

378
В74

Министерство культуры РСФСР
ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
КУЛЬТУРЫ имени Н. К. КРУПСКОЙ

ВОПРОСЫ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЛЕНИНГРАД
1970

9.11.2007

8/11

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

РДМ БАН з. 49. т. 1 000 000, 28.02.91 г.

5393

Министерство культуры РСФСР

Ленинградский государственный институт культуры им. Н. К. Крупской

ВОПРОСЫ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Материалы конференции)

Ленинград

1970

Научный редактор — А. Г. КОВАЛЕВ

Редактор — Т. И. ПРОСКУРЯКОВА



8/н

Г. А. ПЕЛИСОВ

О НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

За последние годы ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли ряд важнейших постановлений о высшей школе.

Они явились свидетельством большого внимания партии и правительства к высшей школе, свидетельством оценки ее высокой роли в строительстве коммунистического общества.

Партия и правительство поставили очередные задачи перед вузами на современном этапе: повышать качество подготовки будущих специалистов с учетом требований современной науки, техники, культуры и перспектив их развития; воспитывать студентов в духе высокой коммунистической сознательности, вооружать будущих специалистов марксистско-ленинской теорией и формировать творческие силы у молодых людей, увеличивать вклад и участие высших школ в научных исследованиях фундаментальных и производственно-практических проблем науки, техники и культуры.

Решение этих задач немыслимо без организации процесса обучения и воспитания на строго научной основе.

Советская высшая школа — передовая в мире, ею накоплен богатый опыт в области учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы. Вместе с тем учебный процесс в вузах под влиянием общественного, научно-технического прогресса видоизменяется, возникают новые требования и отношения студентов и преподавателей к учебной работе, идут постоянные поиски наилучшего решения часто возникающих сложных вопросов.

В условиях обострения идеологической борьбы, характерной для нашего времени, особое значение приобретает такая организация воспитательного процесса, которая способствовала бы формированию беспредельной преданности идеалам коммунизма, идейной убежденности и стойкости, способной противостоять любым влияниям буржуазной пропаганды. Вузы культуры и искусства готовят специалистов, находящихся на самых передовых позициях идеологического фронта. И мы

должны позаботиться, чтобы это были настоящие бойцы, честные, открытые, бескомпромиссные, стоящие всегда, во всем на партийных позициях, последовательно и смело отстаивающие эти позиции.

Громадная роль в воспитании марксистско-ленинского мировоззрения принадлежит общественным наукам. Громадная, но не единственная. Мировоззрение воспитывается всем комплексом учебных предметов и внеаудиторных мероприятий. И как важно продумать каждый компонент учебно-воспитательного процесса, проследить и усилить их взаимосвязанность, педагогическую и психологическую обоснованность, имея в виду конечную цель — формирование марксистско-ленинского мировоззрения, высоких профессиональных качеств будущего специалиста.

Во многих технических и гуманитарных вузах разрабатывают перспективные планы воспитания студентов, рассчитанные на весь период обучения, начиная с первого дня. Уже накоплен опыт работы по таким планам, и опыт этот обнадеживает. Он заслуживает последовательного внедрения в практику организации учебно-воспитательного процесса вузов культуры и искусства.

Содержание обучения, его педагогические основы и профессиональная направленность определяются учебным планом. Основополагающие принципы построения учебных планов в вузах нашей системы апробированы временем и не вызывают необходимости их коренного изменения. Но жизнь и здесь подсказывает немало проблем, требующих размышления и специального научного исследования. Не всегда еще научные, педагогические и методические связи и отношения между отдельными частями учебного плана (общенаучные и специальные дисциплины, лекции и практические занятия, практика и теория, последовательность прохождения предметов и т. д.) продуманы и с достаточной четкостью определены. Учебные планы зачастую создаются без должного учета научно обоснованного коэффициента отношения между аудиторными занятиями и самостоятельной работой студентов. Режим студенческого дня — давняя научная проблема, во многом определяющая качество учебной и воспитательной работы. От того, как спланирован день студента — зависит не только глубина познания им своей будущей профессии, но и степень его общей образованности, культурного и физического развития.

Не секрет, что многие педагоги пекутся скорее о том, чтобы студент как можно больше занимался по предмету, который он преподает, не задумываясь, что тот же студент в это же время обязан изучать и другие предметы, а кроме того ходить в кино и театр, читать художественную литературу и периодику, заниматься спортом и иметь свободное время для своих сугубо личных дел. Учесть все, что входит в весьма сложную

и многогранную студенческую жизнь и слить все это в единый учебно-воспитательный процесс — задача трудная, но необходимая.

Наряду с учебным планом содержание обучения определяется программой специальных и общенаучных предметов. Известно, что логика науки и логика учебного предмета — понятия близкие, но не тождественные. Программы состоят из крупных специалистов, знатоков данной отрасли знания. Большинство программ великолепно служит целям подготовки высококвалифицированных специалистов, аккумулируя большой и плодотворный педагогический опыт. Но нередко программы оказываются перегруженными материалом, педагоги и студенты в стремлении передать и усвоить всю сумму знаний упускают или не имеют достаточного времени на главное — на усвоение методологии и методики, на приобретение навыков самостоятельного применения основополагающих выводов соответствующей науки. Следовательно, задача состоит в том, чтобы определить оптимальный объем знаний, педагогически, психологически, методически обоснованный, побуждающий, прежде всего, студента к творческому освоению данной науки, развивающий в нем способность к самостоятельному мышлению.

Но как бы ни хороши были учебный план и программы, в конечном счете успех преподавания зависит от педагогического и методического мастерства преподающего дисциплину. В вузах искусства мы нередко сталкиваемся с точкой зрения, что не существует педагогики и методики, рассчитанных на всех педагогов, что педагогика и методика творится всякий раз мастером, ведущим тот или иной курс. Разумеется, индивидуальное своеобразие крупного мастера искусства, выступающего в роли педагога, нельзя не учитывать. Но несомненно также, что забвение общепедагогических и методических принципов порой приводит к весьма серьезным недостаткам в подготовке будущих специалистов. Психолого-педагогические основы теории обучения в вузах искусства, содержание, структура и психолого-педагогические основы частных методик — вопросы, настоятельно требующие глубокой научной разработки, внимания ректоров и кафедр.

В многомерной работе по формированию специалиста с высшим образованием важно все: и главное, и частное. Учебный процесс регламентируется расписанием. Что это, дело техническое, которым может заниматься диспетчер? Совершенно очевидно, что расписание, составленное на строго научных педагогических принципах — немаловажный успех усилий педагогических коллективов. Итоги напряженного труда педагогов и студентов выявляются на экзаменах. Правильно ли экзамены проводить два раза в год, сколько должно быть экзаменов в одну сессию, какова методика проведения экзамена, поз-

воляющая с наибольшей точностью и глубиной определить степень освоения студентом предмета? Задав эти вопросы, вряд ли мы получим однозначные ответы.

Мы мало или вовсе не занимаемся научной организацией и учетом труда преподавателей. Между тем в ряде случаев наблюдается перегрузка, никак не способствующая качественному преподаванию. Научная организация педагогического труда теснейшим образом связана с научной организацией всего учебно-воспитательного процесса от учебного плана до расписания занятий и планов внеаудиторных воспитательных мероприятий.

Есть и другие вопросы. И все это требует глубокого, всестороннего изучения и исследования. Необходимо понять, что в современных условиях без разработки научных основ учебно-воспитательного процесса нельзя достичь главной цели, ради которой живут и работают вузовские коллективы — готовить высококвалифицированных специалистов, активных строителей коммунизма, верных помощников партии в идейном и эстетическом воспитании народных масс.

Н. В. КУЗЬМИНА

ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Развитие той или иной науки определяется системой методов, которыми она пользуется. Выбор методов, в свою очередь, зависит от предмета исследования, его специфики и своеобразия.

Решения XXIII съезда КПСС и принятое Центральным Комитетом КПСС и Советом Министров СССР постановление «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним образованием в стране» потребовали поставить специальное образование на научную основу. Возникла острая необходимость в создании вузовской педагогики.

Чтобы строить эту науку, необходимо определить ее предмет. В течение многих лет защищалось утверждение, что педагогика — наука о закономерностях воспитания детей. Расширение ее границ трактовалось как уничтожение своеобразия ее предмета. Лишь в последние годы появилось определение понятия педагогики как науки о воспитании взрослых и детей: «Педагогика — наука о воспитании подрастающих поколений и взрослых людей посредством целенаправленной, специально организованной системы воздействий»¹.

Ограничение предмета педагогики привело к тому, что давно сложившийся опыт обучения в высшей школе находился вне специального педагогического изучения, анализа, обобщения. Педагогические взгляды и опыт замечательных педагогов высшей школы Д. И. Менделеева, К. А. Тимирязева, Н. И. Лобачевского и других исключались из сферы педагогического изучения. Это отрицательно сказалось на разработке общетеоретических проблем педагогики и организации обучения в вузах.

Чтобы определить предмет вузовской педагогики, нужно сделать несколько разграничений. Прежде всего, необходимо разграничить воспитание как явление природное, общественное и воспитание как специальную деятельность.

¹ Очерки педагогики под ред. А. Г. Ковалева, А. К. Бешля, Н. В. Кузьминой. Л., Изд. ЛГУ, 1963, стр. 5.

Воспитание как природное явление обнаруживается в приспособительных функциях организма. Среда, окружающая действительность воздействуют на психику животного и человека, воспитывают их в том отношении, что у последних вырабатываются приспособительные механизмы, позволяющие существовать в данной среде.

Но воспитание — главным образом общественное явление. Человечество за историю своего существования создало много институтов, деятельность которых направлена на то, чтобы привить человеку вкусы, взгляды, привычки, необходимые для данного общественного строя, и приобщить его к культуре, выработанной за всю историю человеческого общества. Воспитанию служат книги, газеты, журналы, кино, радио, телевидение, библиотеки, театры, дома и дворцы культуры, общественные организации.

Помимо общественных институтов, которые несут и воспитательные функции, сложились системы специальных воспитательных учреждений, основные функции которых состоят в передаче знаний, приобщении детей и взрослых к опыту человечества, воспитании личности, системы ее отношений, поведения, мировоззрения. А вместе с тем сложился особый вид деятельности — воспитательный.

Воспитательную деятельность можно подразделить на непрофессиональную и профессиональную.

Непрофессиональной мы называем такую педагогическую деятельность, которой занимаются все люди в повседневной жизни, не имея на то специального педагогического образования и педагогической квалификации. Примером непрофессиональной педагогической деятельности является воспитание детей в семье. Родители не имеют специального педагогического образования, тем не менее они ежедневно занимаются педагогической деятельностью, воспитывая своих детей. В той или иной мере непрофессиональной педагогической деятельностью занимаются руководители предприятий, отделов, бригад. Воспитательные функции несут все общественные организации.

Профессиональной мы называем такую педагогическую деятельность, которая требует специального образования и осуществляется в государственных учебно-воспитательных учреждениях.

Профессиональная педагогическая деятельность возникла лишь на определенном этапе исторического развития общества. Ее рождение характеризовало то, что источником существования определенной группы людей стала передача знаний, обучение грамоте. Эту деятельность человек уже не совмещал ни с какой другой, она стала его профессией.

За время своего существования профессиональная педагогическая деятельность претерпела существенные изменения. Прежде всего, увеличилось количество ее видов. Наряду с про-

фессией школьного учителя в наших условиях появились профессии: воспитателя детского дома, школы-интерната, групп продленного дня, вечерней и заочной школ для взрослых, преподавателя техникума и вуза.

Однако такое разделение довольно условно, поскольку все время идет процесс превращения непрофессиональных видов педагогической деятельности в профессиональные. Так, например, многие века существовала непрофессиональная, но тем не менее сугубо педагогическая деятельность по обучению ремеслам и искусствам. При этом занятие ремеслом или искусством было для мастера главным делом, а педагогические функции — сопутствующими. При появлении средних и высших специальных учебных заведений обучение профессии становится профессиональной педагогической деятельностью.

Кроме того, есть такие виды педагогической деятельности, которые для одних участников являются профессией (например, деятельность пропагандиста — сотрудника райкома партии или комсомола), для других нет (например, деятельность пропагандиста-общественника).

Схематично различные виды воспитательной деятельности могут быть представлены следующим образом (рис. 1).

Виды педагогической деятельности соответствуют типам учебно-воспитательных учреждений, каждый из которых имеет свои задачи, содержание, структуру, контингент учащихся, свою историю, организацию, своеобразный арсенал средств, форм и методов учебно-воспитательной работы.

Воспитание как природное явление отчасти исследуется биологическими науками.

Исследованием роли различных общественных факторов в формировании личности занимаются такие науки, как философия, социология, этика, эстетика, социальная психология и гуманитарные науки.

Различные виды воспитательной деятельности исследует сложившаяся система педагогических наук (рис. 2).

Одни из педагогических наук, входящих в систему, имеют большую историю (общая педагогика, педагогика семейного воспитания, сурдотифло, олигофренопедагогика. Другие, несмотря на то, что специально начали разрабатываться у нас недавно, за историю существования соответствующих типов учебных заведений накопили большой научный материал (профессиональная, вузовская, военная педагогика). Третьи начали разрабатываться совсем недавно (педагогика партийного просвещения).

Вузовская педагогика — это отрасль науки педагогики, занимающаяся выяснением закономерностей подготовки специалистов высшей квалификации в области той или иной профессиональной деятельности (науки, техники, искусства).

ВИДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

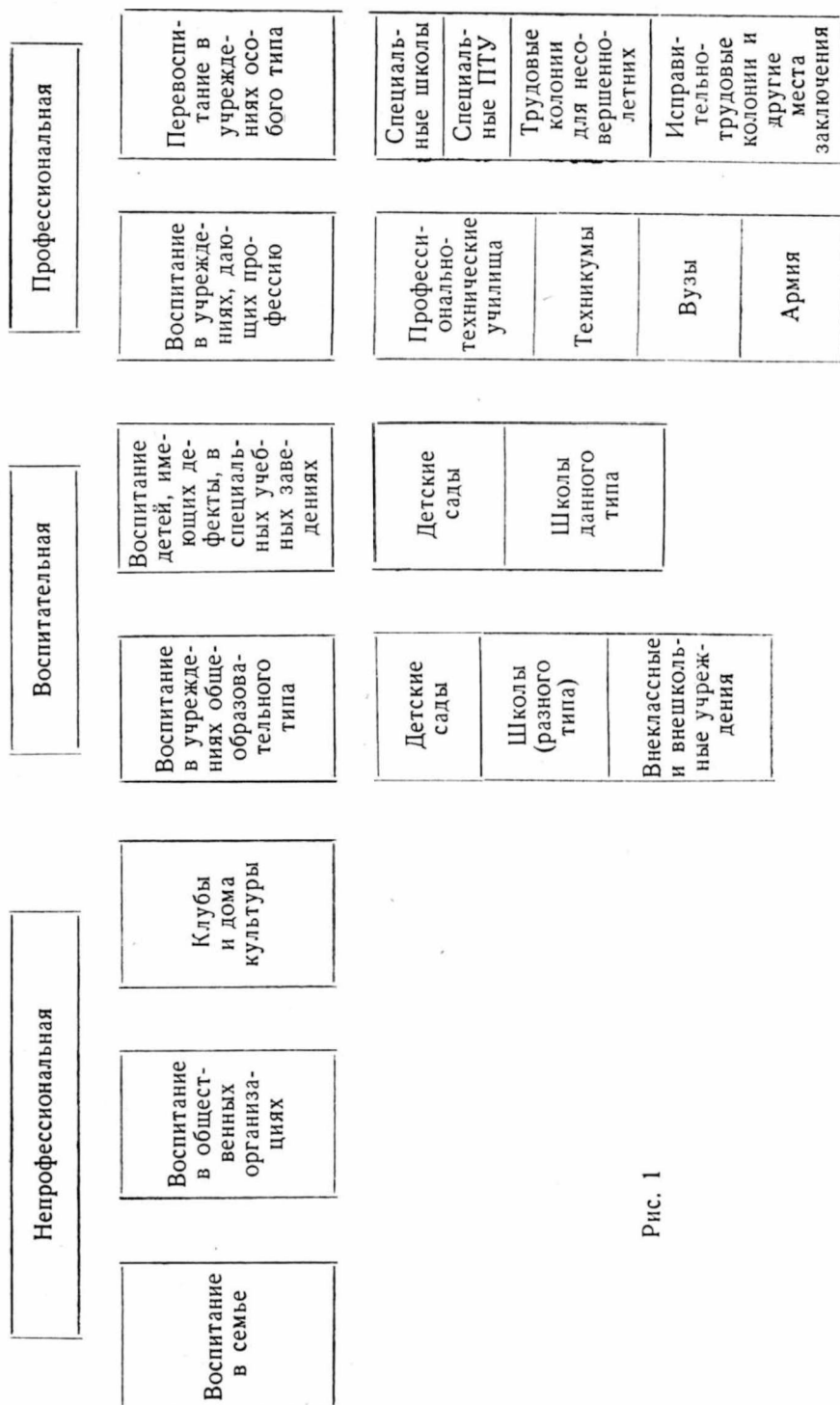


Рис. 1

НАУКИ, ИССЛЕДУЮЩИЕ РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

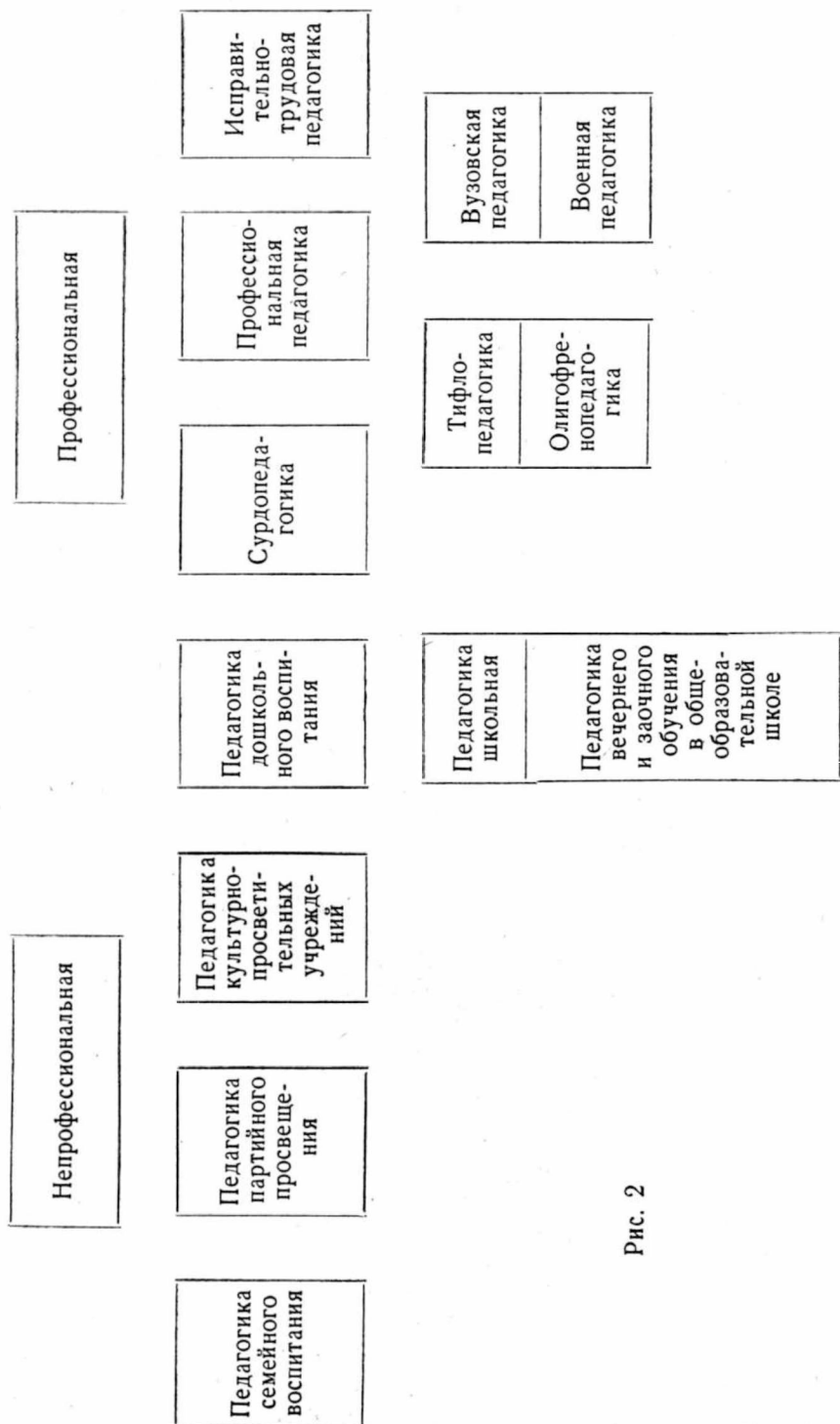


Рис. 2

Предметом вузовской педагогики является исследование особого вида профессионально-педагогической деятельности: ее целей, содержания, средств, форм, методов, системы и последовательности, закономерностей, обеспечивающих ее успех.

Сущностью педагогического процесса в высшем учебном заведении является формирование специалиста в области профессиональной деятельности, вооруженного специальными знаниями, умениями и навыками на широкой научно-теоретической основе.

Вузовская педагогика исследует закономерности такой организации педагогического процесса, которая дает положительный результат, т. е. содействует интенсивному формированию полноценного специалиста. Выявление этих закономерностей позволяет моделировать педагогический процесс, т. е. предписывать, каким он должен быть, какие функции, как и в какой последовательности должен выполнять каждый из его участников, чтобы результат был положительным.

Каждая из названных теоретических отраслей педагогики, в свою очередь, связана с системой педагогических дисциплин, носящих прикладной характер: теорией управления учебным заведением и научной организацией труда, частными методиками, историей данного типа учебно-воспитательных учреждений, историей педагогических идей в данной области педагогики.

Так, например, вузовская педагогика, как теория процесса подготовки специалистов высшей квалификации, еще только начинает развиваться и в своем развитии она опирается на частные методики, научную организацию труда, экономику образования, историю высших учебных заведений, историю учений о методах обучения, основам профессионального мастерства.

Общим для всех видов педагогической деятельности является то, что в педагогическом процессе всегда принимают участие три стороны:

А. Содержание информации (учебно-воспитательного материала), будучи достоянием общества и его полномочного представителя в учебном заведении педагога, а в семье — родителей, должно стать достоянием воспитуемого.

Б. Воспитатель, учитель, преподаватель.

В. Воспитуемый, ученик, студент, ребенок.

Педагог, перерабатывая информацию с помощью различных методов, передает ее учащимся и стремится получить обратную информацию относительно того, как она воспринята, понята, усвоена. Это соотношение не является односторонним. Со временем учащиеся самостоятельно обращаются к различной информации и знакомят с ней учителей. Это, в свою очередь, заставляет его изменять характер воздействия. В процессе взаи-

мования сторон происходит развитие учащихся, становление мастерства педагога, изменение характера информации.

Особенностью каждой из сторон педагогического процесса является то, что они (стороны) существуют не только во взаимодействии, но и самостоятельно, независимо друг от друга. Информация существует до преподавателя и независимо от него в книгах, учебниках, учебных планах и программах; педагог и студент каждый сам по себе имеют свою историю развития и становления, свою биографию, индивидуальность. Каждую из названных сторон исследуют многие науки.

Содержание информации в воспитательных и образовательных учреждениях исследуют науки, представляющие в соответствующих типах заведений учебные предметы (физика, математика, естествознание и др.). Представители этих наук решают вопрос о том, какая информация должна быть сообщена учащимся через учебные предметы.

Студента исследуют: педагогическая психология (изменения в психике под влиянием педагогического воздействия); психология обучения (психология овладения знаниями, умениями и навыками); психология воспитания (формирование системы отношений, мотивов поведения); возрастная психология (возрастные изменения в психике под влиянием обучения и воспитания); социальная психология (взаимоотношения студентов между собой, преподавателями, общественными организациями в макро- и микроколлективах); социология (социальный состав студентов, профессиональная ориентация, адаптация в условиях общественного производства).

Педагога исследуют: психология педагогической деятельности (своеобразие отражения педагогического труда в психике педагога, его психических процессах и свойствах личности, формировании профессиональных качеств); медицина (профессиональные болезни); возрастная психология (возрастные изменения в психике педагогов); социальная психология (взаимоотношения педагогов со своими коллегами, учащимися, родителями); социология и др.

Вузовская педагогика, исследующая процесс подготовки специалистов высшей квалификации, тесно связана с науками, исследующими каждую из сторон. Эта связь бывает двоякой. В одних случаях вузовская педагогика опирается на данные этих наук, в других — она должна сама разрешать вопросы, относящиеся к смежным наукам, чтобы справиться со своими проблемами. Вузовская педагогика тесно связана и с общей педагогикой.

Особенное в деятельности по обучению профессии обусловлено задачей готовить специалиста в той или иной области. Даже общеобразовательные и политические предметы высшей школы подчинены этой цели. Здесь иной состав учащихся — люди, по тем или иным мотивам решившие овладеть опреде-

ленной специальностью, иной арсенал средств, форм и методов обучения, особенно в сфере профессионального обучения.

Для того, чтобы при разработке отдельных вопросов вузовской педагогики иметь в виду всю совокупность имеющихся проблем, мы разработали общую структурную схему процесса педагогической деятельности (рис. 3). В ней мы выделяем три блока: I — государственные требования к высшему учебному заведению, его преподавателям и студентам; II — совокупность существующих средств, форм и методов воспитания; III — схема системы «преподаватель — учащийся».

В связи с государственными требованиями к высшей школе возникает ряд проблем о соответствии целям высших учебных заведений сложившейся системы подготовки специалистов, содержания образования и способов управления этими учебными заведениями.

Использование совокупности существующих средств, форм и методов в работе со студентами осуществляется в процессе организации учебной и внеучебной их деятельности. Изучением организации воспитательного процесса в университете занимается в НИИКСИ ЛГУ специальная лаборатория по социальным проблемам молодежи и студенчества (руководитель В. Т. Лисовский). Изучением вопросов организации и совершенствования учебного процесса занимается группа по проблемам вузовской педагогики, которая существует внутри лаборатории социальной психологии НИИКСИ ЛГУ (руководитель лаборатории Е. С. Кузьмин, руководитель группы Н. В. Кузьмина).

Далее остановимся лишь на некоторых проблемах и методах исследования, которые мы используем.

Исходя из нашего определения предмета вузовской педагогики, мы выделили основные проблемы для исследования.

В поле нашего внимания находится, прежде всего, профессиональная подготовка студентов с ее широкой научно-теоретической основой. Объектом исследования являются все три участника педагогического процесса: содержание информации, преподаватель и студент.

В различных типах высших учебных заведений по-разному складывалась система обучения основам профессионального мастерства. Чтобы поиски оптимальных вариантов систем воспитания высококвалифицированных специалистов были успешными, исследования должны носить сравнительный характер, т. е. сравнению будут подвергнуты: 1) имеющиеся системы обучения профессиональному мастерству в разных вузах (университете на разных факультетах, в техническом, сельскохозяйственном, педагогическом, медицинском и др.); 2) деятельность студентов всех курсов; 3) деятельность преподавателей на разных курсах, по разным специальностям, с различным стажем работы и т. д.; 4) изменения в содержании и объеме информации от первого к последнему курсу и др.

В педагогических исследованиях статистическими показателями успешности применения методов обучения или их сочетаний являются: 1) оценка знаний: теории, методологии, фактического материала, умения решать задачи, строить схемы, графики и т. п., 2) средний бал, 3) характер ошибок, 4) полнота ответа и количество пропусков в ответах, 5) количество попыток сдать экзамены.

Одной из причин неразработанности теории воспитания является то, что здесь преобладает описание, не разработан критерий эффективности средств, форм и методов воспитания и обучения и способы их измерения.

Для доказательства эффективности применения тех или иных средств, форм и методов обучения и воспитания не используются такие критерии, как: 1) удовлетворенность учащихся постановкой преподавания, получаемыми знаниями, применяемыми методами; 2) удовлетворенность преподавателей результатами деятельности; 3) оценка практической деятельности молодых специалистов по месту их работы; 4) оценка учащихся разными преподавателями и др.

Совокупность социологических и социально-психологических методов направлена на исследование средств коммуникации и выяснение взаимоотношений между людьми, изменение характера и уровня взаимоотношений в группах и коллективах.

Своеобразие педагогической деятельности состоит в том, что она совместная, и успех ее во многом определяется характером взаимоотношений, которые складываются: между педагогом и учащимися; педагогом и содержанием информации, которую он должен сообщить учащимся, между учащимися и содержанием информации, которую они должны усвоить. Эти взаимоотношения, в свою очередь, зависят от установок преподавателей и учащихся, мотивов их деятельности, взаимных оценок и самооценок, оценок содержания и т. д. Поэтому вся совокупность социологических и социально-психологических методов может быть применена в педагогических исследованиях. Это позволяет увеличить число критериев эффективности применяемых средств, форм и методов учебно-воспитательной работы, а также дает возможность их измерить.

Основными способами измерения являются разного типа шкалы (наименований, порядка, интервалов, отношений), надежные численными величинами. Это, в свою очередь, позволяет применить статистические методы обсчета полученных результатов и статистические способы доказательства их закономерного, достоверного характера.

Все эти методы расширяют возможности исследователя и делают выводы более доказательными.

В качестве основных параметров измерения системы подготовки будущих специалистов в вузе мы выделяем следующие:

1. Оценка студентами глубины, содержательности, общеоб-

разовательного и научного значения получаемой информации и ее профессиональной направленности.

2. Оценка руководителями и преподавателями сообщаемой студентами информации по тем же параметрам.

3. Оценка выпускниками полученной в вузе подготовки после нескольких лет самостоятельной работы по избранной специальности.

4. Оценка практической деятельности молодых специалистов руководителями предприятий и учреждений по месту их работы.

5. Оценка качества подготовки выпускников данного вуза в сравнении с выпускниками других вузов по общей специальности.

6. Удовлетворенность студентов и выпускников вуза избранной профессией и выбором данного учебного заведения.

7. Удовлетворенность преподавателей результатами своей деятельности.

8. Характеристика знаний, умений и навыков студентов и выпускников вуза.

9. Самооценка и взаимная оценка деятельности преподавателями и студентами.

Параметров, очевидно, может быть гораздо больше. Мы выбираем только те, которые можем измерить и выразить статистически.

Основными методами исследования являются различного рода опросы, отзывы о работе предприятий и учреждений (интервью, анкетирование, методика парного сравнения, метод компетентных судий и др.); наблюдения (выборочные, систематические, включенные и невключенные); эксперимент (констатирующий, созидательный) диагностический.

Анкетный опрос выпускников университета проводится в нескольких планах:

1. Исследуется их профессиональная и социальная адаптация (Е. А. Ермолова, В. Н. Елманова).

2. Выясняется оценка выпускниками качества их профессиональной подготовки в университете.

3. Изучаются трудности, испытываемые выпускниками в первые годы самостоятельной деятельности.

4. Исследуются особенности решения выпускниками профессиональных задач.

Данные опроса выпускников университета предполагается сопоставить с данными, полученными от компетентных лиц с помощью метода оценивания. В этих целях составлены развернутые программы для характеристики деятельности выпускников университета руководителям предприятий, на которых работают выпускники. Оценивая их деятельность, руководитель предприятия имеет возможность сравнить подготовку, отношение к делу, уровень профессиональной квалификации с выпускниками других высших учебных заведений.

Начало исследования с опроса выпускников университета проводится для того, чтобы лучше сформулировать критерии оценки качества работы факультетов. Такими критериями являются: удовлетворенность студентов избранной специальностью, содержанием получаемой информации, организацией общенаучной и профессиональной подготовки (для ее выявления и оценки используется особая методика). Чтобы можно было сравнить удовлетворенность избранной профессией у выпускников университета и студентов разных курсов и факультетов, во все методики вставляется стереотипный комплекс не связанных между собой вопросов, направленных на выяснение скрытой позиции по косвенным показателям.

На каждого студента составляется карточка, в которую заносятся объективные данные, характеризующие их. Анкета, на которую отвечает студент, соотносится с карточкой на него. Это позволяет проанализировать ответы студентов не только по курсам, но и в зависимости от группы студентов по уровню успеваемости и дисциплины.

О качестве подготовки специалистов в вузе можно судить также по некоторым объективным показателям: сколько выпускников работает по своей специальности, какие они имеют результаты, как продвигаются по должностям, какие имеют ученые степени, звания, правительственные награды, почетные звания, премии.

Разного рода опросы (анкета, интервью), наблюдения, прямые и косвенные (метод взаимодействия, рейтинг, парное сравнение) создают хорошую базу для проведения эксперимента по разработке системы заданий, направленной на организацию самостоятельной работы студентов и обучение их основам профессионального мастерства.

Л. Н. ДУДАРЕВА

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В настоящее время педагогика высшей школы признана наукой, хотя сам термин «педагогика» может рассматриваться в данном случае как условный, пригодный в основном для подрастающего поколения. Педагогика высшей школы еще не получила названия, тем не менее никто уже не оспаривает того факта, что эта отрасль общей педагогики имеет свои существенные проблемы, вытекающие из общих закономерностей учебно-воспитательного процесса в вузе, которые должны интенсивно развиваться и разрешаться.

В самом деле, если процессы воспитания и образования подрастающего поколения имеют свои определенные закономерности, управление которыми обеспечивает более эффективное протекание их, то разве можно предполагать, что в высшей школе нет своих закономерностей, раскрытие которых позволило бы усовершенствовать учебно-воспитательную работу?

По-видимому, прошли те времена, когда можно было справляться с проблемами, которые возникают в процессе обучения и воспитания в вузе, с помощью единичного опыта. Все больше ощущается необходимость научного изучения проблем подготовки специалистов. Необходимо изучать и обобщать до сих пор имеющийся опыт в этой области, проводить новые исследования, теоретически обобщать их и делать достоянием практических работников высшей школы. В результате такого подхода к вопросам можно будет заранее исключить возможные ошибки, сократить пути, ведущие к педагогическому совершенству, и проложить путь к творческому подходу в учебной и воспитательной деятельности в вузе.

Если мы обратимся к истории высшего образования в России, то увидим, что вопросы совершенствования педагогического процесса в высшей школе уже возникали у наиболее прогрессивных, выдающихся ученых, бывших одновременно преподавателями вузов, еще в дореволюционное время. В 60-е годы эти вопросы ставил великий ученый и педагог Н. И. Пирогов. Он говорил о необходимости приучать учащихся к самостоятельному умственному труду, без которого учение в университете бесполезно; о таланте преподавателя привлекать студентов

к изучению науки¹. В дальнейшем эти вопросы были поставлены Лобачевским, Менделеевым, Тимирязевым и рядом других деятелей русской науки, а также выдающимися русскими писателями и критиками Герценом, Писаревым и др. Однако, сколь ни значительными были эти отдельные высказывания, они были эпизодическими, единичными, не в русле коллективной мысли. Подлинно научная и коллективная разработка этих проблем стала возможной лишь после создания первого социалистического государства в мире, когда начала складываться новая высшая школа, с ее новыми целями и задачами.

Разработку основ учебной и воспитательной работы в советском вузе можно разделить на несколько этапов. Первый этап (1917—1933 гг.) является переходом от буржуазной к советской высшей школе на новой демократической основе. В это время страна особенно остро ощущала недостаток специалистов в различных областях науки, техники и культуры.

Характер подготовки специалистов, выпускаемых старой до-революционной высшей школой, не соответствовал новым политическим и экономическим требованиям времени. Отсюда вытекала необходимость в революционной перестройке процесса **содержания** обучения и воспитания в вузе. Главное внимание уделялось определению **содержания** обучения, а также и воспитанию студенчества. О характере педагогической и методической мысли этого периода можно судить, познакомившись с периодической печатью того времени, отражавшей состояние дел в высшей школе, в частности, с журналами «Научный работник», «Методика в вузах и техникумах», «Учебно-методический сборник»². Основным содержанием статей, в которых отражается состояние высшей школы в тот момент, является борьба против старого академизма, против оторванности «чистой» науки от текущих нужд народного хозяйства, борьбы против той части старой профессуры, которая не удовлетворяла пролетарское студенчество.

Возникла настоятельная потребность в корне изменить учебные программы на марксистской материалистической основе, органически связать теоретическое содержание изучаемого материала с практикой, с живыми конкретными интересами народного хозяйства и промышленности.

Правда, в этом движении наметился известный перегиб, фетишизация практики. Об опасности такого подхода предупреждали некоторые деятели в области высшего образования. И в их предупреждениях — чрезвычайно ценная мысль, являющаяся полностью актуальной и для нашего времени и имеющая прямое отношение к проблемам педагогики высшей школы.

Вот что писал М. Н. Покровский в статье «К вопросу о высшем социально-экономическом образовании»: «В стремлении пойти навстречу якобы практическим потребностям хозяйственных ведомств... мы малость позабыли о том, почему высшая

школа называется **высшей** и что сие значит. А значит это, что высшая школа должна не только обучать необходимому для той или другой профессии, но и вести **научную работу**, готовить будущих **исследователей**»³.

Таким образом, уже с первых лет существования социалистического государства в вузе был поставлен вопрос о привлечении студентов к научно-исследовательской работе. В связи с этим к преподавателю высшей школы предъявлялись определенные требования: он должен быть, прежде всего, педагогом, умеющим воспитывать в студентах глубокий интерес к науке, давать им прочные научные знания, прививать навыки научного мышления; он должен совмещать научную и преподавательскую деятельность и, наконец, влиять на убеждения, мировоззрение и нравственный облик студента.

Эти мысли высказаны в ряде статей различных авторов на страницах периодической печати 20—30-х годов и, в частности, в статьях академика Н. С. Державина: «Каждый ученый, поскольку он является профессором, должен быть вместе с тем и профессором-педагогом равным образом, как и каждый даже самый лучший преподаватель высшей школы должен быть прежде всего ученым, т. е. помимо знания предмета должен владеть научным методом работы и уметь обучать этому студента»⁴.

Итак, уже в конце 20-х годов, вскоре после Великой Октябрьской революции, появился интерес к вопросам обучения и воспитания в вузе, возникла настоятельная необходимость разрабатывать их в связи с построением новой социалистической высшей школы, которая должна была готовить кадры высококвалифицированных специалистов, новую советскую интеллигенцию.

Какие же проблемы, кроме вышеназванных, возникли тогда перед высшей школой?

Следует подчеркнуть, что если в данный период нельзя еще было говорить о существовании педагогики высшей школы как самостоятельной науки, то можно, тем не менее, отметить наличие тех элементов, которые в дальнейшем способствовали ее развитию как самостоятельной отрасли педагогической науки.

В названное время особенно остро дискутировалась тема методов преподавания в советской высшей школе, так как непосредственно вслед за проблемой что преподавать логически возникла следующая — как преподавать. Острая дискуссия возникла по вопросу чтения лекций в высшей школе. Критика лекции как метода преподавания сводилась к тому, что этот метод, перешедший к нам из дореволюционной школы, устарел. что он является пассивным, а поэтому непригодным для новой школы, его следует заменить новыми методами, которые должны обеспечить большую активность студентов, и т. д.⁵

Были сторонники и другой точки зрения, которые считали, что хотя новая школа не может и не должна воспроизводить собой старую школу ни в целях, ни в задачах, ни в учебных планах, однако положительные достижения старой школы и ее вековой опыт представляют собой определенную ценность и должны быть разумно использованы.

Такая точка зрения вполне совпадает с высказыванием В. И. Ленина: «Надо уметь различать, что было в старой школе плохого и полезного нам, и надо уметь выбрать из нее то, что необходимо для коммунизма»⁶. Хотя В. И. Ленин говорил это применительно к средней школе, но это полностью относится и к высшей.

По мнению Н. С. Державина, лекция, с помощью которой осуществляется живое, непосредственное общение со студенческой аудиторией, должна остаться, так как в хороших лекциях могут быть изложены цельные и стройные системы знаний, научно-критический метод, исследовательская работа профессора. И студенты на подобной лекции могут быть активными участниками процесса научно-исследовательской работы, поскольку такая лекция вызывает известные переживания, будит мысль, дает знания из живого источника⁷. Лекции блестящей плеяды русских ученых-педагогов высшей школы — Грановского, Менделеева и др. — являются ярким подтверждением этой мысли.

И, тем не менее, чтобы обновить методы преподавания в высшей школе, был введен так называемый бригадно-лабораторный метод, рассчитанный на активизацию самостоятельной работы студентов над материалом. Он строился на системе заданий, в процессе выполнения которых студенты самостоятельно прорабатывали вне аудитории ряд тем по заданной литературе, а затем «сдавали» их в виде индивидуальных или коллективных докладов, собеседований, обсуждений. Преподаватель читал только вступительную и заключительную лекции.

Этот метод преследовал задачу воспитания у студентов навыков к самостоятельной научно-исследовательской работе, выработке привычки оперировать конкретным материалом и на нем строить свои выводы. Однако при реализации этого метода обнаружились его недостатки. Отсутствие систематической подачи материала приводило к неизбежному обеднению фактического запаса знаний, к возникновению пробелов в системе знаний студентов.

Новый метод не оказался жизнеспособным и вскоре прекратил свое существование. Известно, что то же самое происходило и в средней школе (введение комплексных планов, методических проектов). В 1931—1936 годах были изданы постановления партии и правительства, осуждающие применение подобных методов в школе.

Вывод, к которому пришли в то время в связи с поисками новых методов преподавания, сводился к тому, что наиболее целесообразным является одновременное и параллельное использование всех уже апробированных методов в высшей школе, однако в каждом отдельном случае следует исходить из конкретных условий и учитывать тип высшего учебного заведения, характер и задачи данного курса, наличие необходимых пособий и средств и пр.

Итак, в центре внимания педагогической общественности в 20—30-е годы оказалась проблема методов преподавания. Материалы дискуссии на эту тему содержатся на страницах периодической печати. Кроме того, появился ряд работ отдельными выпусками в виде брошюр, сборников и т. д., в частности работы Державина Н. С., Зайченко П. А., Богданова-Катькова Н. Н. и других⁸.

Кроме проблемы методов преподавания, в порядке обсуждения были поставлены и такие вопросы: 1) качество подготовки выпускников средней школы и их готовность для занятий в вузе; 2) бюджет времени студентов; 3) система учета и контроля знаний студентов; 4) проблема научной организации труда; 5) научно-исследовательская работа в вузе и др.

Различные вопросы учебно-методического характера отдельных вузов обсуждались и разрешались в соответствующих вузовских методических центрах, но в это время еще не существовало единого научно-методического центра, который смог бы объединить и координировать разработку проблем высшей школы во всей стране.

Начало следующему этапу в развитии педагогики высшей школы положил XVIII съезд партии, указавший, что центр тяжести в работе вузов должен быть перенесен на воспитательные задачи, на вопросы воспитания коммунистической личности. Этот этап характеризуется широким обсуждением вопросов воспитательной работы в вузах. Выдвигается предложение о создании развернутой программы по воспитанию личности специалиста, о формировании студенческого коллектива, студенческой академической группы. В связи с этим рассматривается вопрос о требованиях к преподавателю вуза, о его подготовке.

В послевоенный период наблюдается известный спад в развитии педагогики высшей школы в связи с ошибочной, бытовавшей в то время точки зрения, что, якобы, педагогические процессы можно и нужно изучать в основном на материале средней школы, а высшая школа в подобных исследованиях не нуждается. Однако жизнь показала несостоятельность такой точки зрения.

Проблемы педагогики советской высшей школы в дальнейшем возникали и разрешались в связи с ее поступательным развитием. Основные этапы этого развития отражены в документах съездов партии и постановлениях правительства.

На июльском Пленуме ЦК КПСС (1958) был поставлен вопрос о перестройке среднего и высшего образования. Недостатки средней и высшей школы заключались в том, что, давая теоретические знания, она плохо готовила молодое поколение к практической деятельности. В основу перестройки школы был положен ленинский принцип соединения учебы с производительным трудом.

В соответствии с принятым законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) и решениями XXI (1959) и XXII (1961) съездов КПСС приняты меры по всеместному приближению высшего образования к практике коммунистического строительства.

Основные задачи высшего образования в СССР в период развернутого строительства коммунизма определены Программой партии, принятой XXII съездом КПСС. Советская высшая школа призвана готовить специалистов, обладающих коммунистическим мировоззрением и моралью, высокой разносторонней культурой, овладевших новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки и техники, активных строителей коммунистического общества.

В условиях непрерывного подъема экономики, высоких темпов развития науки, техники и культуры еще более актуальной стала проблема подготовки специалистов для всех отраслей народного хозяйства, причем предметом особенно пристального внимания партии и правительства стало качество подготовки специалистов.

Решения XXIII съезда КПСС, а также постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране» от 3 сентября 1966 г. знаменует собой новый этап в развитии вузовской педагогики.

Особенно резко и определенно вопрос о создании вузовской педагогики был поставлен на Всесоюзном совещании работников высшей школы 9—11 февраля 1967 г.: «Если до последнего времени вузовская педагогика была оттиснута на задворки и фактически объявлена вне закона, то теперь она признана официально. Сейчас, как никогда, нужна большая и кропотливая работа по созданию науки по обучению и воспитанию студентов»⁹.

Важным событием в деле развития педагогики высшей школы является создание Научно-методического совета при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР (1966 г.), куда входят около 25 специалистов высшей школы: педагоги, психологи, ученые-методисты различного профиля от различных городов страны. Совет призван оказать вузам помощь в разработке научных основ организации учебного про-

цесса и координации исследований по педагогике высшей школы. Возглавляет Совет профессор С. И. Зиновьев.

В настоящее время в активную творческую работу по созданию основ педагогики высшей школы включились многие вузы страны. Так, Ярославский педагогический институт по заданию Министерства просвещения РСФСР приступил к комплексному конкретно-социологическому исследованию проблемы «Научная организация труда и быта студентов педвузов». В Киевском государственном университете образована дидактическая группа, которая разработала план исследования на тему «Методы и формы обучения и самообразования студентов-первокурсников». При Ленинградском государственном университете образована группа по изучению педагогики высшей школы, возглавляемая профессором Н. В. Кузьминой. Группа занимается анализом педагогической деятельности преподавателя, проблемами воспитательной работы, методами исследования в области педагогики высшей школы.

Важную роль в дальнейшем совершенствовании всей системы обучения и воспитания в университете призван сыграть недавно организованный Научно-исследовательский институт комплексных социальных исследований в Ленинграде. Его сотрудники уже провели несколько социологических обследований по вопросам учебно-воспитательной работы, в частности, по выяснению причин отсева студентов, по определению эффективности различных форм и методов идейно-воспитательной работы.

Можно было бы назвать и другие вузы страны, которые проводят интенсивную исследовательскую работу в области педагогики высшей школы.

В 1967 году в университете г. Тарту была проведена научно-методическая конференция по вопросам педагогики высшей школы. Это первая специальная конференция по проблемам вузовской педагогики, на которой преподаватели высшей школы выступили с докладами по материалам исследований на такие темы, как, например: «О привлечении студентов к научной работе кафедры» (А. Р. Палтер, Тартуский государственный университет), «Учебно-воспитательная работа со студентами I курса» (О. А. Иващенко, Латвийский государственный университет), «Некоторые аспекты в изучении психологии молодежи (студенческий возраст)» (Ю. А. Самарин, Ленинградский государственный университет) и др.

Таким образом, мы можем говорить о том, что работа по педагогике высшей школы приобретает все более широкий размах. Пожалуй, нет ни одного крупного высшего учебного заведения, где бы эти вопросы не ставились и не обсуждались. В Ленинграде даже создана специальная кафедра педагогики высшей школы при Педагогическом институте им. А. И. Герцена (1967 год). Вероятно, такие кафедры будут организованы и в ряде других городов.

Этот широкий размах работы по становлению педагогики высшей школы характеризуется единой целенаправленностью: повышение уровня учебно-воспитательного процесса в высшей школе с целью подготовки высококвалифицированных специалистов для народного хозяйства, науки и культуры, носителей марксистско-ленинской идеологии, коммунистической сознательности и высоких гражданских качеств.

Анализ литературы дает возможность констатировать значительное расширение круга изучаемых проблем по сравнению с теми, которые обсуждались в 20-, 30-, 40-е годы, а также новую их постановку.

Журнал «Вестник высшей школы» в последние годы уделяет большое внимание проблемам вузовской педагогики. От публикаций отдельных статей на эту тему журнал перешел к систематической информации в разделе «Размышления о педагогике и методике высшей школы».

Вопросы педагогики высшей школы широко обсуждаются в изданиях различных вузов и университетов. Публикуются тематические сборники, ученые записки и методические материалы, в частности Кишиневского, Самаркандского и Ленинградского университетов¹⁰.

Обзор этих материалов позволяет сделать вывод, что большое внимание деятелей вузов привлечено к вопросам дидактики высшей школы. Хотя процесс обучения в каждом вузе и имеет свою специфику, он подчиняется, тем не менее, общепедагогическим правилам и закономерностям. В связи с этим возникла необходимость определить основные дидактические принципы высшей школы. И эта проблема, видимо, должна стать одной из главных в создании педагогики высшей школы¹¹. Наши вузы накопили богатый опыт в области организации учебного процесса и методики преподавания и вполне могли бы справиться с этой задачей. Отметим, что в Польской Народной Республике дидактика высшей школы уже создана (автор С. Кетлинская).

Содержание образования в высшей школе менялось на протяжении человеческой истории в зависимости от прогресса в развитии производительных сил, потребностей экономики и науки, а также политических целей господствующих классов. Важнейшей задачей советской дидактики высшей школы явится научное обоснование содержания образования в условиях строительства коммунизма. Вопрос содержания образования, будучи ведущим, обуславливает выбор методов преподавания. Эта связь и обусловленность должны обязательно учитываться при выработке дидактических принципов для высшей школы. Очевидно, что при определении этих принципов следует опираться на теорию познания, психологию и физиологию. Известно, что данные психологии играют исключительную роль в управлении процессом обучения. Однако в педагогической науке пока что не существует ясного представления

о психофизиологических особенностях студенческого возраста, в частности — о закономерностях развития памяти в этом возрастном периоде.

Тема методов преподавания остается актуальной и в настоящее время. На страницах журнала «Вестник высшей школы» в 1965—1967 годах в порядке дискуссионного обсуждения был опубликован ряд статей, посвященных лекции. Особенно остро дискутировался вопрос о месте лекции в учебном процессе. Право лекции на существование уже никто не оспаривает, как это было в первые годы существования советского вуза.

Профессор Федорович считает, что лекция, которая является творческой по содержанию, совершенной по форме и, если она читается в торжественной обстановке, является самой эффективной формой обучения и воспитания¹². Ряд авторов добавляет, что этот метод экономичен, так как лекция помогает овладеть необходимыми основами знания с минимальной затратой времени, дает возможность ученому немедленно информировать студентов о новейших достижениях науки и техники, формировать научное мировоззрение студентов и т. д.

Противники лекционного метода исходят главным образом из того, что при обилии в настоящее время учебников, монографий и иной профессиональной литературы лекция потеряла свое прежнее значение, превратилась в пассивный метод.

Тем не менее лекция существует уже две с половиной тысячи лет, продолжает она существовать и в нашей учебной практике высшей школы, а в программах составляет примерно 50% учебного времени. Однако чтение лекций можно поручать только высококвалифицированному, творчески мыслящему преподавателю.

Следует отметить, что вопрос о лекции как о методе преподавания, хотя и является наиболее дискуссионным, может считаться и наиболее разработанным. Имеется значительная литература на эту тему, причем особенно надо отметить монографические работы С. М. Василейского и С. И. Зиновьева¹³.

Другие методы преподавания в вузе — различного типа семинары, лабораторные занятия, учебная и производственная практика — также отражены в литературе¹⁴, однако эти вопросы, с нашей точки зрения, не нашли пока что достаточно глубокого освещения. Проблема совершенствования этих методов должна стать одной из важнейших в педагогике высшей школы.

В тесной связи с проблемой методов находится проблема самостоятельной работы студентов и, в частности, особый вопрос — о первом курсе вуза, с его специфическим контингентом учащихся, которые только что начинают заниматься в высшей школе, отличающейся от средней своим режимом, формами и методами обучения. Их можно научить правильно организовать

свой труд, самостоятельно готовиться к занятиям в новых условиях.

На эту тему имеется уже значительная литература¹⁵, однако есть необходимость в проведении дальнейших конкретных исследований в этой области с последующей публикацией их результатов. Этот вопрос имеет большое значение, так как он непосредственно связан с проблемой преждевременного отсева студентов.

Одной из важных проблем педагогики высшей школы является психологический аспект изучения личности студента. Совершенно очевидно, что студенческий возраст — второй период юности, как называет его профессор Ю. А. Самарин, — имеет существенные особенности и включает в себе ряд характерных противоречий, изучение которых должно стать первоочередной задачей для решения различных проблем в области педагогики высшей школы. Первые шаги в этом направлении сделаны С. М. Васильевским, Ю. А. Самариным¹⁶. Результаты изучения личности студента могут оказаться тем более эффективными, чем теснее установится связь в изучении этой проблемы между педагогами, психологами и социологами.

Уровень и тенденции современного технического прогресса, с одной стороны, и науки, с другой, выдвигают необходимость их слияния в общественно-трудовой деятельности человечества. В настоящее время все отрасли производственной деятельности осуществляются на научной основе. Исходя из этого вузы страны в деле подготовки высококвалифицированных специалистов должны ставить особую задачу. Она заключается в том, что студентам в вузе не только должны прививать прочные знания по избранной специальности, но и воспитывать у них способность и навыки к самостоятельной научной деятельности. Это требует формирования нового отношения у студентов к науке, интереса к ней, умения связать научные данные с практикой, выработки способности к самостоятельному поиску на основании овладения современными методами исследования, — все это должно стать неотъемлемой составной частью учебной и воспитательной деятельности вузов.

Конечно, далеко не всякий студент в дальнейшем станет ученым, но включение его в исследовательскую работу повысит качество теоретической подготовки, обеспечит творческий элемент в дальнейшей его работе, позволит быстро ориентироваться будущему специалисту в новых отраслях науки и техники, с которыми непосредственно он не был знаком в вузе.

Итак, обращение к науке в процессе практической деятельности должно стать методом работы каждого специалиста. К этому его должен подготовить вуз. И в настоящее время в большинстве вузов страны действительно проводится большая работа по привлечению студентов к научно-исследовательской работе.

Настало время, когда уже можно обобщить накопленный вузами опыт по развитию научно-исследовательской работы студентов и выработать строго продуманную систему, которая с небольшими поправками для каждого вуза могла бы быть использована всеми высшими учебными заведениями страны.

Кроме указанных проблем, изучением которых займется педагогика высшей школы, можно было бы назвать и ряд других, однако раскрыть их в данной статье не представляется возможным, поэтому ограничимся их перечислением:

1. Определение предмета и сущности педагогики высшей школы.

2. Связь педагогики высшей школы с педагогикой школьного возраста и другими науками.

3. Интенсификация, экономизация и оптимизация процесса обучения.

4. Введение программированного обучения в вузе.

5. Использование технических средств в процессе обучения в вузе.

6. Адаптация студентов на I курсе.

7. Анализ причин отсева студентов и предупреждение его.

8. Стимулирование одаренных студентов (работа по индивидуальному плану).

9. Личность преподавателя вуза.

10. Личность студента.

11. НОТ преподавателя вуза и студента.

12. Гигиена умственного труда студента.

13. Воспитательная работа в вузе (тесно связанная с учебной), которая имеет множество аспектов, как, например, идейно-политическое воспитание, воспитание студенческого коллектива, студенческое самоуправление, роль куратора и др.

Многие из этих проблем освещены в отдельных работах, в сборниках, являются темой диссертационных работ, например, диссертация Н. П. Добронравова «Формирование первичного студенческого коллектива в педагогическом вузе».

Это далеко не полный перечень проблем, которые должны стать предметом конкретных научных исследований и экспериментов, направленных на улучшение учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Следует назвать еще одну существенную функцию, которую должна выполнять педагогика высшей школы, а именно — вооружать начинающих преподавателей (и не только начинающих), независимо от профиля специальности, знаниями по педагогике, дидактике, психологии, частным методикам применительно к работе в вузе.

Во многих вузах страны читают циклы лекций такого характера. Систематический лекционный курс и практические занятия осуществляет кафедра педагогики высшей школы при Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена.

Это только первые шаги, однако, подобная работа должна осуществляться в самых широких масштабах. Итак, в разработку проблем науки о воспитании и обучении студентов должны включиться все вузы страны. Конкретные исследования должны помочь в решении многих проблем педагогики высшей школы. Эти проблемы должны также стать предметом исследований кандидатских и докторских диссертаций.

Наиболее существенные результаты исследований необходимо печатать в специальном периодическом издании, которого пока что не существует. И только общими усилиями педагогических коллективов всех учебных заведений нашей страны может быть осуществлена чрезвычайно важная задача — создание подлинно научной педагогики высшей школы.

* * *

Большой интерес к проблемам педагогики высшей школы наблюдается в ряде социалистических стран народной демократии — в частности в ГДР.

Основными принципами, которые определяют социалистический характер высшего образования и в плане которых рассматриваются в ГДР проблемы педагогики высшей школы, являются единство процессов воспитания и образования, единство теории и практики, единство процессов обучения и исследования.

Перед высшей школой ГДР поставлены задачи, являющиеся сходными с нашими: повышение качества подготовки специалиста, которого выпускает вуз, совершенствование учебно-воспитательного процесса. Есть и специфические: например, недостаток кадров специалистов в области естественных и технических наук, сложная идеологическая ситуация, в которой воспитывается новая немецкая социалистическая интеллигенция, и ряд других.

Страна осуществляет научно-техническую и культурную революцию, что определяет, в частности, цели и задачи высшей школы: подготовка высококвалифицированного специалиста и воспитание социалистической личности.

Педагогика высшей школы в ГДР изучает содержание, организационные формы и методы социалистического воспитания и образования учащихся высшей школы, а также ищет пути рационализации всего учебно-воспитательного процесса.

При разработке проблем педагогики высшей школы немецкие исследователи стараются избежать двух крайних точек: с одной стороны, не увлекаться чрезмерными абстрактно-теоретическими рассуждениями, уводящими от практики, с другой стороны, не допустить крен в сторону чрезмерного методического практицизма. В 1960 году в ГДР была учреждена Центральная комиссия по педагогике высшей школы при Государственном секретариате по делам высшей школы и социаль-

ного образования. Ее функции определялись как консультативная, исследовательская и издательская. Комиссия с самого начала исходила из задачи разработать теоретические основы вузовской педагогики, причем не путем умозрительных наблюдений отдельных педагогов, а коллективными усилиями ученых различных специальностей и педагогов, которые постоянно анализируют живой учебный процесс социалистической высшей школы.

Деятельность Центральной комиссии оказалась весьма плодотворной. За 7 лет с начала организации было осуществлено следующее:

1. Созданы рабочие центры по педагогике высшей школы в ряде университетов и вузов ГДР.

2. Создан центральный семинар, осуществляющий руководство диссертациями по педагогике высшей школы.

3. Создано периодическое издание *Hochschulpädagogische Schriftenreihe* (Труды по педагогике высшей школы), публикующее наиболее значительные результаты исследования в области вузовской педагогики, которое выходит с 1961 года два раза в год как приложение к ежемесячному журналу «*Das Hochschulwesen*» («Высшая школа»).

4. В рамках Института документации немецкой Академии наук начали издавать особую библиографическую серию «*Hochschulpädagogik*» («Педагогика высшей школы»).

5. Рабочие группы Центральной комиссии подготовили разработки, которые отвечали наиболее актуальным требованиям вузов, например: принципы построения учебного плана, план педагогической подготовки для преподавателей вуза, общий научно-исследовательский план по педагогике высшей школы.

По рекомендации Центральной комиссии были созданы учреждения по педагогике высшей школы: Институт педагогики высшей школы при Ростокском университете, а также кафедры по педагогике высшей школы при университетах и вузах в пяти городах ГДР.

Всячески поощряются исследования по педагогике высшей школы в кандидатских и докторских диссертациях. Имеется уже ряд защищенных диссертаций, например: Герхард Рогер «Воспитание студенческого коллектива в высшей школе» — докторская диссертация; Хайнц Курзитца «Мотивация в учебном процессе» — докторская диссертация; Хайнс-Йоахим Мартин «О воспитательном значении практики в подготовке социалистического дипломированного агронома» — кандидатская диссертация; Хайнц Вайдель «Новая организация технического обучения в связи с инженерной практикой», и др.

В области повышения педагогической квалификации преподавателей вузов в ГДР сложились следующие формы курсов:

- 1) трехдневный сокращенный (без экзаменов и свидетельств);

2) 18-месячный (с экзаменом и пробной лекцией);

3) экстерном для преподавателей технических вузов и руководителей предприятий, которые возглавляют большие коллективы трудящихся.

Таким образом, мы можем наблюдать весьма интенсивную деятельность в ГДР в области педагогики высшей школы, причем немецкие исследователи считают, что для отдельного вуза или даже страны является трудным решать самостоятельно и обособленно проблемы педагогики высшей школы, поэтому они стремятся сотрудничать с другими социалистическими странами, в частности, с Польшей и Чехословакией. В ГДР проводится ежегодно «рабочая неделя» по педагогике высшей школы, в работе которой принимают участие преподаватели из других социалистических стран.

Кроме того, в настоящее время создается учебник по педагогике высшей школы «Die Einführung in die Hochschulpädagogik» («Введение в педагогику высшей школы») в сотрудничестве с немецкими и чешскими специалистами.

В 1969 году в ГДР, в Институте педагогики высшей школы при Ростокском университете, состоялся Международный симпозиум «Роль педагогики высшей школы в создании социалистической высшей школы», на который приглашены представители различных социалистических стран, в том числе и из Советского Союза.

Доктор Мартин из Института педагогики высшей школы в Ростке в ноябре месяца 1969 года был в Ленинграде и в Москве с целью ознакомления с опытом работы в области вузовской педагогики в СССР и установления контактов между ГДР и Советским Союзом. Такие контакты между социалистическими странами чрезвычайно полезны, так как сотрудничество и обмен опытом и результатами исследования помогут быстрее придти к созданию теории руководства и управления процессом подготовки специалистов с высшим образованием.

ПРИМЕЧАНИЯ:

¹ См.: Пирогов Н. И. — Избр. пед. соч. М., изд. АПН РСФСР, 1952.

² См. журн.: «Вузовский работник», вых. с 1925 г. Орган Центрального Совета Секции научных работников союза работников просвещения СССР. Есть раздел: «Высшая школа»;

«Методика в вузах и техникумах». Орган учебно-метод. сектора Наркомпроса РСФСР. М., 1930—1932;

«Учебно-методический сборник». Лен. гос. университет. Л., 1932—1933.

³ «Научный работник», 1925, кн. 1, с. 103.

⁴ К вопросу об университетской реформе. — «Научный работник», 1926, кн. I, с. 118.

⁵ См.: Кржишковский К. Н. К вопросу об изменении методов преподавания. — «Научный работник», 1925, кн. 3.

⁶ Ленин В. И. — Полн. собр. соч. Т. 41, с. 303.

⁷ Державин Н. С. К вопросу о методах преподавания в высшей школе. — «Научный работник», 1925, кн. 5—6, с. 37.

⁸ См.: Державин Н. С. Высшая школа и революция. М., Госиздат, 1923;

Зайченко П. А. Эффективность различных методов преподавания в высшей школе. Томск, 1936;

Богданов-Катков Н. Н. Очерки по методике педагогического процесса. Л., 1939.

⁹ «Учительская газета», 1967, 18 февр.

¹⁰ См.: «Вопросы научно-методической работы». Кишинев, 1959; «Вопросы педагогики высшей школы». Самарканд, 1963; «Вопросы воспитания и преподавания в университете», 1964; «Вопросы воспитания и преподавания в университете», 1967.

¹¹ Соосар В. Я. Активно разрабатывать теорию обучения. — «Вестник высшей школы», 1967, № 1.

¹² См.: Федорович М. М. Лекция — не пассивный вид преподавания. — «Вестник высшей школы», 1965, № 9.

¹³ См.: Василейский С. М. Лекционное преподавание в высшей школе. Горький, 1959;

Зиновьев С. И. Лекция в советской высшей школе. М., «Высшая школа», 1962;

Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. М., «Высшая школа», 1968.

¹⁴ См.: Воротилов В. А. Сначала семинар, потом лекция. — «Вестник высшей школы», 1964, № 9.

Астафьев А. К. и Кисельгоф С. И. Методика организации и проведения семинарских занятий в университете. — Сб.: «Вопросы воспит. и препод. в универс.». ЛГУ, 1967.

¹⁵ Кушков Н. Организация самостоятельной работы студента. ЛГУ, 1960;

Чиликин М. Г. Организация самостоятельной работы студентов в высшей технической школе. М., «Сов. наука», 1952;

Самарин Ю. А. О создании готовности к обучению в высшей школе. Изв. АПН РСФСР, 1953, вып. 49;

Гиниятуллина А. К. Самостоятельная работа студентов. Указатель литературы. Казань, 1955;

Зайченко П. А. Организация и методика самостоятельной работы студентов младших курсов. Кишинев, 1957;

Горцевский А. А. и Любицына М. И. Организация самостоятельной работы студента. ЛГУ, 1958;

Формирование у студентов самостоятельности в работе. Сб. докладов научно-метод. конференции. Под ред. проф. К. А. Ивановича. М., 1959;

Смирнов П. Ф. Об организации самостоятельной работы. Томск, Кн. изд., 1960;

Асеев Г. М. Гигиена труда и быта студентов. М., Медгиз, 1961;

Советы студентам I курса. Горький, 1962;

Учиться надо уметь (Беседы с первокурсниками). М., 1962. (Моск. ордена Ленина Энергетический институт. Научно-методическая конференция);

В помощь студенту-первокурснику. Под ред. Иоганзена Б. Г. и Шамахова Ф. Ф. Изд. Томск. ун-та, 1966;

Параил В. М. и Грабовский. Основные вопросы организации и контроля самостоятельной работы студентов. Одесса, 1966.

¹⁶ Василейский С. М. Лекционное преподавание в высшей школе. Горький, 1959;

Самарин Ю. А. Некоторые аспекты в изучении психологии молодежи (студенческий возраст). — Сб.: «Вопросы педагогики высшей школы». Научно-методическая конференция по вопросам педагогики высшей школы. Тарту, 1967.

Литература на немецком языке

Журнал «Das Hochschulwesen» выходит 1 раз в месяц.

Периодическое издание «Hochschulpädagogische Schriftenreihe». VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin (приложение к журн. «Das Hochschulwesen», выходит 2 раза в год).

Hörnig, Hanner. Zu einigen Problemen im Hochschulwesen in der DDR. Berlin, Dietz, 1965.

Girnus W. Zur Idee der sozialistischen Hochschule. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1957.

Deiters, Heinrich. Der Erziehungsauftrag des Hochschullehrers. (In: «Das Hochschulwesen», № 4, 1953/54).

Roger G. Schaffung einer Hochschulpädagogik ist unaufschiebbar. (In: «Das Hochschulwesen», № 3, 1959).

Roger G. Die Bedeutung der Entwicklung einer sozialistischen Hochschulpädagogik. (In: «Hochschulpädagogische Schriftenreihe», Heft 1, Berlin, 1961).

Roger G. Besonderheiten des Erziehungsprozesses an der Hochschule. (In: «Hochschulpädagogische Schriftenreihe», Heft III/IV, Berlin, 1962).

Lehmann, Helmut. Einige Fragen der erzieherischen und bildnerischen Gestaltung des Hochschulunterrichts. (In: «Hochschulpädagogische Schriftenreihe», Heft III/IV, Berlin, 1962).

Roger G.—Weiden H. Systematische Untersuchung über die Steigerung der Wirksamkeit des Erziehungs- und Bildungsprozesses an der Hochschule. (In: «Hochschulpädagogische Schriftenreihe», Heft V, Berlin, 1963).

А. Г. КОВАЛЕВ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АВТОРИТЕТА ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Авторитет является объектом исследования ряда общественных наук: философии, социологии, педагогики, психологии.

Социолог рассматривает авторитет с точки зрения того, какое он оказывает влияние на роль личности в обществе, иными словами, исследует его политический и нравственный аспект.

Педагога интересует другая сторона — воспитательное значение авторитета.

Психолог исследует его структуру, т. е. те субъективные свойства личности и их сочетание, которые создают деятелю авторитет в определенной социальной группе: зависимость авторитета от специфики деятельности и сложившейся психологии масс.

Авторитет — это общественное признание личности, оценка соответствия ее субъективных качеств объективным требованиям деятельности. Следовательно, авторитет измеряется отношением между требованиями масс, коллектива и свойствами личности.

Если свойства личности как общественного деятеля отвечают требованиям масс, то он является для этой массы авторитетным. Когда свойства руководителя далеко превосходят установившиеся требования социальной нормы, то он пользуется особо высоким уважением. Так как любая деятельность сложна, то вполне естественно, что она предъявляет к личности многообразные требования. Следовательно, авторитет включает комплекс свойств личности.

Авторитет имеет общественно-исторический характер. Каждая эпоха и каждый класс выдвигал свои критерии в оценке личности. Так, для буржуа самым авторитетным деятелем являлся человек, умеющий делать деньги. Для советского работника самым важным качеством является способность служить народу, общему делу, прогрессивность начинаний, высокие моральные достоинства и т. п.

Следует также указать, что слагаемые качества авторитета несколько различаются в зависимости от общественной роли, исполняемой человеком, его профессии, возраста, жизненного пути и т. п.

Так, к преподавателю предъявляются иные требования, чем, скажем, к хозяйственному работнику.

Авторитет имеет огромное педагогическое значение. Если выразиться математически, то следует сказать, что между им и эффективностью воздействия преподавателя на студента существует прямая пропорциональная зависимость.

Чем авторитетнее педагог, тем большее влияние он оказывает на массы студентов как словом, так и личным примером.

Слово такого преподавателя обладает неотразимой убеждающей и внушающей силой.

То, что говорит признанный преподаватель, оценивается как важное, а потому и гораздо лучше воспринимается. Вследствие этого материал запоминается лучше, сохраняется дольше.

Для ряда студентов уважаемый, любимый преподаватель выступает в качестве идеала, которому он стремится следовать в жизни. Мы знаем случаи, когда студенты копируют у любимых преподавателей формы их обращения, типичные обороты речи, позы и т. п.

В структуре психического склада авторитетного деятеля имеются как общие для всех профессий морально-психологические свойства, так и специальные свойства, присущие только деятелю в определенной области практики, теории или искусства.

Этими общими свойствами, как показывают наши исследования, которыми должен обладать партийный или советский руководитель, учитель или преподаватель, директор завода или председатель колхоза и т. д., является идейность, коллективизм, высоко развитое сознание долга, честность, чуткость, дисциплинированность, требовательность к себе и другим.

Для некоторой категории руководителей эти высокие морально-политические черты являются основными.

Так, например, учителя из всех качеств руководителя школы выдвигают на первое место принципиальность, на второе — справедливость, на третье — чуткость, а затем уже идут требования к подготовленности и педагогическому мастерству.

Они говорят, что директор, завуч школы должны быть высоко идейными, принципиальными людьми, обладающими таким в отношении к учителям и ученикам, а самое главное — уметь устанавливать подлинные человеческие отношения.

Если директор школы не умеет устанавливать с учителями подлинных социалистических гуманных человеческих отношений, то будь у него «хоть семь пядей во лбу», он не будет пользоваться уважением коллектива. Легче работать с таким руководителем, который сам вышел из среды коллектива, которым призван руководить, он знает и понимает своих подчиненных.

Партийно-хозяйственные работники выдвигают на первое место знание своего дела, на второе — принципиальность, на третье — организаторские способности и т. д.

Для исследования авторитета вузовского преподавателя мы разрабатывали новый вариант той же анкеты-теста, какой мы пользовались для опроса в группах учителей и партийно-хозяйственных работников.

В этой анкете-тесте перечисляются различные качества личности преподавателя, а также свойства, характеризующие его подготовленность к работе. Студенты должны были отметить, какие из них нужно поставить на первое, второе или третье место. Кроме того, они могли сами дополнить список перечнем необходимых черт. Наконец, в анкете-тесте выражена просьба назвать 2—3 наиболее авторитетных преподавателя и дать им краткую характеристику.

Такого рода анкетированием было охвачено 89 студентов 2-го курса культурно-просветительного факультета Института культуры.

В результате мы получили следующие данные (см. таблицу).

Как видно из вышеприведенных данных, на первые места вышли: эрудиция (56 человек или 64,6%), на второе место — умение доступно излагать материал (35 человек или 38,5%), общий культурный уровень (27 человек или 29,7%), принципиальность (26 человек или 28,6%).

По абсолютным числам (независимо от места черты) самое большое количество студентов называет эрудицию как важнейшее качество преподавателя — 76 человек или 83,6%, затем идет умение излагать материал лекций доступно (68 человек или 79,8%). Таким образом, эти свойства занимают первые места как по ранжированию, так и по абсолютным числам.

На третье место по абсолютному числу выходит принципиальность и требовательность к знаниям студентов (62 человека или 68,2%), четвертое место разделяют убежденность и чувство нового (60 человек или 66%).

Интересно также отметить, что на последнем месте как по ранжированию, так и по абсолютным числам стоит либеральность преподавателя. Студенты хотя и пользуются либеральностью, но в душе не уважают за это преподавателя.

Большой интерес представляют характеристики авторитетных преподавателей, данные студентами.

Вот они:

«М. Уважаю за большие знания и требовательность; за то, что дает возможность студентам мыслить самим; за умение сочетать в себе педагога и большую человечность — большой души человек и очень мужественный».

«А. Уважаю за честное отношение к своей работе; за умение подобрать ключи к каждому студенту; за то, что можно подойти как к старшему товарищу; за требовательность к знаниям студентов».

Наименование черт	М е с т а			Итого
	I	II	III	
1. Эрудиция	56	20	—	76
2. Умение доступно излагать материал	40	24	4	68
3. Общий высокий культурный уровень	27	25	7	58
4. Принципиальность	26	29	7	62
5. Требовательность к знаниям	25	25	12	62
6. Убежденность в изложении	21	31	8	60
7. Интеллигентность (высокая культура, умение держать себя с достоинством)	20	23	16	59
8. Простота в обращении и поведении	20	16	19	55
9. Способность к юмору.	19	23	20	62
10. Общительность со студентами.	15	18	18	51
11. Чувство нового.	13	35	12	60
12. Эмоциональность.	10	23	15	48
13. Внешняя привлекательность, одет по моде.	2	11	26	39
14. Мягкость и либеральность в оценке знаний.	1	3	18	22
Студенты дополняли:				
Выдержка	15 чел.			
Любовь к своей работе, увлеченность ею.	7			
Справедливость.	6			
Педагогический такт.	6			
Уважение студентов.	6			
Чуткость	4			
Гуманность.	4			
Самостоятельность мировоззрения.	4			

«К. Лекции излагает доступно, эрудированный, прост в обращении, требовательный к знаниям, привлекательный».

«С. Отличается эрудицией, требовательностью, знанием предмета, внешней привлекательностью».

Еще о С. «Неподдельная влюбленность в свой предмет и умение передать эту влюбленность студентам, простота в обращении и высокая интеллигентность».

«К. Тонкий музыкант, умный, вдумчивый педагог».

«И. Педагог, умеющий интересно подать совсем неинтересный материал. Человек высокого культурного уровня».

«Ч. Принципиален, умен, эрудирован, тактичен, чувство юмора, требовательный; уважают за то, что он любит свою работу».

«И. Уважаю за материнское отношение к студентам и любовь к своему предмету».

«А. За интеллигентность, эрудицию, чувство юмора, принципиальность, и за то, что красиво одета».

Еще о ней: «За большие знания предмета, любовь к нему, умение привить студентам тоже любовь к изобразительному искусству».

И еще: «Необыкновенно интересный человек. Это проявляется и в умении держаться, и в преподнесении материала студентам. Всегда слушаем ее с неослабным вниманием и удовольствием».

«Г. Любим за эрудицию, высокий культурный уровень, простоту в изложении материала, общительность со студентами, чувство юмора».

Другой студент пишет о Г.: — «Большой эрудит, прекрасно излагает материал, в его лекциях большая гражданственность. Умеет разговаривать со студентами. Всеми любимый старший товарищ».

«К. Знание дела, умение зажечь студентов, чувство нового, внешняя привлекательность, чувство юмора».

«Глубочайшее знание предмета, умение преподнести знания студентам, принципиальность, высокая требовательность к знаниям, чуткость (хотя сам не хочет, чтобы это видели студенты)».

«Д. Преподаватель, обладающий громадным запасом юмора, именно талантливый педагог, хотя слишком либерален».

Другой студент о нем: «Эрудиция, чувство нового, убежденность в изложении и доступность, интеллигентность и чувство юмора, своеобразие изложения материала, уважение личности студента и искренний интерес к ней».

Все приведенные данные говорят о том, что авторитет складывается из многих свойств личности. Несколько перефразируя крылатое высказывание А. П. Чехова, можно сказать, что в преподавателе все должно быть красиво: и душа, и лицо, и одежда. Только преподаватель, обладающий таким обликом, созидает в душе студента незримый памятник и тем самым продолжает жить в мыслях, чувствах и, если хотите, в характере своих воспитанников.

При анализе оценок, данных студентами качеств авторитетных преподавателей вуза, встает вопрос, являются ли они достаточно объективными и соответствуют ли действительным качествам, обеспечивающим формирование высококвалифицированных кадров и личности молодого поколения?

На основе долголетних наблюдений и соотношения оценок студентов качеств преподавателя и действительных его свойств и возможностей, изученных в длительном обращении с ним — посещение его лекций — мы пришли к заключению, что имеется некоторое расхождение, несоответствие между тем и другим. Как правило, студенты недооценивают глубоких, подлинно эрудированных и творческих ученых, но отличавшихся, однако, недостаточной эмоциональной выразительностью и подвижностью, лишенных способности говорить образно и блистать остроумием.

Так, например, студенты недооценивали профессора Н., они считали его скучным и вялым, лекции неинтересными, некоторые старались не посещать лекции, а из тех, кто посещал, многие не слушали.

Профессор Н. действительно читал слабым, недостаточно внятным голосом, к тому же по конспекту (чрезвычайное чувство ответственности и точности) и слушать его было трудно. Однако это был крупнейший, ведущий в своей области ученый. Его лекции были чрезвычайно содержательными. И тот, кто их записывал, впоследствии ощущал счастье от того, что владеет ценнейшим материалом. Таких примеров мы могли бы привести множество.

И, наоборот, преподавателя, обладающего живой эмоциональностью, ораторским искусством, остроумием студенты всегда переоценивают.

Так, например, студенты очень высоко оценивают известного нам преподавателя, обладающего посредственными знаниями, но умеющего излагать материал живо и эмоционально. К тому же этот преподаватель очень демократичен, близок к студентам, что также подкупает.

Чем объясняется недооценка одних преподавателей и переоценка других? Особенности самих студентов.

Во-первых, тем, что студенты, особенно первых и вторых курсов, в научном и профессиональном отношении недостаточно подготовлены, чтобы дать исчерпывающую и объективную оценку качеств лекций и знаний, научную подготовленность преподавателя. Отсюда имеют место случаи, когда неавторитетный в среде студентов «сухарь» оказывается высоко авторитетным в научной среде, а авторитетный в студенческой среде, умеющий красиво говорить, преподаватель может быть неавторитетным в научном коллективе. Ошибок не бывает в «золотой середине». Педагоги вуза, хорошо подготовленные в научном отношении, и мастера педагогического дела являются наиболее любимыми преподавателями.

Во-вторых, надо учитывать и то, что студентам свойственны эмоциональность, подвижность, интерес к яркому, оригинальному, конечно к новому, но в красивой упаковке. Из истории известны, случаи, когда молодежь увлекали, вели ее за собой

деятели совсем не прогрессивные, но умевшие свои идеи подать в «революционной» фразе.

Все это следует учитывать при оценке преподавателя со стороны администратора. Необходимо прислушиваться к мнению студентов как самому преподавателю в целях совершенствования педагогического мастерства, так и руководству вуза, но вместе с тем надлежит и вносить поправки в оценки, даваемые студентами. Кроме того, надо учитывать и то, что студенческая масса неоднородна. В ее среде имеется группа, увлеченная той или другой наукой и достаточно подготовленная к восприятию глубоких по содержанию лекций, и группа, слабо подготовленная, которая не понимает глубокой, подлинно научной лекции. Поэтому при конкретном изучении качеств преподавателя необходимо учитывать, представитель какой группы студентов оценивает преподавателя. Однако статистические средние дают в основном верные оценки преподавателя со стороны массы, которые необходимо учитывать. Вполне понятно, что как глубокому, но скучному лектору требуется большая работа над собой с тем, чтобы сформировать недостающие свойства, так и тем, кто обладает высокими лекторскими качествами, но которым недостает знаний.

Пожалуй, легче решить вопрос об улучшении подготовленности преподавателя. Для этого требуется систематическое чтение, изучение новейшей литературы как по специальности, так и по смежным отраслям знания. Конечно, при существующей учебной нагрузке и огромном потоке научной информации бывает трудно решить эту задачу во всей полноте. Однако при правильной научной организации труда и отдыха можно достигнуть очень многого. Студенты любознательны, лучшие из них интересуются самыми новыми данными науки. Поэтому преподаватель должен иметь подготовку на уровне новейших данных науки.

Большое значение для формирования авторитета имеют собственные успешные исследования преподавателей. Замечено, что по мере его научного роста улучшается качество преподавания, вместе с тем растет и его авторитет в среде студентов.

Вопрос о формировании авторитета или общественного признания упирается в другие вопросы, а именно: насколько преподаватель может изменить свою личность; в какой степени он может пополнить свои знания и усовершенствовать педагогическое мастерство.

Согласно закону, нами формируемому, изменчивость личности обратно пропорциональна возрасту. Чем моложе человек, тем легче изменить ему свое поведение. Преподаватели обычно имеют зрелый или пожилой возраст. Характер в этом возрасте сложился и является устойчивым.

Однако, как справедливо заметил прогрессивный американский психиатр Дж. Б. Фурст, нельзя переоценивать устойчи-

ности взрослой личности. Под влиянием требований жизни она в какой-то степени видоизменяется пусть не в основном, не в коренном, но все же в существенном для ее характеристики. Кроме того, надо принять во внимание и то, что личность, оставаясь сама собой, может регулировать свое поведение и держать себя на высоте общественных требований. Так, человек может сдерживать внешние проявления гнева, проявить выдержку и терпение.

Постоянный самоконтроль может существенно повлиять на характер поведения человека. Преподаватель не имеет права распускать себя, так как перед ним молодежь, которая учится у него не только процессу познания, но и поведению.

Если у преподавателя замечены какие-то недостатки в характере, он обязан учесть мнение других и овладеть собой, управлять своим поведением в интересах дела.

Во власти каждого завоевать уважение студентов, нужно только уметь регулировать свое поведение.

Что же касается знаний и умений, педагогического мастерства, то это дело времени и труда, ответственного отношения к делу и постоянного самообразования, критического анализа собственного педагогического опыта, учета опыта других.

Как известно, А. С. Макаренко определил основные формы так называемого ложного авторитета родителей. Эти ложные авторитеты встречаются и среди преподавателей вузов. Так, имеются и такие, которые пользуются авторитетом подавления. Они стремятся установить дисциплину окриком, запугиванием трудностью экзамена. В случае конфликта они подают докладные записки декану, проректору или даже ректору, чем распинываются в своей бессилии. Обычно к такому типу преподавателей относятся люди обидчивые, неуравновешенные, очень возбудимые, а вместе с тем безвольные. Они не умеют себя держать в руках и прибегают к средствам запугивания. Преподавателей этого типа студенты не очень-то боятся, не посещают их лекций, готовятся к экзаменам формально. Такой преподаватель воспитательного влияния на студентов не оказывает.

В противоположность этому выступают «авторитет» любви. Он основан на отсутствии каких-либо требований к студентам. Такой преподаватель постоянно заискивает перед студентами, снисходительно относится к их опозданиям (нередко даже и замечаний не делает). При слабой подготовке студентов к семинарским занятиям он сам за них отвечает. Либерален на экзаменах: никогда не ставит не только двойки, но и тройки. Студенты к таким преподавателям относятся панибратски, снисходительно, иронически. Конечно, на таких преподавателей они не жалуются хотя и не уважают их.

Преподаватели, сознательно идущие на формирование «авторитета» любви, обычно отличаются низким уровнем знаний,

слабой педагогической подготовленностью, леностью и страхом перед студентами, из которого вытекает стремление угождать им. Подобный преподаватель не оставляет следа в душе студентов, кроме как воспоминаний об ограниченном, но «добром дяде».

Между этими двумя крайними типами располагаются различные промежуточные формы ложного авторитета.

К ним относятся и авторитет расстояния, когда преподаватель не замечает студентов, относится к ним высокомерно. Вариантами такого авторитета являются также авторитет чванства, педантизма, резонерства.

Все эти виды «авторитета» наносят вред обучению и воспитанию студентов. При этом непроизводительно затрачивается огромное количество часов на лекции и семинарские занятия.

Попустительство недисциплинированности, лени и безответственности некоторых студентов или, наоборот, оскорбление личного достоинства в одинаковой степени деморализует студентов, снижает воспитательное влияние преподавателя.

Итак, данные исследования авторитета вузовского преподавателя имеют определенное значение как для подготовки преподавателей через аспирантуру, так и совершенствования педагогического мастерства работающих преподавателей.

З. Ф. ЕСАРЕВА

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА НА НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Изучение проблемы научного творчества преподавателя высшей школы имеет огромное значение для развития науки в целом и для подготовки новых ученых.

Эта проблема сложна и многообразна и может быть рассмотрена в разных аспектах. Одним из них является установление зависимости развития научного творчества преподавателя от его специальности, научной и педагогической подготовки, от индивидуальных черт ученого и от ряда социальных факторов. Одним из важных социально-психологических факторов является возраст.

В многочисленной американской литературе по проблеме научного творчества сравнительно мало исследований, посвященных проблеме зависимости научного творчества от возраста преподавателя. Наиболее фундаментальным является исследование Г. Лемана¹, в котором на основании большого эмпирического материала устанавливаются некоторые возрастные закономерности творчества в различных областях человеческой деятельности и в различные исторические эпохи.

Из других работ, посвященных анализу возрастных особенностей научного творчества, следует отметить ряд трудов Денниса, полемизирующего с Леманом, работы Брозека², в которых делается попытка анализировать проблему с психологических позиций, и социологическое исследование Клэга³.

Все эти работы по преимуществу носят описательный характер и не делают каких бы то ни было попыток к объяснению собранного эмпирического материала.

В советской социальной, философской и психологических науках долгое время проблеме возраста, установлению возрастных параметров человеческой деятельности уделялось мало внимания.

Большим событием в психологической науке явилась книга профессора Б. Г. Ананьева «Человек как предмет познания»⁴. В этом фундаментальном труде о системе и состоянии наук, изучающих человека, ведущее место занимает проблема возраста.

Методика нашего исследования была комплексной: длительные, систематические наблюдения за научной деятельностью преподавателей, стандартизованные и нестандартизованные интервью, анкетирование студентов и преподавателей, анализ письменных документов, анализ научной продукции преподавателей.

В нашем опыте важным был анализ автобиографий, раскрывающих жизненные и научно-педагогические пути преподавателей, принадлежность к научной школе, степень общественной активности. К ним примыкает анализ списка научных работ, фиксирующий во времени динамику публикаций, характер и объем этих работ (монографии, статьи, тезисы, рецензии). Очень важными являются характеристики, составленные руководителями кафедр, факультетов, общественными организациями. В них отражается отношение данного преподавателя к педагогической, научной и общественной деятельности.

На основе этих материалов нами составлены индивидуальные карточки на преподавателя с учетом его партийности, специальности, должности, стажа, возраста и роста научно-педагогического творчества в зависимости от возраста и стажа.

Перед тем, как выбрать объекты исследования, мы составили общую таблицу возрастного состава преподавателей Ленинградского университета.

Таблица 1

**СОСТАВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЛГУ НА 1 ИЮЛЯ 1968 ГОДА
ПО ПОЛУ И ВОЗРАСТУ**

Пол	Всего работающих	Из них в возрасте								
		21—24	25—29	30—34	35—39	40—44	45—49	50—54	55—59	60 и старше
Мужчин	891	2	112	116	139	145	121	88	72	109
Женщин	723	6	80	82	139	126	125	73	52	54
Итого	1641	8	192	198	278	271	246	161	134	164

Данная таблица показывает, что больше всего у нас преподавателей в возрасте 35—39 лет (278 чел.), причем поровну мужчин (139 чел.) и женщин (139 чел.), на втором месте количество преподавателей в возрасте 40—44 лет (271 чел.) и меньше всего преподавателей в возрасте 55—59 лет (женщин 52 человека, мужчин — 72 человека), преподавателей 60 лет и старше больше, чем в предшествующей возрастной группе (мужчин — 109 человек, женщин — 54 человека).

Для исследования было взято по 30 преподавателей (в основном профессоров и доцентов) разных возрастов с естественного, математического факультетов, с гуманитарного, филологического и с промежуточного между естественным и гуманитарным — факультета психологии.

При выборе были учтены также данные таблицы 1, в частности, особое внимание было обращено на преподавателей в возрасте 55—59 лет, которых меньше всего в университете, и на преподавателей в возрасте 35—39 лет, составляющих наибольшую группу.

Количественный анализ динамики развития творческой активности преподавателей разных факультетов (по списку научных работ и в зависимости от характера публикаций) показывает, что среди математиков намечается тенденция начала (старта) научной активности от 23—29 лет, наивысшей продуктивности (оптимума) от 30 до 45 лет, снижение ее (спад) от 46 до 55 лет, второй оптимум с 56 до 60 лет.

У филологов намечается тенденция старта от 25 до 35 лет, оптимума от 36 до 50 лет, первый спад от 51 до 55 лет, второй оптимум от 56 до 60 лет, второй спад от 61 до 65 лет, третий оптимум от 66 до 70 лет, финиш от 70 лет и старше.

Предварительные данные по психологическому факультету обнаруживают старт у психологов от 25 до 30 лет, оптимум от 31 до 45 лет, первый спад от 46 до 50 лет, второй оптимум от 51 до 60 лет, третий оптимум от 61 года и старше.

Сравнение данных, полученных на трех факультетах, показывает, что начало старта у преподавателей разных специальностей одинаковое, но у математиков старт длится короче, чем у филологов (на 6 лет) и одинаков с психологами. Различие в длительности старта, очевидно, можно объяснить разницей в специальности. Первый оптимум совпадает у преподавателей трех различных факультетов (31—35 лет до 45—50 лет) и объясняется общей чертой зрелости людей этого возраста, когда накоплен и обобщен значительный опыт, а «обратное развитие» еще не чувствуется.

Первый спад у математиков наступает раньше, чем у филологов и время его больше (9 лет), у филологов 4 года, у психологов 4 года. Первый спад можно объяснить противоречием между стажем и опытом, когда стаж растет, а опытность остается прежней, а иногда даже несколько регрессирует, когда преподаватель после значительного творческого подъема, выразившегося в высокой научной производительности и в росте педагогического мастерства, как бы успокаивается на достигнутом. В связи с этим вернемся к таблице 1, по данным которой число преподавателей в возрасте 50—54 лет значительно падает по сравнению с количеством преподавателей в возрасте 45—59 лет, а затем вновь возрастает число преподавателей

давателей, которым 60 и более лет. Это не случайно, так как большинство из них переживают третий оптимум.

С другой стороны, некоторое снижение количества публикаций у преподавателей в возрасте от 51 до 55 лет может быть временным и выступать как скрытая фаза накопления нового творческого подъема, который выразится затем в более продуктивной и качественно более значимой научной деятельности.

Об этом свидетельствует наличие второй кульминации в научной продуктивности у математиков и филологов в возрасте от 56 до 60 лет. У психологов второй пик наступает раньше и длится дольше (от 51 до 60 лет).

В Ленинградском университете работает сравнительно большая группа преподавателей, которым более 60 лет (164 человека, т. е. 10% от всего количества преподавателей). Научная деятельность большинства из них характеризуется высокой творческой активностью и продуктивностью, проявляющихся в написании и публикации книг, крупных монографий.

Б. Г. Ананьев в упомянутой выше книге объясняет это как фактом одаренности, так и более благоприятными условиями для творческой деятельности в наше время. Далее он пишет о том, что «...верхний период одаренности невозможно установить с такой же степенью определенности, как трудоспособность (которая поддается нормированию с точки зрения пенсионного законодательства)»⁵.

Второй и третий оптимумы в научном творчестве преподавателей университета свидетельствуют не только о сохранности творческой активности, но и о ее усилении вместе с увеличением возраста.

М. Д. Александрова⁶, долгое время и успешно изучающая проблемы геронтологии, констатирует сохранность высших корковых функций у многих людей, вступивших в возраст 60 и более лет. Ссылаясь на исследования ближайшей сотрудницы И. П. Павлова М. Н. Петровой, она подчеркивает, что хорошо сохранившаяся кора головного мозга «сдерживает» и другие процессы старения в организме.

Постоянная умственная деятельность, научное творчество преподавателей университета активно противостоят процессу старения и снижению их научной продуктивности.

И нельзя не согласиться с Б. Г. Ананьевым, который пишет: «Мы не можем считать все потенциалы личности и субъекта «исчерпанными» в процессе старения индивида... Поэтому в ближайшем будущем человечество, надо полагать, найдет более рациональные способы использования этих потенциалов в такие моменты жизненного пути, которые в наибольшей степени характеризуются накоплением жизненного опыта»⁷.

Если сравнить наши данные с результатами исследований американских ученых, то явно выступает тенденция расшире-

ния границ продуктивной зрелости у преподавателей советской высшей школы и длительная сохранность у них способности к научному и педагогическому творчеству.

Так, Г. Леман установил, что в США наибольшего развития научного творчества математики достигают к 30—34 годам, затем переживают спад от 34 до 51 года, который к 52—58 годам сменяется подъемом¹. Другой американский социальный психолог Брозек² отмечает подъем в научном творчестве у математиков только к 37 годам, у физиков к 40 годам, у психологов лишь к 43 годам. У советских математиков первый оптимум длится 15 лет, т. е. в 4 раза больше, чем у американских, первый спад у советских математиков длится 9 лет, а у американских — 17 лет, почти в два раза больше.

Расширение границ продуктивной зрелости, по мнению Б. Г. Ананьева, связано с общим прогрессом науки и методов профессиональной подготовки в разных видах деятельности, повышающих уровень овладения ею, с наличием более благоприятных условий для творческой деятельности, особенно в нашей стране.

ПРИМЕЧАНИЯ:

¹ Lerman H. C. Age and Achievement. Princeton N. Y., 1953.

Его же. The age decrement in outstanding scientific creativity. «American psychologist». 1960, 15.

² Brozek J. The age problem in research workers. Psychological viewpoint. 1951, pp. 355—359.

³ Там же, с. 359—363.

⁴ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Изд. ЛГУ, 1969.

⁵ Там же, с. 160.

⁶ Александрова М. Д. Очерки психофизиологии старения. Изд. ЛГУ, 1965.

⁷ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Изд. ЛГУ, 1969, с. 161.

В. Л. ДРАНКОВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЛЕКТОРСКОГО МАСТЕРСТВА

Лекция — ведущий метод вузовской педагогики. Она обеспечивает стройное и систематическое изложение основ науки, формирует профессиональную подготовленность, воспитывает в нравственном, интеллектуальном и эстетическом направлениях.

«Яркое и образное изложение материала, — писал П. П. Казачков, — захватывает слушателей, рождает у них глубокие переживания, возбуждает интерес и любовь к знаниям, к изучаемому предмету, будит мысль. Хорошая лекция вызывает активность слушателей, развивает воображение, приучает сосредотачивать свои мысли на одном предмете в течение длительного времени; наконец, литературно грамотная речь лектора служит образцом для слушателей»¹.

Ничто «не может сравниться с благотворным действием этой живой заразы, живого слова живой личности»², — отмечал К. А. Тимирязев, говоря о лекции.

В течение всей жизни мы с уважением и благодарностью вспоминаем увлекательные и содержательные лекции любимого преподавателя, многие годы живем их идеями. «Когда я слышу старые слова о величии науки, об истине, добре и красоте, о родине — все эти старые и добрые слова, обаяние которых так велико над молодой душой, я непременно вспоминаю его — Н. А. Умова. Образ его стал для меня любимым образом профессора, благороднейшей его идеализацией...»³

Но бывает и так, что студенты через год забывают фамилию лектора, читавшего какой-либо курс, не говоря уже о содержании его лекций. Что сохранится в их памяти от лекции, воссозданной в заметке «Скучно» в газете одного института. «Звонит звонок. Входит лектор. Студенты шумно его приветствуют. Некоторые встают. А отдельные энтузиасты даже покидают аудиторию, не выдержав наплыва чувств в тот самый момент, когда входит лектор, иногда чуть позже. Вежливость прежде всего. Уходя, они говорят: «Здравствуйте!». Лекция началась. Лектор что-то говорит студентам. Студенты говорят друг другу. У преподавателя одно преимущество: он может говорить в полный голос. У студентов другое: их много... Вот

юноша и девушка с предпоследнего стола перебрасываются словами. Им обоим скучно и не хочется говорить. Это видно по отсутствующим взглядам, по постным лицам. Но ведь надо же как-то занять себя. А вот другая девушка читает Мопассана, приятно улыбаясь в интересных местах и тут же пугливо оглядываясь: не видал ли ее кто-нибудь из ребят. А третья будто поняла, что мир — это «суета сует». Она откровенно зевает, лишь по привычке прикрывая рот рукой. В аудитории 75 человек; большинство ничего не делают на лекции, точнее, делают все, что не относится к лекции. Готовятся к курсовой, болтают, играют, читают, размышляют, выполняют практические задания. Час кончился. Звонит звонок... Я не писатель. Но если бы я был им, я написал бы повесть и озаглавил ее: «Кто виноват?»⁴.

Почему же одних лекторов нельзя не слушать и забыть нельзя, других можно слушать, а третьих невозможно слушать? В чем же тайна лекторского искусства?

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, необходимы разносторонние исследования психологических закономерностей лекций как творческого процесса.

В настоящей статье мы не претендуем на полное решение этой проблемы и, опираясь на материалы исследования лекционной деятельности преподавателей, беседы со студентами и преподавателями, постараемся осветить действие лишь некоторых закономерностей лекторского творчества.

На первый взгляд кажется, что успех лектора обуславливается, в первую очередь, его специальными ораторскими способностями и техникой: отработанным умением свободно и увлекательно, по-актерски задушевно говорить перед большой аудиторией хорошо поставленным голосом, художественной, образной речью.

Эти возможности профессионального мастерства усиливают интерес к лекции, несомненно волнуют слушателей. Но не они определяют ее действие на их сознание. Никакое ораторское мастерство, актерский талант и богатое обрамление художественными иллюстрациями не спасут лектора при бедности и ординарности его идей, при малой жизненной важности и слабой доказательности его положений.

Не формой, а глубиной содержания покоряли речи В. И. Ленина, о чем убедительно пишет А. М. Горький: «Но вот поспешно взошел на кафедру Владимир Ильич, картаво произнес: «Товарищи». Мне показалось, что он плохо говорит, но уже через минуту я, как и все, был «поглощен» его речью. Первый раз слышал я, что о сложнейших вопросах политики можно говорить так просто. Речь его всегда вызвала физическое ощущение неотразимой правды»⁵.

Люди стремятся к постижению истины, ибо познание сущности является неотъемлемым условием их бытия, и в преоб-

разовании мира, и в отношениях с людьми. Истина, правда беспредельно стимулируют духовное развитие человека, И когда люди слушают правду, им, подчас, бывает не так уж важно, в какой форме они ее воспринимают.

Когда мы говорим, убежденные в правоте и значимости наших идей, то легко и без напряжения находим нужные слова для их выражения. Лекторская речь становится гибким и послушным средством, способным наиболее ёмко, точно и выразительно передать особенное содержание. Лекторское мастерство начинается и развивается углубленными поисками содержания. Новые мысли и их ассоциации неизбежно порождают и новые формы речи.

Нет надобности доказывать, что объем знаний, опыта и культуры лектора должен во много раз превосходить то содержание материала, которое он излагает.

Сфера познания у человека во много раз шире сферы его деятельности. «Количество чувствительных нервов у человека, — пишет Л. С. Селамон, — гораздо больше, чем эфферентных нервов. Вообще известно, что в нервную систему поступает гораздо больше импульсов, больше раздражений, чем вообще может принципиально реализоваться»⁶. Этот принцип, выдвинутый английским физиологом Шеррингтоном, называют принципом воронки. Из него явствует, что в рефлекторном действии информация не может быть выражена полностью и проявляется избирательно и конденсированно. И этот закон довольно явственно действует в лекторском искусстве. Принцип воронки лежит в основе отбора материала в творческой практике лектора. Чем шире познание и чем лаконичнее средства речи, воплощающие отфильтрованный, сконцентрированный материал, получивший вторую жизнь в мыслях, образах и чувствах лектора, тем выше творческий потенциал лекции.

«Величайшее из достоинств оратора, — писал Цицерон, — не только сказать то, что нужно, но не сказать того, что не нужно». Последний недостаток часто встречается в работе молодых, неопытных лекторов. Они перегружают свои лекции избытком данных науки, каждое из которых представляется им равнозначным, страдают многословием, за которым иногда теряются ведущие мысли. Их речь можно уподобить манере говорить одного из персонажей трагедии Шекспира «Венецианский купец»: «Грициано говорит бесконечное множество пустяков, его рассуждения похожи на два зерна в двух четвериках отрубей: проищешь целый день, а найдешь — увидишь, что не стоило искать»⁷.

Создавая систему содержания курса лекций, нельзя ограничиваться данными одной лишь своей науки. Многие явления и свойства, раскрывающиеся данной дисциплиной, наиболее полно и глубоко исследуются смежными, а иногда и далекими областями науки или искусства. Творческое мышление и вооб-

ражение лектора создают полноценную модель содержания лишь тогда, когда питаются многорусловым познанием из самых различных источников. Лишь на стыках и перекрытиях множества общих и профессиональных знаний рождаются комплексные идеи, раскрывающие в своем развитии сущность и закономерности явлений, исследуемых в данной науке, образуются ее связи с другими науками. Нельзя забывать, что одной из ведущих задач каждого курса является развитие общих и специальных способностей студентов. Для этого необходимо знать содержание смежных курсов и специальных дисциплин. Только тогда, когда преподавание всех наук в институте ведется в такой системе, где каждый учебный предмет, опираясь на остальные, развивает определенные стороны сознания и способности студентов, будут созданы оптимальные условия для их общего и профессионального образования.

Другим обязательным источником лекционного творчества является непосредственное познание окружающего мира и тех явлений, которые составят содержание лекций, повседневный опыт личных наблюдений, мыслей и переживаний. Лектор должен жить судьбами людей своего времени и явственно ощущать тенденции современного развития общества.

Только в диалектическом единстве теоретического, научного и живого собственного познания действительности рождаются оригинальные идеи лекционного курса.

Обязательным условием лекционного искусства является творческая, исследовательская деятельность преподавателя как ученого. Настоящий лектор, претендующий быть учителем, должен быть мыслителем, самостоятельно, оригинально постигающим сущность тех закономерностей, которые он раскрывает в различных темах своего курса. И не случайно выдающиеся ученые — Грановский, Костомаров, В. О. Ключевский, Д. И. Менделеев, К. А. Тимирязев, И. П. Павлов, Г. А. Захарьян, С. П. Боткин, В. М. Бехтерев, О. Д. Хвольсон, П. Н. Лебедев, С. И. Вавилов, Е. В. Тарле и многие другие были необычайно талантливыми преподавателями.

Группа врачей обратилась к О. Д. Хвольсону с просьбой прочесть им лекцию о теории относительности Эйнштейна. Хвольсон «ответил, что охотно исполнит их просьбу, когда освоит эту теорию настолько, что его сможет понять его десятилетний внук. Через два месяца он прочел прекрасную лекцию в блестящем по простоте и легкости понимания изложении»⁸.

Мудрость пронизательного ученого дала возможность В. О. Ключевскому делать в его лекциях по русской истории удивительные по глубине, точности, художественной образности и в то же время столь лаконичные обобщения отдельных периодов русской истории, дать верные характеристики отдельным историческим деятелям.

Какие же лекции вызывают наибольший отклик у студентов? Где найти ключ к интересу аудитории?

Беседы с преподавателями и студентами, изучение их реакций на лекции показали, что наиболее интересными представляются те лекции, идеи и материалы которых воспринимаются как жизненно важные, затрагивающие сокровенные тенденции их души. «Ибо, — говорил студент А. Хлиманович, — если педагог дает жизненно важный материал, студент никогда не пройдет мимо».

Жизненно необходимое всегда волнует, вызывает чувства. Такое содержание лекции всегда представляется интересным. Мысли и аргументы этой лекции овладевают сознанием студентов, становятся доминантными. Нет надобности доказывать, что при эмоциональном восприятии резко усиливаются познавательные и творческие возможности слушателей.

Если преподаватель понимает духовный мир своих слушателей и постоянно улавливает значимое в их бытии, он всегда будет владеть эмоциональным ключом к их сознанию. Когда же он не стремится к этому и мыслит только в сфере своей науки, у него не будет гарантии, что его всегда будут слушать. Лектор должен так владеть материалом, самостоятельно ощущая содержание своей науки, чтобы, помимо всего прочего, всегда быть способным к выявлению жизненно важного в большинстве тем курса и постоянно расширять круг жизненно важного в сознании студентов в сфере больших социальных проблем.

Наиболее важным фактором их жизни должна стать будущая деятельность и именно в этой области лектору необходимо пробудить неутолимый «голод знаний» (по выражению студента С. Сухонького). «Я уже много лет, — говорил он, — работал с детьми и со взрослыми в хореографических коллективах. На лекциях по этим предметам (теми, которыми он остался удовлетворенным. — В. Д.) я получил подтверждение многим своим поступкам в тех или иных обстоятельствах; иной раз отрицание — вот там у меня не получилось — почему? И вот на лекции я узнал это».

Нечего греха таить, подчас бывает и так, что студенты не понимают пользы того или другого предмета. Здесь, несомненно, есть и вина студентов, недостаточно сознательное, может быть, узко профессиональное отношение к образованию. Но в этом могут быть виноваты и преподаватели, не раскрывающие роли своей науки в развитии общих и специальных способностей будущих культпросветработников и библиотекарей. Здесь нельзя отделяться общей фразой: «Будущие деятели культуры должны быть образованными и культурными людьми». Нельзя забывать основных положений марксистско-ленинской теории познания. Знания нам нужны, прежде всего, для практики, для будущей деятельности и в этом их жизнен-

ная важность. Знания, как зерна, могут породить ростки способностей, которые в дальнейшем будут приносить плоды в деятельности человека. Когда мы читаем в лекциях по психологии студентам режиссерского отделения о закономерностях и функциях опорных образов внутреннего видения в творческом процессе, убеждаем их в том, что без этих образов невозможно создать характера и добиться перевоплощения и раскрываем пути развития данной творческой силы познания, мы даем им знания. Последние в процессе их дальнейшей деятельности, после многих проб, по истечении определенного времени, могут стать умениями, а затем и способностями.

Создание лекции — это своеобразный синтез научного и художественного творчества и в нем проявляется личность лектора, его индивидуальность, неповторимая самостоятельность духовного строя.

Если в научных исследованиях, литературе, учебниках субъективное отношение ученого к излагаемому материалу ничем не оправдано, то в лекторском искусстве, при объективном изложении данных науки, оно естественно. Перед слушателями выступает живой, убеждающий, мыслящий человек, а не исполнитель программного материала данной науки. Тимирязев решительно отстаивал необходимость внесения личных моментов в процессе изложения лекции. «Обыкновенно, — говорит он, — под объективным разумеется бесстрастное (трезвое) скептическое отношение, под субъективным — какое-то ослепленное теоретическое. Это неверно... Преподавание должно быть субъективное, а не объективное — преподаватель должен относиться к предмету как художник, а не как фотограф, он не может, не должен опускаться до роли простого акустического снаряда, передающего устно почерпнутое из книг. Все сообщаемое им должно быть им воспринято, переработано, войти в плоть и кровь и явиться как бы самобытным продуктом»⁹.

Такие возможности лектора позволяют ему осуществлять другую функцию. Академическая лекция, как бы научно точно она не излагалась, еще не разрешает воспитательных задач; дает знания, но недостаточно развивает личность студентов, их мировоззрение и нравственные качества.

Представляется, что помимо логики науки, объединяющей материал отдельных тем, в лекциях всегда должна скрыто проявляться и жить вторая сокровенная, подтекстная идея курса, действенная сверхзадача, пронизывающая его содержание и по особенному объединяющая его темы. «Эти лекции, — пишет Р. Киреева, — мне были нужны как человеку и как специалисту. Через них красной нитью проходила тема творчества и человеческих отношений». Помимо знаний студентка А. Хитухина овладела в курсе лекций и другим: «Здесь я поняла, что в человеке нужно уметь видеть хорошее, каждый из нас чего-

нибудь да значит». И эти сверхзадачи, вторые идеи курса особым образом гармонизируют материалы отдельных тем, придают им целенаправленную действенность в развитии нравственных и творческих свойств студентов.

Весь курс, как и отдельная лекция — цельная система, где части, по выражению Гете, «живут одна другою». Только осознание этой целостности образует систему представлений, знаний и мировоззрения студентов. Естественно, что при чтении лекций необходимо строго придерживаться логической последовательности в изложении материала. Последующее всегда вытекает из предыдущего, как следствие из причины. Когда между отдельными частями лекции образуется смысловой разрыв, никакой хитрый переход не поможет. Слушатели теряют мысль, ослабевает внимание и интерес к лекции.

Нам кажется, что не всегда верно понимается утомление студентов. Полагают, что они устали, нужна разрядка. Преподаватель шутит. И переживание его остроты, веселье аудитории тормозит доминанту развивающейся мысли. Студент забывает, о чем шла речь. Утомление, торможение коры слушателей наступает чаще всего тогда, когда скучно, когда лектор повторяет в разных вариантах одну и ту же мысль. Но оно реже возникает при развитии интересной мысли. В этом случае в коре больших полушарий возбуждаются все новые и новые участки, ранее действовавшие получают возможность притормозиться; отдохнуть.

Для того, чтобы психологически обеспечить неуклонное развитие лекции, важно ощущать внутреннее, целенаправленное движение разворачивающегося содержания. Это можно сравнить с тем, что мы как будто находимся перед анфиладой открытых дверей во дворце. Находясь в одной комнате — видим следующую, далее еще одну, еще и еще. Так и при чтении лекции. Говоря и мысля о содержании данной части темы, мы чувствуем себя в содержании следующей части, далее смутно рисуются образы и мысли последующей и, наконец, впереди нас притягивает цель, к которой мы должны подвести студентов. Так возникает динамическое ощущение логической последовательности содержания лекции и всего курса.

Для того, чтобы идеи лектора убеждали аудиторию, он должен развивать их тут же на лекции. Активное мышление преподавателя побуждает мыслить студентов. О таких преподавателях они говорят с уважением. «Каждый из них как бы впервые читал эти лекции», — замечает В. Корольков.

И это также ясно, как и то, что лектору нет необходимости напряженно думать, если перед глазами его лежит текст лекции, от которого он не отрывается. Он говорит письменной речью, читает готовую словесную форму лекции, за которой не может быть творческого живого содержания, вызывающего сопричастие аудитории.

Все это не означает, что лекция должна быть сплошной импровизацией, что к ней не нужно готовиться самым тщательным образом. Для свободного развития мыслей и образов и возможной импровизации, которая подчас рождает мысли новые и для лектора, необходима строго взаимообусловленная во всех частях и положениях, хорошо разработанная модель лекции, несравненно более объемная по мыслям и материалам, чем подготовленный заранее текст. Эта модель, богатая самыми различными ассоциациями, постоянно обогащается новыми знаниями, наблюдениями, которые видоизменяют ее, углубляют и рождают новые направления мысли, располагают ее к постоянному развитию, совершенствованию. Таким образом, логические (как и образные) контуры лекции фиксируются не на бумаге, а в сознании преподавателя, постоянно обдумывающего содержание будущей лекции. Ему необходимо овладеть таким мастерством и состоянием, когда бы его лекция, как будто уже подготовленная, во время чтения вновь творилась на глазах у студентов и рождались мысли и образы, неожиданные и для самого лектора.

Логическая система лекции — внутренний, смысловой каркас модели. Но как для дерева необходима листва, так и лекции нужна образная система организации материала.

Слова кодируют явления действительности, в том числе и речь преподавателя. Студенты должны расшифровать этот код и оживить слова своим воображением. Для этого необходимо, чтобы слова лектора ощущались не только как обобщения, но и явления, связи которых порождают эти обобщения. Студенты на лекциях в полную меру научатся мыслить только тогда, когда преподаватели будут так воссоздавать эти явления, чтобы за их сочетаниями невольно постигалось искомое общее. «На этих лекциях у меня было такое ощущение, — говорит А. Козырева, — что я до всего доходила своим умом, а лектор только подталкивал и направлял меня».

Такую внутреннюю активность мысли не может вызвать лекция, изобилующая готовыми обобщениями, формулировками, определениями и заключениями. Здесь есть внешний логический порядок, но нет жизни, явлений действительности. Не представляется образцовым довольно распространенный метод изложения теоретического положения, а вслед за тем его подкрепление примером. Лектор лишь помогает осознать понятие, но не выводит его.

Образность устной речи — это отнюдь не изобилие жизненных и литературных примеров и иллюстраций. Можно не иллюминировать лекцию образными иллюстрациями, и она все равно будет образной.

Образность лекторской речи психологически обуславливается внутренним видением содержания. Можно говорить верные слова, произносить их громко и эмоционально, но

они все равно не воспринимаются, если лектор не ощущает в них той действительности, которую они выражают.

Бывает так, что преподаватель иногда останавливается на лекции, не может найти нужного слова и чаще всего находит самое неудачное.

Лекция — это своеобразная форма устного литературного творчества. Очень важно во время чтения лекции пробудить подсознание, безграничные фонды которого произвольно рождают единственные слова, выражающие тончайшие оттенки мысли. Внутреннее видение особым образом активизирует подсознание. В какой-то мере советы А. Н. Толстого, обращенные к молодым писателям, могут стать полезными и для лекторов: «Вы писатели, всегда должны галлюцинировать. Чем отчетливее вы будете видеть создания вашей фантазии, тем точнее и вернее будет язык вашего произведения»¹⁰.

Когда многое из того, что мы говорим, проходит перед нашим внутренним взором, близкое к этому, как удалось проверить, возникает и в поле внутреннего зрения студентов.

Видения активизируют чувства лектора, ибо первая сигнальная система легче возбуждает подкорку и последняя заряжает кору. Чувства проясняют, оживляют и интегрируют мысли и образы говорящего, рождают нужную интонацию голоса, наиболее полно утверждающую содержание.

И лектор живет идеальной моделью содержания, которая несет в себе и формы явлений той действительности, о которой он читает, и структуру их свойств и закономерностей. Он ощущает общее, логику причинно-следственных связей через множество явлений, которые наиболее рельефно раскрывают эту разворачивающуюся сущность. Творческое состояние лектора невольно передается слушателям. И они живут не словами, а тем возникающим в их воображении миром содержания, о котором так эмоционально и образно рассказывает преподаватель. «Я не видел такого педагога, который с такой эмоциональностью, с таким интересом, с такой образностью преподавал мне предмет. Я просто забывал, что нахожусь на лекции. Ее слова уводили меня в этот мир, заставляли больше работать над собой, чтобы хоть немного достигнуть мастерства тех людей, о которых она говорила», — пишет студент В. Панферов.

По каким же психологическим каналам идеи лекции передаются сознанию студентов?

Для того, чтобы разобраться в этом пути, нужно подвергнуть сомнению бытующее в жизни понимание речи монологической как речи, не поддерживаемой, в отличие от диалогической, протекающей при живом общении собеседников. Это неверно.

Хорошая лекция несет в себе скрытую тенденцию к живому общению со студентами. Слушатель, хотя и не отвечает гово-

рящему, но внутренне, психологически его поддерживает, может быть не соглашается с ним, мысленно возражает. Если нет общения между речью лектора и внутренним миром студентов, значит лекция не вызывает мыслей, не усваивается и записывается как обязательный текст для экзамена. Такая лекция не оставит глубоких следов в сознании студентов.

Из 42 анкет, полученных от студентов второго курса Ленинградского института культуры, 13 человек, почти все, кто писал развернутые отзывы, утверждали, что основным достоинством лекций, вызывающих наибольший интерес, они считают способность лектора заставить думать студентов. Вот некоторые из этих записей:

«Интересно, — пишет Евсеева, — заставлял думать». «Все это (содержание и образно-эмоциональная манера чтения. — В. Д.), — пишет А. Пахоменко, — заставляло студентов активно работать на лекции, мыслить, а это, по-моему, самое главное». «Каждый из лекторов заставлял думать, т. е. всецело овладевал аудиторией», — пишет В. Корольков.

Преподаватель говорит. Слушающие его студенты включаются в его мысль и невольно в их сознании оживают ассоциации прежних знаний, жизненного опыта, вспоминается свое пережитое. «Лекции этого преподавателя, — пишет В. И. Чеченков, — мне нравятся потому, что все, что слышишь — чувствуешь на себе. И многое вспоминаешь». «Причина успеха этих лекций, — пишет А. Хлиманович, — кроется в том, что педагоги заставляют нас не просто слушать, а быть самыми активными участниками их лекций. Главное достоинство этих педагогов — умение заставить студентов мыслить». Слова лектора кажутся им близкими, и они мысленно идут навстречу с содержанием лекции. Они разговаривают с лектором и с собой только во внутренней речи. Возбуждаются временные связи, фиксировавшие прежние знания, опыт и переживания и к ним подключаются новые временные связи, образованные содержанием лекции. И последние не только обогащают системы старых временных связей, но и способны в какой-то мере и ее перестроить. Идеи лектора изменяют мировоззрение и другие свойства личности студентов. И лекция дает не только знание, но и воспитывает, развивает нравственные и творческие силы студентов.

При участии воображения и чувств возможности познания усиливаются в несколько раз. В коре больших полушарий студентов образуются доминанты, устойчивые очаги оптимального возбуждения. И вследствие такого эмоционального запечатления образуются знания, иногда с одного раза, без повторения. В такие минуты некоторые студенты не могут писать лекции. Просто слушают и сопереживают. И это естественно. Знания у них фиксируются не в конспекте, а в голове. На лекции ца-

рит атмосфера творчества. «Умение расшевелить студента, — пишет Хлиманович, — вывести его из шокового состояния, заставить участвовать в лекции, мыслить — вот, пожалуй, главное и ценнейшее качество педагога в ВУЗе. Ведь здесь не школа. Здесь не просто вдальблывание в наши головы, здесь нужно передать инициативу в руки студентов, заставить их творить, ибо творчество — высшее счастье для человека. И очень хорошо, когда педагог может заставить творить студента. Может даже личным примером вдохновить студенческую массу. Вызвать деятельность, сознательную творческую деятельность студента — это, на мой взгляд, высшее счастье для педагога. И можете не сомневаться, что это будет таким же счастьем и для самих студентов».

Но чтобы превратить слушателя лекции в молчаливого собеседника, нельзя забывать и о других условиях разговорной речи.

Я слушаю с особенным вниманием того, кого уважают, кому доверяют, кто мне симпатичен своими духовными качествами, а не занимаемым положением, например, преподавателя. Здесь действует аспект авторитета личности лектора, о котором убедительно пишет А. Г. Ковалев.

Естественно, что студент В. Тейдер будет ловить каждое слово преподавателя, о котором он вспоминает так: «Бесспорно, он талантлив, умен, интеллигентен и современен. Таким должен быть советский педагог, ученый. Он прекрасен как человек, начиная с его внешности, манер, выразительной речи и кончая необыкновенным умением раскрывать свой предмет необычно, не так, как все. И одновременно он прост... Он для меня стал примером человека, педагога коммуниста. Глубоко уверен в том, что будь у нас больше таких людей, жить было бы легко, красиво, просто».

Я буду невольно слушать того, кто уважает меня, понимает и говорит для меня жизненно важное. Когда не понимаешь и не уважаешь тех, кому говоришь, не найдешь в них отклика, не добьешься скрытого общения и поддержки.

В этом случае проявляются человеческие достоинства лектора. Он должен быть не только специалистом своей науки, но и мастером искренних человеческих взаимоотношений и знать не только науку, но и студентов. Нет надобности доказывать, что по-настоящему понимать студентов можно лишь тогда, когда любишь их, невольно строишь модели их духовного мира в своем сознании и живешь их интересами.

Удивляет, почему на лекциях у одного преподавателя студенты умные, хорошие, дисциплинированные, а другой довольно часто обращается в деканат: «Студенты не те, культуры не хватает, не уважают предмета, пропускают лекции, ленивы, не дисциплинированы». Люди бывают такими, как к ним относишься. Если их уважаешь, они становятся достой-

ными уважения. «Если называть человека свиньей, — заметил Горький, — он захрюкает». Нечего греха таить, ведь встречаются и факты презрительного, снобистского отношения к студентам, когда преподаватель смотрит на них свысока, считает их невеждами, жалеет себя, что он вынужден перед ними читать лекции. Мне в этом случае жаль студентов. Но они реагируют соответственно. С собеседником в живой речи так говорить нельзя. Он не будет вас воспринимать. А студент вынужден слушать. Ему нужно будет этому преподавателю экзамен сдавать.

Доходчивость, запечатляемость и в особенности воспитательное действие лекций в значительной мере обуславливается взаимоотношениями лектора с аудиторией.

При встрече с незнакомой аудиторией, он, опираясь на свой психологический опыт, стремится уловить, насколько возможно, особенности данной аудитории, понять интересы тех, кому он будет читать лекцию.

Но в обычных условиях, в знакомой аудитории, мне представляется, лектор поначалу должен отвлечься от аудитории и не очень ее замечать, ни в коем случае к ней не приспосабливаться. Наоборот, он должен повернуть, сосредоточить внимание слушателей в направлении своих идей, энергия его сознания и мысли не должны распыляться. Жить нужно только материалом и в материале. Ощущение публичного одиночества. Доминанта сознания — на модели содержания. Аудитория мне безразлична. Наоборот, поначалу она может мне мешать. У нее свои заботы, тем более после перерыва.

Когда сознание лектора в значительной мере сосредоточится на содержании лекции и логике ее развития, естественно возникает и усиливается его контакт с аудиторией. Студенты уже мыслят в материале данной проблемы.

И в этот момент во внутреннем мире лектора происходит любопытное раздвоение, близкое к состоянию актера. Один человек в нем полностью живет и мыслит содержанием лекции, другой контролирует его. Этот второй способен общаться, наблюдать за реакцией слушателей, ощущать себя как лектора со стороны: «Доходит ли твоя мысль до сознания студентов, не говоришь ли слишком громко, слишком ли тебя на последнем ряду, почему вдруг ослаб интерес к лекции, отвлекаешь внимание частой ходьбой».

Это и нравственный контроль. Кто-то заговорил. Можно остановить лекцию, возмутиться. Через некоторое время шум продолжится. Лекция превратится в борьбу с нарушителями. Преподаватель чувствует, что аудитория его раздражает. Возрастает антипатия к студентам.

Контроль этого не разрешает. Сдержись, приказывает он. Сам виноват. Плохо владеешь собой. Плохо читаешь. Усиль внимание к мысли. Острее ощути какой-нибудь ее новый по-

ворот и все войдет в колею. И действительно, лектор берет себя в руки и наступает тишина.

На лекции одного преподавателя в первом ряду заснул студент. Преподаватель почувствовал в себе нарастающий гнев. Студенты с интересом наблюдали за его реакцией. Но самоконтроль преподавателя оказался сильнее: «Не стыдно? Может быть он ночь не спал и пришел на твою лекцию? Может быть он кочегаром работает». Преподаватель успокоился и продолжал читать лекцию, не обращая внимания на спящего студента. Впоследствии студент признался ему, что действительно работал в кочегарке и не спал всю ночь; специально сел на первый ряд, чтобы не заснуть.

Выдержка — необходимое условие лекторского мастерства. Обращая внимание на развитие общих способностей лектора, моделирующих содержание лекции, нельзя забывать и о всемерном развитии специальных способностей и мастерства. Лектор по специфике своей работы должен обладать поставленным голосом. Трудно читать лекцию, если не владеешь дыханием, голосовыми связками, плохо артикулируешь, страдаешь скороговоркой. Когда думаешь о голосовом аппарате, на это уходит энергия, которая должна быть затрачена на развитие содержания лекции. Успеху лектора, несомненно, благоприятствуют и актерские способности. Они располагают к особенной художественной организации содержания лекции, а также к воплощению своих мыслей в живой, действенной и эмоциональной форме. Проблема развития специальных способностей и профессиональной техники лектора должна стать предметом особых исследований.

В заключение хотелось бы отметить, что лекторское мастерство имеет еще одну закономерность. Оно сугубо индивидуально и достигается непрерывными поисками лектора, каждодневными его открытиями. Настоящий лектор, опираясь на опыт других, сам создает для себя свою особенную систему лекционного мастерства.

ПРИМЕЧАНИЯ:

¹ Казачков П. П. Лекция как метод обучения. Л., ЛГИК, с. 3.

² Савич А. Л. К. А. Тимирязев как лектор. — «Вестник высшей школы», 1951, № 11, с. 45.

³ Журнал «Физическое обозрение», 1915, № 4, с. 144—145.

⁴ Цит. по книге Васильского С. И. «Лекционное преподавание в высшей школе». Горький, Изд. Горьковского пединститута, 1959, с. 155.

⁵ Горький А. М. Соч., в 30-ти тт. Т. 17. «Художественная литература», 1952, с. 13.

⁶ Стенограмма симпозиума по комплексному изучению художественного творчества. Л., Ленинград. отд. Союза писателей РСФСР, 1963, с. 45.

⁷ Шекспир В. — Полн. собр. соч. в восьми томах, Т. 2, с. 391.

⁸ «Фронт науки и техники». 1936, № 12, с. 81.

⁹ Из педагогического наследства К. А. Тимирязева. — «Вестник высшей школы», 1951, № 11, с. 51.

¹⁰ Сб.: «О писательском труде». М., «Сов. писатель», 1955. с. 285.

Т. С. КОЛОСОВ

СЕМИНАР КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

1. Сущность и значение семинарских занятий

Активизация всех видов учебной деятельности студентов становится все более актуальной в педагогике высшей школы. Это вытекает из основной задачи высших учебных заведений: подготовить специалиста, способного творчески мыслить, самостоятельно подходить к изучению важнейших проблем. Решению этой задачи служат и лекции, и самостоятельная работа студента, и организация практики, и научные кружки. Большое значение для развития творческих способностей студентов имеют и семинарские занятия.

Несмотря на то, что семинары как одна из форм подготовки студентов имеют большую историю, обобщающих исследований по данной теме до сих пор не имеется.

Объясняется это, на наш взгляд, не только сложностью самой проблемы исследования, требующей большого экспериментального материала и пр. В этом проявилась также ограниченность подхода к семинару лишь как к форме усвоения знаний, непонимание его больших возможностей для решения многих задач обучения и воспитания студентов.

Односторонность взгляда методистов и преподавателей не могла не привести к тому, что проблема семинара разрабатывалась лишь в дидактическом плане, что значительно проще, чем исследовать ее всесторонне — как форму обучения и воспитания.

Отсутствие фундаментальных работ о семинаре не означает того, что вообще ничего нет по этой теме. Литература по организации и методике проведения семинарских занятий имеется, хотя и не отличается большим разнообразием.

Ее можно подразделить на два вида. К первому из них относятся статьи, чаще всего публикуемые в журнале «Вестник высшей школы». В них преподаватели вузов описывают свой личный опыт проведения занятий и опыт своих коллег по институту, и на этой основе высказывают те или иные методические рекомендации.

Ко второму виду следует отнести отдельные разделы и главы, помещенные в методических сборниках, например: «Во-

просы методики преподавания марксистско-ленинской философии в вузах» (Изд. Московского университета, 1963); «Вопросы воспитания и преподавания в университете» (Изд. Ленинградского университета, 1964); «О методике преподавания истории КПСС» (1964); «О методике преподавания политической экономии» (1965), изданные Лениздатом.

В методических сборниках, в отличие от статей, помещенных в газетах и журналах, дается более развернутое и глубокое раскрытие как отдельных вопросов, так и проблемы семинаров в целом.

Для того, чтобы более наглядно представить состояние литературы о семинарах, необходимо хотя бы упомянуть о литературе, посвященной лекции, поскольку при анализе учебно-воспитательного процесса мы нередко соотносим одно с другим.

В книге С. И. Зиновьева «Учебный процесс в советской высшей школе», вышедшей в издательстве «Высшая школа» в 1968 году¹, рассматриваются основные формы и методы обучения студентов. В ней, разумеется, речь идет о лекции и о семинаре. В то время как лекции автор отвел 104 стр., семинару — всего лишь 14 стр. Совершенно очевидно, что на таком количестве страниц невозможно серьезно и обстоятельно изложить основные проблемы, характеризующие семинар как одну из наиболее сложных форм обучения и воспитания студентов.

Примерно такое же соотношение страниц имеет место и в методических сборниках о преподавании общественных наук.

Это объясняется тем, что до настоящего времени научно-исследовательская работа, направленная на совершенствование семинаров, проводилась недостаточно активно и плодотворно, хотя многие преподаватели признают, что провести семинар значительно труднее, чем выступать с лекцией. И все же лекция, как предмет исследования, привлекала большее внимание преподавателей и методистов высшей школы. До недавнего времени это было нормальным и справедливым, так как лекционный метод был ведущим во всех отношениях — и в отношении последовательности изучения тем, и в отношении количества часов. Изучение каждой темы начиналось лекцией. Количество семинарских часов в учебном плане было невелико, в среднем в два раза меньшим, чем лекционных.

В настоящее время картина несколько иная. Количество часов, отводимое на лекции и семинары по общественным наукам, примерно равное.

Вот почему в научно-исследовательской работе по вопросам вузовской педагогики и психологии эти изменения должны учитываться. Другими словами, продолжая совершенствовать лекционный метод, необходимо в то же время уделять достаточное внимание проблеме организации и методике проведения семинарских занятий.

Для того, чтобы выяснить сущность семинара, необходимо определить особенности этой формы занятий.

Семинар — один из основных видов теоретических занятий, проводимых под руководством преподавателя. Он предназначен для углубленного изучения марксистско-ленинской теории и других наук. Как форма обучения и воспитания семинар отличается определенной гибкостью или подвижностью, позволяющей проводить его с учетом особенностей науки (философия, политэкономия и др.), характера первоисточников, степени зрелости студентов и т. д.

Процесс обучения в высшей школе, с точки зрения деятельности студента, можно подразделить на три элемента: получение информации из различных источников, ее творческая обработка и усвоение. Одна из особенностей семинарских занятий состоит в том, что они сочетают в себе все три элемента обучения: получение информации, обработку ее в процессе обсуждения и усвоения информации, получаемой из выступлений студентов и разъяснений и дополнений преподавателя.

Говоря об особенностях семинара, необходимо сказать, что в нем сочетаются индивидуальные и коллективные виды занятий: студент самостоятельно готовится, а обсуждение результатов его работы осуществляется в коллективе, в своеобразной среде, в которой существует взаимодействие. Поэтому усвоение знаний на семинаре студентами является плодом не только индивидуальных, но и коллективных усилий.

Значение семинара и состоит в том, что каждый его участник с большим вниманием следит за столкновением мнений, старается определить собственную точку зрения, найти слабое место в противоположной позиции. Хотя выступают не все, но психологически в занятие включен каждый.

Поскольку в семинарской форме имеются элементы индивидуальных и групповых занятий, для преподавателя создаются дополнительные возможности воздействия на студентов. И осуществить это он может не только каким-либо одним путем, а разнообразными: словом, примером, литературой и не в общей форме, как, например, на лекции, а в соответствии с особенностями каждого, так как на семинаре предоставляется возможность изучить сильные и слабые стороны знаний студентов.

Для более полного выяснения вопроса о сущности и значении семинара, как одной из форм обучения и воспитания, необходимо сказать о тех задачах, которые решаются в процессе занятий.

Одна из важных задач семинаров по общественным наукам — научить студентов творчески овладевать марксистско-ленинской теорией, развить у них умение применять теоретические положения при решении практических вопросов.

М. И. Калинин советовал преподавателям требовать от студентов «не только знания основных положений марксизма, но и того, как подойти к тем или другим конкретным фактам, как их оценить с точки зрения марксизма-ленинизма. Если этого нельзя сделать на лекциях, то, во всяком случае, это можно широко практиковать в семинарах...»²

На XXIII съезде КПСС подчеркивалось, что в идейно-политическом воспитании молодежи важнейшее место занимает формирование коммунистического мировоззрения, выработка высокой идейной убежденности. Надо не просто оберегать студентов от влияния чуждых нам взглядов и пережитков, а формировать стойких идейных борцов за коммунизм, способных вести наступление против буржуазной идеологии.

Эта задача стоит перед преподавателями на всех этапах учебного процесса. И на лекциях, и на консультациях, и при руководстве самостоятельной работой студентов преподаватель учит их творчески овладевать знаниями, вооружает их идейно. Но на семинарских занятиях создаются дополнительные возможности для активного усвоения изучаемого материала, которые тесно связаны с методом работы студентов на семинаре — живой, развернутой беседой.

На семинарских занятиях осуществляется и такая задача, как углубление и закрепление знаний студентов.

Усвоение научных знаний не что иное, как процесс движения, проникновение в сущность изучаемого явления, предмета. На семинарском занятии в ходе живой беседы студенты анализируют исторические факты и явления, дают им правильное освещение. В процессе обсуждения преподаватель помогает им раскрыть новые стороны вопроса, не замеченные раньше. Такой анализ ведет к более полному пониманию изучаемого материала.

К сожалению, при теперешней организации занятий эта задача решается слабо. Все читают одну и ту же литературу и выступления поэтому очень похожи.

Многие преподаватели, с которыми нам пришлось беседовать, в числе задач семинарских занятий, предпочтение отдают такой, как повторение того, о чем говорилось на лекциях, что почерпнули студенты из рекомендованной литературы. Об этом же говорится и во многих статьях, посвященных семинарам. Так, например, в одном из методических сборников о назначении семинарского занятия, сказано следующее: «Оно призвано способствовать углублению и закреплению знаний, полученных студентами в результате их самостоятельной работы над литературой и лекционным материалом»³.

С некоторыми вариациями это положение повторяется и в других работах. А некоторые преподаватели по-прежнему считают повторение матерью учения. И, естественно, уделяют ему соответствующее место.

Совершенно очевидно, что подобное внимание цели семинаров слишком односторонне и не содействует активной подготовке к занятиям, продумыванию методических приемов, позволяющих творчески их провести.

Конечно, на семинарах имеет место и повторение, и закрепление. Все дело в том, как понимать повторение. Если его понимать как «пережевывание», воспроизведение того, что усвоено — это одно, а если как элемент углубления, дифференциации и систематизации знаний — это другое. В первом случае повторение приносит лишь вред развитию учащихся, так как оно затормаживает, усыпляет их сознание.

Важно, чтобы при повторении студенты замечали такие стороны в изучаемом явлении, которые подчеркивают главную мысль, идею того или иного вопроса или проблемы. Надо, однако, иметь в виду, что повторение, если оно проводится даже лучшими способами, является пассивным процессом. Ему, разумеется, надо уделять определенное внимание, но в современных условиях матерью учения должно быть что-то другое. Это может быть творческое мышление, поскольку функции деятельности современного человека, как показывают исследования психологов, во многом видоизменились. Чтобы успешно эти функции выполнить, будущий специалист должен овладевать гораздо более богатой по содержанию структурной мыслительной деятельностью. Поэтому главное следует видеть в развитии творческих способностей человека, в формировании творчески мыслящей личности. Все методы обучения и воспитания студентов должны иметь это в виду.

На семинарских занятиях, проводимых в институтах культуры, должна решаться и такая задача, как вооружение студентов минимумом необходимых знаний и навыков пропагандиста, некоторыми методическими знаниями, необходимыми им как работникам культурно-просветительных учреждений. Участвуя в беседе, студенты учатся выражать свои мысли, отстаивать свое мнение. Умение вести разговор, полемику, умение убеждать — все это чрезвычайно необходимо для клубных работников, библиотекарей.

Нельзя допускать, чтобы из культурно-просветительного вуза выходили люди, боящиеся аудитории, не умеющие развивать и защищать свою мысль, которые терялись бы при первом пустяковом возражении.

Именно на семинаре легче всего учить студентов живому непосредственному общению с аудиторией, тому ораторскому искусству, без которого нельзя мыслить сейчас полноценного культпросветработника.

Надо иметь в виду и другое, важное обстоятельство методического характера.

Студенты, наблюдая за преподавателем, за тем, как он проводит занятия, многое перенимают от него. Они учатся ставить

вопросы, искусству руководства беседой, умению подводить итоги занятия. Эти методические навыки и приемы они затем используют в своей практической работе при проведении бесед, конференций и других форм массово-политической работы с читателями, посетителями клубов.

Интересно обратить внимание, далее, на высказывания самих студентов о роли семинаров в их учебной жизни. С этой целью мы провели беседы со студентами 1 и 2 курсов Ленинградского института культуры им. Н. К. Крупской.

Из 76 студентов 4 человека высказывались против семинаров, мотивируя это тем, что они ничего не дают им. Отношение к семинарам остальных студентов в высшей степени положительное.

Что же привлекает студентов в семинаре, что находят они в нем ценного и положительного?

Прежде всего, как видно из ответов многих студентов, на семинаре они учатся связывать теоретические положения с жизнью, практикой. Некоторые из них подчеркивали, что особенно это важно при изучении трудов В. И. Ленина.

Многих привлекает в семинаре дискуссия, возможность высказать свое понимание вопроса. Здесь можно сравнить свои знания со знаниями других, свое умение говорить — с умением других.

В связи с этим, отмечали студенты, создается обстановка негласного соревнования. «Если я вижу, что знаю хуже других, то к следующему занятию стараюсь подготовиться лучше», — говорит один студент.

Студенты обращают внимание и на то обстоятельство, что подготовка к семинару и само занятие приучают к систематической работе, что положительно сказывается и на изучении науки и на подготовке к экзамену.

Особенно ценят студенты семинарские занятия, на которых создается обстановка искренности и доброжелательности, когда можно сказать о том, о чем думаешь, задать любой вопрос. Такие занятия, по их мнению, способствуют сплочению группы.

II. Подготовка студентов к семинарскому занятию

Основным недостатком семинарских занятий является их пассивность, однообразие, отсутствие интересных выступлений студентов. Нет обсуждения поставленных вопросов. Выступления носят изолированный характер, не связаны друг с другом, редко возникает спор, дискуссия.

Объясняя причины неудачных семинарских занятий, мы чаще всего виним студентов. Дескать, не готовятся или плохо готовятся. Бывает, конечно, и так, но это все же не объяснение, так как появляется другой вопрос: почему студенты по-

верхностно, несерьезно готовятся к занятиям? Всегда ли они проявляют равнодушие, нежелание глубоко вникнуть в вопрос, или здесь имеются и другие причины?

Наблюдения, анализ причин неудачных семинаров позволяют сделать вывод, что здесь имеют место как общие причины, так и частные, связанные с характером подготовки самих студентов.

К общим причинам следует отнести планирование семинаров, соотношение лекционных и семинарских занятий, общее количество времени, отводимое на семинарские занятия в неделю, и т. д.. Об этих причинах не будем говорить сейчас, так как они требуют специального рассмотрения.

Остановимся кратко на педагогических и методических вопросах, правильное понимание которых положительно сказывается на результатах занятий.

Характер подготовки студентов к занятиям зависит во многом от типа семинара. В практике преподавания общественных наук определились три основных типа семинарских занятий:

1. Семинар-беседа.

На таком семинаре идет собеседование на основе вопросов, поставленных в плане семинарского занятия. Все студенты группы готовятся к выступлениям по вопросам, предусмотренным планом.

2. Семинар с постановкой докладов (рефератов) и сообщений.

3. Семинар-конференция.

Проводится чаще всего по какой-либо широкой проблеме, а иногда такие занятия являются заключительным этапом изучения крупного раздела курса. (Например, Великая Октябрьская социалистическая революция; Великая Отечественная война Советского Союза и др.).

Некоторые методисты выделяют и такой тип, как семинар-диспут. Мы считаем, что этого делать не следует. Надо стремиться к тому, чтобы живое, творческое обсуждение имело место на каждом занятии. Это не означает, что каждый семинар надо обязательно превращать в диспут. В тематике семинаров есть и недискуссионные вопросы и темы. Поэтому дискуссию надо рассматривать, как один из методов проведения занятий, который применяется наряду с другими методами.

В связи с этим не следует поддерживать точку зрения педагогов, которые считают, что на каждом занятии должен быть спор, а если его нет, то семинар не должен получать положительной оценки, хотя и прошел он неплохо.

Не следует отождествлять семинар с диспутом. Однако и в том случае, когда спора, дискуссии не возникает, занятие должно проходить живо, интересно, обогащая студентов в умственном и нравственном отношении.

На старших курсах проводятся семинары или спецсеминары исследовательского типа по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Таковы основные типы семинарских занятий.*

Наиболее распространенным типом является семинар-беседа. Это можно объяснить тем, что по своей организации и подготовке подобные семинары являются более простыми, не требующими от преподавателя и студентов дополнительных усилий, консультаций, сбора обширного материала и т. д. Подготовка студентов к занятию в основном ограничивается чтением рекомендованной литературы и разработкой вопроса, по которому можно было бы выступить.

Имеется и другая причина популярности этого типа занятия. Дело в том, что среди преподавателей и методистов имеется немало противников проведения семинаров методом докладов и их обсуждением. Они полагают, что такие семинары проходят пассивно и мало дают студентам. Так, А. Ф. Нагорный считает, что семинары с докладами не оправдывают себя в методическом отношении, поскольку не разворачивается оживленная дискуссия по наиболее сложным актуальным вопросам, «семинар проходит гладко, но пользы приносит мало»⁴.

Такой же точки зрения придерживаются и преподаватели Московского института народного хозяйства им. Г. В. Плеханова Ф. Н. Полишкин и П. Н. Хмелев. В статье «Разнообразим методику, прививаем самостоятельность в учении» они пишут: «Довольно распространенный метод — метод докладов и их обсуждение — мы, как и многие другие преподаватели, не одобряем, так как он не приучает всех студентов к планомерной систематической работе над курсом и мало помогает сделать занятие творческим»⁵.

Следует заметить, что авторы критикуют такие занятия, на которых заслушиваются и обсуждаются **только** доклады. Другие вопросы, связанные с темой, студентами не изучаются, и, следовательно, не обсуждаются. В познавательном отношении такие семинары обогащают лишь докладчиков, а студентам группы действительно дают очень мало.

Естественно, что подобная организация семинарских занятий не может найти широкой поддержки.

Когда мы говорим о семинаре с докладами, то имеем в виду занятие, к которому готовятся все студенты, согласно плану, составленному кафедрой. С помощью докладов осуществляется более глубокое и основательное раскрытие наиболее важных и сложных вопросов, имеющих в плане семинара. Приведем пример. В плане семинара по педагогике «Формирование нравственных качеств у молодежи» в числе других был вопрос о роли литературы и искусства в нравственном воспитании.

По этому вопросу, имеющему большое значение для деятельности культпросветработника, были выделены докладчики.

В частности, на библиотечном факультете одна из студенток подготовила доклад о значении художественной литературы в нравственном воспитании и методике ее использования.

Доклад получился содержательным и вызвал большой интерес у студентов. В группе, в которой этот вопрос обсуждался без доклада, результаты были иные. Выступления носили общий характер, а некоторые важные положения вообще не были раскрыты.

В 1967—1968 учебном году, с целью выявления эффективности семинаров с докладами и без докладов, был проведен педагогический эксперимент: в трех группах семинары проводились без докладов, а в пяти группах — с докладами.

Эксперимент также подтвердил преимущества семинаров с докладами, выражающиеся прежде всего в том, что работа студента над докладом приучает его всесторонне и глубоко изучать литературу.

Работа над докладом под руководством преподавателя обогащает знания студента, развивает у него навыки подготовки к публичным выступлениям. Активизация интеллектуальной деятельности должна распространяться не только на группу в целом, но и на каждого студента. К преимуществам семинаров с докладами следует отнести и большую активность студентов.

Прослушав доклад, многие изъявляют желание поспорить, высказать свое мнение по тому же вопросу, дать оценку выступлению. Не на всех, конечно, семинарах с докладами разворачивается дискуссия. Многое на занятии зависит от качества докладов, от того, какие обсуждаются вопросы и как раскрываются в докладе, насколько они актуальны.

Опыт показывает, что далеко не всякий студент младших курсов может самостоятельно подготовить полноценный доклад. Многие нуждаются в помощи преподавателей. В процессе исследования был проведен небольшой эксперимент. В некоторых группах докладчики готовились самостоятельно, без помощи преподавателей, а в некоторых группах оказывалась помощь. Помощь выражалась в совместном продумывании плана выступления, в рекомендации дополнительной литературы, в подборе некоторых вопросов, которые могли бы вызвать дискуссию.

Каковы же результаты?

Из 19 докладчиков выступивших на семинарах, 14 получили консультации. Из них двое выступили не совсем удачно. По содержанию их выступления были вполне удовлетворительными, а изложение было вялым, монотонным и интереса у слушателей, естественно, не вызвало. Из 5 докладчиков, не получивших консультации, лишь два выступили удачно, а три человека с заданием справились слабо. В их выступлениях не глубок был анализ, много внимания уделялось мелким, незна-

чительным вопросам, часто нарушалась последовательность изложения.

Наш опыт показывает, что переоценивать возможности студентов, особенно младших курсов, не следует. Они нуждаются в постоянной и тактичной помощи со стороны преподавателя. При этом условии в докладах анализируются и обобщаются факты и явления, в них будет не простой пересказ статей или брошюр, а что-то новое, интересное для всей группы.

Определенный эффект, с точки зрения активности, достигается постановкой вопросов докладчику самими студентами. Нередко ответы докладчика являются началом дискуссии.

Большинство студентов, с которыми мы беседовали, предпочитают семинары с постановкой и обсуждением докладов.

Студентов привлекает в докладах глубина изложения вопроса, возможность узнать что-то новое и интересное. Неслучайно некоторые студенты в своих ответах делают оговорки такого характера: «Я за семинар с докладами, если докладчики не повторяют учебника или лекцию, а дают что-то новое».

Встречается аргументация и другого характера. Некоторым студентам семинары с докладами нравятся потому, что подготовка к выступлению помогает формировать навыки самообразования.

Характерно, что высказывания сторонников семинаров без докладов не отличаются многообразием. В различных вариантах подчеркивается мысль о том, что такие семинары более **активны**, так как выступает значительно больше человек, нежели на семинарах с докладами. Подобное утверждение верно лишь отчасти, ибо количество выступающих бывает различным. Кроме того, судить об активности семинара по количеству выступивших вряд ли будет правильно. Выступлений может быть много, но если они поверхностны, повторяют одно другое, то такое занятие далеко от подлинной **активности**, для которой присуще движение мысли, глубокое раскрытие вопроса, внимательное отношение к выступлениям других, наличие дискуссии.

О положительном отношении большинства студентов к семинарам с докладами и сообщениями можно судить и по их поведению при распределении тематики докладов. Почти все студенты сами охотно брали темы для разработки. Были случаи, когда несколько человек изъявляли желание подготовить доклад на одну и ту же тему и готовили ее по-разному.

Особенно охотно работают студенты над докладами обобщающего характера, по темам, по которым не имеется прямых источников и можно более свободно высказать свою точку зрения, проявить самостоятельность.

В воспитательном отношении большое значение имеет работа студентов над докладами, в которых наряду с теоретическими положениями используются материалы из практики

работы учреждений культуры. При этом необходимо, чтобы студенты сами собирали и анализировали материал, а не ограничивались использованием газетных и журнальных статей.

В нашем опыте студенты проводили аналогичную работу по двум темам: «Формирование нравственных качеств у молодежи» и «Эстетическое воспитание».

По первой теме были подготовлены доклады о роли кино в нравственном формировании личности, по второй — о роли театра в развитии эстетических чувств.

Работая над докладами, студенты посмотрели по два-три кинофильма, следили за реакцией зрителей, прислушивались к их высказываниям, проводили беседы со зрителями. В результате был собран интересный материал о влиянии киноискусства на человека.

Примерно такую же работу провели и те студенты, которые подготовили доклады о воспитательной роли театра.

Говоря о подготовке студентов к семинару, мы хотели бы коснуться еще одного вопроса. Какими бы удачными не были планы семинарских занятий, они требуют от всех студентов одного: прочесть рекомендованную литературу. Такая однообразная подготовка мешает разворачиванию живой, непринужденной беседы, создает однообразную, скучную обстановку на занятии. И это понятно, ведь все пользовались одними и теми же источниками и заранее знают, о чем будет говорить выступающий.

Поэтому счечь важно с целью повышения познавательного и воспитательного значения семинаров разнообразить подготовку к ним студентов. Для этого необходимо, кроме общих заданий, предназначенных для всей группы, давать студентам отдельные поручения, например, написать реферат и выступить с ним, дать оценку литературы по теме семинара, побеседовать с ветеранами революции, войны, труда и рассказать об этом в своем выступлении, проследить, как какое-то предприятие борется за повышение производительности труда и др. Некоторые преподаватели кафедры политэкономии дают задания по сбору и обработке материалов об экономике заводов и колхозов. Студенты успешно справляются с такими заданиями и на основе анализа собранного материала делают интересные сообщения на семинарах и в научных кружках.

Преподаватели истории КПСС и истории СССР Ленинградского института культуры им. Н. К. Крупской уже несколько лет накануне семинаров проводят экскурсии в филиал музея В. И. Ленина, в музей Великой Октябрьской социалистической революции. Эти экскурсии, расширяя кругозор студентов, обогащая память их конкретными историческими фактами, оживляют беседу, вносят в нее эмоциональный момент.

Экскурсии — хорошее дело, но их трудно проводить часто, так как их организация и проведение требует много времени.

Кроме того, по некоторым темам материала в музее недостаточно, и экскурсию проводить не целесообразно. Но по какому-то отдельному вопросу плана семинара материал в музее имеется и представляет определенный интерес. В таких случаях надо давать студентам задания побывать в музее, на предприятиях, в методическом кабинете и т. д., а потом выступать на семинаре.

Подобные выступления не следует считать докладами, отводить для них специальное время и пр. Они должны быть естественным элементом беседы.

В институте культуры определенное значение имеют такие задания, как подготовка библиографического обзора по теме семинара в целом или по какому-то отдельному вопросу, рецензии на ту или иную брошюру или монографию, связанную с темой семинара.

Пользуясь системой индивидуальных заданий, мы имеем возможность систематически приобщать студентов к жизни производственных коллективов, держать их в курсе новейших достижений науки.

Работа над заданиями, позволяющая удовлетворить естественную потребность студентов мыслить, рассуждать, делать выводы, обобщения, не только обогащает знания, но и помогает формировать их как современных специалистов. Выполнение заданий различного характера дает возможность студентам овладевать знаниями в соответствии с их способностями.

Вот почему, совершенствуя методику обучения и воспитания студентов в различных коллективах, следует не менее интенсивно разрабатывать методику индивидуального обучения и воспитания. Не решив эту проблему, нельзя развивать способности студентов, углублять их научную подготовку.

III. Педагогическое руководство семинарскими занятиями

Хорошая подготовка студентов — одно из неперемennых условий плодотворных семинарских занятий. Другим условием является умелое руководство ходом занятий со стороны преподавателя. Умение руководить семинаром — дело сложное; оно предполагает не только знание преподавателем необходимых методических приемов, но и умение правильно пользоваться ими для всемерной активизации познавательной деятельности студентов. Здесь имеет значение известное психологическое чутье преподавателя, его умение понять ход мыслей студента, позиции, способность вызвать на откровенное высказывание взглядов и своего действительного отношения к вопросу, событию, явлению.

Каждый преподаватель заинтересован в том, чтобы занятия проходили активно, чтобы вопросы рассматривались студентами глубоко и разносторонне. К сожалению, часто они прохо-

дят далеко не так, оставляя неприятное впечатление, рождая чувство огорчения и досады.

Рассмотрим некоторые методические приемы, с помощью которых преподаватель обеспечивает активное, творческое обсуждение вопросов, вынесенных на семинарское занятие.

В структурном отношении, как известно, семинар подразделяется на три части: вступительное слово руководителя, обсуждение вопросов и заключительное слово руководителя.

Семинарское занятие начинается, как правило, вступительным словом преподавателя, в котором он подчеркивает цель занятия, указывает на основные вопросы, которые надо обсудить, обращает внимание на актуальность рассматриваемых вопросов и некоторые другие. Неплохо, если преподаватель, особенно на младших курсах, в своем вступительном слове скажет, что поставленные вопросы требуют обсуждения, а не заученных ответов, а поэтому надо внимательно следить за выступлениями.

Вступительное слово оказывает соответствующее влияние на ход семинарского занятия. Краткое, содержательное и методически правильно построенное вводное слово преподавателя дает студентам направление в их высказываниях, создает между преподавателем и студентами тот внутренний контакт, который в значительной мере определяет живой, активный характер обсуждения.

В практике высшей школы встречается немало преподавателей, которые недооценивают педагогического значения вступительного слова и считают его совершенно излишним. Так, начало некоторых семинаров, на которых нам пришлось побывать, выглядит следующим образом: «Товарищи, план семинара у вас есть, а поэтому начнем обсуждение вопросов».

Разумеется, что в отдельных случаях начало семинара может быть и таким. Здесь нельзя отдавать дань формализму и во всех случаях требовать от преподавателя вступительного слова. Но в принципе оно должно иметь место.

Обсуждение вопросов, вынесенных на семинарское занятие, справедливо считается самым важным и самым трудным потому, что преподавателю приходится решать много сложных задач. Он должен вовлечь студентов в активное, творческое обсуждение вопросов, следить за выступлениями, подвести их к нужным выводам и др. Правильное поведение преподавателя на семинаре выражается в том, что он умело направляет обсуждение вопросов, ориентирует слушателей на раскрытие идейного содержания темы, ее практического значения в современных условиях, исправляет с помощью группы ошибки и неточности.

Опыт проведения семинарских занятий некоторыми преподавателями Ленинградских вузов показывает, что очень важно добиваться, чтобы в своих выступлениях студенты не ограни-

чивались описанием фактов и событий, а анализировали материал, обобщали его, давали рассматриваемым фактам правильную политическую оценку, самостоятельно делали выводы.

Руководя выступлениями, эти преподаватели умело сталкивают различные мнения, высказанные студентами, учат их вести защиту своей точки зрения, критиковать доводы других и т. д. Важно поощрять и одобрять тех студентов, в выступлениях которых имеются элементы самостоятельного исследования, стремление подойти к вопросу с новой стороны. При таком руководстве семинары проходят живо и интересно, они действительно являются школой мышления.

Присутствуя на семинарах, нетрудно заметить, что ход занятий, характер обсуждения вопросов темы во многом зависит от поведения преподавателя, в частности, от того, насколько он активен или пассивен. Если преподаватель тотчас же реагирует на каждое слово, произнесенное студентом, чтобы он в своем выступлении придерживался какой-то схемы, тут же исправляет все неточности и т. д., то это, несомненно, будет снижать активность участников семинара. Следовательно, чрезмерная активность преподавателя мешает успешному проведению занятий. Если преподаватель слишком пассивен, то это явится одной из причин пассивности семинара в целом.

Пассивность в поведении преподавателя на семинаре выражается в том, что он или совсем не произносит вступительного слова, или сводит его к двум-трем, ничего не говорящим фразам, очень редко обращается к слушателям с дополнительными вопросами. Все это отрицательно сказывается на качестве семинарского занятия.

Слабая активность некоторых преподавателей на занятиях объясняется отчасти тем, что они неправильно понимают требование о недопустимости проведения семинара вопросно-ответным методом.

Проведение семинара методом развернутой беседы вовсе не означает того, что преподаватель должен совершенно отказаться от постановки определенных вопросов. Вопросы преподавателя студентам и их ответы необходимы и являются одним из элементов семинарского занятия. Без постановки вопросов на занятии не может быть настоящей беседы. Для того, чтобы руководить выступлениями студентов, надо пользоваться вопросами. Одной из причин того, что иногда на семинарах отсутствует творческая беседа, является то, что преподаватель ограничивается в основном только теми вопросами, которые сформулированы в плане семинара, и не ставит перед слушателями новых вопросов или даже вопросов плана семинара, но в другой формулировке.

Объясняется это, видимо, тем, что преподаватель не подозревает, каким эффективным средством активизации беседы яв-

ляется дополнительный вопрос, вовремя поставленный перед студентами.

Иногда после выступления первого студента желающих ответить не имеется. Происходит это чаще всего потому, что студентам кажется, что выступающий сказал все и больше говорить не о чем. В таких случаях надо ставить дополнительные вопросы, а не просто говорить: «Кто желает дополнить?».

С помощью дополнительного вопроса можно не только организовать группу на активное обсуждение темы, но и уточнить, насколько правильно и глубоко студент понимает то или иное положение марксистско-ленинской теории. Так, на одном из семинарских занятий при изучении темы «Накопление капитала и обнищание пролетариата» студентка бойко рассказала о неизбежности роста органического строения капитала с развитием капитализма, о том, что данный процесс означает падение жизненного уровня пролетариата. Опытный преподаватель заметил, однако, пробелы в ее ответе и поставил дополнительные вопросы: «А что такое органическое строение капитала?», «Как сказывается рост органического строения капитала на положение рабочего класса в капиталистических странах?». Ответы студентки показали, что опасения руководителя, подозревавшего ее в механическом заучивании материала, оправдались.

Пользуясь дополнительным вопросом, преподаватель учит студентов осуществлять связь изучаемого материала с современностью, показывать значение рассматриваемых вопросов для нашего времени.

С дополнительными вопросами преподаватель обращается не только к отдельным студентам, но и ко всей группе. Например, выступивший студент высказал дискуссионное или ошибочное положение. Преподаватель спрашивает: «Все ли согласны с этим? У кого другое мнение? Кто думает иначе?».

Этот прием, несмотря на свою простоту, помогает оживлению занятия, позволяет более глубоко осмыслить сущность того или иного вопроса.

Нередко на семинарских занятиях можно наблюдать такую картину: обсуждение первых вопросов проходит живо и интересно, завязывается горячий спор. И вдруг раздается голос руководителя: «Товарищи, в плане семинара имеется еще два вопроса, которые обязательно надо обсудить, а поэтому обсуждение первых вопросов закончим и пойдем дальше».

Спор утихает, настроение студентов меняется, начинается пережевывание того, что уже известно.

Нам кажется, что при проведении семинарских занятий не следует руководствоваться формальными соображениями. Все необязательно, чтобы все вопросы, указанные в плане семинара, обсуждались.

Ориентируя студентов на активное, живое обсуждение вопросов плана семинара, надо в то же время приучать их обсуждать и качество докладов. В воспитательном отношении это имеет немаловажное значение, так как развивает умение внимательно слушать выступления других, критически относиться к ним.

Как студенты относятся к докладам, с которыми выступают их товарищи на семинаре с точки зрения анализа и оценки?

Чаще всего это отношение выражается словами: доклад понравился или (что бывает редко) не понравился. Иногда такая оценка кратко поясняется. Подробный разбор и оценка соответствующим образом высказывания студентов.

Нередко студенты просто не знают, как надо анализировать доклад, что следует брать за основу при его оценке. Преподаватель должен учитывать это обстоятельство, направлять соответствующим образом высказывания студентов.

Последним этапом семинарского занятия является заключительное слово преподавателя.

По вопросам о том, каким должно быть содержание заключительного слова, его продолжительность, как и во многих других вопросах, не может быть установлена какая-то схема. Здесь необходимо учитывать объем и сложность материала темы, содержание выступлений, имевших место на семинаре и ряд других моментов.

В заключительном слове преподаватель дает оценку семинара в целом, т. е. говорит о его идейно-теоретическом уровне, об активности студентов, об их подготовленности к занятиям, разбирает их выступления, обращая внимание не только на содержание выступлений, но и на форму. Важно также, чтобы преподаватель в своем заключительном слове анализировал обсуждающиеся вопросы, подходил бы к их раскрытию с новых сторон, давая понять студентам, что то, чего они достигли — только первая ступень в обладании марксистско-ленинской теорией и что впереди предстоит еще большая работа.

Подобный подход к выступлениям имеет большое стимулирующее значение для углубленной самостоятельной работы. В заключительном слове преподаватель также исправляет допущенные в ходе семинара и незамеченные студентами неточности и ошибки показывает, какое теоретическое и практическое значение имеют вопросы, обсуждавшиеся на занятии. В конце заключительного слова преподаватель делает выводы, и, если надо, указывает, на что должны слушатели обратить внимание при подготовке к следующему семинару.

Таковы некоторые методические приемы, с помощью которых достигается более активное и глубокое обсуждение вопросов на семинаре.

Рассматривая вопросы методики проведения семинара, мы не должны забывать о самом главном: об идейно-теоретическом направлении занятия. Главная задача, которая стоит перед преподавателем семинарского занятия такая же, как и при чтении лекций — обеспечение высокого идейно-политического и научного уровня. Решению этой задачи и должны содействовать методические приемы, применяемые преподавателями в ходе семинара.

ПРИМЕЧАНИЯ:

¹ Зиновьев С. И. «Учебный процесс в советской высшей школе». М., 1968, с. 212—213.

² Калинин М. И. О коммунистическом воспитании. — Избранные статьи и речи. М., 1956, с. 373.

³ Методика преподавания политической экономии. — Сб. статей. Л., 1965, с. 94.

⁴ Вопросы политической экономии. В помощь преподавателю политической экономии. Издание Киевского университета, 1959, с. 175.

⁵ «Вестник высшей школы», 1964, № 4, с. 85—86.

З. А. ПЕТРОВА, С. А. ПЕТУХОВ

НОТ В ВУЗАХ И ИЗУЧЕНИЕ БЮДЖЕТА ВРЕМЕНИ СТУДЕНТОВ

Важнейшим условием дальнейшего совершенствования высшего образования является научная организация учебного процесса. Она включает в себя целый комплекс мероприятий.

Научная организация труда студентов и преподавателей связана, прежде всего, с изучением и разумным использованием бюджета их времени, разработкой научно обоснованных режимов труда и отдыха, рационального соотношения количества получаемой студентом информации и времени на самостоятельную учебную работу, творческое осмысление полученной информации и накопленных знаний.

Изучение бюджета времени студентов, его структура и содержание способствует поиску путей наиболее рационального использования его для передачи подрастающему поколению оптимального объема знаний, исключающих перегрузку и позволяющих вместе с тем высвободить определенный резерв времени для разностороннего гармонического развития умственных и физических способностей студента.

В докладе Председателя Совета Министров т. Косыгина на XXIII съезде КПСС «О директивах XXIII съезда КПСС по пятилетнему плану развития народного хозяйства СССР на 1966—1970 гг.» говорится: «Следует проанализировать учебные планы высшей школы, бюджет рабочего времени студентов и преподавателей, рационально распределить время на лекции, семинары, практикумы, самостоятельную работу студентов в библиотеке, лаборатории и создать все необходимые условия, обеспечивающие творческую работу преподавателей и студентов»¹.

В Московском государственном институте культуры с 1965 года начато исследование бюджета времени студентов, которое продолжается и в настоящее время. В его задачи входит:

1. Выявить объективную структуру затрат суточного, недельного, годового бюджета времени студентов, фактического соотношения различных его частей (учеба, удовлетворение естественных физиологических потребностей, досуг), сопоставить

эти данные с научно обоснованными нормами труда и отдыха, рекомендуемыми физиологами и гигиенистами умственного труда.

2. Разработать на основе полученных данных научно обоснованную модель режима дня студентов различных отделений, курсов, живущих в различных семейно-бытовых условиях (в общежитии, в семье, на частных квартирах и т. д.).

3. Определить рациональное соотношение объема сообщаемой студентам информации и времени на творческое осмысливание полученной информации.

4. Найти пути устранения перегрузки студентов, если такая имеется.

5. Выявить объем самостоятельных учебных заданий и дать рекомендации по улучшению структуры внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

6. Разработать оптимальные режимы работы учебных кабинетов и лабораторий института.

7. Обнаружить узкие места в структуре затрат времени студентов и наиболее характерные потери времени и таким образом найти резервы увеличения времени на самостоятельную работу и разумный досуг.

8. Изучить объективную картину наличия и использования свободного времени студентами; определить их духовные интересы, запросы и пожелания и на основе этого помочь общественным организациям института в составлении планов воспитательной и культурно-массовой работы.

9. Научить студентов бережно относиться к каждой минуте своего учебного и свободного времени.

В процессе исследования было проведено общее и целевое обследование бюджетов времени студентов всех курсов и факультетов МГИК. При этом основное внимание было обращено на структуру учебного времени, которое включает в себя:

а) учебное время, предусмотренное расписанием (лекции, семинарские, практические, индивидуальные и другие занятия);

б) время самостоятельных занятий (подготовка к семинарским и практическим занятиям, чтение и конспектирование обязательной и дополнительной литературы, выполнение индивидуальных заданий, посещение консультаций, музеев, спектаклей, концертов, связанных с их специальностью);

в) внеучебное время, связанное с занятиями в институте (дорога до института и обратно, дорога к месту занятий и т. д.).

Для выявления резервов времени для самостоятельной работы и обеспечения нормальных условий обучения студентов важное значение имеет изучение времени, связанного с удов-

летворением естественных физиологических потребностей (время сна, принятия пищи, домашних дел и самообслуживания). Причем, отдельно изучалось, сколько времени затрачивается:

- а) на сон;
- б) на приготовление и прием пищи в различных семейно-бытовых условиях (питание в столовой, в семье, в «коммуне» и т. д.);
- в) на личную гигиену;
- г) на другие виды самообслуживания.

Известна все возрастающая роль и значение свободного времени для научной организации труда и отдыха человека, для гармонического развития личности.

Изучение структуры, величины и содержания свободного времени студентов нашего института имеет свою специфику.

У студентов других вузов свободное время резко вычленивается из общего бюджета времени, не имея прямой связи с учебной работой. Студенты хорового, театрального, хореографического и оркестрового отделений нашего института свободное время порой используют и должны использовать в учебно-профессиональных целях (посещение спектаклей, концертов, лекториев, домов и дворцов культуры, библиотек и т. д.).

Кроме того, они готовят себя к работе с тружениками города и села, главным образом в их свободное время; они призваны будут организовывать разумное использование свободного времени трудящихся, уметь составить рациональную структуру досуга различных групп и слоев населения. Студент института культуры, будущий организатор досуга трудящихся, должен не только сам уметь разумно распорядиться своим свободным временем, но и предложить другим такой набор видов занятий в свободное время, который учитывал бы индивидуальные особенности человека и обеспечивал гармоническое развитие его духовных, моральных и физических сил. Все это заставило глубоко и всесторонне изучать бюджет свободного времени студентов МГИК, т. е.:

- а) время, затрачиваемое на общественную работу, политическое самообразование, научное и художественное творчество;
- б) посещение театров, кино, концертов, музеев, выставок, клубов и других учреждений культуры;
- в) туризм, физкультура и спорт;
- г) другие виды отдыха и развлечений.

Изучение бюджетов учебного и свободного времени студентов, а также затрат времени на восстановление физических сил, было проведено на всех курсах всех факультетов различными методами.

Одним из основных методов изучения был точный хронометраж времени с помощью хронокарты и саморегистрации отдельных видов затрат времени студентов.

Хронометраж использовался также для изучения целевых затрат времени. Так, было установлено, сколько в среднем требуется студентам различных курсов и различной степени подготовки времени, чтобы прочитать и законспектировать определенное количество страниц учебной литературы, сколько времени тратит студент, чтобы получить книгу в библиотеке, выполнить индивидуальное задание, пообедать в институтской столовой, приготовить обед дома, в «коммуне» и т. д.

Хронометраж времени сочетался с анкетированием. Анкеты о распределении недельного бюджета времени были заполнены 350 студентами факультета КИР и 425 студентами библиотечного факультета. Сбор материала о структуре затрат свободного времени был проведен путем анонимного письменного опроса студентов I—IV курсов обоих факультетов (около 800 человек). Со студентами проводились также интервью, устные беседы о распределении времени, использовался метод прямого, косвенного и участвующего наблюдения.

Ценный материал был получен от общетеоретических и специальных кафедр института об объеме заданий студентам (в страницах) по всем дисциплинам учебного плана библиотечного факультета.

Все задания были переведены в часы, т. е. выяснено, сколько времени в течение дня, недели, семестра, года потребуется студенту для добросовестного выполнения заданий и как это согласуется с имеющимся у них бюджетом времени.

Параллельно был проведен письменный опрос академических групп студентов (около 300) об объеме домашних заданий на неделю, а также получены сведения, примерно, от 50% студентов КИР о затратах времени на чтение и конспектирование учебной литературы и на другие самостоятельные занятия.

Полученные таким путем из различных источников результаты дали возможность с достаточной степенью объективности судить о фактической загруженности студентов учебными занятиями.

Кроме перечисленных выше методов, использовались также широко зарекомендовавшие себя методы конкретно-социологического исследования: официальная статистика, отчеты и другие документы деканатов, учебной части, собраний и конференций комсомола, профсоюзной и других общественных организаций института; метод сравнительного анализа различных объективных и субъективных данных; рейды общественности и комсомольского актива в студенческие общежития, столовую, в учебные кабинеты; проверка посещаемости и книговыдач в читальном зале, абонементе библиотеки и учебных кабинетах института и т. д.

Для проверки объективности полученных данных обследование бюджета времени в некоторых группах проводилось повторно в начале и конце учебного года. Предварительные данные, полученные одним способом, перепроверялись другими методами, результат сопоставлялся со сведениями, взятыми из других источников.

Так, например, степень загруженности студентов учебными занятиями изучалась путем устного собеседования как со студентами, так и с преподавателями, письменного опроса 50% студентов всех курсов, факультетов и отделений; анализа учебного плана и расписания занятий; длительных и моментальных наблюдений, интервью и бесед с заведующими кафедрами; хронометража времени при изучении и конспектировании источников различной степени трудности, а также путем изучения статистики и официальных документов деканатов и учебной части.

Степень занятости студентов в общественной жизни института исследовалась с помощью письменного опроса, устных бесед и сопоставлялась с данными комитета комсомола, профсоюзной и других общественных организаций института (НСО школа молодого лектора и т. д.).

Таким образом, собран достаточно обширный, разносторонний и, надо полагать, в какой-то степени объективный материал о структуре затрат и бюджете времени студентов всех отделений и факультетов института.

Уже предварительная обработка полученных данных дала возможность сделать некоторые выводы.

Таблица 1

**ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ О СТУДЕНТАХ,
ОБСЛЕДОВАННЫХ НА КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ**

Курс	О т д е л е н и е				Группы не указали	Всего на курсе
	хорео- графи- ческое	театраль- но-ре- жис- серское	дирижер- ско-хоро- вое	дирижер- ско-орке- стровое		
I	25	14	27	22	8	96
II	—	36	41	29	—	106
III	—	34	19	24	4	81
IV	—	14	18	22	13	67
Всего по отде- лениям	25	98	105	97	25	350

I. Пол:	{ Мужчины — 204 Женщины — 146
II. Место жительства:	{ Живут в общежитии — 200 Снимают квартиру — 30 Живут в семье — 66 Не дали ответа — 163
III. Семейное положение:	{ Женатые — 35 Замужем — 26 Холостые — 67 Не замужем — 59 Не дали ответа — 163

Таблица 2

**СТРУКТУРА БЮДЖЕТА ВРЕМЕНИ СТУДЕНТОВ III КУРСА КПП
ПО ДАННЫМ ХРОНОКАРТЫ (в часах и минутах)**

В р е м я							
	Учебных за- нятий по рас- писанию	Самост. учеб- ных занятий	Общее учеб- ное	На дорогу до ин-та и об- ратно	Удовлетв. фи- зич. потреб- ностей	Домашних дел и самообслу- живания	Свободное
Среднее время за 1 не- делю *.	30 ²²	14 ⁰⁴	44 ²⁰	6 ⁴³	48 ³⁰	2 ²⁷	41 ²⁷
За 1 день.	5 ⁰⁴	2	7 ²⁵	1 ⁰⁷	8 ⁰⁵		6 ⁵⁶
Научно обоснов. нормы затраты времени за 1 неделю *.	36	27	63	6	60		15
За 1 день.	6	4 ³⁰	10 ³⁰	1	10	0,24	2 ³⁰

* На выходной день хронокарту не составляли.

Если взять средние показатели недельного бюджета времени (табл. 2), то структура его не вызывает особого удивления: время, связанное с институтом — около 7—8 часов в день, сон и самообслуживание — 9—10 часов, свободное время — 5—6.

Но за средними показателями скрывается очень пестрая картина распределения бюджета времени отдельных студентов.

Так, на сон тратится от 6 час. 45 мин. до 9 час. 15 мин. То же самое можно сказать о подготовке к семинарским за-

нениям: крайние показатели колеблются от 0,5 до 5 часов. Очень большая разница показателей, связанных с подготовкой к аудиторным занятиям. Есть студенты, которые тратят на это 57 мин, и даже 34 мин., а есть — 3 ч. 50 мин. В показателях этого времени сомневаться не приходится, так как студенты действительно работают неодинаково: чаще это объясняется отсутствием культуры труда, неумением ценить время.

Особое внимание было обращено на исследование самостоятельного учебного времени студентов как наиболее трудно поддающегося учету и потому наименее изученного.

Члены исследовательской группы поставили перед собой, в частности, задачу изучить следующие вопросы:

1. Каково субъективное представление студента об объеме самостоятельных занятий?
2. Сколько он фактически тратит на это времени?
3. Сколько он должен тратить времени, чтобы выполнить все учебные задания и овладеть всей суммой знаний в полном объеме и по всем дисциплинам?

Для изучения этих вопросов были использованы различные методы. Общие данные приведены в табл. 3.

Из таблицы 3 видно, что студенты склонны преувеличивать количество самостоятельных ежедневных занятий. Сутки, как известно, содержат 24 часа. И, если учесть, что из них студент около 7 часов тратит на аудиторные занятия, 10 часов на сон, самообслуживание и др., то становится очевидным, что самостоятельно заниматься ежедневно 15 часов просто невозможно.

Однако игнорировать этот момент тоже нельзя, так как имея субъективное (хотя и не подтверждаемое объективными данными) мнение о перегрузке учебными заданиями (своеобразный психологический барьер), студенты решают, что они морально имеют право такие-то учебные требования не выполнять («Все равно выполнить все, — как говорят они, — невозможно»). И не выполняют то, что им кажется наименее важным. Причем, решение, что выполнять и что не выполнять, они принимают субъективно, и чаще всего ошибочно с точки зрения научного и профессионального значения той или иной дисциплины.

Как видно из таблицы, сведения из других, более объективных, источников не подтверждают указанное студентами количество часов учебных занятий. Для того, чтобы было ясно, каким путем эти сведения получены, проанализируем таблицу 4.

В течение 4 лет студенты библиотечного факультета должны овладеть определенным объемом знаний, который определяется учебными программами.

Каждая дисциплина имеет свою программу. В ней указывается объем заданий. Для того, чтобы выполнить все учеб-

**ОБЪЕМ ВРЕМЕНИ НА САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ
УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ СТУДЕНТОВ (в среднем на 1 чел. в день в часах)**

Сколько времени идет на самостоятельные учебные занятия	Источники и методы исследования	Крайние показатели	В среднем
1	2	3	4
По сведениям студентов	Анкеты, устные и письменные вопросы, интервью, собеседования.	10—17	15
Сколько времени фактически тратит студент.	Хронокарты, саморегистрация, наблюдения, хронометраж	0—6	2
Сколько времени рекомендуется тратить учеными-гигиенистами.	Л. А. Лешинский. Гигиена и организация умственного труда. М., 1958.	3—4	3,5
Сколько времени должен тратить студент, чтобы выполнить все задания и овладеть необходимым минимумом знаний	Интервью с зав. кафедрами, анализ учебных программ всех дисциплин по всем годам обучения и перевод с помощью хронометража всех заданий по чтению и конспектированию литературы в часы.	4—5	4,5
Сколько времени может тратить студент из имеющегося у него бюджета времени.	Анализ хронокарты и саморегистрации недельного бюджета времени, участвующее наблюдение.	2—4	3

ные задания, которые даются студентам в течение 4 лет, необходимо определенное время.

В течение учебного года у студентов 243 учебных дня (122 воскресные дни, каникулы, праздники).

В сутках 24 часа. Представим простую модель этих суток: 12 часов на удовлетворение физиологических потребностей (сон, питание, самообслуживание, домашние дела) и дорога в институт и обратно; 6 часов — учебно-аудиторные занятия по расписанию. Затем можно выделить 3 часа свободного времени. На самостоятельные учебные занятия студентов остается 3 часа.

Сколько же времени у студента для самостоятельного выполнения учебных заданий в течение всего года?

Если возьмем 35 учебных недель, предусмотренных учебным планом, помножим их на 3 часа ежедневных занятий и на 6 дней в неделю, затем прибавим 20 дней зимней экзаменационной сессии и 20 дней летней сессии, перемноженных на 9 часов, затрачиваемых студентом в сутки на подготовку к экзаменационной сессии, то получится:

$$35 \times 3 \times 6 + 20 \times 2 \times 9 = 990 \text{ часов.}$$

ОБЪЕМ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ВСЕМ ДИСЦИПЛИНАМ УЧЕБНОГО ПЛАНА

Дисциплины	Отделение массовых и научных библиотек, I курс 35 недель. 17 дисциплин									
	I полугодие, 18 недель, 13 дисциплин					2 полугодие, 17 недель, 11 дисциплин				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. История КПСС (120 час.)	854*	—	—	544	—	1474	—	—	386	—
2. История СССР (100 час.)	600	—	—	40	—	280	—	—	50	—
3. История зарубежных стран (34 час.)	—	—	—	—	—	450	—	—	70	5 стр.
4. Русская лит. (140 час.)	1221	1570	824	57	25 стр.	—	—	—	—	—
5. Зарубежная лит.	—	—	—	—	—	100	50	100	—	—
6. Психология (55 час.)	—	40	—	40	—	270	—	—	—	4 часа
7. Педагогика (55 час.)	—	—	—	—	—	700	100	—	200	30 час.
8. Иностранный язык (70 час.)	36 час.	—	36 час.	36 час.	—	34 час.	—	34 час.	—	34 час.
9. Общее библиотечное дело.	576	86	—	—	30	—	—	—	—	—
10. Алфавит. каталог. (140 час.)	385	67	—	—	—	—	—	—	—	—

11. Систематический каталог.	—	—	—	—	—	451	243	—	—	6 час.
12. История библиотечных дел (51 час.).	—	—	—	—	—	674	133	—	20	12 час.
13. История книги (54 час.).	431	235	—	47	4 час.	—	—	—	—	—
14. Практикум по наглядной пропаганде (плакатное дело) (34 час.).	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15. Учебная практика (54 час.).	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
16. Физвоспитание (70 час.).	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
17. Медицинская подготовка (70 час.).	75	—	—	—	—	75	—	—	—	—
Страницы —	4189	1998	860	758	139	3532	529	134	726	91
Часы —	233	111	25	94	133	197	30	40	90	91
Итого: за полугодие за год (в часах)			696			1114			448	

Примечание: 1. Количество страниц учебной литературы, предусмотренной программами для обязательного чтения.

2. Количество страниц дополнительной литературы рекомендуемой для чтения.

3. Количество страниц художественной литературы, предусмотренной программами для чтения.

4. Количество страниц литературы для обязательного конспектирования.

5. Время, необходимое для выполнения других учебных заданий.

Если предположить, что студент занимается ежедневно 4 часа, то на самостоятельные учебные занятия он будет затрачивать 1200 часов в течение всего года.

А какой объем учебных заданий получают студенты на всех курсах в течение года?

Мы опросили преподавателей библиотечного факультета, преподающих на всех курсах, о количестве заданий, которые они дают студентам.

В трех колонках таблицы 4 указано количество страниц для обязательного, дополнительного чтения научной, учебной и художественной литературы. В четвертой колонке дано количество страниц для конспектирования.

Пятая колонка отведена тем заданиям, которые получают студенты помимо чтения. Кроме чтения и конспектирования студент получает различные учебные задания по многим дисциплинам. В результате получилось: на массовом отделении по 13 дисциплинам студент должен прочитать 4189 страниц обязательной литературы, 1998 страниц дополнительной и художественной — 860 страниц, законспектировать 168 страниц и плюс 139 часов определенных учебных заданий.

Комиссия провела хронометрирование, какое количество студент должен прочитать, какова скорость чтения учебной, художественной, научной литературы, какое количество страниц студент может законспектировать в течение 1 часа.

Пользуясь данными, которые были получены в результате тщательного хронометрирования, мы перевели все это количество страниц в часы и оказалось, что студент массового отделения библиотечного факультета в течение первого полугодия должен затратить на самостоятельные занятия — 696 часов. В течение второго полугодия — 448 часов.

В течение всего года студенты должны затратить 1114 часов, выполняя буквально все задания, прочитав обязательную и дополнительную литературу и всю художественную литературу — все, что предусмотрено программами (табл. 4).

Вывод такой: если студенты будут добросовестно заниматься ежедневно 3 часа в течение 243 дней, то они вполне могут выполнить задания, которые предусмотрены программами, не перегружая себя и не превышая научно обоснованных норм.

Изучение досуга студентов факультета культурно-просветительной работы имеет исключительное значение для профессиональной подготовки будущих организаторов свободного времени трудящихся.

Анализ анкетных данных о проведении досуга вызывает впечатление о высокой культуре свободного времени студентов нашего института (см. таблицы 8, 9, 10, 11).

Сравним распространенность некоторых регулярных занятий в свободное время студентов нашего института и уча-

Таблица 5

**СКОРОСТЬ ЧТЕНИЯ И КОНСПЕКТИРОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ
СТУДЕНТАМИ I КУРСА (количество страниц за 1 час)**

Наименование литературы	Чтение литературы	Выборочное чтение	Конспектирование
Учебная	17—18	20—25	6—8
Научная	15	30—35	10—11
Художественная	30—25	50—60	—

Таблица 6

Посещение	Студенты ф-та КПР МГИК (в течение мес.)	Учащиеся, обследо- ванные по стране
Кино	90,64	87,0*
Театр	80,65	51,8**
Концертов	77,05	47,9**
Выставок, музеев	61,1	41,0**
Клубов (участие в худ. самодетельности)	30,2	32,9**
Турпоходы, загородные прогулки	9,4	37,7**
Хождение в гости и прием гостей	67,5	53,0*
Танцы	17,3	49,8 *

* Несколько раз в месяц.

** Несколько раз в год.

щихся, обследованных в целом по стране институтом «общественного мнения» «Комсомольской правды» (в % к числу опрошенных).

Еще более разительным будет сравнение, если обратить внимание на частоту посещений театров, кино, концертов, клубов, выставок, музеев, участие в туристических походах (см. таблицы).

Довольны ли студенты проведением своего свободного времени? (табл. 12).

Почти четвертая часть опрошенных студентов оказались довольными проведением свободного времени. Девушки более обеспокоены проведением своего свободного времени, чем юноши.

**ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СТУДЕНТАМИ
ФАКУЛЬТЕТА КНР**

Виды литературы, количество читателей	Количе- ство авторов	Количество произведе- ний	Драматические произведения (колич. авто- ров)	Поэзия (колич. авторов)
Советские произведения и авторы	127	164	7	22
Количество читателей	303		—	—
Русские произведения и авторы	21	26	1	2
Количество читателей	52		—	—

Студенты старших курсов более удовлетворены проведением свободного времени, чем младшие: I курс — 19,5%, II — 19,5%, III — 30,4%, IV — 30,6%.

По отделениям картина выглядит следующим образом (в %):

театральное — 34
хоровое — 33,5
оркестровое — 24,4

Менее всего довольны проведением свободного времени студенты оркестрового отделения.

Большой процент студентов, довольных проведением свободного времени, проживает в общежитии (56,1%) в сравнении с живущими в семье (18,3%) и снимающими квартиру (9,7%).

Студенты бывают удовлетворены свободным временем потому, что проводят его в очень интересных, полезных культурных занятиях, восстанавливают свои силы, получают интеллектуальное, эстетическое удовольствие.

Анализ чтения художественной литературы дает яркую картину профессиональной направленности в чтении. Например: драматические произведения больше читают студенты театрально-режиссерского отделения.

Студенты любят и читают произведения советских авторов. Многие из них увлекаются и зарубежной литературой. Русскую литературу студенты читают меньше.

Круг чтения периодической литературы студентами очень широк. 350 студентов читают 64 названий журналов и 23 названия газет. Из них только 33 человека ничего не ответили о чтении периодической литературы, двое, не назвав журналов и газет, написали, что иногда читают периодическую литературу.

ПОСЕЩЕНИЕ КИНО (в % к числу опрошенных)

Таблица 8

В месяц	1	2	3	4	5
Пол:					
мужчины	4,4	12,2	10,2	15,1	18,0
женщины	3,5	12,6	10,5	9,8	18,2
Место жительства:					
в общежитии	3,0	10,0	9,0	13,5	20,0
на квартире	6,6	36,6	3,3	9,9	19,9
в семье	4,5	13,6	15,1	10,6	15,1
нет ответа	5,5	5,5	12,9	14,8	12,9
Семейное положение:					
женат	2,9	2,9	14,5	14,5	11,6
замужем	—	33,0	3,8	15,2	11,4
холост	6,0	15,0	7,5	16,5	19,1
незамужем	1,6	16,9	18,6	10,1	18,6
нет ответа	5,0	7,3	8,5	11,6	19,6
Курс:					
I	5,2	14,6	11,5	11,5	15,6
II	2,9	14,7	12,7	14,7	16,0
III	3,7	7,4	4,9	16,0	23,4
IV	4,5	12,0	12,0	9,0	21,0
Отделения:					
хореографическое	4,0	12,0	4,0	12,0	16,0
театральное	3,0	12,1	6,0	12,1	21,2
хоровое	2,9	13,7	13,7	11,7	19,6
оркестровое	5,0	16,5	16,5	16,5	12,4
отд. не указано	—	4,0	4,0	8,0	32,0
Курсы отделения:					
I. Хореографическое	4,0	12,0	4,0	12,0	16,0
театральное	—	71,4	14,2	14,2	14,2
хоровое	7,4	18,5	16,5	7,4	22,2
оркестровое	9,0	13,6	9,0	13,6	9,0
отд. не указано	—	—	12,5	12,5	12,5

В месяц	1	2	3	4	5
II. Театральное	—	16,6	5,5	16,6	16,6
хоровое	—	14,6	9,7	12,2	19,5
оркестровое	10,2	10,2	23,9	13,6	10,2
III. Театральное	5,8	5,8	2,9	15,7	21,0
хоровое	5,2	5,2	10,5	24,9	12,4
оркестровое	—	12,4	4,1	25,0	10,2
отд. не указано	—	—	—	—	50,0
IV. Театральное	7,1	7,1	—	—	—
хоровое	11,1	11,1	16,6	11,1	11,1
оркестровое	—	17,1	12,6	12,6	12,6
отд. не указано	—	—	—	—	5,0
Всего :	3,9	12,2	10,2	12,0	12,8

Социологическое изучение бюджета времени студентов чрезвычайно трудоемко, связано с проведением хронометража, анкетирования, опросов, бесед и пр. Анализ полученных материалов продолжается.

Но уже первые итоги исследования дали возможность сделать ряд ценных выводов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса. Результаты изучения бюджета времени показали занятость студентов своими учебными занятиями. В большинстве случаев они не перегружены ни аудиторными, ни внеаудиторными учебными занятиями и при добросовестном отношении к учебе, достаточной культуре умственного труда вполне могут успешно овладеть учебной программой. Между тем некоторая часть из них занимается без достаточного напряжения, отводя на самостоятельные учебные занятия незначительное количество времени: 1—2 часа в день при норме 3—4 часа. По данным исследования по крайней мере около половины студентов к ноябрю каждого учебного года еще не включается активно в учебную работу.

Изучение вопросов рационального использования бюджета времени студентов, а также планомерной и систематической организации учебной работы уже сейчас привело к дальнейшему совершенствованию организации учебного процесса. В частности, начаты составления библиографического сборника учебной литературы, предусмотренной программами по

Таблица 9

ПОСЕЩЕНИЕ ТЕАТРА (в % к числу опрошенных)

В месяц	1	2	3	4	5
Пол:					
мужчины	23,0	14,2	10,1	10,1	8,3
женщины	19,6	24,5	11,2	12,6	9,1
Место жительства					
общежитие	22,0	17,0	12,5	12,5	11,0
снимает квартиру	23,3	16,6	3,3	3,3	6,6
семья	21,7	21,7	7,5	10,6	4,5
нет ответа	16,6	18,5	12,9	12,9	5,5
Семейное положение					
женат	23,2	11,6	5,8	5,8	5,8
замужем	11,4	15,2	7,6	7,6	7,6
холост	19,5	22,5	10,5	13,5	13,5
незамужем	16,9	25,4	10,1	10,1	8,4
нет ответа	25,1	16,3	12,7	12,7	7,3
Курс:					
I	20,8	12,5	7,3	14,6	13,5
II	26,4	19,6	5,8	9,8	12,7
III	17,2	23,3	17,2	7,3	4,9
IV	21,0	19,5	16,5	15,0	6,0
Отделения:					
хореографическое	20,0	12,0	4,0	12,0	16,0
театральное	8,1	17,2	12,1	21,2	17,2
хоровое	25,4	30,3	12,7	4,9	5,8
оркестровое	37,1	13,3	12,3	3,1	—
отд. не указано	—	—	—	32,0	28,0
Курс отделения:					
I. Хореографическое	20,0	12,0	4,0	12,0	16,0
театральное	—	—	14,2	2,8	2,8
хоровое	33,3	14,8	11,1	7,4	3,7
оркестровое	27,2	22,7	4,5	9,0	—
отд. не указано	—	—	—	37,5	50,2
II. Театральное	8,3	8,3	2,7	27,7	25,0
хоровое	24,4	34,1	7,3	—	9,7
оркестровое	48,0	10,2	5,8	—	—
III. Театральное	8,7	34,8	17,4	11,6	8,7
хоровое	10,5	31,5	26,3	5,2	5,2
оркестровое	37,4	4,1	16,6	4,1	—
отд. не указано.	—	—	—	—	—
IV. Театральное	14,8	14,2	21,4	21,4	7,1
хоровое	26,7	38,8	16,6	11,1	—
оркестровое	30,7	17,1	21,7	—	—
отд. не указано	—	—	—	38,4	23,0
Всего:	21,3	18,2	10,8	11,4	8,5

Таблица 10

ПОСЕЩЕНИЕ ВЫСТАВОК ЗА 1 МЕСЯЦ (в % к числу опрошиваемых)

Пол:		Отделения:	
мужчины	21,6	хореографическое	16,0
женщины	22,4	театральное	30,3
Место жительства:		хоровое	15,6
		оркестровое	15,5
в общежитии	23,5	отд. не указано	32,0
снимают квартиры	26,7	Курс отделения:	
в семье	13,6	I хореографическое	16,0
нет ответа	18,5	театральное	4,4
Семейное положение:		хоровое	22,2
		отд. не указано	37,5
женат	23,2	II театральное	36,4
замужем	34,2	хоровое	9,7
холост	14,9	оркестровое	13,6
незамужем	11,8	III театральное	29,0
нет ответа	25,1	хоровое	10,5
Курс:		оркестровое	1,3
		отд. не указано	50,0
I	21,9	IV театральное	42,8
II	20,5	хоровое	22,2
III	19,6	оркестровое	18,2
IV	25,6	отд. не указано	23,1
		Всего:	21,4

всем общенаучным и специальным дисциплинам, графиков учебных заданий по каждой дисциплине и годам обучения. Разработаны методические указания «О системе контроля за работой студентов, проверке и оценке их знаний». Рекомендованное комиссией планирование самостоятельной учебной работы студентов со строгим определением затрат времени на нее повысит сознательность и личную ответственность каждого студента за овладение знаниями.

Определенную помощь студентам очного отделения окажет разработанная кафедрой педагогики и психологии «Памятка о самостоятельной работе и культуре поведения студента», организация цикла лекций и бесед для студентов о гигиене умственного труда и целый ряд других мер, разработанных деканатами и кафедрами института на основании полученного при исследовании материала.

Проведенное исследование еще раз показало, как важно всем преподавателям в целях дальнейшего совершенствования методики обучения студентов в большей степени овладевать закономерностями психологии учения, знать особенности восприятия и памяти, воображения и мышления студентов, уметь учитывать эмоционально-волевые стороны их сознания, своеобразие темпераментов и характеров, интересов и идеалов нынешнего поколения.

ПОСЕЩЕНИЕ КОНЦЕРТОВ (в % к числу опрошенных)

В месяц	1	2	3	4
Пол:				
мужчины	204	34,4	26,4	12,2
женщины	146	30,8	13,3	9,8
Место жительства:				
в общежитии	200	38,5	23,5	12,0
снимает квартиру	30	49,8	6,6	9,9
в семье	66	10,6	13,5	9,0
нет ответа	54	25,9	25,9	1,2
Семейное положение:				
женат	67	25,5	18,0	13,5
замужем	35	13,5	14,5	8,7
холост	59	23,0	7,0	7,0
незамужем	26	38,0	15,2	7,6
нет ответа	163	31,0	27,5	11,1
Курс:				
I	96	34,5	18,8	11,5
II	106	24,5	19,6	5,8
III	81	32,2	24,6	13,5
IV	67	28,5	16,5	10,5
Отделения:				
хореографическое	25	28,0	28,0	12,0
театральное	98	37,4	14,2	10,1
хоровое	105	29,4	25,5	11,8
оркестровое	97	29,9	17,5	14,4
отд. не указано	95	44,0	16,0	—
Курс отделения:				
I. Хореографическое	25	18,0	28,0	12,0
театральное	14	28,0	21,4	28,5
хоровое	27	33,0	14,8	18,5
оркестровое	22	35,0	17,0	9,0
отд. не указано	8	75,0	—	—
II. Театральное	36	44,3	8,3	5,5
хоровое	41	24,4	34,2	7,3
оркестровое	29	30,8	10,2	3,4
отд. не указано	4	—	—	—
III. Театральное	34	42,5	14,5	14,5
хоровое	19	26,8	21,8	—
оркестровое	24	25,0	25,0	25,0
IV. Театральное	14	22,6	21,4	7,2
хоровое	18	33,8	22,2	22,2
оркестровое	22	22,7	16,2	27,2
отд. не указано	13	30,3	30,8	—
Всего:		32,5	20,8	11,1

**УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ФОРМОЙ ПРОВЕДЕНИЯ
СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ (в % к числу опрошенных)**

Пол, место жительства, семейное положение, курс, отделение	Довольные формой проведения свободного времени	Не доволь- ные формой проведения свободного времени	Не совсем довольны формой проведения отдыха	Нет ответа
1	2	3	4	5
Пол:				
мужчины	27,9	25,0	34,4	12,7
женщины	18,2	28,7	38,1	17,5
Место жительства:				
в общежитии	23,0	30,5	32,0	14,5
снимает квартиру	26,0	13,3	43,2	16,6
в семье	21,0	19,6	42,7	12,2
нет ответа	24,0	27,7	33,3	14,8
Семейное положение:				
холост	14,5	40,6	26,1	20,3
женат	26,5	11,4	50,0	11,4
незамужем	27,0	18,0	37,5	18,0
замужем	18,6	35,5	37,2	8,4
нет ответа	25,1	26,3	34,8	14,9
Курс:				
I	16,7	24,0	41,7	13,5
II	15,6	36,2	36,2	15,6
III	30,7	18,4	35,6	14,7
IV	37,5	21,0	27,0	30,0
Отделения:				
хореографическое	24,0	28,0	36,0	12,0
театральное	28,3	20,3	35,3	15,2
хоровое	26,4	25,5	36,2	14,7
оркестровое	20,6	23,7	44,3	11,3
отд. не указано	40,0	28,0	40,0	28,0
Курс отделения:				
I. Хореографическое	24,0	28,0	36,0	12,0
театральное	35,0	42,0	14,2	7,1

1	2	3	4	5
хоровое	14,8	25,9	44,4	14,8
оркестровое	4,6	12,6	65,6	17,1
отд. не указано	—	50,0	37,5	12,5
II. Театральное	13,8	36,0	36,0	13,8
хоровое	17,0	14,6	26,8	17,0
оркестровое	13,6	27,4	44,6	13,6
III. Театральное	34,8	20,3	20,3	23,2
хоровое	36,8	5,2	47,3	10,5
оркестровое	25,0	29,1	41,6	4,2
отд. не указано	—	—	75,0	25,0
IV. Театральное	42,8	28,6	21,4	7,1
хоровое	50,0	11,1	27,8	11,1
оркестровое	40,0	22,7	27,2	9,1
отд. не указано	7,7	33,1	30,8	38,4
Всего:	23,4	27,5	35,3	13,8

В настоящее время в учебной работе важно активизировать познавательную мыслительную работу студентов, увеличить плотность потока информации на единицу времени, что приведет к более интенсивной самостоятельной работе студентов, к повышению полезного коэффициента учебного времени. Чтобы избежать психологического барьера о якобы имеющейся перегрузке, уже с первого дня пребывания в институте студент должен иметь ясное представление о количестве дисциплин, изучаемых в данном полугодии и в течение всего срока обучения, их последовательности, о примерном содержании, объеме и графике выполнения недельных, семестровых учебных заданий, о полном перечне рекомендуемой литературы по всем дисциплинам.

Широкая разъяснительная работа среди студентов по научной организации учебного труда, методике самостоятельных учебных занятий, роли оптимальной организации режима дня, особенно для студентов I курса, распространение лучшего опыта студентов, умеющих правильно организовать свою самостоятельную учебу, обеспечить наиболее рациональное использование учебного и свободного времени, будет способствовать глубокому усвоению общенаучных и специальных знаний, уме-

ний, навыков, развитию необходимых будущему специалисту качеств.

Дальнейшее внедрение научных основ в организацию процесса обучения и воспитания студентов будет проходить успешнее, когда будет закончена разработка «Программы учебно-воспитательной работы среди студентов института», предусматривающая основные пути подготовки высококвалифицированных специалистов и строго продуманную систему различных мероприятий учебного и воспитательного характера на весь период пребывания студента в институте. Программа разрабатывается специальной комиссией Научно-методического совета и будет способствовать лучшей координации всей учебно-воспитательной работы со студентами, совершенствованию деятельности ректората, деканатов, кафедр и общественных организаций института.

Результаты исследования бюджета времени студентов были глубоко изучены деканами, кафедрами и общественными организациями института, а затем обсуждены на парткоме и ученом совете МГИК. Были подведены итоги и приняты меры по дальнейшему совершенствованию научной организации учебного времени.

Проведенное исследование бюджета времени студентов привело к выводу о необходимости иметь при институте постоянно действующий научно-методический совет по социологическим исследованиям и научной организации учебно-воспитательного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ:

¹ Доклад Председателя Совета Министров СССР товарища А. Н. Косыгина 5 апреля 1966 г. Директивы XXIII съезда КПСС по пятилетнему плану развития народного хозяйства СССР на 1966—1970 гг. В кн.: Материалы XXIII съезда КПСС. М., Политиздат, 1966, с. 164—165.

² Грушин Б. Свободное время. Актуальные проблемы. М., «Мысль», 1967, с. 81, 89.

Ж. Ф. ВЕРЕЩАГИНА

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОГРАММЕ КУЛЬТПРОСВЕТРАБОТНИКА

На протяжении своей истории культурно-просветительная работа занимала и занимает одно из ведущих мест в жизни советской страны. Клубная работа является средством идеологического воспитания масс. Она подчинена задачам политики партии и правительства в области культурной и хозяйственной жизни страны. На данном историческом этапе одной из них является формирование коммунистически сознательных и высокообразованных людей, способных как к физическому, так и умственному труду, к активной деятельности в различных областях общественной и государственной жизни, в области науки и культуры. Специфика клубной работы такова, что решение названной задачи зависит от прочного контакта клубного работника с населением, т. е. с объектом его деятельности. Этим объектом оказываются люди разные по возрасту, социальной, национальной принадлежности и психическому складу. Поэтому личность культпросветработника должна быть столь разносторонней и глубокой по содержанию, сколь разносторонен и многообразен объект его деятельности. Наличие в структуре личности свойств и качеств, отвечающих требованиям профессии, позволяет говорить о его пригодности к данной профессиональной деятельности.

Изучение соответствия человека требованиям профессии в целях правильного распределения рабочей силы, повышения качества труда и удовлетворение им своими корнями уходит во времена Платона, но глубокий интерес к этому изучению наметился в начале XX века. В России психологи 20—30 гг. требования, предъявляемые человеку профессией, связывали с понятием «профессиография» (позднее «профессиограмма»). Каждая профессиография того времени включала следующие моменты: состояние здоровья, физиологические и психические особенности, уровень и качество образовательной подготовки. Позднее в них включались дополнительные моменты. Мы считаем, что профессиограмма должна быть всеобъемлющей и охватывать все стороны физиологической, психологической и социальной структуры индивида.

Психологическая сторона профессиограммы включает подготовленность (система знаний, умений и навыков), идейно-моральные качества, способности, интересы, характерологические свойства, темперамент. Цель данной статьи мы видим в том, чтобы раскрыть понятия способности и характерологические свойства культпросветработника.

Проблема способностей имеет большую историю, из имеющихся определений наиболее удачным нам представляется то, которое дал профессор А. Г. Ковалев, понимающий под способностями ансамбль свойств личности, отвечающий требованиям деятельности. Основываясь на этом определении и последних исследованиях, можно считать, что структура способностей клубного работника включает организаторские, коммуникативные, конструктивные и художественные. Эти способности можно считать специальными, так как их требует лишь рассматриваемый вид профессиональной деятельности или с ней родственные.

Основу организаторских способностей составляют волевые качества и практическое мышление.

Воля относится к процессам сознательной регуляции поведения и деятельности личности. Возникает волевой акт на основе тех или иных потребностей. Волевые процессы всегда и связаны с целями, задачами близкими и далекими. Сам волевой акт, т. е. принуждение себя к действию, при повторении перерастает в потребность трудиться. Сила воли зависит от общественной ценности цели, ради которой совершается волевой акт, от интенсивности желания, вызванного потребностью. Повторение волевых процессов в результате деятельности влечет за собой развитие определенных качеств личности: инициативность, самостоятельность, независимость, решительность, настойчивость, энергичность, выдержка, самоконтроль, самообладание и т. д.

Практическое мышление тесно связано с эмпирическим опытом человека, с условиями его жизни. Большое значение в формировании практического мышления имеет атмосфера в семье, принципы воспитания детей в ней, рано начатая самостоятельная трудовая жизнь и т. д.

Формы проявления организаторских способностей культпросветработника многогранны и охватывают ряд моментов, важнейшими из которых являются: способность определять пригодность человека к той или иной деятельности; умение давать людям задания с учетом их интересов, склонностей, условий работы и занятости в ней; умение сплотить вокруг себя людей, пригодных, заинтересованных в успехе задуманного дела и опираться на них в своей деятельности; умение создать творческую атмосферу и деловую обстановку в работе.

Организаторские способности культпросветработника находятся в неразрывной связи с коммуникативными, которые

складываются в процессе общения. Они являются главным фактором формирования психики и средством проявления психических возможностей и индивидуальных особенностей человека. Различают три момента в процессе общения:

- а) способы влияния,
- б) способы взаимовлияния и взаимодействия,
- в) способы отражения влияний и взаимовлияний.

Качественная сторона этих моментов зависит от общественной среды, т. е. от материальных, экономических, идеологических и культурных воздействий на человека как стихийных, так и организованных. Коммуникативные способности культпросветработника можно рассматривать в следующих аспектах:

- а) личность и коллектив,
- б) личность и социальная группа,
- в) личность и малая группа,
- г) личность и конкретный представитель коллектива, малой группы.

Каждый из этих аспектов характеризует определенную сторону проявления коммуникативных способностей культпросветработника. Качественный уровень последних связан с умением клубного работника управлять собой, своим психическим состоянием в частности. Психические состояния имеют рефлекторную природу, они носят временный характер, но у человека с повышенной нервной возбудимостью и восприимчивостью среды психические состояния могут быть столь глубоки, что повлияют на характер общения. Контроль за психическим состоянием, управление им невозможны без правильной самооценки, в процессе которой вырабатываются такие качества, как уверенность и т. д. Качества, образующиеся в результате самооценки, способствуют или утверждению личности, или ее полному подавлению. При этом возникает, казалось бы, парадоксальное положение: утверждение личности культпросветработника связано с его способностью нивелировать, т. е. в определенной степени смягчать, уравнивать в процессе общения свои индивидуальные вкусы, привычки, склонности, ибо резкое расхождение самооценки, притязаний личности и оценки ее коллективом может служить постоянным источником напряженности и конфликтных ситуаций, которые явятся серьезной помехой проявления коммуникативных способностей культпросветработника.

Коммуникативные способности оказываются эффективными только при условии правильного восприятия личности культпросветработника окружающими. В первую очередь воспринимается внешний облик. Вот почему собранность, подтянутость, опрятность — первичная основа социальных контактов. В процессе общения возможно подражание. Подражания — механизм социально-психологического общения, оно не поддается постоян-

ному контролю сознания человека и зависит от степени внутренней солидарности, взаимного доверия. Отрицательно на подражании сказывается малоосознанное чувство антипатии. В своей коммуникативной деятельности, направленной на формирование личности, ее ценностных ориентаций, мотивов деятельности, клубный работник должен руководствоваться глубоко осознанными чувствами, которые диктуются внутренними убеждениями, нравственным идеалом.

Говоря о коммуникативности культпросветработника, необходимо выявить причину, ее вызвавшую, ибо общительность может быть следствием конформизма, желания, осознанного или стихийного, приспособиться к окружающим людям, завоевать их расположение ввиду личной неуверенности или заинтересованности. Коммуникативность, продиктованная глубоким внутренним убеждением, принципами, чувством гуманизма, способна наиболее эффективно служить делу.

Под конструктивными способностями культработника мы понимаем отбор, композицию, проектирование, культурно-просветительных мероприятий. В основе их лежат способности личности к анализу, обобщению и теоретическим выкладкам. Уровень развития конструктивных способностей клубного работника определяется следующими моментами:

- а) степенью сочетания аналитического и синтетического подхода к явлениям,
- б) степенью учета индивидуально-психологического и социально-психологического в организации масс,
- в) степенью умения отобрать наиболее эффективные средства воздействия,
- г) степенью умения взаимосвязи фактов, событий и их воздействие на формирование отношений и характер личности.

Практическая основа названных моментов — сбор и обработка потока информации: наблюдение (самонаблюдение и со стороны), опрос, анализ объективно фиксированных данных (действия, слова, поступки людей), письменные документы и т. д.

Конструктивные способности предполагают активность творческого мышления, воображения, наличия и таких свойств личности, как целенаправленность, чувство современности, умение связать свою деятельность с задачами конкретно-исторического момента, богатую эрудицию и т. д.

Художественные способности культпросветработника состоят в умении образно отражать мир и воссоздавать его в художественных произведениях. Художественные способности разнообразны и имеют различные уровни. Культпросветработник должен быть эстетически воспитан и способен видеть прекрасное и отбирать эстетические ценности. Характер работы клубного работника таков, что в структуре его личности должны преобладать стенические, т. е. повышающие жизнедеятельность и дее-

способность эмоции. Эмоциональная подвижность и выразительность — важнейшие качества клубного работника.

Требуемые культпросветработой и тренируемые в процессе ее выполнения волевые, интеллектуальные, эмоциональные свойства исполнителя со временем образуют определенные устойчивые характерологические свойства.

Характер как способ реакций, способ отношений человека к действительности — историчен, ибо в нем проявляется не только своеобразие индивидуального развития, но и особенности данной эпохи, ее уклада, строя. Природную основу характера составляет темперамент, т. е. тип нервной системы человека. Темперамент и характер необходимо рассматривать в диалектической взаимосвязи, так как и первый, и второй приобретают свою законченную форму под влиянием внешней среды, условий существования и представляют собой сплав из черт прирожденных и приобретенных, образующихся в результате сложного взаимодействия организма с внешней средой. Разница в том, что темперамент непосредственно связан с типом нервной системы, а характер детерминирован внешней средой.

В структуре характера принято выделять две стороны: содержание (мотивационная сторона) и форму характера (способы, манера поведения). По содержанию характерологические свойства культпросветработника можно разделить на две группы: деловые и общечеловеческие. К деловым качествам мы относим те, которые непосредственно участвуют в профессиональной деятельности культработника и влияют на ее уровень. Понятие деловых качеств объединяет, на наш взгляд, следующие свойства личности: организованность, активность, инициативность, требовательность, самостоятельность, общительность.

Высокий уровень общечеловеческих свойств характера, по нашему мнению, не является непременным условием профессиональных достижений культработника. Среди них есть такие, высокая степень проявления которых способна повредить делу: чрезмерная доброта, излишняя серьезность и т. д. Однако отсутствие в структуре личности культработника таких общечеловеческих свойств характера, как чуткость, отзывчивость, тактичность, скромность может свести на нет и великолепные способности культработника.

Особое место в структуре характера культпросветработника занимают моральные, нравственные качества. Основные черты характера любой личности формируются в единстве и под доминирующим влиянием мировоззрения. Поэтому идейность, убежденность, гуманизм, целеустремленность, оптимизм и принципиальность отвечают всей сущности культурно-просветительной работы, ее задачам, и отсутствие их в характере данного человека — первый признак его непригодности к этому виду профессиональной деятельности. Сочетание в личности культра-

ботника рассмотренных выше способностей и набора характерологических свойств — случай идеальный, а потому на практике чрезвычайно редкий. Поэтому в жизни возможна компенсация в пределах данной личности недостающих способностей или черт характера: организаторские — коммуникативными и, наоборот, общечеловеческие — нравственными, моральными; деловые — интересом, увлеченностью работой и т. д.

Разветвленная структура способностей и характерологических свойств личности культпросветработника, многообразие, сложность понятий, их составляющих, делают необходимым не только совершенствование процесса обучения, но и научно разработанную методику отбора в учебные культурно-просветительные заведения. Отсутствие методов проверки интереса к избираемой профессии, наличия необходимых способностей, предрасположения к их формированию, компенсации и выработке требуемых профессией характерологических свойств и т. д. — гарантия выпуска специалистов, непригодных к культурно-просветительной работе. Оказавшись на самостоятельной работе, такой специалист будет иметь массу неудач, разочарований в своей профессии. В результате окажется, что на его подготовку были зря затрачены государственные средства и время, так как увидев свою беспомощность в налаживании работы, он будет вынужден оставить ее. Это в свою очередь рождает текучесть кадров в культурно-просветительной работе, недоверие к ним со стороны населения, снижение авторитета, результативности в работе.

Огромное значение культурно-просветительной работы, особо подчеркнутое на XXIII съезде партии, с одной стороны, и проблематичность, нерешенность многих ее моментов — с другой, сейчас, как никогда, вызывают необходимость серьезных научных исследований, связанных с отбором, подготовкой кадров и, главным образом, с определением требований, предъявляемых культпросветработой исполнителю, ибо, как говорила Н. К. Крупская: «Профиль работника, т. е. определение, какими качествами, знаниями, умениями он должен обладать для выполнения той или иной специальности, имеет громадное значение»¹.

¹ Н. К. Крупская. Пед. соч., т. 4. М. 1959, стр. 498.

ПРИМЕЧАНИЯ:

¹ Брежнев Л. И. Отчетный доклад ЦК КПСС XXIII съезду КПСС. М., Изд. политич. лит-ры, 1966, с. 113.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29, с. 172.

³ Калинин М. И. О коммунистическом воспитании. ЦК ВЛКСМ. «Молодая гвардия», с. 205.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Пелисов Г. А. — начальник Управления учебных заведений Министерства культуры РСФСР <i>«О научной организации учебно-воспитательного процесса в вузах культуры и искусства»</i>	3
2. Кузьмина Н. В. — профессор Ленинградского государственного университета имени Жданова <i>«Предмет и методы вузовской педагогики»</i>	7
3. Дударева Л. Н. — аспирантка Ленинградского государственного университета имени А. А. Жданова <i>«Проблема педагогики высшей школы»</i>	19
4. Ковалев А. Г. — профессор Ленинградского государственного института культуры имени Н. К. Крупской <i>«Психолого-педагогические основы авторитета вузовского преподавателя»</i>	35
5. Есарева З. Ф. — доцент Ленинградского государственного университета имени А. А. Жданова <i>«Влияние возраста на научное творчество преподавателей университета»</i>	44
6. Дранков В. Л. — доцент Ленинградского государственного института культуры им. Н. К. Крупской. <i>«Психологические предпосылки лекторского мастерства»</i>	49
7. Колосов Т. С. — доцент Ленинградского государственного института культуры имени Н. К. Крупской <i>Семинар как форма обучения и воспитания студентов</i>	63
8. Петрова З. А., Петухова С. А. — доценты Московского государственного института культуры <i>«НОТ в вузах и изучение бюджета времени студентов»</i>	80
9. Верещагина Ж. Ф. — аспирантка Ленинградского государственного института культуры имени Н. К. Крупской <i>«К вопросу о профессиограмме культпросветработника»</i>	191

М-30634. 30-9 1970 г. Тираж 500 экз. Заказ 1343. Цена 60 коп.

Типография № 2 Управления по печати Ленгорисполкома.
Ленинград, Фонтанка, 36.

Цена 60 коп.