследователи высказывают мнение, что перекос в сторону специальной подготовки был отчасти оправдан: большой удельный вес общенаучных дисциплин в учебных планах подготовки специалистов технического профиля приводил к снижению уровня их профессиональной пригодности, увеличивая период адаптации молодых специалистов на производстве. Действительно, в ряде случаев фундаментальные знания носили излишне общий характер и были мало увязаны со специальными, профессиональными знаниями, но в целом снижение уровня общенаучной подготовки будущих инженеров в годы первой пятилетки повлекло и снижение общего уровня образованности. В конечном итоге «узкий специалист» проигрывал из-за незнания теоретических положений, смежных или сопредельных областей техники.

Преобладание практического обучения над теоретическим сохранялось вплоть до осени 1932 г. К этому времени наглядно проявились крупные недостатки учебных программ, по которым работали вузы. В постановлении ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (сентябрь 1932 г.) было указано на недооценку роли общетеоретических дисциплин в процессе подготовки специалиста. В нем отмечалось, что «из системы подготовки выпал тип инженера, обладающего не только углубленной специальностью, но и широким техническим кругозором, способного руководить более сложным производст-

венным организмом»¹. Как писали, «количественный рост технических кадров в СССР ни в коей мере не должен умалять значение вопроса об их научной квалификации»². В качестве основных задач выдвигались повышение внимания к теоретической части образования и улучшение качества всего учебного процесса. Предлагалось, в частности, выделять на изучение общенаучных дисциплин до 80–85% всего учебного времени, сократить период практики, вводить специальные дисциплины, начиная с третьего курса.

Вместе с тем проект новой номенклатуры специальностей инженерно-технических работников, разработанный Наркоматом тяжелой промышленности и опубликованный для обсуждения в 1932 г., предусматривал два типа вузов. Институты первого типа должны были готовить инженеров, способных руководить сложными производствами, – с более широким техническим кругозором и глубокими теоретическими знаниями. Срок обучения в них предполагался четыре года, а соотношение теоретического и практического обучения должно было составить 0,6:0,4. Втузы второго типа, с трехлетним сроком обучения, предназначались для подготовки руководителей узкого участка производства. В них соотношение теории и практики уравнивалось, а сокращение срока обучения предполагалось за счет общественно-политических и общетехнических дисциплин.

В дальнейшем был пересмотрен список специальностей с целью их максимального сокращения с учетом перспектив развития данной отрасли и достижений науки и техники. К середине 1935 г. в вузах СССР вместо 950 узких специальностей осталось 277 более широкого профиля. Эта номенклатура специальностей сохранялась до середины 1950-х гг.

Постановлением «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» были окончательно реабилитированы лекции. Инструктивно-методическое письмо, разосланное в учебные заведения, указывало: «Внедрение новой техники и рост народно-хозяйственных задач предъявляет повышенные требования к теоретическому уровню как инженеров и техников узкой специальности, так и основной массы специалистов, от которых требуется все более высокая квалификация, овладение глубоким знанием научных основ современной техники, знание системы советского хозяйства»³. В письме подчеркивалась роль лекции как основного метода преподавания. Отныне ей отводилось «организующее и планирующее значение» при изучении определенного курса дисциплин. Теоретическое обучение стало охватывать 30–40% курса, но для общественно-политических дисциплин допускалось 100-процентно лекционное прохождение курса, особенно при отсутствии учебных по-

¹ Проект номенклатуры специальностей ИТР /Отв. ред. Москвин. – Ленинград – Москва: НКТП СССР /Сектор кадров, 1932. С. 3.

² Коммунистическое просвещение. – 1932, № 11. С. 2.

³ ГАПК. Ф. 574, оп. 2, д. 1, л. 56.

собий. Поручать чтение лекций рекомендовалось руководителям кафедр, как правило, профессорам. Лекции лучших преподавателей предлагалось стенографировать и издавать в качестве пособий.

Типовой распорядок учебных занятий, установленный в 1932 г., предусматривал для студентов первого и второго курсов дневных отделений шесть часов ежедневной работы с преподавателем (лекции, консультации, конференции и т.д.) и три часа самостоятельной работы (индивидуальные и бригадные занятия). На старших курсах допускалось сокращение продолжительности работы с преподавателем в пользу самостоятельной работы. В дальнейшем в зависимости от специальности и курса удельный вес лекций в учебном процессе еще более вырос и составлял, в частности, от 57% на горном и электротехническом факультетах ДВПИ до 70% на кораблестроительном. Для лекционных занятий организовывали потоки студентов. На первом курсе ДВПИ, например, существовали потоки по основам марксизма-ленинизма, математике, физике, химии, теоретической механике, технологии металлов, начертательной геометрии. На втором – основам марксизма-ленинизма, математике, теоретической механике, сопротивлению материалов. На третьем курсе существовало всего три потока (политэкономика, электротехника, металловедение), так как углублялась специализация.

«Лекция строится согласно утвержденной программе, – говорилось в отчете горного факультета ДВПИ за 1926–1937 гг. – в нее вводятся наиболее ценные сведения из новейших журналов (отечественных и иностранных), данные результатов научных исследований кабинетов и лабораторий факультета, материалы личного опыта лектора. Лекция сопровождается демонстрацией производственных чертежей, схем, специальных оттисков изображений машин и механизмов (горная механика), фотоснимков, демонстрируются коллекции и отдельные шлифы минералов и горных пород, макро и микрофотографии шлифов и аншлифов, а также действующие модели и натуральные детали аппаратов и механизмов»¹.

Лекционный метод обучения претерпел изменения после выхода в свет постановления ВКП(б) и СНК СССР «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» (23 июня 1936 г.). Вузы получили новые учебные планы, «построенные по принципу предельного объединения общенаучной подготовки специалистов смежных и сопредельных специальностей», которые представляли собой «значительный шаг вперед по сравнению с планами, существующими до сих пор»². Они были рассчитаны на более высокий уровень знаний поступающих, так как, начиная с 1936/37 учебного года, правила приема в вузы изменились: вводились вступительные экзамены, к которым допускались только окончившие полный курс средней школы.

¹ ГАПК. Ф. 24-с/52, оп. 8, д. 14, л. 36об.-37.

² Высшая школа. 1936, № 3. С. 11.

С развитием в этот период стахановского движения преподавателям вузов предписывалось «изменить характер лекции за счет поднятия ее на большую высоту. Ликвидировать упрощенчество, давать строго научное изложение, избегать излишней детализации и простых выводов, насыщать лекцию опытом стахановцев в данной отрасли, знакомить студентов с путями прошлого и перспективами будущего развития данной науки»¹. От педагогов высшей школы требовали высокого теоретического уровня преподавания, насыщенности лекций демонстрационным материалом, включения в них сообщений о новейших достижениях науки и техники в данной области, не нашедших еще отражения в учебнике.

Воспоминания бывших студентов дают возможность узнать о лекторском мастерстве преподавателей разных лет. Несколько сухо, четко, с идеальной записью на доске читал лекции профессор ГДУ, а затем ДВПИ А.П. Бекеев. Он любил там, где есть возможность, объединять в специальные схемы окончательные выводы различных отделов математики. Другой математик, Н.Н. Берлинский, напротив, вел лекции очень живо, с присущим ему мягким юмором. Г.А. Медведев любил подкреплять свои лекции по высшей математике интересными задачами инженерного характера. «Особо хочется выделить лекции В.П. Вологодина, – писал выпускник ДВПИ 1930-х гг. А.П. Бойцов. – Каждая его лекция – это частица богатейшего инженерного опыта, умело передаваемого нам, студентам. Как правило, свои лекции он насыщал многочисленными примерами из производственной практики»². Лекции профессора Н.А. Агронома, который не терпел шаблонов и стереотипов, привлекали глубоким содержанием и непрестанными поисками. Он часто увлекался, пробуя тут же, на лекции, сделать новый вывод, и весьма обескураживал студентов, требуя зачеркнуть все написанное и начать рассуждения сначала.

В целом, качество лекций штатных научных работников, работающих в вузе не один год, считали удовлетворительным. Претензии предъявлялись в основном вчерашним студентам и совместителям-производственникам, не имевшим ни достаточной квалификации, ни опыта преподавания, которых вынуждены были привлекать к чтению лекций ввиду дефицита штатных научных работников. Подавляющее большинство специалистов к тому же были загружены основной работой и не имели времени на подготовку к занятиям.

Проверка качества лекционной работы даже в центральных вузах «показала крайне неудовлетворительное состояние этого дела. В программах царит полная неразбериха, преподавательские кадры не имеют необходимой квалификации, учебники и учебные пособия отсутствуют»³. Для Дальнего Востока проблема дефицита кадров и недостаточной

¹ ГАПК. Ф. 52, оп. 9, д. 2, л. 1об.

² Бойцов А.П. Из воспоминаний выпускников // ДВПИ за 40 лет (1918-1958) : Сб. статей к 40-летию института. – Владивосток: Изд-во ДВПИ, 1958. С. 69.

³ Высшая школа. 1937, № 2. С. 22.

квалификации профессорско-преподавательского состава стояла еще более остро, чем в центре. Из-за постоянных «чисток» на основе политической благонадежности и прямых репрессий, развернутых с середины 1930-х гг., вузы лишились большей части наиболее опытных преподавателей. Только в 1937–1938 г. были арестованы, высланы за пределы Дальнего Востока или уволены более 50% преподавателей ДВПИ. Весной 1939 г. при штатном расписании 89 лиц профессорско-преподавательского состава в наличии было 43 штатных научных работника. Преобладающее большинство лекций читали преподаватели, не имеющие ученых степеней и званий. Многим приходилось совмещать чтение лекций по четырем и более дисциплинам.

Если до середины 1930-х гг. вопрос о научном уровне лекционной работы в вузах Дальнего Востока не поднимался: квалификация основной части профессорско-преподавательского состава оставалась высокой, то с 1936 г. в отчетах вузов стали появляться сведения о методической работе кафедр с целью повышения качества лекций. В 1937 г., например, всем кафедрам вузов Дальнего Востока было рекомендовано организовать открытые показательные лекции и другие занятия с заблаговременным оповещением о них преподавателей и с последующим обсуждением. Заведующим кафедрами, деканам, работникам учебной части рекомендовалось возможно чаще посещать лекции и другие занятия с проверкой конспектов, особенно, если появлялись сведения о недобросовестном отношении к работе.

Анализ архивных материалов показывает, что эта работа была лучше поставлена на кафедрах общенаучного и общетехнического циклов, чем на специальных, где в основном работали совместители с производства. Их квалификация была значительно ниже, чем у штатных научных сотрудников, а интересы далеки от методической работы. Исправить ситуацию, повысить качество преподавания и тем самым эффективность обучения могло лишь привлечение к чтению лекций высококвалифицированных преподавателей, что в данный период не представлялось возможным. Без этого же все постановления об улучшении подготовки специалистов оказывалась декларативными.

Сегодня принципиально изменилось понимание целей высшего образования. Они стали осознаваться не как подготовка специалистов для того или иного производства, а как воспитание профессионалов, т.е. человека, который во всей полноте его личности способен формулировать и выражать отношение к явлениям природы и общества. Именно эти изменения в подходах к высшему тех образованию и актуализировали методологическое переосмысление учебно-воспитательного процесса высшей школы. Одним из важнейших факторов повышения эффективности вузовского обучения становится стимулирование творческого мышления у студентов, развитие мотивации к познавательной деятельности, критическому взгляду на изучаемый материал. В таких условиях значительно повышается роль лектора: от него требуется не столько передача студен-

там определенного объема информации, сколько создание творческой атмосферы в аудитории, установление обратной связи, ориентация на практическое применение знаний. Думается, что обращение к опыту прошлых лет, анализ положительных и отрицательных сторон применения лекционного метода преподавания в технических вузах на разных исторических этапах может быть полезным при современных реформах учебного процесса.