

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Саратовская государственная юридическая академия»

И.Е. Фарбер

ОЧЕРКИ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Репринтное издание



Саратов

2022

УДК 378.1
ББК 86.372.24-674.74
Ф24

Фарбер, И. Е.
Ф24 Очерки вузовской педагогики / И. Е. Фарбер ; Саратовская государственная юридическая академия. – Саратов : Изд-во Сарат. гос. юрид. акад., 2022. – 256 с.

ISBN 978-5-7924-1796-0

УДК 378.1
ББК 86.372.24-674.74

ISBN 978-5-7924-1796-0

© Саратовская государственная
юридическая академия, 2022
© Фарбер И. Е., 2022

И.Е. ФАРБЕР

ОЧЕРКИ
ВУЗОВСКОЙ
ПЕДАГОГИКИ

Издательство Саратовского университета

1984

378.1

Ф 24

Книга доктора юридических наук профессора И.Е. Фарбера посвящена основным проблемам вузовской педагогики: теории воспитания студенчества, дидактике, методам обучения и методике преподавания. Автор опирается на новейшие исследования педагогической науки, сочетая традиционные методы обучения с новыми (проблемным обучением и др.). В книге обобщен главным образом опыт юридического образования, но она представляет большой интерес и для преподавателей других вузов страны.

Рецензенты:

доктор юридических наук, профессор *Р.С. Павловский*;

доктор юридических наук, профессор *В.О. Тененбаум*;

кандидат педагогических наук, доцент *Ю.С. Пименов*

Ф 4309000000-25 71-83
176(02)-84

ПРЕДИСЛОВИЕ

Коммунистическая партия уделяет постоянное внимание высшей школе. Об этом свидетельствует ряд постановлений ЦК КПСС и материалы съездов КПСС. В партийных документах выделяется на одно из первых мест совершенствование методов обучения, ставится задача повышения качества преподавания, всего учебного процесса в высшей школе¹.

Наукой, обобщающей практику обучения в вузе, является вузовская педагогика. Настоящая книга, исследующая формы и методы преподавания в вузе, раскрывающая дидактические понятия, принципы обучения, однако, не содержит готовых рецептов. Она адресована преподавателям вуза, которые обязаны знать общие законы педагогики, а не открывать их для себя заново по мере накопления опыта.

Вузовская педагогика – новая наука. Она, по образному выражению профессора А.В. Барabanщикова, похожа на большую строительную площадку, где одновременно расчищается местность, закладывается фундамент, а кое-где уже возводятся первые этажи². Пока еще дописывается метрика вузовской педагогики.

Известный специалист по вузовской педагогике проф. С.И. Архангельский так характеризует современное состояние науки: «...ныне существующая теория обучения в высшей школе представляет собою описательное выражение своего содержания, что характеризует ее незавершенность и приблизительность определений. В результате этого объекты дидактического исследования и обоснования рассматриваются на эмпирическом уровне, через метод проб и ошибок»³. Такое состояние науки создает немалые трудности для систематизированного изложения теории вузовской педагогики.

¹ См.: Материалы XXIV съезда КПСС. М., 1971, с. 85; Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 77; Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 60.

² Как учить наукам? – Известия, 1977, 31 марта.

³ Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980, с. 3.

Книга может служить учебным пособием по курсу вузовской педагогики, но она не учебник, для которого, думается, нет достаточного теоретического и эмпирического материала. В то же время в работе автором впервые развиваются некоторые положения вузовской педагогики, свойственные монографическому исследованию. Тем не менее, это пока подход к теории, это очерк вузовской педагогики, размышления о ней, а не сама теория предмета. По определению А. Ауэра, «очерковый жанр не предполагает строгой научной объективности, допуская и изложение субъективных мнений. Он требует искренности, равно как и знания сути дела. Он разрешает говорить и о том, что еще не полностью доказано. Его область – область неисследованного и, если угодно, трудноуловимого. Но очерк содержателен и информативен подобно постановке вопроса и выдвижению гипотез...»¹. Именно очерковый жанр позволяет остановиться на некоторых мелочах педагогической работы, что недопустимо в монографии или учебнике. Книга-очерки обобщает опыт преподавания и учения и шире – образования – в юридическом вузе. Все примеры и рекомендации разработаны автором в применении к юридическому образованию. Для инженерных, медицинских, педагогических и иных вузов ряд высказанных здесь суждений, очевидно, неприменим. Это естественно. Формировать мышление будущего специалиста – врача, инженера или юриста – нельзя при помощи одних и тех же приемов, методов, форм. Хотя они в педагогике едины (лекции, семинары, экзамены и проч.), но строятся по-разному, в зависимости от специфики высшей школы, от того, каких специалистов и для какой работы она готовит. Очерки юридического образования рассчитаны прежде всего на преподавателя юридического вуза. Возможно, что и преподаватели других вузов найдут в ней полезные сведения.

Настоящие очерки излагают традиционные (во многом элементарные) начала сложного педагогического труда. Что касается новых веяний в педагогике – использования математических методов анализа, педагогических граф и матриц, сетевых графиков, моделирования, применения АСУ, технических средств обучения, программированного обучения, широкого использования кибернетической теории информации, теории игр и пр., – то о всех этих новшествах в данной работе сказано кратко, лаконично. Это не потому, что автор их игнорирует. Во-первых,

¹ Цит. по кн.: Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика. М., 1979, с. 8.

в новых положениях много спорного, а дискуссии здесь неуместны. Во-вторых, книга адресована прежде всего преподавателям юридических вузов, многие из которых мало знают об элементарных положениях педагогической теории. Приступая к изучению основ вузовской педагогики, надо ознакомиться с традиционными ее положениями, и освоив ее азы, затем обратиться к математическим методам педагогики¹.

В этой книге читатель найдет сочетание традиционных и новых методов обучения студентов. Главное направление развития высшей школы на современном этапе, в соответствии с решениями XXVI съезда КПСС, состоит прежде всего в *интенсификации* учебного процесса в вузе. О ней министр высшего и среднего специального образования СССР В.П. Елютин пишет, что интенсификация обучения означает: «создание условий для того, чтобы студент за короткие сроки усваивал больше знаний, усваивал их лучше и прочнее, усваивал эти знания вместе с навыками творческого применения»². На протяжении всей книги автор стремился показать механизм и технологию интенсификации обучения в вузе.

¹ Об использовании математики в педагогике см.: Александров Г.Н. Основы дидактики высшей школы. Курс лекций. Уфа, 1973, ч. I; Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). М., 1970; Методы педагогических исследований в высшей школе. Уфа, 1976, и др.

² Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. М., 1980, с. 237.

Раздел I

Общие вопросы вузовской педагогики

Очерк I

Предмет педагогики высшей школы

Слово «педагогика» пришло к нам из Древней Греции. Великий смысл этого слова состоит, вероятно, в том, что им обозначают особый труд поводяря к знанию, в древности – это труд дядьки-раба, который сопровождал и охранял сына своего хозяина, нес за ним его учебные принадлежности. В наше время – это труд учителя школы¹. «Детоводство» – так многие века буквально переводился первоначальный смысл греческого слова «педагогика».

Постепенно, особенно в последние десятилетия, стали распространять понятие педагогики на воспитание и обучение взрослых и кратко ее определять как науку о воспитании². Но само слово «воспитание» служит для обозначения в сущности разных понятий³. Есть мнение, что можно говорить о воспитании в широком и узком смысле этого слова, т.е. в смысле планомерного воздействия на личность, чтобы получить определенный тип человека⁴.

¹ В Древней Греции проводилось достаточно четкое различие между учителем (дидаскалом) и педагогом (рабом, который сопровождал ученика в школу). См.: *Зейлигер-Рубинштейн Е.И.* Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. Л., 1978, с. 15. В настоящее время термины «педагог» и «учитель» в значительной мере совпадают. Ими обозначается лицо, занимающееся преподавательской и воспитательной работой, это – воспитатель, наставник в школе, техникуме, вузе и в других учебных заведениях.

² См.: *Очерки педагогики* / под ред. А.Г. Ковалева, А.К. Бушля, Н.В. Кузьминой. Л., 1963, с. 5.

³ См.: *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970, с. 6.

⁴ *Крупская Н.К.* Избранные педагогические произведения. М., 1955, с. 186.

Наряду с воспитанием, к предмету педагогики относят обучение и образование¹. В литературе имеются различные мнения о вузовской педагогике. Одни считают, что она еще не создана ни у нас в СССР, ни за рубежом, да и сам термин «педагогика высшей школы» условен, не совсем подходит для высшей школы, так как педагогическая наука исторически сложилась как отрасль знаний о воспитании и обучении учащихся общеобразовательной школы². Другие полагают, что педагогика – это наука о закономерностях воспитания, образования и обучения подрастающих поколений и взрослых людей, и поэтому существует вузовская педагогика³. Обсуждается вопрос и о том, является ли вузовская педагогика самостоятельной наукой или она отрасль педагогической науки⁴.

В наше время идет процесс становления особой отрасли знаний в системе педагогических наук – вузовской педагогики⁵. Он начался в 60-х годах XX века. Отражая этот процесс, в 1966 году при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР создается Научно-методический совет по педагогике высшей школы, на пленумах которого обсуждались насущные, жизненные проблемы вузовской педагогики. Важной попыткой придать разрозненным усилиям энтузиастов вузовской педагогики более или менее характер систематизированной науки следует признать первую (и официально пока единственную) программу по основам педагогики высшей школы, утвержденную в феврале 1969 года Минвузом СССР⁶. Составил эту программу С.И. Зиновьев – автор фундаментальной книги «Учебный процесс в советской высшей школе» (изд. 2-е. М., 1975, 314 с., первое издание – 1968 г.). Собственно, с этой книги и начинается фундаментальное изложение основ науки о вузовской педагогике. Есть и другие попытки систематизировать данную науку, раскрыть ее предмет изучения. Можно назвать учебное пособие для студентов университетов «Основы вузовской педагогики»

¹ Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику. М., 1974, с. 4–5.

² Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М., 1974, с. 4–5.

³ См.: Основы вузовской педагогики. Л., 1972, с. 12, 19.

⁴ Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику. М., 1975, с. 30–31.

⁵ См.: Джибладзе Г. Педагогика высшей школы как наука. Тбилиси, 1972, с. 4.

⁶ См.: Аспирантура. М., 1971.

с рекомендательным грифом Минвуза РСФСР. Довольно широкий авторский коллектив работал под руководством проф. Н.В. Кузьминой и И.К. Уркина (ЛГУ, 1972, 311 с.). Следует отметить три монографические книги С.И. Архангельского: Лекции по теории обучения в высшей школе (М., 1974); Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе (М., 1976); Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы (М., 1980).

Небольшим тиражом в Днепропетровске в 1970 г. вышла содержательная книга И.А. Рейнгарда «Лекции по педагогике высшей школы». Представляют значительный интерес книги А.Г. Молибога «Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе» (предисловие акад. А. Берга), Р.Д. Низамова – «Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов» (Казань, 1975). В Тюмени в 1978 г. вышла работа В.И. Загвязинского и Л.И. Гриценко «Основы дидактики высшей школы» (учебное пособие). Интересна книга И.И. Кобыляцкого «Основы педагогике высшей школы» (Киев – Одесса, 1978). Большинство названных книг по вузовской педагогике изданы на периферии, малым тиражом и почти неизвестны преподавателям вузов.

А многочисленные брошюры, сборники и научные статьи в большинстве своем не затрагивают теории вузовской педагогике, освещая сравнительно частные вопросы этой науки¹.

О предистории вузовской педагогике могут свидетельствовать лекции С.М. Годника и К.И. Васильева². Авторы обращают внимание на то, что эта наука обладает обширным фондом литературы, начиная с классического наследия М.В. Ломоносова, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.И. Пирогова и др. В 1920–30-х годах в нашей стране широко обсуждались вопросы вузовской педагогике (литература эта малоизвестна). Развитие же науки вузовской педагогике началось в 1960-е годы, и в наши дни ее первые страницы пока еще дописываются.

Изложение любой науки начинается с указания на ее предмет, его сущность, содержание, определение. В имеющейся литературе можно обнаружить различные подходы к определению предмета вузовской педагогике. С некоторыми из них вряд ли можно согласиться. Чаще

¹ Высшее образование в СССР и за рубежом. Библиографический указатель книг и журнальных статей (1970–1975 гг.) / сост. В.И. Милков. М., 1978 (содержит 8239 наименований).

² См.: Педагогика высшей школы. Цикл лекций. Воронеж, 1974, с. 69, 89.

всего встречаются определения, которые главным в предмете считают управление учебным процессом. «Предметом вузовской педагогики, – пишет профессор Н.В. Кузьмина, – является изучение закономерностей управления такой педагогической системой, цель которой – подготовка специалистов, способных, исходя из гражданских позиций, решать производственные или научные задачи и отвечать за их решение»¹. Термин «управление» широко используется и в школьной педагогике. Так, профессор В.В. Белоусова пишет: «Советская педагогика – это наука о закономерностях коммунистического воспитания подрастающего поколения и взрослых людей, об управлении их развитием в соответствии с потребностями общества»². «Воспитание – это целеустремленное, систематическое управление процессом формирования личности в целом или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества в характере воспитанности своих членов»³.

Термин «управление» пришел в педагогику из кибернетики⁴. При чем в педагогике вкладывается в него совсем иной смысл, нежели он имеет в общей теории управления⁵. Хотя приводятся соответствующие цитаты из кибернетики, пишут о системе педагогической, о прямой и обратной связи, даже о «черном» ящике, но все это механическое привлечение, дань моде. Не следует отрицать некоторой роли в педагогике кибернетики, но использование категории «управление» при раскрытии предмета вузовской педагогики неправомерно. Социальное управление, как отмечает проф. В.М. Манохин, распадается на государственное и общественное⁶. Сказать, что педагог (или кафедра) управляет учебным процессом – значит усложнить и в сущности запутать вопрос о руководстве педагогическим процессом. Преподаватель – государственный служащий, однако, он не осуществляет государственного управления, основанного на императивном распоряжении и принуждении. Но преподаватель – и не представитель общественных организаций. О каком

¹ Основы вузовской педагогики. Л., 1972, с. 19.

² Педагогика. Учебник для институтов физической культуры / под общ. ред. В.В. Белоусовой и И.Н. Решетень. М., 1978, с. 4.

³ Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.Л. Введение в педагогику. М., 1975, с. 28.

⁴ Талызина Н.Ф. Кибернетика и педагогика. – В кн.: Проблемы социалистической педагогики. М., 1973, с. 142.

⁵ См.: Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. М., 1968, с. 24–32.

⁶ Советское административное право. М., 1977, с. 5.

же управлении здесь идет речь? Управлении, которое изучают философские, кибернетические или юридические науки?¹

Собственно, в педагогической литературе употребляются два понятия управления. Прежде всего, речь должна идти о государственном управлении народным образованием, с выделением органов управления высшим и средним специальным образованием. В этом смысле и использует понятие «управление» В.Г. Афанасьев, когда пишет о подготовке кадров для народного хозяйства². Министерство высшего и среднего специального образования СССР и союзных республик, главки и отделы министерств, ректораты и деканаты, действительно, являются субъектами государственного управления вузами, это государственно-властная, в значительной мере приказная деятельность, которая для учебного процесса совершенно противопоказана. Второе понятие управления достаточно четко сформулировала Л.П. Бueva: «Задача педагогики (и не только школьной) заключается в управлении процессом обучения и воспитания»³.

Как бы ни трактовался термин «управление» в педагогике, он всегда содержит значительную долю принудительных начал, принуждение, применяемое субъектами управления к объекту управления. Это элементарное и всеобщее понимание любого управления. Но советский педагогический процесс не строится на принуждении. В воспитательном процессе вуза его субъектами являются не только преподаватели, но и сами студенты. Здесь используются иные понятийные инструменты: руководство, воздействие, направление и пр. «Управление или, лучше сказать, целенаправленное руководство формированием творческих потенциалов...», – справедливо пишет профессор И. Я. Лернер⁴. Действительно, правильное говорить о руководстве процессом усвоения знаний, ибо управлять этим процессом (т.е. административно-властно распоряжаться и принуждать) невозможно. Итак, из двух понятий

¹ См.: *Старосьцяк Е.* Элементы науки управления / Пер. с польского А.Х. Махненко. М., 1965, с. 23–38; *Банило И.Л.* Функция органов управления. М., 1976. О различном смысле управления предприятием см. с. 25.

² См.: *Афанасьев В.Г.* Научно-техническая революция, управление, образование. М., 1972, с. 396. См. также: *Ковалевский С.* Научные основы административного управления / пер. с польского. М., 1979, с. 95.

³ См.: *Проблемы социалистической педагогики.* М., 1973, с. 134; *Управление процессом нравственного воспитания.* М., 1979.

⁴ *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения. М., 1976. с. 63.

управления в педагогике лишь одно правомерно, это – государственное управление народным образованием, другое следует отбросить (управление обучением).

Если не в управлении, то в чем же главное звено предмета педагогики? На IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики было отмечено, что проблема предмета педагогической науки связана «с поиском первичной клеточки, из которой, как из зародыша, развиваются все педагогические явления»¹. Такой клеточкой, видимо, можно назвать обучение. Но обучение многозначно. Оно есть деятельность, причем парная, взаимообусловленная деятельность педагога и учащегося. Оно есть особое общественное отношение между преподаванием и обучением, это дидактическое отношение.

Своеобразно и весьма содержательно дает определение вузовской педагогики проф. Н.Д. Никандров. Предмет педагогики высшей школы, полагает он, можно определить через: а) ее источники, б) ее категории. «На основе этих двух положений оказывается возможным дать определение самой науки»². Вообще говоря, эмпирически – это верно, хотя ни одна гуманитарная наука не шла по пути определения предмета при помощи источников и категорий. Правильно, конечно, что содержание образования и цели воспитания студенчества невозможно решить, опираясь лишь на собственно педагогические идеи и факты, «здесь необходимо философское и политическое обоснование»³. Но ведь не обоснование является в данном случае предметом науки, а образование и воспитание.

Большинство теоретиков определяют предмет советской педагогики как науки о воспитании, образовании и обучении. Это определение, на наш взгляд, верное. Понятийный аппарат науки является главным инструментарием теоретического анализа педагогической практики. «Всякая, даже частичная ошибка, – писал Ю.С. Пименов, – в определении какого-то компонента, сущности, признака, объема того или иного понятия может значительно замедлить развитие науки, увести науку

¹ См.: *Скаткин М.Н.* Основные направления исследования проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. – Советская педагогика, 1979, № 2, с. 15.

² См.: *Никандров Н.Д.* Основы педагогики высшей школы. Предмет и метод подготовки. – В кн.: Основы социальной психологии и педагогики школы. Л., 1970, с. 35.

³ См.: Там же.

в сторону, направить ее по ложному пути, нанести огромный вред»¹. Совершенствование понятийного фонда способствует более четкому определению категорий, из которых, как из прочных блоков, строится здание науки. Это базисные знания предмета. Педагогические понятия отражают общественные отношения. Именно в этих отношениях суть предмета вузовской педагогики.

Видимо, предметом вузовской педагогики являются особые педагогические отношения, в рамках которых осуществляется воспитание студентов, их образование и обучение и, в конечном счете, подготовка специалистов. Многие ученые определяют предмет педагогики при помощи категории «отношение». А.С. Макаренко, выясняя специфику педагогической деятельности, писал: «Мы имеем дело всегда с отношением... Именно отношение составляет объект нашей педагогической работы...»²

Педагогические отношения – весьма сложные, многосторонние и динамичные отношения, определяемые общественным строем страны, классовым характером государства, развитием культуры, науки и нравственности общества, его классов и социальных групп. Но определение «педагогические» отпочковывает его от социальных, политических, духовных, имущественных, семейных и других отношений, несмотря на их тесную связь с ними. Ю.К. Бабанский правильно пишет: «В обучении происходит не просто воздействие педагога на обучаемого, а своеобразное *взаимодействие* их, возникает «дидактическое отношение» между ними»³.

Научная литература по вузовской педагогике главным образом освещает вопросы подготовки студентов пединститутов или преподавательских кадров в них, но совершенно недостаточно содержит сведений о подготовке преподавателей других вузов⁴.

¹ См.: *Пименов Ю.С.* Исследование, определение и создание системы научных, единых, точных понятий – необходимый этап развития педагогики советской высшей школы. – В кн.: *Дидактика и теория воспитания.* Днепропетровск, 1975, вып. 4, с. 137.

² См.: *Макаренко А.С.* Соч. в 7 т. М., 1958, т. 5, с. 508.

³ См.: *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977, с. 11.

⁴ См.: *Вопросы вузовской педагогики.* Иркутск, 1974, вып. I; *Дидактика и теория воспитания в высшей школе.* – Сборник научных трудов кафедры педагогики и психологии. Днепропетровск, 1972, вып. 2; 1974, вып. 3; 1975, вып. 4.

А.П. Сидельковский, посвятив специальную работу отношениям в педагогике, на вопрос о том, что же образует предмет педагогики, отвечает: «Таким предметом может быть только абстрактное педагогическое отношение, только оно и ничто другое...»¹ Обзор различных взглядов на сущность и содержание педагогического отношения дает В.В. Краевский², который справедливо в педагогическом отношении выделяет на первый план не субъектов (педагог – студент), а характер особой взаимозависимости деятельности, т. е. отношение между преподаванием и учением³.

Выделение педагогических отношений в качестве предмета вузовской педагогики, отвечая общему критерию для многих гуманитарных наук, имеет теоретическое, политическое и практическое значение. Теоретическое значение состоит в том, что воспитание, образование и обучение в вузе изучаются как особые разновидности общественных отношений, их закономерности, функции и принципы. Педагогические отношения изучаются в неразрывной связи с политикой КПСС и Советского государства, с его законодательством о народном образовании – в этом их политический смысл. И, наконец, практическое значение состоит в том, что в рамках педагогических отношений более четко выделяется характер педагогических явлений, фактов, норм и правил⁴, субъекта и объекта воспитательного процесса в вузе, уровень коллективистских отношений в студенческой группе и на курсе. Утверждение взгляда на предмет педагогики как на синтез особых отношений будет способствовать более квалифицированному решению проблемы профессионально-педагогического общения, овладению процедурой и технологией взаимоотношений преподавателя и студентов⁵.

Каким же образом можно определить в краткой формуле предмет вузовской педагогики? Можно предложить для обсуждения и размышления следующую дефиницию. *Вузовская педагогика есть наука, изуча-*

¹ Сидельковский А.П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. Ставрополь, 1971, с. 75.

² См.: Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М., 1977, с. 115–116.

³ Там же, с. 120.

⁴ См.: Гмурман В.Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило». – Советская педагогика, 1971, № 4, с. 75.

⁵ См.: Кан-Калик В.А. Проблемы профессионально-педагогического общения. – Советская педагогика, 1979, № 6, с. 113–117.

ющая общественные отношения в области воспитания, образования и обучения в советской высшей школе.

В этом определении, видимо, не хватает некоторых существенных компонентов предмета педагогики и, прежде всего, в нем ничего не сказано о законах и закономерностях педагогического процесса. Об этих закономерностях много пишут ученые-педагоги, но сами понятия «закон», «закономерности» до сих пор в педагогической науке остаются недостаточно выясненными¹.

Для того, чтобы по-научному организовать труд педагога и студента, нужно опираться на науку – вузовскую педагогику. Некоторые педагоги вузов исключают учебный труд студентов из предмета педагогики высшей школы, объясняя тем, что якобы к этому предмету относится только труд педагога. Такое мнение ошибочно. Нельзя отрывать преподавание от учения, между ними объективно необходимая закономерная связь. Лишь та деятельность педагога, которая находит отклик в сознании студента, есть преподавание, стимулирующее учение, овладение студентом предмета науки. Если, например, в лекционной аудитории из 100 студентов 50 лекцию не только не записывают, но и не слушают, занимаясь посторонними делами, то для этих студентов нет «учения», а для педагога нет преподавания. Поэтому, кто ограничивает педагогику лишь трудом преподавателя вне связи с трудом студента, тот теоретически оправдывает или санкционирует плохие лекции, плохое руководство семинаром. Преподавания без усвоения знаний студентами не существует.

Марксистское решение вопроса о предмете педагогики исходит из того, что главное в нем – всестороннее и гармоничное развитие личности, а для вузовской педагогики – личности специалиста². Поэтому в советской школе утвердилось воспитывающее и развивающееся обучение. Они и есть главные педагогические закономерности вузовской педагогики.

Вопрос о предмете вузовской педагогики непосредственно связан с системой науки и системой учебного предмета. Для построения такой

¹ См.: Груздев Н. П. Понятие закона, принципа и правила в педагогике. – Советская педагогика, 1946, № 4–5, с. 23; Гмурман В. Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило». – Советская педагогика, 1971, № 4, с. 64–75.

² См.: Салимов К. Проблемы педагогики в свете идеологической борьбы. – Коммунист, 1980, № 2, с. 90.

системы нужны ясные критерии. К сожалению, в педагогической литературе их почти нет. Точка зрения практики – главнейший и основной критерий для построения системы любой науки. В этом смысле педагогическая практика – это труд педагога вуза и труд студента. Их деятельность должна быть обобщена наукой и изложена в системе категорий. «Разделение категорий на основные и неосновные, – пишет философ А.П. Шептулин, – является важнейшим условием правильного определения исходных категорий при построении системы...»¹

Исходные категории вузовской педагогики должны опираться на всю многовековую историю педагогической мысли. Можно выделить две основные парные взаимообусловленные категории: дидактику и воспитание. Обучение в Советской стране воспитывающее и развивающее личность, а воспитание в школе и вузе выполняет дидактические (познавательные) функции. Все это общеизвестно и ни у кого не вызывает сомнений.

Главные, основополагающие категории педагогической практики вуза – дидактика и воспитание – влекут за собой другие категории науки: образование, обучение, учебный процесс, методы и формы обучения, самостоятельную работу студента, лекцию, семинар, экзамен в вузе и другие.

Педагогические факты и педагогические явления очень сложны. В них причудливо переплетаются социальное и биологическое, психологическое и социальное, этическое и юридическое, эстетическое и рациональное, бытовое (личное) и общественное и т.п. Да и само понятие «факт педагогической науки» недостаточно выявлено².

Итак, к системе вузовской педагогики относятся теория воспитания и дидактика вуза. Кроме этих двух частей в учебном предмете должен быть общий раздел и раздел, посвященный методике вуза.

Такова на данном этапе науки вузовской педагогики может быть представлена ее система³, которую следует обсудить и эмпирически проверить.

¹ Шептулин А.П. Система категорий дидактики. М., 1967, с. 77.

² См.: Наумов Б.Н. Теоретические проблемы исследования фактов педагогической науки. – Советская педагогика, 1981, № 3, с. 53–61.

³ См.: Ильина Т.А. На путях создания программы курса. – Вестник высшей школы, 1975, № 1, с. 13–20; Талызина Н.Ф. Совершенствование обучения в высшей школе. – Советская педагогика, 1973, № 7, с. 71–82.

Очерк 2

Источники вузовской педагогики

Источники вузовской педагогики имеют определяющее значение для науки. В качестве рабочей программы рассмотрения источников можно предложить следующую их классификацию.

1. Марксизм-ленинизм, труды Маркса, Энгельса, Ленина – главные методологические источники вузовской педагогики.

2. Политика КПСС и Советского государства о народном образовании, о высшей школе. Советское законодательство, нормы конституционных законов, относящихся к высшему образованию.

3. Практика 890 вузов страны, организация педагогического процесса в университетах, политехнических и отраслевых институтах, особенно в юридических вузах страны. Зарубежный опыт работы высшей школы как положительный, так и отрицательный.

4. История педагогики и высшей школы в нашей стране. Труды А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

5. Использование в вузовской педагогике других педагогических наук (школьной педагогики, общей педагогики, сравнительной педагогики и др.) и других общественных наук (психологии, этики, кибернетики, юридической науки и др.).

Каждый вид источников вузовской педагогики рассмотрим особо.

1. Марксизм-ленинизм является методологической основой педагогической науки и практики народного образования в социалистических государствах. Подход ко всем общественным явлениям с позиций диалектического и исторического материализма, классовый анализ педагогических явлений непременно используется всеми педагогическими науками. Ф. Энгельс отмечал: «...Каждая данная ступень экономического развития народа или эпохи образует основу, из которой развиваются государственные учреждения, правовые воззрения, искусство¹. Развиваются из материальных, базисных отношений и системы образования и воспитания. «Если человек черпает все свои знания, – читаем мы в «Святом семействе» К. Маркса и Ф. Энгельса, – из чувственного мира и опыта... то надо, стало быть, так устроить окружающий мир,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 19, с. 350–351.

чтобы человек в нем познавал и усваивал истинно человеческое, чтобы он познавал себя как человека... Если характер человека создается обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человеческими. Если человек по природе своей общественное существо, то он, стало быть, только в обществе может развить свою истинную природу, и о силе его природы надо судить не по силе отдельных индивидуумов, а по силе всего общества»¹. К. Маркс гениально доказал, что сущность человека – в совокупности тех общественных отношений, в которых он живет и действует. Для того, чтобы изменить человека, надо изменить условия его жизни, общественные отношения. Марксистская педагогика твердо стоит на почве признания социальной обусловленности образования, обучения и воспитания: «Если обстоятельства, в которых живет этот индивид, делают для него возможным лишь одностороннее развитие одного какого-либо свойства за счет всех остальных, если они дают ему материал и время для развития одного только этого свойства, то этот индивид и не может пойти дальше одностороннего, уродливого развития. Никакая моральная проповедь тут не поможет»².

Однобокое, уродливое воспитание в эксплуататорском обществе носит классовый характер. Буржуазная наука и философия, писал В.И. Ленин, по-казенному преподается «казенными профессорами для оглубления подрастающей молодежи из имущих классов и для «натаскивания» ее на врагов внешних и внутренних»³. В первые годы Советской власти В.И. Ленин говорил: «Задача новой педагогики – связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества»⁴. В этом и состоит принцип марксистской партийности: классовый подход к педагогическим явлениям, непримиримая борьба с буржуазной идеологией, активное участие в социалистическом строительстве.

Широко известные положения классиков марксизма-ленинизма служат идейной основой для всех общественных наук, в том числе и педагогики. Но есть руководящие положения, которые относятся к собственно педагогике.

Когда в вузе педагог организует труд учащихся по овладению истинами науки, то следует руководствоваться ленинским положени-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 145–146.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 253.

³ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 17, с. 17.

⁴ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 36, с. 420.

ем о том, что «отражение природы в мысли человека надо понимать не «мертво», не «абстрактно», **не без движения, не без противоречий**, а в вечном **процессе** движения, возникновения противоречий и разрешения их»¹. Надо правильно использовать противоречия в учебном процессе. В.И. Ленин обращал внимание на то, что в социалистическом обществе необходимо соединить обучение с производственным трудом молодого поколения.

Много внимания уделяли классики марксизма-ленинизма делу воспитания всесторонне развитой, гармоничной личности. При этом К. Маркс писал: «Под воспитанием мы понимаем три вещи: во-первых, умственное воспитание. Во-вторых, физическое воспитание, такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями. В-третьих, техническое обучение, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»².

Как отмечали Маркс и Энгельс, коммунисты не выдумывают влияние общества на воспитание, они лишь изменяют характер воспитания, вырывая его из-под влияния буржуазии³. Главным воспитателем человека, в том числе и студента, был, есть и остается труд, учебный, интеллектуальный труд и труд в сфере материального производства. Соединять обучение с трудом – в этом сущность подхода марксизма к образованию и педагогике.

Всестороннее воспитание, подготовка людей к творческому труду – на это не раз обращали внимание наши учителя. Подводя итоги органической связи педагогики с марксизмом, можно привести слова Н.К. Крупской: «Ленин с самого начала организации Комиссариата народного просвещения настаивал на построении школьных программ таким образом, чтобы они закладывали основы цельного марксистского мировоззрения»⁴. А это значит, что диалектический и исторический материализм должен пронизывать все разделы советской педагогики, они-то и лежат в основе вузовской педагогики.

В трудах классиков марксизма указаний по вопросам педагогики высшей школы не так уж много. Ф. Энгельс в письме к А. Бебелю

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 177.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 16, с. 198.

³ См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 443.

⁴ Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10-ти т. М., 1959, т. 3, с. 712.

критиковал отвратительный метод «преподавания истории в университетах, особенно австрийских». Там систематически приучают студентов писать исторические работы на материале, «о котором им заведомо известно, что он недостаточен»¹. К. Маркс по поводу преподавания политэкономии профессором Лейпцигского университета В. Рошером (немецким вульгарным экономистом) писал, что подобный педагог никогда не может выйти за рамки ученья и преподавания заученного и сам никогда не сможет чему-либо научиться, так как он не понимает самих вопросов, и поэтому его эклектизм сводится лишь к натаскиванию уже готовых ответов, но и здесь он нечестен, т.к. служит интересам тех, кто ему платит².

В этом замечательном анализе некоторых норм педагогического труда в вузе К. Маркс решительно отвергает педантизм, механическое заучивание учебного материала, ставит вопрос о стимулировании самостоятельного труда студентов.

В.И. Ленин отмечал, что учебу студентов в советских вузах следует организовать так, чтобы не было у них верхоглядства, чтобы они знали факты и учились сравнивать старую науку с новой³. «Коммунистом стать можно лишь тогда, – говорил В.И. Ленин в 1920 г., – когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»⁴.

Н.К. Крупская, разрабатывая марксистскую педагогику, обращала внимание на методологию определения цели воспитания и образования, на партийность преподавания, его дидактику и методику: «Знание учителем диалектических основ преподавания науки – условие необходимое, но далеко не достаточное. Другим условием является *умение передавать другим свои знания*, умение *показать* предмет, явление, показать не вообще, а показать в нем самое существенное, важное, используя все средства современной техники...»⁵

2. Политика КПСС в области народного образования, воспитания и просвещения служит методологическим источником всей деятельности высшей школы. Народное образование всегда было объектом по-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 36, с. 297.

² См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 30, с. 518.

³ См.: Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 52, с. 24.

⁴ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 305.

⁵ Крупская Н.К. Педагогические сочинения, т. 3, с. 639.

литики КПСС. В Программе партии, решениях ее съездов, Пленумов ЦК КПСС сформулировались задачи, цели, содержание, принципы и направления всех звеньев народного образования – от дошкольного до высшего. Для социализма образование было и есть необходимая часть общественной системы.

Источниками вузовской педагогики служат многие Постановления правительства и ЦК КПСС. Среди них Постановление ЦК РКП(б) от 12.01.1925 г. «О работе высшей школы»; Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой»; Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 18 июля 1972 г. «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране»; Постановление ЦК КПСС «О работе в Московском высшем техническом училище им. Н.Э. Баумана и Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского по повышению идейно-теоретического уровня преподавания общественных наук»; Постановление ЦК КПСС (апрель 1979 г.) «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы».

В июле 1979 г. принято Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов». В этих важнейших партийных документах не только решались вопросы развития вузов, но и вузовской педагогики. Материалы съездов КПСС – XXIII, XXIV, XXV и XXVI – служат важнейшим источником науки вузовской педагогики. С трибуны XXVI съезда КПСС было отмечено: «Известны успехи советской системы высшего и среднего специального образования... В то же время многое в этой системе можно и нужно улучшать»¹. Речь идет прежде всего о качестве преподавания, укреплении связи с производством.

О высшей школе имеется широкое законодательство, юридические нормы, содержащиеся в Конституции, законах, указах и постановлениях. Это не только действующие нормативные акты о вузах, но и те акты, которые относятся к истории, и хотя они юридически не действуют, но их педагогические нормы, получив в свое время законодательное признание, и по сей день обладают авторитетом научных истин. Укажем на Постановление ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных про-

¹ Материалы XXVI съезда КПСС, с. 60.

граммах и режиме в высшей школе и техникумах». В этом историческом для вузов документе даны рекомендации по устранению многопредметности в учебных планах, режиму в вузах и др., которые прочно вошли в теорию и практику вузов.

В настоящее время деятельность вузов страны регулируется «Основами законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании», которые утверждены Законом СССР от 19 июля 1973 г. Раздел VIII этих Основ посвящен высшей школе, ее главным задачам, правам и обязанностям студентов. Тов. В.П. Елютин, выступая с докладом на VI сессии Верховного Совета СССР восьмого созыва (17.07.1973 г.), обращал внимание на необходимость научной разработки проблем педагогики и психологии обучения студентов¹.

В Советской Конституции закрепляется демократическое право граждан на образование. В ней много статей можно отнести к высшей школе, но непосредственно о ней трактуют статьи 25 и 45: граждане СССР имеют право на образование, которое обеспечивается бесплатно всех видов образования. В Конституции отмечается, что развитие высшего образования основано на связи обучения с жизнью, с производством, развитием заочного и вечернего образования, предоставлении государственных стипендий и льгот учащимся и студентам. На основе конституционных норм строится отраслевое законодательство о высшей школе. К нему, например, можно отнести постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 18.10.1974 г. № 825 «О мерах по дальнейшему совершенствованию аттестации научных и научно-педагогических кадров».

3. Обширным источником вузовской педагогики является практика вузов страны. Сейчас в СССР 890 высших учебных заведений. В них обучаются свыше 5 млн. студентов и работает свыше 400 тыс. преподавателей и научных сотрудников вузов, среди которых 19 тыс. докторов наук и 170 тыс. кандидатов наук. Практика преподавания и обучения в вузах страны – самый объемный источник вузовской педагогики.

Обобщая педагогическую практику вуза, важно особо выделить практику научного изучения вузовской педагогики. Ее изучают в Ленинградском, Днепропетровском, Воронежском и Ростовском универси-

¹ О состоянии и мерах по дальнейшему совершенствованию народного образования в СССР. М., 1973, с. 47.

тетах, которые опубликовали ряд интересных изданий¹. Изучают основы вузовской педагогики в Свердловском и Саратовском юридических институтах и во многих педагогических вузах страны. Кое-где созданы кафедры вузовской педагогики. Что касается систематического преподавания этой науки, то она нигде не преподается. Лишь на факультетах повышения квалификации преподавателей вузов читается несколько лекций.

Изучая и обобщая практику вузовского преподавания – учебный и воспитательный процессы, обратимся к юридическим вузам страны, а их – 42 юридических факультета в университетах, 4 юридических института и 15 высших школ МВД СССР².

Наконец, опыт зарубежной высшей школы – социалистических и буржуазных стран – также является источником вузовской педагогики³.

4. К источникам вузовской педагогики, несомненно, относятся история высшего образования, высшей школы и история педагогических идей. Конечно, история педагогики – самостоятельная и достаточно разработанная наука, в которой вузовская педагогика черпает сведения для построения своих понятий, принципов, конструкций.

В последние годы опубликованы некоторые фундаментальные работы⁴. Немало книг по истории университетов – Московского, Ленинградского, Казанского, Томского, Тартуского и др. Обобщающей монографией, в которой даны теоретические положения о высшем образовании, является работа Ш. Х. Чанбарисова об университетской системе в СССР⁵. Франц Хофман (ГДР) опубликовал монографию по истории педагогики, которая в 1979 г. переведена на русский язык⁶.

¹ См.: Актуальные проблемы педагогики и психологии в высшей школе. Воронеж, 1974; Вопросы педагогики высшей школы / под ред. А. А. Бодалева. Л., Вопросы школьной и вузовской педагогики. Ростов-на-Дону.

² См.: *Остапенко Д. Д.* За дальнейшее развитие советской высшей школы. – Правоведение, 1979, № 6, с. 3 и сл.

³ См.: *Никандров Н. Д.* Современная высшая школа капиталистических стран. М., 1978.

⁴ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (XVIII – I пол. XIX века) / отв. ред. М. Ф. Шабаева. М., 1973; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (II пол. XIX в.) / под ред. А. И. Писецкого. М., 1976.

⁵ См.: *Чанбарисов Ш. Х.* Формирование советской университетской системы (1917–1938 гг.). Уфа, 1973.

⁶ *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика. М., 1979.

Труды великих педагогов прошлого – Я.А. Коменского (1592–1670), Ж.Ж. Руссо (1712–1778), И.Г. Песталоцци (1746–1827), И.Ф. Гербарта (1776–1841), Ф.А. Дистервега (1790–1866) – содержат много научных положений, которые должны быть использованы вузовской педагогикой.

Наконец, советская теория педагогики дает ряд отправных положений, на которых строится преподавание в вузе: труды Н.К. Крупской (1869–1939), А.В. Луначарского (1875–1933), М.И. Калинина (1875–1946), А.С. Макаренко (1883–1939), В.А. Сухомлинского (1918–1970).

5. Источниками вузовской педагогики являются другие науки. Объясняется это тенденцией взаимодействия наук, которая рассматривается философией как особая закономерность их развития: «Взаимодействие и взаимосвязанность всех составных отраслей наук, в результате чего предмет одной науки может и должен исследоваться приемами и методами других наук. В результате этого создаются необходимые условия для более полного и глубокого раскрытия сущности и качественно различных явлений»¹.

Вузовская педагогика выросла в лоне педагогических наук и поэтому широко использует понятия, принципы, научные конструкции общей педагогики, школьной, сравнительной педагогики² и других педагогических наук. Сложной является проблема соотношения школьной и вузовской педагогики. Некоторые полагают, что вузовская педагогика ничего не должна брать из школьной, что имеются существенные различия между школьником и студентом. Различия, конечно, есть. Но обе педагогические науки имеют своими предметами процессы обучения в школе и вузе. А это обучение подчинено закономерностям познания. Дидактические отношения в вузе и школе имеют много общего, рождаемого процессами учебного познания. На методическом уровне лекция преподавателя, рассказ учителя или экзамены для высшей и средней школы совершенно различны. Но на общедидактическом уровне, где речь идет о воспитывающем обучении, о принципе партийности и прочих общих категориях, они, эти общие начала педагогики, в сущности едины для любой школы – высшей и средней. Таким образом, из школьной педагогики вузовская практика отбирает то, что пригодно в вузе,

¹ Кедров Б., Спиркин А. Наука. Философская энциклопедия. М., 1964, с. 3, 568.

² См.: Соколова М.А., Кузьмина Е.Н., Родионов М.П. Сравнительная педагогика. М., 1978.

но не механически, а перерабатывает применительно к высшему образованию.

Без психологии невозможно развитие ни одной отрасли педагогических знаний. Вузовская педагогика тесно связана с общей, возрастной и педагогической психологией, а также с социальной¹. Данные психологических наук используются для повышения качества и эффективности педагогической деятельности². Психология деятельности и общения, обучения, усвоения знаний, поощрения и наказания студентов (психологический механизм), организации студенческого коллектива, педагогический такт и другие явления педагогической практики изучаются вузовской педагогикой. В данной книге, используя работы Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.М. Матюшкина и других выдающихся психологов, автор исследует ряд собственно педагогических проблем.

Вузовская педагогика опирается на положения марксистско-ленинской этики. В.И. Ленин в своей исторической для дела воспитания молодежи речи «Задачи союзов молодежи» (1920) подчеркивал: «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали»³.

Воспитывающее обучение в высшей школе предполагает прежде всего воспитание коммунистической нравственности. Уметь анализировать любое педагогическое явление с нравственных позиций – достаточно сложное дело. Студент учится на отлично – это хорошо или плохо с точки зрения нравственности? Надо выяснить мотивы учебы, чтобы понять, чем руководствуется студент, а обнаружение таких мотивов – дело трудное. Этому учат мораль и психология, их помощь вузовской педагогике совершенно необходима.

В педагогической литературе появилось немало работ, в которых пытаются с помощью кибернетики и математики построить некую новую педагогику, по словам В.П. Беспалько, кибернетическую или математическую. В науке существуют три научные позиции по вопросам значения кибернетики: одна из них начисто отменяет математику и кибернетику, другая – целиком воспринимает эти науки и говорит о мате-

¹ См.: *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. М., 1971.

² См.: *Харламов И.Ф.* Некоторые вопросы совершенствования вузовского обучения. – Советская педагогика, 1981, № 5, с. 90.

³ *Ленин В.И.* Полн. собр. соч., т. 41, с. 309.

математической педагогике как новой эре науки, и третья позиция – средняя, согласно которой в традиционной педагогике предлагается применить математику¹. Автор разделяет эту научную позицию. Прав М.А. Данилов, утверждающий, что не следует прямо переносить кибернетику в педагогику, механически применять соответствующую терминологию. Объект педагогики – воспитание – крайне специфичен и сложен².

Метод формализации в науках и его разновидности – математизация, моделирование, кибернетика – уместны в тех случаях, где возможно приведение социальных явлений к количественным показателям. В педагогике таких измеряемых явлений очень мало. Это – результаты экзаменов, зачетов в их сопоставлении с прошлыми годами, измерение лекций, семинаров в часах и некоторые другие. Воспитание, обучение, усвоение знаний в математические формулы уложить нельзя. Измерить в килограммах или метрах процесс обучения невозможно. Иного мнения придерживается профессор В.П. Беспалько, который считает, что автоматизированная обучающая система (АОС) может функционировать «без вмешательства человека»³. Он полагает, что традиционная педагогика исчерпала себя, что надо построить количественную педагогику, ибо без математики нет подлинной науки. На наш взгляд, эти увлечения математикой ничем не оправданы. Надо прежде всего развивать традиционную педагогику с привлечением некоторых данных из математики, кибернетики, моделирования там, где они уместны.

Вузовская педагогика использует многие понятия. Система ее понятий состоит, видимо, из трех видов. Это, во-первых, собственно понятия вузовской педагогики – дидактика вуза, лекция в вузе, спецсеминар, активность студента и пр. Эти понятия наука тщательно исследует, они изучаются параллельно. В перспективе будет создана логически оправданная система понятий вузовской педагогики. Во-вторых, достаточно широко вузовская педагогика использует философские понятия: общество, класс, нация, демократия и др. Они не исследуются самостоятельно, вузовская педагогика берет их из философии для объяснения педагогических явлений. Наконец, в-третьих, вузовская педагогика содержит немало понятий общей педагогики, психологии, этики и других наук,

¹ См.: Советская педагогика, 1972, № 2, с. 73.

² Там же, с. 83.

³ *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977, с. 6.

но сама понятия не разрабатывает, а берет их из других наук. Например, такие понятия, как дидактические отношения, обучение, мотивы учебы, самостоятельная учебная работа, методы воспитания учащихся и др. Среди многих понятий науки следует уметь выделять понятия вузовской педагогики и других педагогических наук, учиться великому искусству оперировать понятиями для формирования педагогического мышления.

Раздел II

Воспитание в вузе

Очерк 1

Постановка вопроса

Теория воспитания в высшей школе пока не создана. Те немногие сведения, которые имеются в литературе по педагогике вуза, не могут удовлетворять практику воспитательного процесса студенчества. Даже место теории воспитания в общей системе педагогики до сих пор четко не определено. Одни авторы излагают эту теорию воспитания до дидактики¹, другие – после теории обучения². В книге «Основы вузовской педагогики», подготовленной ленинградскими учеными в качестве учебника (изд. ЛГУ, 1972), вопросы воспитания излагаются по всему курсу в разных главах (1, 2, 7, 9, 13 и др.), что является менее всего удачным решением проблемы о месте теории воспитания в системе науки. Нам представляется, что начинать курс вузовской педагогики следует с теории коммунистического воспитания студенчества, а затем рассматривать дидактику и методику обучения. Такое решение вопроса о месте теории воспитания в системе педагогики вуза может быть обосновано следующими доводами.

Во-первых, педагогику определяют как науку о воспитании. Но воспитание в качестве социальной функции общества изучают многие другие науки – философские, психологические, этические, юридические. Следовательно, надо выяснить специфику педагогической теории вос-

¹ См.: Педагогика школы / под ред. чл.-кор. АПН СССР Г.И. Щукиной. М., 1977.

² См.: *Савин Н.В.* Педагогика. 2-е изд., дополн. М., 1978; Педагогика / под общ. ред. В.В. Белорусовой и И.Н. Решетень. М., 1978; Педагогика школы / под ред. проф. И.Т. Огородникова. М., 1978.

питания и особенности воспитания в вузе. Уяснение такой специфики предмета должно служить логической предпосылкой для анализа других вопросов педагогики.

Во-вторых, для решения вопроса о закономерностях соотношения воспитания, образования и обучения нужно выяснить содержание каждой категории в отдельности. Начинать анализ категорий следует с воспитания, которое служит ведущей нитью для научного анализа иных педагогических категорий. Воспитанию учащихся подчинены все положения теории и практики педагогики.

В-третьих, педагог, понимая теорию воспитания, будет с большим знанием дела решать сотни практических вопросов обучения, знать, каким образом можно и должно усилить воспитательную сторону обучения. Воспитание на практике подчинено педагогическим законам целенаправленного воздействия на личность. Каждый педагог должен знать эти законы, а не открывать их для себя заново.

В литературе по вузовской педагогике изложение вопросов коммунистического воспитания студенчества находится пока на эмпирическом уровне с проблесками теоретических обобщений по сравнительно частным вопросам воспитания¹. Когда нет теории воспитания, тогда и практика воспитательной работы в вузе терпит урон, рождаются антипедагогические факты, нарушающие воспитательный процесс в вузе.

В советской литературе общеобразовательной школы теория и методика коммунистического воспитания разработаны достаточно широко и подробно. Об этом свидетельствует ряд монографий и научных статей. В монографии академика АПН СССР Э.И. Монозон обстоятельно освещен вопрос о развитии педагогической теории воспитания школьников². Интересна работа В.М. Коротова о воспитывающем обучении³. Необходимо обобщить практику воспитательного процесса в вузе, которая имеет, видимо, два направления: воспитательный характер учебного процесса и воспитательная работа общественных организаций вуза. Главное внимание мы уделим первому направлению.

¹ См.: Воспитательная работа в вузе. Некоторые вопросы теории и практики. М., 1976; Теория и практика коммунистического воспитания студентов (из опыта работы вузов) / под ред. Г.М. Уткина и В.М. Савельева. М., 1977; Вопросы вузовской педагогики. Казань, 1976.

² *Монозон Э.И.* Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. М., 1978.

³ *Коротов В.М.* Воспитывающее обучение. М., 1980.

Очерк 2

Единство воспитания и обучения

Воспитание – это прежде всего человековедение. Воспитание – исходное понятие педагогики. Оно – необходимая функция всякого общества и, по В.И. Ленину, «воспитание – достаточно общая и вечная категория»¹. Вечная потому, что любое общество нуждается в том, чтобы передать трудовой опыт старших поколений детям, молодежи. Эту закономерную необходимость решает воспитание.

В научной литературе различают широкое и узкое понимание воспитания. «Под воспитанием, – писала Н.К. Крупская, – понимают весьма различные вещи. В узком смысле слова под воспитанием понимается обычно то или иное преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков... Но воспитывают не только отдельные лица, воспитывают весь семейный, весь школьный уклад. Воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй. Воспитывают события. Воспитывают не только детей, но и взрослых. Поэтому слово «воспитание» употребляется часто и в другом, более широком смысле слова»². Человека воспитывает все, что его окружает: люди, вещи, события, но главным образом, конечно, люди. Влияние на человека окружающей среды («стихийное» воспитание) есть воспитание в широком смысле слова. А в узком – это преднамеренное целеустремленное воздействие на человека воспитателя для того, чтобы привить ему определенные качества.

В истории педагогики были различные теории воспитания. Чтобы понять величие гуманизма и демократизма коммунистического воспитания, надо обратиться к истории педагогики, чтобы знать, от чего общество шло в трудном, тонком и сложном деле воспитания детей и взрослых. Выделим два главных направления воспитания: авторитарное и свободное. В средние века феодальное общество строило школьное обучение на основе авторитарного воспитания – слепого подчинения авторитетам. Безоговорочное подчинение власти и беспрекословное повиновение учащихся господствовали во всех школах феодального общества. В XVI в. католический орден иезуитов широко практиковал авторитарное воспитание и обучение (механическое заучивание текстов, телесные наказа-

¹ См.: *Ленин В.И.* Полн. собр. соч., т. I, с. 154.

² *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения, т. 2, с. 347.

ния, подавление личности). До сих пор в некоторых странах Латинской Америки, да и кое-где в США бытует эта система воспитания. Немецкий педагог И. Ф. Герbart (1776–1841) теоретически оправдывал эту систему, пытаясь естественную резвость детей подавить угрозой наказания, надзора, штрафа и т.п. Авторитарная система воспитания в школах полностью соответствовала крепостной зависимости, общественному строю, помогала его укреплять.

Резко критиковали авторитарное воспитание сторонники так называемого свободного воспитания. Выступая против жестокости, муштры, зубрежки и слепого подчинения, они делали главный упор на «саморазвитие» детей, а некоторые были вообще против школьных учреждений, против влияния государства и семьи на дело воспитания детей. Будучи мелкобуржуазной педагогической теорией, свободное воспитание в науке (менее на практике) было известно во многих странах (в т.ч. и в России до 1917 г.). Но на пути стихийного самовоспитания детей (да и взрослых) невозможно было решить сложные вопросы: кого, как и в каких целях воспитывать.

Существование этих теорий свидетельствует о классовом характере воспитания, которое преследует определенные социальные и политические цели. «Коммунисты, – писали К. Маркс и Ф. Энгельс, – не выдумывают влияния общества на воспитание; они лишь изменяют характер воспитания, вырывают его из-под влияния господствующего класса»¹, т.е. буржуазии.

Каждый общественно-политический строй заботится о том, чтобы укреплять свои основы при помощи мыслей и чувств людей, которые бы принимали господствующую идеологию, уважали политические учреждения. Сделать это возможно лишь при помощи воспитания, организации школьного дела – системой просветительных и культурных учреждений.

При социализме складывается новый тип взаимоотношений общества и воспитания. Ни один строй в прошлом не нуждался в столь научной организации воспитания, как социализм, который не только гигантски развивает производительные силы, но и создает нового человека – всесторонне развитого. Вот почему коммунистическое воспитание – это высший исторический тип воспитания людей, с новым содержи-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 443.

ем и целями, методами и приемами. Но и оно остается классовым, ибо коммунистические идеалы рабочего класса пронизывают всю его теорию и практику. «Задача новой педагогики, – учил В.И. Ленин, – связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества»¹.

Признание основных марксистских положений о воспитании, его социальном и классовом характере не спасает того или иного исследователя от ошибок. Об этом могут свидетельствовать труды выдающегося педагога П.П. Блонского, который считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма, что объектом воспитания является не только человек, но и животное, растение². Биологизация воспитания была подвергнута решительной критике. Но дело не только в этом. Нельзя сводить процесс воспитания только к воздействию воспитателя на учащегося, который должен выступать не только объектом, но и субъектом воспитательного процесса³.

Проблемы воспитания попадают в орбиту исследования многих наук – философии, этики, психологии, юриспруденции и педагогики. В связи с этим в рамках предмета каждой науки может быть свое понятие воспитания. Когда определяют воспитание как одну из основных функций общества, то это собственно философское определение. Юридические науки интересуют культурно-воспитательная функция государства и воспитательная функция права⁴.

Г.И. Щукина чаще пользуется понятием «воспитательный процесс», а не «воспитание». Для педагогической науки это представляется более предпочтительным. Она определяет воспитательный процесс как процесс, в котором в соответствии с целями и задачами общества совершается организованное воспитательное влияние, конечным своим результатом предусматривающее формирование личности, нужной и полезной обществу⁵.

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 36, с. 420.

² См.: Блонский П.П. Основы педагогики. М., 1925.

³ См.: Моносзон Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников, с. 19.

⁴ См.: Государство и коммунизм. Некоторые вопросы теории государства и права в современный период. М., 1962, с. 117–147.

⁵ Теория и методика коммунистического воспитания в школе / под ред. чл.-кор. АПН СССР Г.И. Щукиной. М., 1974, с. 5–6.

Формирование личности – результат не только воспитательных усилий общества, государства, школы, семьи, но и стихийного влияния на нее окружающей среды. Это стихийное воспитание может быть, с точки зрения социального процесса, развития нравственности, положительным и отрицательным.

Человек складывается, формируется не только под влиянием внешним, но и в результате собственной активности, самовоспитания. Этот аспект мало исследован в литературе. Между тем, идеи, принципы или нормы поведения, чтобы стать личным убеждением, требуют собственных усилий личности, требуют самовоспитания.

Таким образом, педагогическое понятие воспитательного процесса должно, видимо, охватывать три категории: а) целеустремленное и систематическое воздействие на психологию воспитуемого (собственно воспитание); б) стихийное воспитание (влияние среды); в) самовоспитание. В этих категориях выражены различные стороны воспитательного процесса. Конечно, они не дают еще полного понятия педагогического воспитания, которое объединяет еще и социальные моменты (цель воспитания, идеи), психологические (механизм воспитания) и собственно педагогические. Обучение и воспитание – процессы, тесно связанные между собой, но не тождественные.

В процессе воспитания накапливаются знания о различных жизненных фактах. Но человек не только зеркально отражает в своем сознании те или иные знания фактов, но и вырабатывает к ним свое, личностное (порой неповторимое) отношение: одобряет или осуждает жизненные факты, делает для себя определенные выводы относительно своей деятельности и о том, как строить общение с другими людьми. Познание жизни – главная функция образования, обучения, а формирование отношения к ней составляет главную функцию воспитания¹.

Только в теории можно различать обучение и воспитание, а в реальном учебном процессе вуза или средней школы они – обучение и воспитание – едины, взаимопроникновенны².

Несмотря на тесную связь между обучением и воспитанием, между ними имеется много различий. Обучение распадается на отдельные предметы: государственное, гражданское, трудовое, финансовое право и т.д. Воспитание – цельный процесс, ведь человек не воспитывается

¹ См.: *Савин Н.В.* Педагогика. 2-е изд. М., 1978, с. 179.

² См.: *Коротов В.М.* Воспитывающее обучение. М., 1980.

по частям. Для того, чтобы студент усвоил трехэлементную структуру юридической нормы, ему нужно затратить час или два времени. А чтобы выработать у себя качество коллективиста, нужны годы. Проверить усвоение полученных знаний можно на экзамене или зачете, а нравственную воспитанность человека проверить очень трудно, хотя и здесь есть критерии.

Если в обучении главным наставником является педагог, то функцию воспитания осуществляет не только он, но и общественные организации вуза и сами студенты. «Изменения в личности, – справедливо пишет Н. В. Савин, – чаще всего не происходят в результате одноактного влияния на нее воспитателя, малоэффективным является и простое повторение того или иного влияния. Поэтому воспитательному процессу присущ концентризм с применением разнообразных, все усложняющихся средств влияния, форм организации жизни воспитанников»¹.

Укреплять, например, учебную дисциплину в студенческой группе следует всеми институтами воспитательного процесса – педагогом, кафедрой, общественными организациями, деканатом, самой студенческой группой и отдельными студентами. В этом и состоит один из аспектов комплексности воспитания. К сожалению, часто бывает так, что конкретную воспитательную задачу решает лишь одно звено, например, деканат, а преподаватели кафедры остаются в стороне от дела. Тогда изолированные воспитательные усилия не приносят результатов. И совсем плохо, когда из трех преподавателей, ведущих семинарские (практические) занятия со студентами одной группы, каждый выдвигает различные, порой противоположные требования (например, отвечая, не заглядывая в конспект или разрешается читать ответ по записи). Требования должны быть педагогически едиными. Следовательно, надо неустанно выковывать единые требования к студентам, иначе воспитательная роль учебного процесса терпит урон. Учебные требования должны вырабатывать кафедры, педагогические чтения, методическая комиссия и ученый совет. Именно учебные требования – один из важнейших педагогических инструментов воспитания студентов.

Следует отметить специфику воспитательного процесса в вузе. Обучение в вузе есть форма получения специальности. Главной задачей высших учебных заведений является подготовка высококвалифици-

¹ Савин Н. В. Указ. соч., с. 185.

рованных специалистов, владеющих марксистско-ленинской теорией, глубокими теоретическими знаниями и практическими навыками по специальности и по организации массово-политической и воспитательной работы. В отличие от школьного воспитания, которое за десять лет обучения начинается почти с нулевого уровня, с точки зрения становления личности, в высшую школу приходят сложившиеся юноши и девушки, они не только имеют аттестат зрелости, но зрелые люди по существу. Задача здесь – воспитать специалиста¹. Поэтому содержание и методы воспитания иные. Сохраняются единство обучения и воспитания, а также главное направление социалистической педагогики – воспитывающий и развивающий характер обучения. Студент за годы учебы накапливает знания юридических наук и всем ходом учебного процесса вырабатывает свое, личностное отношение к этим знаниям: убеждения, принципиальность, способность к практической реализации знаний, умения и навыки.

Велика роль педагога вуза – как учителя и как воспитателя. Его взаимоотношения со студентами должны быть простыми (не вычурными), искренними и, когда это нужно, задушевными, отношениями доброго старшего товарища. Его воспитательное влияние на студента должно оставаться незаметным для учащегося, деликатным, основанным на высокой требовательности к выполнению студенческих обязанностей и уважении к достоинству личности студента: «В искусстве воспитания, как и в любом искусстве, индивидуальность творящей личности решает очень многое. Педагоги отличаются друг от друга не только системой применяемых средств, но, главное, характером их реализации, на который накладывает отпечаток их индивидуальность. Ведь не случайно одно и то же так называемое эффективное воспитательное средство может дать у одного педагога положительный результат, а у другого – резко отрицательный. Это происходит по ряду причин, и часть этих причин сосредоточена в личности педагога»².

Воспитывающее обучение означает, что все формы учебного процесса имеют воспитательное значение: лекции, семинары, экзамены, консультации, дипломные и курсовые работы, производственная практика. Воспитательное значение имеют учебная программа, причем все

¹ См.: *Вердиева З.* Нравственная грань высшей школы. – Коммунист, 1980, № 14, с. 72.

² *Азаров Ю. П.* Искусство воспитывать. М., 1979, с. 232.

ее темы и вопросы. Поэтому неправильно поступают те преподаватели, которые разделяют темы программы на имеющие воспитательное значение и не имеющие его. Такой педагог не понимает, что все стороны, элементы или частицы процесса обучения оказывают целеустремленное влияние на студента, т.е. его воспитывают. Они должны положительно воспитывать личность студента, в марксистско-ленинском, партийном духе, в духе глубокого уважения к получаемым знаниям. Но они могут вызывать и негативные чувства, неприятие тех или иных знаний, скептическое ли даже отрицательное отношение к тому или иному научному положению. Для устранения этого нужны высококвалифицированные преподаватели.

Главным инструментом профессионального воспитания является лекция. Внешний облик лектора – объективное свидетельство его личностного отношения к студентам и своему труду. К сожалению, иногда еще имеет место неряшливость во внешности лектора, небрежность в одежде. Лектор должен оставаться самим собой: его голос, речь, жесты, мимика не должны быть искусственными. Искренность – важнейшее средство высокого воспитательного воздействия лектора на аудиторию. Не следует приходить на лекцию с испорченным настроением. Часы до лекции – святые для лектора, и никто не должен омрачать его настроение, иначе не будет хорошей лекции. Важным воспитательным моментом является собранность, аккуратность, дисциплинированность лектора в проведении лекции, семинаров, экзаменов. Опоздания должны быть абсолютно исключены из практики его работы.

Главное воспитательное свойство лекции – в ее логике, убедительности, последовательности. Лекцию надо тщательно готовить (обосновывать каждое теоретическое положение, отбирать яркие запоминающиеся примеры, определять объем дискуссионных вопросов и др.) – именно готовить, но не читать по бумаге. Лектор должен выражать к знаниям свое, личностное отношение – отношение высокой убежденности в истинности, гуманизме и демократизме того, о чем он рассказывает студентам. Равнодушие сводит воспитательную роль лекции на нет, ведь формирование личного отношения студента к знаниям и составляет суть воспитательной функции обучения. Но если студент не видит такого отношения самого преподавателя, то, спрашивается, где пример для достойного подражания? Обычно преподаватели ссылаются на то, что не хватает лекционного времени, чтобы изложить требуемый

материал. Аргумент здравого смысла, но он противоречит элементарным положениям вузовской педагогики. Лекцию никоим образом нельзя перегружать: если, например, по программе нужно изложить 30 единиц знаний, а по времени можно преподнести только 20, следует читать 20, а то и чуть меньше. Скороговорка в лекции – пустая и вредная трата времени. Студент лекцию, может быть, и слушает, но не слышит. Не надо экономить время на изложение своего отношения к идеям и фактам науки. Ясность такого отношения преподавателя к науке воспитывает и положительное отношение к знаниям, помогает учить, стимулировать познавательный интерес и нужные мотивы учебного труда студента.

Семинарское занятие – одно из важных звеньев воспитания студентов. Искусство педагога состоит прежде всего в том, чтобы организовать занятие живо, интересно, творчески. Высокая социальная активность студента проявляется прежде всего на семинаре. Лучшей творческой формой занятия является дискуссионная. К сожалению, она практикуется редко¹. Конечно, дискуссионная форма требует высокого мастерства педагога: поставить проблему, выявить ее жизненные противоречия, указать пути их решения и пр. никоим образом в начале занятия не следует навязывать своего решения спора, памятуя, что истина рождается в споре.

Большое воспитательное значение имеют рефераты студентов по теме семинара. Они соединяют выполнение учебных и научных задач в учебном процессе. Они учат студентов самостоятельно подбирать литературу, логично излагать научные вопросы, строить устную речь, уметь держаться на трибуне. Целесообразно поручать подготовку и чтение рефератов слабым студентам, что обычно дает большой воспитательный эффект.

Психологическая атмосфера на семинаре и в лекционной аудитории имеет существенное воспитательное значение. Для вузовской лекционной аудитории характерна обстановка взаимного напряженного ответственного труда лектора и студентов, атмосфера взаимного уважения и доверия и, вместе с тем, взаимной требовательности. Лектор требует внимания аудитории, соблюдения учебной дисциплины, не допускает опозданий. Во время лекции идет напряженная интеллектуальная рабо-

¹ См.: *Кореняко В.К., Барабанова П.П.* Социальная активность советского студенчества. – XXV съезд КПСС и актуальные проблемы общественных наук. Минск, 1978, ч. 2, с. 23–26.

та лектора и студентов (тишина, все пишут, общее внимание). Опоздавший прерывает ритм лекции, нарушает внимание аудитории и лектора, попросту – мешая лекции¹.

Огромна воспитательная роль экзаменов и зачетов. Это не только проверка знаний и итог обучения. Нервная напряженность студента, его острое восприятие всей обстановки экзамена, вопросов и замечаний преподавателя – все это объясняется общей атмосферой, которая запоминается студентам надолго, иногда и на всю жизнь. Организационная обстановка на экзамене должна способствовать нормальному его проведению. Помещение – отдельное для каждой студенческой группы, достаточно светлое, в нем – ничего лишнего. На столе экзаменуемого студента, кроме билета, программы и чистого листа бумаги, ничего не должно быть. Готовиться к экзамену могут одновременно не более 4–5 человек. В комнате, кроме экзаменатора, может быть только заведующий кафедрой или – с его разрешения – кто-либо из преподавателей. Посещение курсового экзамена несколькими преподавателями не рекомендуется, ибо, как правило, обилие «реvisоров» мешает студенту сосредоточиться и отвечать.

Вся обстановка на экзамене – доброжелательная, в меру строгая, требовательность разумная. По мере необходимости студенту ставятся вопросы после того, как он ответил на все вопросы билета. Даже студента-отличника не следует перебивать и устраивать скоростной, усеченный экзамен. Он тщательно готовился к ответу и желает показать свой высокий уровень знаний, и экзаменатор обязан его спокойно, без торопливости выслушать. Вопросы ставятся по мере необходимости – для выявления знаний и только для этого. Вопросы ради вопросов противопоказаны, они раздражают, а порой озлобляют студента.

Наконец, оценка. Главное ее свойство – справедливость, причем справедливость не только с точки зрения преподавателя, но и студента. В этом главным образом и состоит воспитательное воздействие экзамена. Завышенная оценка – урок безнравственности, она приучает думать, что можно получить от общества то или иное благо без труда, по субъективным обстоятельствам. Заниженная оценка также аморальна, ибо убивает желание учиться, подавляет учебный труд студента. Надо стремиться к тому, чтобы не только преподаватель ясно понимал критерии

¹ Высшая школа. Сб. основных постановлений, приказов и инструкций / под ред. Е. И. Войленко. М., 1965, ч. 2, с. 68.

оценок знаний студентов, но чтобы и они понимали эти критерии. Например, на кандидатском экзамене аспирант Х. отвечал очень слабо, по всем критериям он не справился с кандидатским экзаменом. Но комиссия «пожалела» его (учитывая его возраст, положение) и поставила ему тройку. И такой либерализм нанес существенный вред прежде всего самому аспиранту. Он открыто возомнил себя почти ученым, стал готовить рукописи и домогаться их опубликования. Они, как правило, отвергались. Случаи завышенной самооценки учащихся не так уж редки, и рецепт здесь прежде всего – справедливая и объективная оценка их знаний.

Государственные экзамены существенно отличаются от курсовых, прежде всего – по мере требовательности. На курсовых экзаменах эта мера значительно выше, чем на государственных. Высокие требования к студенту на экзаменах стимулируют его активную самостоятельную работу после экзамена (по данной науке или другим наукам). На государственных экзаменах стимулировать дальнейшую вузовскую учебу незачем, так как ее не будет уже. Здесь проверка знаний контрольная. Квалифицированная и достаточно широкая комиссия проверяет, насколько студент овладел предметами на уровне учебной программы. В студенческих ответах почти всегда есть шероховатость, пробелы, алогизмы, обмолвки. Если эти недостатки не колеблют уверенности в том, что студент овладел основами науки, имеет достаточно прочные знания, то можно не обращать внимания на эти недостатки. На курсовых экзаменах этого делать нельзя, на недостатки ответа надо реагировать.

В ГЭК оценка знаний дается коллективно – сначала экзаменатором, затем председателем и членами комиссии. Здесь свои трудности и ошибки. Экзаменатор представляет кафедру, свой предмет. Он читал обзорные лекции, консультировал студентов и несет не только моральную, но и педагогическую ответственность за их подготовку. Желаем мы этого или нет, но у него, как правило, складывается интерес к завышенной оценке, чтобы общие итоги экзаменов свидетельствовали о высоком уровне преподавания и работы его кафедры. Какие же тут бывают воспитательные ситуации? Если студент в ответе допустил грубые ошибки, и он (и другие студенты, слушавшие его ответ) свои ошибки понимает и сознает свой провал на экзамене, а оценка комиссии его ответа «отлично», то эта пятерка хуже двойки. Грубо нарушен высший принцип любого экзамена в вузе – оценка только по ответу.

Бывают ошибки в силу субъективного (и неверного) мнения члена ГЭК о студенте (либо захваливая его – он член НСО, активист; либо жалея: она имеет ребенка или он болен и др.; или охаявая: он аморален, имеет выговор за пьянство и др.). Но в ГЭК оценка выставляется не по моральному облику студента, а его знаниям. Высшая справедливость – верно оценить знания по ответу, их глубину, прочность, понимание практики и др. Нельзя брать в расчет все то, что не касается знаний, представленных в ответе.

Чтобы глубже и обстоятельней понять характер воспитательного процесса в вузе, надо хотя бы кратко остановиться на закономерностях и принципах вузовского воспитания, которое можно назвать профессиональным воспитанием.

Г.И. Щукина пишет: «Чем выше, целесообразней организована полезная обществу деятельность воспитанников, чем умнее строится их общение, тем в большей мере можно ждать эффекта формирования личности в воспитательном процессе»¹. Деятельность и общение – важнейшие социальные формы жизни человека, вне их нет человека, нет процесса становления и существования личности, не может быть и воспитательного процесса.

Речь пойдет о деятельности студента, прежде всего учебной. Учебная деятельность (аудиторная и внеаудиторная), общественно-политическая практика, научно-исследовательская работа, участие в трудовом семестре, занятия спортом – вот основные виды деятельности студента, в которой видна его социальная активность, в ней-то и протекает воспитательный процесс. Главный, определяющий все другие виды деятельности, – это учебный труд студента. Организует учебную деятельность преподаватель, в этом и состоит его роль воспитателя и организатора систематического и плодотворного учебного труда студента. Воспитательную роль преподавателя следует измерять тем, как он организует самостоятельный учебный труд студента, стимулирует творческий поиск студентом научной истины, вызывает живой интерес к науке, влияет на формирование положительных мотивов учебы. Это – главное.

Иногда у нас придают чрезмерное значение тому, насколько часто преподаватель общается со студентами во внеучебное время, посещает студенческие вечера, общежития, проводит беседы на политико-мораль-

¹ Теория и методика коммунистического воспитания в школе / под ред. чл.-кор. АПН СССР Г.И. Щукиной. М., 1974, с. 11.

ные темы. Спору нет, все это нужно, полезно и необходимо. Но не здесь лежит генеральная линия воспитательного процесса, она в способностях, таланте преподавателя увлечь студента в научный поиск истины, организовать учебный труд студента. Руководство педагога должно быть простым, естественным и незаметным для учащегося – особенно в той части, которая касается его воспитания. Никакого высокомерного поучения. Только в единстве труда педагога (преподавания) с трудом студента (учением) и заложен огромный воспитательный потенциал. Некоторые преподаватели делят вузовские предметы на имеющие и не имеющие воспитательного значения или ранжируют такое значение. С этим взглядом нельзя согласиться. Так, профессор А. И. Денисов пишет: «Разумеется, возможности соединения образования и воспитания не совсем одинаковы в преподавании разных общетеоретических и исторических наук, государствоведческих и правоведческих дисциплин»¹. Такая «оговорка» будет широко использована теми преподавателями, которые отрицают воспитательный потенциал «своей» науки, дает в их руки «метод» отрицания воспитательной функции лекции, семинара, экзамена и других форм учебного процесса. Нам представляется, что все вузовские предметы обладают воспитательной функцией, что подтверждается закономерностью учебного процесса – воспитывающим обучением.

Рассмотрим другую закономерность воспитательного процесса – общение. Общественные отношения в социально-психологическом плане протекают как общение человека с другими людьми. Разнообразная деятельность студента связана с общением его с преподавателями, работниками лабораторий, библиотекой, с другими студентами. Для воспитания личности эти общения оказывают решающее влияние, учат взаимной зависимости, взаимной ответственности. В этих общениях студент выполняет различные социальные роли², выступает руководителем и руководимым, организатором какого-либо дела и его исполнителем. В общении студентов складываются навыки руководства, подчинения, ответственности и дисциплины.

Взаимоотношения педагога со студентами должны быть основаны на искренности, доверительности и внутреннем уважении друг к другу.

¹ Денисов А. И. XXV съезд КПСС и вопросы дальнейшего совершенствования юридического образования. – Сб. научно-методических статей по правоведению. М., 1979, вып. I, с. 16.

² См.: Кон И. С. Социология личности. М., 1967, с. 12–29.

Педагог не только вооружает студенчество знаниями, но и дает образцы высокой нравственности. Глубокая идейная убежденность, партийность, высокое чувство справедливости – необходимые качества педагога. Они-то в общении его со студентами играют решающую роль во всем воспитательном процессе.

Закономерности воспитания как общие тенденции его главных направлений более детально излагаются в принципах коммунистического воспитания¹.

Что такое принципы воспитания? Это основные начала, определяющие требования к воспитанию, его содержанию, организации и методам. В последние годы номенклатура принципов воспитания школьников становится более однопорядковой. За этой унификацией принципов коммунистического воспитания лежит огромная научная работа. Опираясь на эти исследования и на главную закономерность вузовской педагогики – воспитывающее обучение, выделим следующие принципы:

1. Коммунистическая идейность и целеустремленность.
2. Связь воспитания с жизнью, трудом, с юридической практикой.
3. Развитие активности и самостоятельности студентов.
4. Воспитание в коллективе.
5. Целостность и единство воспитательного процесса.
6. Сочетание требовательности с уважением к личности студента.

Принцип коммунистической идейности и целеустремленности означает, прежде всего, что вся учебная и воспитательная работа в вузе подчинена главной задаче – воспитанию студенчества в духе коммунистической идеологии, на идеях марксизма-ленинизма. Все учебные предметы и разнообразная деятельность партийных, комсомольских, профсоюзных организаций решают эту генеральную задачу, но в рамках своих специфических организационных форм и при помощи своих методов.

Коммунистическое воспитание основано на партийности. По ряду предметов студент учится подходить к явлениям общественной жизни с классовых позиций, с позиций интересов рабочего класса и всех трудящихся. «В борьбе двух мировоззрений, – отмечается в документах

¹ В педагогической литературе отмечается неразработанность теории общих законов (закономерностей) педагогического процесса. См.: *Данилов М., Малинин В.* Методологические основы построения педагогической теории. – Советская педагогика, 1972, № 2, с. 69, 80.

XXV съезда партии, – не может быть места нейтрализму и компромиссам. Здесь нужна высокая политическая бдительность, активная, оперативная и убедительная пропагандистская работа, своевременный отпор враждебным идеологическим диверсиям»¹.

Партийность воспитания означает не только борьбу с буржуазной идеологией, но и с негативными явлениями внутри студенческой группы – недисциплинированностью, недобросовестным отношением к учебе и т.п. Педагог-воспитатель должен уметь в обыденных, будничных делах студентов вскрывать социальное значение, общественный смысл как положительного поступка, так и проступка.

В воспитательном процессе ведущим началом являются наши коммунистические идеалы равенства, справедливости, свободы, дружбы между людьми, всесторонне развитая личность и другие. Воспитание таких идеалов строится практически при решении различных учебных и общественных дел не только педагогом, но и студентами, которые являются субъектами воспитательного процесса, а не только объектами воспитания. Большое значение для коммунистического воспитания имеют политические информации в учебной группе, политическое просвещение и выступления студентов с докладами на социально-политические темы.

Успех воспитания, отмечалось на XXVI съезде КПСС, обеспечивается лишь тогда, когда оно опирается на прочный фундамент социально-экономической политики². Материальные, духовные, идейные и культурные условия жизни вуза дают достаточно средств для успешной идейной закалки студентов.

Сочетание коммунистического сознания и поведения, слова и дела – неперенная черта воспитательного процесса в вузе. В этом и состоит прежде всего *принцип связи воспитания с жизнью*, с трудом, с юридической и общественно-политической практикой.

На III съезде РКСМ В. И. Ленин говорил: «Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни»³. Связь с практикой – неизбежный принцип обучения и воспитания. Получая знания из различных наук, студент должен понимать их практическое назначение и не только понимать,

¹ Материалы XXV съезда КПСС, с. 74.

² См.: Материалы XXVI съезда КПСС, с. 63.

³ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 313.

но и воспитывать умения и навыки практического применения знаний. На первом курсе обучения студента следует знакомить с практической деятельностью юриста – судьи, прокурора, следователя и адвоката. Как свидетельствует наш опыт, положительное воспитательное воздействие имеют теоретические конференции студентов на тему о конституционных требованиях к работе юриста.

В практике воспитательной работы со студентами обнаружилось негативное (полупрезрительное, ироническое) отношение к работе адвоката и адвокатуры: зачем нужен адвокат, когда обвиняемый признал себя виновным, или: как можно защищать убийцу, вора, мошенника. Ряд студентов нами был привлечен к теме «Конституционные основы работы советской адвокатуры». Они с большим интересом отнеслись к этой теме, собирая практический материал в коллегии адвокатов.

Большое значение для воспитания студентов имеет их общественно-политическая практика. Каждому студенту – общественное поручение. Выполняя это поручение, студент приобретает организационные навыки, необходимые ему в работе юриста.

Воспитательный процесс строится на труде студентов – на учебном, на выполнении общественных поручений (агитатора, лектора и др.), на участии в студенческих трудовых отрядах. Эта практическая деятельность студентов создает положительные мотивы поведения, во имя общественного долга человека, он становится лучше, чище, благороднее.

Принцип развития активности и самостоятельности студентов должен пронизывать все организационные формы обучения, всю общественную деятельность студента. Этот принцип основан на теоретическом положении советской педагогики о том, что студенты являются субъектами воспитания. С первых шагов в высшей школе им приходится самостоятельно решать десятки учебных, общественных и бытовых вопросов. Роль педагога в том, чтобы стимулировать эту самостоятельность и активность студентов. «Самостоятельность учащихся, – пишет В.М. Лапин, – должна возрастать в разных направлениях: в анализе и оценке своих поступков и поступков товарищей, в высказывании своих взглядов по многим специальным вопросам, в осуществлении организаторской роли в общественной работе»¹. Но главным образом активность и самостоятельность студента должна изо дня в день возрас-

¹ Педагогика школы / под ред. проф. И.Г. Огородникова. М., 1978, с. 127.

тать в учебном процессе. В решении этой задачи велика роль всех преподавателей вуза, особенно преподавателей общественных наук, на что обращал внимание секретарь ЦК КПСС М.А. Сулов. Они выступают не только в роли специалистов, передающих слушателям определенную сумму фактических знаний, «но и в качестве воспитателей, формирующих сознание, политические убеждения, деловые и нравственные черты характера борцов за коммунизм»¹.

Преподаватель должен уметь создавать такие воспитательные ситуации, которые бы стимулировали творческие способности и самостоятельность студентов. Например, если педагог обнаружил в группе неуважительное отношение студента к студенту (по репликам на семинаре, по выступлениям и др.), как реагировать на это? Самый легкий и малоэффективный способ – это педагогическая нотация, внушение студенту в присутствии всей группы. Однако следует добиться, чтобы все студенты группы и данный студент поняли неблагоприятность и даже ущербность душевной черствости, красоту и благородство товарищества, уважения друг к другу. Здесь уместна студенческая дискуссия по книгам о чести, совести, дружбе, которая вызовет интерес студентов к теме, желание организовать такой диспут в дальнейшем.

Следующий принцип – *воспитание студента в коллективе*. Студент вуза, независимо от своего желания, включен в учебный коллектив студенческой группы, курса и всего института. Кроме того, он член партийной или комсомольской организации. Педагогическое влияние на него, особенно воспитательное, проходит через коллектив. Это наиболее сильный, решающий фактор воспитания студенчества.

Теорию воспитательной роли детского (школьного) коллектива разработали в своих трудах Н.К. Крупская, С.Г. Шацкий, А.С. Макаренко. «Ответственность каждого перед коллективом и ответственность коллектива за каждого работника – вот неотъемлемая черта нашего образа жизни», – отвечалось на XXVI съезде КПСС². Коллектив – это группа людей, являющихся частью общества, объединенная общей целью и совместной деятельностью. Эти общие цели учебного коллектива сформулированы в преамбуле Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. Целью народного образования

¹ Сулов М.А. Общественные науки – боевое оружие партии в строительстве коммунизма. – Коммунист, 1972, № 1, с. 21.

² Материалы XXVI съезда КПСС, с. 80.

в СССР, сказано в Основах, является подготовка высокообразованных, всесторонне развитых, активных строителей коммунистического общества, воспитанных на идеях марксизма-ленинизма, в духе уважения к советским законам и социалистическому правопорядку, коммунистического отношения к труду, физически здоровых, способных успешно трудиться в различных областях хозяйственного и социально-культурного строительства, активно участвовать в общественной и государственной деятельности, готовых беззаветно защищать социалистическую Родину, хранить и умножать ее материальные и духовные богатства, беречь и охранять природу¹.

«Коллектив, – писал А.М. Горький, – создает человека совершенно иной индивидуальной психологии, более активной, стойкой и черпающей волю к действию, волю к строению жизни из воли коллектива»².

Конституция СССР, как известно, закрепила в статье 8 высокую социальную роль трудового коллектива. В ней сказано, что трудовые коллективы воспитывают своих членов в духе коммунистической нравственности, заботятся о повышении их политической сознательности, культуры и профессиональной квалификации.

Учебный коллектив – разновидность трудового коллектива, но он имеет свои особенности. Каждый год институты и университеты выпускают своих питомцев и вновь принимают на первый курс абитуриентов. В таких текущих коллективах огромное значение имеют традиции данного учебного заведения, морально-психологический климат в вузе, обстановка доброжелательной требовательности и уважения к студенту. Когда после приема на первый курс учебная часть образует студенческие группы, то это еще не коллектив. Пройдет немного времени, пока сложится учебный коллектив – дружный, требовательный к своим членам, творческий.

В педагогической литературе выделяют три этапа развития коллектива³. На первом этапе, когда приказом по институту образована студенческая группа 1 курса, она пока еще не коллектив. К сожалению,

¹ О состоянии и мерах по дальнейшему совершенствованию народного образования в СССР. Материалы шестой сессии Верховного Совета СССР восьмого созыва 17–19 июля 1973 года. М., 1973, с. 61.

² Горький А.М. Собр. соч., т. 17, с. 193.

³ Теория и методика коммунистического воспитания в школе / под ред. чл.-кор. АПН СССР Г.И. Щукиной. М., 1974, с. 33–34; Савин Н.В. Педагогика. М., 1978, с. 198–199.

нет почти никаких сведений в литературе о критериях формирования первичного студенческого коллектива учебной группы. Прежде всего надо установить численность студентов в группе. В широкоизвестном инструктивном письме Минвуза СССР от 15 сентября 1956 г. № И-100 сказано: «Министерство считает, что размер группы должен устанавливаться руководством высшего учебного заведения при повседневной консультации с учеными советами и коллективами кафедр»¹. Что касается студенческих групп, образуемых для изучения иностранного языка, то их размер не должен превышать 12–15 человек, что предусмотрено Постановлением Совета Министров СССР от 27 мая 1961 года № 468².

Обычно образуется группа в 25–30 человек, а для криминалистики – 13–15 человек. Формируют эти группы, как правило, технические работники, без каких-либо критериев, кроме одного – языкового. Студенты, изучающие немецкий язык, образуют одну самостоятельную группу, французский – другую, английский – третью и т.д. Думается, что, кроме языкового, есть и иные критерии: партийность, национальность, пол и успеваемость.

На первом этапе становления коллектива студенческой группы образуются органы группы: староста (назначается деканатом), оформляются партийные, комсомольские и профсоюзные группы внутри студенческой группы, избираются руководители этих общественных организаций. На этом этапе особо велика роль куратора группы – прикрепленного к ней преподавателя. Он должен подсказать конкретные задачи (издание стенгазеты, экскурсии, прогулки за город, коллективное посещение театра, кино, цирка и др.). Студентам в этой группе придется провести четыре года, она должна стать родным домом для каждого учащегося. Дружба, уважение, готовность помочь друг другу должны стать неизменными чертами психологической атмосферы коллектива.

Главное для развития студенческого коллектива – учебный труд. Педагог стремится увлечь студентов, вызвать живой интерес к науке, и от каждой лекции, от каждого семинара студенты должны получать радость открытия для себя новых истин. Но здесь начинается вторая стадия формирования коллектива. Требования педагога к учащемуся поддерживает вся группа, уверенная в разумности, целесообразности

¹ Высшая школа. М., 1965, ч. 1, с. 85.

² Там же, с. 130.

и справедливости их. На третьей стадии требования к учебе, поведению, к общественно-политической практике предъявляет весь коллектив студентов к каждому в отдельности. Взаимное уважение между студентами дополняется взаимной требовательностью друг к другу.

Студенты в группе живо обсуждают различные положения науки, разбираются в трудных местах учебника, спорят друг с другом. Такая коллективная учеба – лучшее свидетельство жизнеспособности учебного коллектива. На третьей стадии развития коллектива, когда он прочен и жизнеспособен, меняется позиция педагога. Он опирается на принцип параллельного действия, который сформулировал А. С. Макаренко. Суть этого принципа в том, что педагог стремится воздействовать не на отдельную личность, а на всю студенческую группу – коллектив. Для разбора ошибок (учебных и иных) студента привлекается весь коллектив, который и воздействует на личность. Коллектив должен уметь воспитывать, ведь он субъект воспитания. Особенно целесообразно прибегать к параллельному воздействию при разборе конфликтов в группе, при проступках студентов (опоздание, отказ отвечать на семинаре и т.д.). Преподаватель должен научить всю группу правильно реагировать на такие факты, формируя общественное мнение.

Конечно, не во всяком коллективе полезно обсуждать проступок студента. Там, где нет общественного мнения до обсуждения, оно может стать формальным, а иногда и вредным для воспитания нравственных норм поведения. Лучше не обсуждать проступок студента, если в учебной группе сложилась атмосфера крика и унижения студента. Задача педагога – спокойно, по-деловому учить культуре обсуждения проступка.

«При формальной организации воспитательной работы главное внимание, – пишет М. Л. Портнов, – обращается на количественные показатели и внешнюю эффективность воспитательных мероприятий. Но качество воспитательной работы должно оцениваться по результатам, по уровню воспитанности студентов»¹.

Общественное мнение – это, прежде всего, регистрация общности нравственных оценок коллектива студентов. Формировать эту общность и эти оценки – задача педагога-воспитателя.

Для того, чтобы шлифовать общественное мнение коллектива, нужно систематически на собраниях студенческой группы обсуждать пове-

¹ См.: Советская педагогика, 1979, № 6, с. 97.

дение отдельных студентов, причем не только проступки, но и положительную деятельность (ход учебы, работу агитатора, шефскую помощь и т.п.). При этом педагогу важно понять мотивы деятельности студента. Хорошая успеваемость может диктоваться различными мотивами – желанием овладеть профессией юриста или утвердить свое превосходство над товарищами, или из-за страха неудовлетворительной оценки, или ради награды в виде отличной оценки. Конечно, мотив «получить награду» не так уж плох. Но если он вытесняет социальные мотивы нашей нравственности, если он продиктован эгоистическими стремлениями утвердить личное превосходство, то такой мотив поощрять не следует. Однако выявить мотивы труда студента очень трудно. Обычно они проявляются на семинарском занятии, и опытный педагог, направляя обсуждение по поводу ответа какого-либо студента, незаметно воздействует и на мотивы учебы, формирование которых – одна из главных задач педагога.

Рассмотрим далее *принцип целостности и единства воспитательного процесса*. В таком процессе участвуют сотни лиц – педагоги, лаборанты, библиотекари, работники бухгалтерии, столовой, деканатов, общественных организаций, сами студенты. Все они оказывают воспитательное влияние на отдельного студента и на студенческие коллективы группы, курса, факультета. И если эти многочисленные и разнохарактерные воздействия не связаны общим воспитательным направлением и общей воспитательной традицией, то они не достигают своей цели. Профессор И. Я. Дюрягин правильно обращает внимание на то, что «все средства, методы и формы воспитания нельзя сводить только к воздействию педагога на студента. Социально-психологическая сторона воспитания не ограничивается одной связью «воспитатель-воспитуемый», она включает в себя и взаимовлияние студентов»¹.

Воспитательное воздействие оказывают все педагоги, все общественные и государственные институты и вузы. Поэтому нужны *целостность и единство* воспитания, без которых оно не может быть эффективным и качественным.

Эти целостность и единство создаются продуманной, взаимно согласованной системой воспитания в данном вузе. Такую систему создать не так просто. Надо понять специфику коллектива, его соци-

¹ Дюрягин И.Я. Формирование профессионального долга и общественно-политической активности. – Правоведение, 1981, № 1, с. 74.

альные особенности и конкретные задачи. Руководят созданием такой цельной и единой системы воспитания в вузе его партийная, комсомольская, профсоюзная организации и ректорат. От таланта руководителей вуза, их высокой педагогической квалификации и мастерства зависит создание и функционирование воспитательной системы вуза. В такой системе надо обеспечить комплексное воспитание, важность которого подчеркнута XXV съездом КПСС.

Особенностью вузовской системы воспитания является то, что ежегодно значительная часть студентов, окончив вуз, покидает его стены и такая же часть пополняет его. Следовательно, строя систему воспитания, необходимо учитывать коллектив вуза как живой, вечно изменяющийся, текущий организм. То, что полезно для студентов первого курса, порой не годится для старших курсов.

Для построения системы воспитания, индивидуальной для каждого вуза, а в нем – факультета и курса, следует, как отмечается в педагогической литературе, руководствоваться тремя критериями. Во-первых, надо четко и ясно определить цели воспитания. Во-вторых, избрать оптимальные методы воспитания. В-третьих, составить обоснованный, согласованный комплексный план воспитательной работы в вузе. Цель, метод и план – таковы элементарные приемы создания системы воспитания, такова логика руководства воспитательным процессом.

Постановка целей и задач воспитания для данного вуза, курса или студенческой группы должна учитывать конкретное состояние коллектива студентов и преподавателей, их учебные задачи, организационную структуру, события в стране, квалификацию преподавателей и др. Этих целей и задач не должно быть много. Они призваны служить маяком, главным ориентиром для всех участников воспитательного процесса. Например, для студенческой группы вполне возможна цель – ликвидировать неудовлетворительные оценки, для курса цель – оказать помощь пионерской организации района. Не следует ставить широкие цели, когда трудно проверить, как они выполняются. Воспитание студенчества должно строиться вокруг конкретных, понятных им практических дел. Здесь наносит огромный ущерб словесная трескотня, общие сентенции, вроде «повысить дисциплину», «усилить качество учебы» и т.п. Уметь сформулировать цель и задачи воспитания студенческого коллектива – великое искусство руководителей вуза. «Цели и задачи, – правильно пишет В. А. Караковский, – должны быть реальными, выполнимыми, что-

бы их последовательная реализация создавала движение вперед всего коллектива учащихся»¹.

В педагогической практике методов и приемов воспитания много: студенческие собрания, заседания научного кружка, доклады и рефераты студентов, выставки, конференции, политвикторины, спортивные соревнования, посещение театра и др. Уместно здесь привести высказывания А.С. Макаренко: «Никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятое от системы. Никакое средство вообще, какое бы мы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целой системы, от целого комплекса влияний»².

В деле выборов методов, приемов воспитания сказывается искусство педагога, его интуиция, педагогическое мастерство. Особенно это важно для кураторов студенческих групп. Надо учиться умело выбирать метод, прием воспитания, ведь это выбор довольно острых инструментов тончайшего прикосновения к мыслям и чувствам студентов, инструментов, которые обостряют эмоциональное восприятие окружающих событий».

Когда цели и методы определены, наступает новый этап руководства воспитательным процессом – составление плана воспитательной работы. В вузе составляется их много: в студенческих группах, на курсе, факультете, на кафедрах, общеинститутский план и пр. Порой все эти планы плохо согласованы и игнорируют комплексный подход к воспитанию. На XXV съезде КПСС было отмечено, насколько важен «комплексный подход к постановке всего дела воспитания, то есть обеспечение тесного единства идейно-политического, трудового и нравственно-го воспитания с учетом особенностей различных групп трудящихся»³.

Планы воспитания должны охватывать мероприятия по всем видам воспитания: учебно-трудовому, политическому, нравственному, профессиональному и др. Планируются различные мероприятия: собрания, походы, конференции и пр. Не следует перегружать план этими мероприятиями, они не самоцель, а средство воспитания. Когда их чрезмерно много, они оказывают порой отрицательное влияние на студента. Планируется, как правило, внеаудиторная деятельность студента. Но и она

¹ *Каракровский В. А.* Чтобы воспитание было успешным. М., 1979, с. 24.

² *Макаренко А. С.* Соч. в 7-ми т. М., 1958, т. 5, с. 116.

³ Материалы XXV съезда КПСС, с. 74.

лимитирована временем – не более 2–3 часов в день. Бывает и так, что студенты перегружены различными мероприятиями общественных организаций, они ежедневно сверх учебы остаются в вузе на 4–5 часов, не оставляя времени для самостоятельной работы над книгой. Порой измеряют воспитательную работу вуза количеством мероприятий, статистикой, охватом студентов и пр. Но все они еще не показатель эффективности воспитательного процесса. Обнаружить такие показатели очень трудно, и искать их нужно прежде всего в идейно-теоретическом уровне обучения, успехах студентов в учебе и общественно-политической практике.

Одним из главных компонентов системы воспитания в вузе является общественно-политическая практика. Студента воспитывают не словами, а делами, его собственным активным участием в учебе и общественной жизни. «Каждому студенту – общественное поручение» – вот девиз, который должен усвоить студент и следовать ему с первых дней учебы в вузе.

Наконец, единство воспитания предполагает и самовоспитание студента. В студенческих группах надо очень внимательно относиться к нему. Стимулирование самовоспитания студента, воля, упорство в преодолении своих недостатков и сознательное самовоспитание положительных идей, особенно профессиональных, должны быть в центре внимания коллектива и педагогов.

Принцип сочетания требовательности с уважением к личности студента исходит из идеи социалистического гуманизма. Выдающийся педагог А.С. Макаренко писал: «Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему»¹.

Без требований педагога к студенту нет воспитательного, да и дидактического процесса. Но требовательность к студенту может быть разная: уважительная, неуважительная, раздражительная. Раздражение, крик – объективный признак профессиональной непригодности. «В основе всей воспитательной работы, – справедливо пишет Н.В. Савин, – отношения учителей к учащимся, стиля и тона жизни воспитательного учреждения должны быть разумная строгость без придирчивости,

¹ Макаренко А. С. Соч., т. 5, с. 148.

доброжелательность без слепого любования воспитанником, доверие к учащимся в сочетании с разумным контролем за их поведением»¹.

Должна ли быть требовательность к студентам одинаковой или различной? Предъявляя к студенту требования, следует учитывать ряд педагогических ситуаций. Преподаватель поручает студенту выступить на семинаре с рефератом, законспектировать научную статью в журнале, разобраться в статистических сведениях, например, о выборах в Советы народных депутатов или иные требования – поручения. Они не одинаковы с точки зрения сложности задания. Пока преподаватель на первых занятиях не знает студентов группы, он ко всем предъявляет одинаковые требования. После 3–4 занятий он отличает сильных (и активных) студентов от слабых и середняков (обычно инертных). Повышенная требовательность должна быть предъявлена к слабым студентам. В этом случае они и вся группа понимают, что преподаватель верит в силы студента, стремится сделать его лучше, превратить из неуспевающего в успевающего. Когда требовательность сопряжена с педагогическим тактом, с уважением к студенту – успех дела обеспечен. Оптимистический настрой педагога, его вера в силы студента помогают ему мобилизовать свою волю, преодолеть учебные трудности. Мера требовательности должна быть разумной, иначе студент станет корректировать – какие требования педагога выполнять, а от каких увильнуть. Следует внимательно отнестись к количеству литературы, которую студент должен изучить к очередному семинарскому занятию. Если от него требуют по трем предметам в неделю прочитать около тысячи страниц, а их прочитать невозможно, то студент (а не педагог) самостоятельно решает вопрос о том, что читать, а что не читать. Если принять за норму чтение 12–20 страниц текста в час, то за 3 часа домашней работы студент может прочитать 60 страниц, а за неделю – 360. Из этого количества одна часть чтения нужна для подготовки курсовой работы или научного доклада, на кружке, другая – для подготовки к семинарскому занятию, третья – для самообразования по интересующим студента вопросам сверх учебной программы.

Когда говорят о требовательности педагога к студентам, следует не забывать и о высокой требовательности педагога к себе, о требованиях к нему студентов. Быть объективным, справедливым, тщательно

¹ Савин Н.В. Педагогика. М., 1978, с. 190.

готовиться к каждому занятию (лекции, семинару), к каждой встрече со студентами (на экзамене, консультации, на заседании студенческого кружка) – обязанность преподавателя. Какие требования можно предъявить к педагогу? Прежде всего, быть интересным для студентов, читать лекции, вести семинары так, чтобы вызывать живой интерес к той науке, которой посвятил свою жизнь. Любить науку, быть ею увлеченным и этой любовью заражать студентов. Надо неустанно учиться быть занимательным рассказчиком, уметь как будто о простых вещах рассказывать живо, ярко, эмоционально. Не следует быть назойливым, нетактичным, уметь прощать мелочи. Плохое настроение, житейские неурядицы всегда должны оставаться за порогом студенческой аудитории, где надо преподавать урок науки и урок нравственности. Подготавливая студента для будущей профессиональной деятельности, когда в полную силу развернется его творчество и через 10 или 20 лет начнет давать плодотворные, добрые плоды, педагог уже сегодня должен строить воспитательный процесс, ориентируясь на это коммунистическое будущее.

Так понимается нами принцип сочетания требовательности и уважения к студенту в воспитательном процессе вуза.

Перейдем к рассмотрению методов воспитания. В самом общем смысле под методами воспитания можно понимать те педагогические пути, приемы и средства, при помощи которых достигаются воспитательные цели. А.С. Макаренко образно назвал педагогические методы воспитания «инструментами прикосновения к личности». Действительно, в общении педагога со студентом своеобразие воспитательного процесса, его диалектика состоит прежде всего в том, что внешние стимулы воздействия, исходящие от педагога, должны превратиться во внутренние стимулы мышления и поведения студента. Если методы избраны неверно, их ранжировка неумелая, то они не будут инструментами прикосновения к сознанию, воле и чувствам студента.

Методы воспитания зависят от цели, принципов и содержания воспитания. Можно говорить о различных методах политического, нравственного, физического или профессионального воспитания. Но их всех объединяет нечто общее, которое нас прежде всего интересует. Профессор Г.И. Щукина дает следующее определение методов воспитания: они «представляют собой способы, с помощью которых совершается целенаправленное педагогическое воздействие на сознание, поведение

воспитанников, на формирование у них необходимых качеств, на обогащение их опыта полезной деятельности и многообразных отношений (нравственных, трудовых, эстетических и т.д.)»¹.

Известно положение А.С. Макаренко о том, что ни один метод или входящий в его состав прием не может считаться хорошим или плохим. Все дело в характере педагогической ситуации, в данной конкретной обстановке, в конкретной воспитательной задаче. Выбор метода – великое искусство педагога, его мастерство, его интуиция. Требование, совет, поручение педагога обращено к студенту и в той мере, в какой эти педагогические требования становятся для студента требованиями для себя, насколько он их примет как непреложные нормы или истины для своего сознания и деятельности. Эти требования выполняют функцию метода воспитания. Но если они лишь авторитарны, основаны на приказе, студент их внутренне не принимает, хотя и выполняет приказания. Такие требования лишены качества воспитательного метода. Ведь метод воспитания должен стимулировать становление добрых, гуманных, положительных качеств личности. Авторитарное требование воспитывает механическое подчинение внешнему приказу, а не внутреннее желание следовать разумному предписанию².

Очень сложен вопрос о классификации методов воспитания. В педагогической литературе они объединяются в группы методов – основные и дополнительные. К первым относятся наиболее распространенные, всепроникающие методы положительного стимулирования для самовоспитания, становления нужных качеств личности студента. Это методы использования традиций, общественного мнения, социалистического соревнования и др.

Дополнительные методы воспитания могут использоваться в той или иной студенческой группе, а могут и не использоваться. К ним обычно относят метод поощрения и метод наказания. К сожалению, порой в отдельных вузах именно эти методы выдвигаются на первый план и подменяют методы убеждения, что нельзя признать правильным.

К первой группе основных методов воспитания можно отнести методы убеждения (приемы – требования, традиции, общественное мнение и пр.), которые пронизывают все формы обучения; методы ор-

¹ Педагогика школы / под ред. чл.-кор. АПН СССР Г.И. Щукиной. М., 1977, с. 32.

² Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1979, с. 53.

ганизации общественно-политической практики; методы организации социалистического соревнования, которые приложимы и к обучению, и к общественной практике.

Вторая группа – это методы поощрения и наказания студентов.

Методы убеждения надо, прежде всего, отличать от убежденности как свойства сознания личности. В.М. Коротков справедливо обращает внимание на то, что термин «убеждение» употребляется в разном значении: «Прежде всего, убеждениями называют прочно усвоенные человеком моральные представления, идеалы и принципы, которыми он руководствуется в своей деятельности. Это идейно-политические и моральные убеждения. Кроме того, убеждением называют также сам способ передачи научных и политических знаний и моральных представлений другим людям. Метод убеждения – один из ведущих методов коммунистического воспитания»¹. Данный вид методов стимулирует формирование убеждений у студента, помогает переходу знаний в убеждения. Их задача – убедить студента в истинности и жизненной необходимости коммунистических идей.

Методы убеждения широко применяются в процессе обучения. Здесь особенно важна позиция педагога, психологическая атмосфера на лекции, семинаре, на экзамене. Воспитывая убежденность у студента, преподаватель прежде всего сам должен быть глубоко, прочно и без колебаний уверен в истинности, гуманности, демократичности и целесообразности той научной информации, которую он сообщает студенту. Причем делать это не шаблонно, без назидательного менторства, самолюбования и кичливого превосходства, не сухо, а живо, темпераментно и ярко. Убежденность преподавателя студенты должны понять, почувствовать, чтобы быть к ней сопричастными².

Следует согласиться с наблюдениями И.А. Уркина, который в очерке «О взаимоотношениях преподавателей и студентов в учебной деятельности» пишет: «Студентов волнует увлеченность преподавателя своим предметом, его свободная ориентация в нем, проявление *убежденности и собственного отношения* (подчеркнуто мною. – И.Ф.) к излагаемым важнейшим проблемам науки»³.

¹ Коротков В.М. Воспитывающее убеждение. М., 1980, с. 79.

² См.: Метелица Б. Об уровне обучения и воспитания в вузе. – Коммунист, 1980, № 17, с. 111.

³ Проблемы активности преподавателя вуза. Ростов, 1978, с. 6.

В эмоциональном настрое лекции или выступления на семинаре преподавателю следует руководствоваться чувством меры, постоянно наблюдать за тем, как воспринимается студентами учебный материал, насколько он последователен и логично построен – от простого к сложному, от легкого к трудному. Бывает и так: преподаватель увлечен красотой научной конструкции и рассказывает о ней с упоением, забывая или не понимая, что студенты не подготовлены к восприятию этого учебного материала. Его повышенный эмоциональный рассказ вызывает в аудитории ироническое настроение, шум, смех – негативную реакцию.

Главное среди воспитательных методов обучения – это воспитание студентов на исходных понятиях данной науки, именно они в юридическом мышлении специалиста занимают основное, фундаментальное место. Об этих понятиях подробно речь пойдет в дидактике, здесь же подчеркнем воспитательную роль общих категорий науки. От таланта, квалификации, опыта педагога зависит его умение передать не только логическое содержание понятия (это элементарное педагогическое требование), но и их моральную, демократическую, эстетическую и практическую стороны. Студент поднимается к вершинам науки при помощи понятий, которые подобно ступенькам ведут к цели – овладению юридической профессией. В.И. Ленин отмечал, насколько важно овладеть категориями: «Категории надо вывести (а не произвольно или механически взять) (не «рассказывая», не «уверяя», а доказывая)... исходя из простейших основных...»¹.

Среди методов убеждения следует выделить педагогические требования, о которых А.С. Макаренко говорил: «...Без искреннего, открытого, убежденного, горячего и решительного требования нельзя начинать воспитание коллектива...»². В практике вуза требования к студентам предъявляются либо педагогами, либо студенческими коллективами группы, курса, факультета. Если они касаются одного учебного вопроса, то должны быть едиными, согласованными.

Наиболее высокие нравственные требования сформулированы в моральном кодексе строителя коммунизма. Они детализируются применительно к учебному процессу, они должны помогать студенту формировать мотивы поведения. Это наиболее тонкая, скрытая и решающая сфера нашего воспитания и показатель уровня воспитанности студента.

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 86.

² Макаренко А.С. Соч., т. 5, с. 150.

Особым видом коллективных требований является общественное мнение студенческой группы. Оно – сильнейший инструмент прикосновения к сознанию студента и решительно воздействует на самооценку студента, особенно на завышенную самооценку. Студент учится на «отлично» и, потеряв скромность, стал, как говорят, нос задирать. Общественное мнение очень скоро и решительно может и должно поправить студента, заставить призадуматься о скромности, о своем поведении. Роль педагога в такой ситуации – направляющая, надо помочь такому студенту обрести правильную, высоконравственную позицию. Но делать это надо тонко, деликатно, по возможности незаметно для воспитуемого студента. Создавать воспитательные ситуации – дело весьма трудное для педагога.

Несколько слов о традициях в вузе, их воспитательном значении. Традиции – это обычаи, порядки, правила поведения, которые прочно устанавливаются в вузе, оберегаются общественным мнением студентов и преподавателей и сохраняются каждым поколением студентов. К таким традициям относятся день посвящения в студенты, торжественное вручение студенческого билета и зачетной книжки, дни открытых дверей и другие. Есть, конечно, отрицательные традиции (подсказка, шпаргалка и др.). К сожалению, о традициях в вузе очень мало сведений в педагогической литературе.

Рассмотренные нами воспитательные методы убеждения показывают нам, что процесс обучения и процесс коммунистического воспитания должны быть едиными: «Конечно, эти два процесса на практике должны сливаться воедино. Однако это не приходит само собой. Об этом надо заботиться и заботиться постоянно, как в ходе преподавания науки, так и в организации общественной жизни вузов»¹.

Методы организации общественно-политической практики студента. Не только учебная деятельность воспитывает студента, но и всякая иная в вузе – научная, спортивная, но особо важна общественно-политическая деятельность. К. Маркс писал: «...Общественная деятельность, какой бы скромный характер она ни носила, оказывает на каждого необычайно освежающее действие»². За годы учебы студент должен вырабатывать в себе умения и навыки общественной деятельности, именно она – необходимый компонент его профессии юриста.

¹ Всесоюзный слет студентов. Документы и материалы. М., 1972, с. 18–19.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 27, с. 418.

В марте 1974 г. коллегия Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Секретариат ЦК ВЛКСМ приняли «Примерное положение об общественно-политической практике студентов высших учебных заведений», где сказано, что «общественно-политическая практика – это система мероприятий, направленная на приобретение каждым студентом необходимых знаний и навыков организаторской и общественно-политической работы в коллективе»¹.

Отношение студента к общественной деятельности может быть различным. На кафедре педагогики и педагогической психологии ЛГУ им. А.А. Жданова сделана попытка разработать методику анализа и оценки общественной деятельности студента по следующим показателям: 1. Отрицательно относится к общественным делам. 2. Безразлично относится к общественным делам. 3. Привлекает возможность получить поощрение. 4. Привлекает значимость общественных дел. 5. Привлекает творческое начало в общественных делах. Думается, что в этих пяти констатирующих положениях удачно выражена различная позиция студентов в их отношении к общественно-политической практике. В каждой группе студентов нужны особые методы воспитания, требования, поручения. Общественная работа должна быть распределена между студентами равномерно, без перегрузок.

Общественно-политическая практика ныне организована так, что о ней студент слушает лекции, проходит практику и сдает зачеты. К такой практике относятся поручения, избрание на общественные должности, проведение политинформации, работа в НСО, агитатором, пионервожатым, в стенгазете и пр. Сюда, видимо, можно отнести участие в трудовом семестре, художественной самодеятельности, спортивной работе. Словом, действует девиз: «Каждому студенту – общественное поручение».

Методы социалистического соревнования. Соревнование как метод воспитания используется в любой деятельности студенческой группы: учебной и общественно-политической. Оно повышает активность студентов, вызывает положительные мотивы равнения на передовых, помощи отстающим, укрепляет чувство коллективизма, дисциплину и организованность.

Соревнование может быть коллективным и индивидуальным. Для первого характерны соревнования между студенческими академиче-

¹ Воспитательная работа в вузе. М., 1976, с. 86.

скими группами, курсами, факультетами и вузами. Оно оформляется обычно договорами социалистического соревнования, принимаемыми в торжественной обстановке.

Индивидуальное соревнование, как правило, проводится внутри академической группы. Очень важен предмет соревнования, который должны выбрать сами студенты. Он должен быть достаточно конкретен, социально значим, как цель движения коллектива и личности. Не следует в предмет соревнования включать такие вопросы, которые относятся к элементарным правилам поведения. Например, не опаздывать на занятия, не курить в аудитории и т.п. Вокруг таких норм поведения, абсолютно обязательных для всех, вредно устраивать соревнование.

Соревнование должно быть гласным, его ход широко и регулярно освещается в студенческой группе. Нужен систематический и эффективный контроль. При этом не исключены в организации социалистического соревнования некоторые ошибки. Одна из них – формализм. Руководители группы студентов не сумели разбудить энтузиазм, заинтересованность и активность студентов. На бумаге считается, что академическая группа соревнуется, а на деле этого нет. Нет нужды доказывать, что такое «соревнование» наносит вред воспитанию.

Другая ошибка – погоня за первым местом в соревновании, ажиотаж первенства во что бы то ни стало, причем общественная полезность и сам предмет соревнования отодвигаются в сознании студентов на второй план. Такая погоня за первенством вредна, она воспитывает чувство превосходства, групповой эгоизм, а не чувство товарищества и стремление помочь отстающим. А ведь в этом смысл соревнования. Спорным является вопрос о том, нужно ли включать в предмет соревнования пункт о повышении успеваемости студентов. Способности у студентов разные, и не способности человека являются предметом соревнования, а их положительные мотивы деятельности. Можно, конечно, записать в договоре группы – сдать определенную экзаменационную сессию без двоек (в прошлой их было более чем достаточно). Но не следует записывать – учиться всем на хорошо и отлично, ибо это область способностей, а не только трудолюбия и упорства.

Дополнительные методы воспитания – поощрение и наказание.

Метод поощрения, в отличие от основных методов, не создает в сознании студентов новых мотивов, стимулов к хорошей учебе или активной общественной деятельности. Методы поощрения и наказания – это

своеобразные регуляторы, закрепляющие действия основных методов, они либо стимулируют развитие лучших качеств, либо тормозят появление отрицательных качеств личности.

О видах поощрения студентов говорится в ст. 45 Типовых правил внутреннего распорядка высших учебных заведений (1961). За хорошую успеваемость, сказано в ней, высокие показатели в производственной работе и активное участие в общественной жизни института для студентов устанавливаются следующие меры поощрения: благодарность, занесение на доску Почета, награждение ценным подарком¹. В практике вуза применяются и иные виды поощрения: одобрение педагогом учебных успехов студента, их наивысшая оценка – похвала, затем Почетные грамоты, вручаемые общественными организациями или ректоратом, сообщение в стенной газете о добрых делах и успехах студента.

Все виды поощрения, кроме одобрения, применяются не педагогом, а общественными организациями и администрацией вуза, к сожалению, иногда без учета мнения того педагога, который ведет занятия в академической группе.

Поощрение – особый вид оценки труда студента, учебного и общественно-политического. Эту оценку большинство студентов ждут с нетерпением, ожидая ее высший балл, особенно за учебные дела. На семинарском занятии преподаватель, выслушав выступление студента или его реферат, должен их оценить – хорошие они или слабые. Получить похвалу от любимого педагога – это наилучшая оценка. Она вызывает радость, укрепляет чувство уверенности в себе, стимулирует дальнейшую плодотворную учебную работу. Однако, чтобы такие оценки педагога были инструментом воспитания, нужно соблюдать ряд педагогических требований и условий.

Во-первых, положительная оценка должна быть объективной, соответствующей действительному значительному (хотя и в малом) успеху студента. Во-вторых, оценка педагога должна соответствовать мнению коллектива студенческой группы. Ведь выступление студента, его реферат оценивают и студенты. Оценки группы и педагога не должны существенно расходиться. В-третьих, нельзя часто применять метод положительной оценки к одному студенту. В любой группе есть сильные, средние и слабые студенты. И если на каждом занятии педагог та,

¹ Высшая школа, ч. 2, с. 69.

отмечает как положительное выступление сильного студента, то он ненароком может стимулировать зазнайство и высокомерие этого студента. Поэтому при более или менее хороших выступлениях на семинаре надо отметить хороший ответ слабого студента, что является стимулом в его дальнейшей работе.

В любой студенческой учебной группе есть студенты, которые почти никогда не получают поощрения, как правило, они не выступают на семинаре, их приходится вызывать. Такое положение стимулирует чувство ущемленности, неуверенности в своих силах. Они боятся выступать, чтобы не вызвать осуждение педагога и иронических улыбок товарищей. Таких студентов педагог обязан обнаружить и расшевелить, втянуть в активную учебную работу. Именно такому студенту целесообразно поручить подготовить реферат к следующему занятию, и за более или менее положительный реферат одобрить его, отметив его положительные стороны, похвалить студента. Такой педагогический прием применения поощрения окажет целебное действие на отстающего студента, поможет ему приобрести уверенность в себе, улучшит его статус в группе.

Перейдем к рассмотрению наказания как метода воспитания студентов. Отношение к наказанию в истории педагогики существенно менялось. В теории и практике авторитарного воспитания проводилась мысль о том, что наказание – главное средство воспитания, следует широко его применять, разнообразить виды, создавались трактаты о пользе телесных наказаний школьников. Великий мыслитель Дж. Локк писал о подобных методах наказания, что это те шпоры и вожжи, которые могли воспитывать лстецов, предателей, угодников, послушных холопов и рабов¹. Стронники свободного воспитания выступали против всякого наказания². Под их влиянием в первые годы Советской власти в нормативных актах было установлено: никакие наказания в школе не допускаются. Это положение записано в ст. 18 Положения о единой трудовой школе РСФСР от 30.09.1918 г. (утверждено ВЦИК)³. Та же норма записана в ст. 37 Устава единой трудовой школы от 18 декабря 1923 г. (утверждено СНК РСФСР)⁴.

¹ См.: *Локк Дж.* Педагогические сочинения. М., 1939, с. 7, 8.

² *Гордин Л. Ю.* Поощрение и наказание в воспитании детей. М., 1971.

³ Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. М., 1974, с. 135.

⁴ Там же, с. 149.

Прошло немало времени, когда в теории советской педагогики была доказана допустимость наказания в практике воспитания учащихся в качестве дополнительного, неосновного метода¹. Значительный вклад в теорию поощрения и наказания внес А.С. Макаренко.

Наказание – очень острый инструмент воспитания, вызывающий у студента, совершившего проступок, целую гамму эмоций (стыд, угрызения совести, чувство вины, подавленности, стремление исправиться и пр.). Пользоваться этим инструментом надо умело, иначе наказание принесет вред, а не пользу. К наказанию можно прибегать тогда, когда совершен проступок, причем виновный проступок, грубое нарушение нравственных и иных норм поведения студента. Если нет проступка, то никоим образом не может применяться наказание, которое всегда осуждает, отрицательно оценивает проступок. Можно ли наказывать неуспеваемость студента? Нельзя. Неуспеваемость, как это часто бывает, есть результат неумения, низкой подготовки, слабых способностей. Студент учил, но не разобрался. Неудовлетворительная оценка на экзамене – это не наказание, а свидетельство отсутствия необходимых знаний. Когда на семинарском занятии студент отказался выступать, то он получает задолженность, т.е. обязан выучить эту тему и на кафедре отчитаться за нее. Задолженность побуждает студента дополнительно трудиться, а трудом вообще недопустимо наказывать.

Проступок – вот объект наказания. Он может быть разным: нарушение учебной дисциплины (опоздание, прогул и др.), грубость, бестактность по отношению к товарищу, порча мебели и пр. О видах наказания говорит ст. 45 Типовых правил внутреннего распорядка высших учебных заведений. В ней сказано: за нарушение учебной дисциплины, правил внутреннего распорядка и социалистического общежития к студентам может быть применено одно из следующих дисциплинарных взысканий – замечание, выговор, строгий выговор с предупреждением и как крайняя мера – исключение из учебного заведения². Эти виды наказания дополняются и такими: лишение стипендии на определенный срок, выселение из общежития.

Для того, чтобы к студенту педагог, студенческая группа, общественные организации применили наказание, нужно соблюсти ряд педагогиче-

¹ *Болдырев Н.И.* Методика воспитательной работы в школе. М., 1975; *Лихачев Б.Т.* Теория коммунистического воспитания. М., 1974.

² Высшая школа, ч. 2, с. 69.

ских условий. Во-первых, к наказанию можно прибегать лишь тогда, когда совершен виновный проступок, грубо нарушающий дисциплину, моральные нормы. Поэтому всем участникам воспитательного процесса – педагогу, студенческой группе и администрации вуза – должно быть совершенно ясно: совершен проступок, совершен виновно и поэтому требует наказания. Безднаказанность недопустима. Нельзя наказывать по подозрению. Во-вторых, наказание должно опираться на поддержку коллектива, на общественное мнение коллектива студентов академической группы, в которой учится студент. Наказание должно всеми – и виновным – восприниматься как справедливое, быть гласным, иначе оно не будет воспитывать. Гласность наказания – непреложный закон его применения. В-третьих, наказание должно быть индивидуализированным. Иногда достаточно обсуждения проступка на собрании группы, а само такое обсуждение будет для виновного куда более строгим наказанием, чем выговор в приказе ректора института. Нельзя наказывать за мелкие проступки, достаточны слово преподавателя, его осуждающий взгляд. В таких случаях извинения студента исчерпывают назревающий конфликт. А применение наказания – всегда конфликт. В-четвертых, нельзя часто в студенческой группе прибегать к наказанию, недопустимо в течение короткого времени к одному и тому же лицу применять наказание неоднократно. Это лишает его эмоционального восприятия, студент привыкает к нему, как к неизбежной неприятности. А наказание должно сопровождаться стыдом, страхом, раскаянием, а не равнодушием, безразличием. Наконец, в-пятых, наказание никоим образом не должно причинять физических страданий и унижать человеческое достоинство. Недопустимо обсуждать интимные стороны жизни студента, прибегать к наказанию студента в состоянии раздражения, крика, истерики. Ведь в этом случае наказание будет неправильно воспринято виновным, да и всей студенческой группой. Спокойный тон, объективность и справедливость – постоянное состояние преподавателя.

Так обстоит дело с методами воспитания, которые должны применяться во взаимосвязи друг с другом. Какой избрать в данной воспитательной ситуации метод или комбинацию методов – это дело педагогического искусства, таланта, интуиции, памятуя завет А.С. Макаренко о том, что ни один метод не может быть во всех случаях хорош или плох.

Воспитание взрослых людей достигает наибольшего успеха при условии самовоспитания. В педагогике в последние годы появилось много работ по вопросам самовоспитания (В.Н. Колбановский, Л.И. Рувин-

ский и др.). При самовоспитании внешние положительные воздействия превращаются во внутренние установки личности. Для студента вуза намеченной программой его развития является, прежде всего, учебный план и овладение теми науками, которые в нем предусмотрены.

Объектом самовоспитания могут быть и науки, которые не изучаются в юридическом вузе. Скажем, психология, история искусств или математическая логика и пр. Наконец, объектом самовоспитания должны стать специальные качества юридической профессии – наблюдательность, организованность, принципиальность и пр.

Студент не только объект, но субъект воспитательного процесса, что наглядно проявляется в самовоспитании. Поступая в вуз, студент уже настроен на самовоспитание. Вся обстановка высшей школы, ее правила, режим, психологический климат направляют его работать самостоятельно.

В организации самовоспитания студенту следует помочь научить приобрести режим учебного труда и общественной деятельности, четко организовать свое время. Педагогические исследования показывают, что студенты могут добиваться успехов в обучении только в том случае, если они ежедневно отводят около 4 часов на самостоятельную работу¹.

Мало определить объем времени на внеаудиторную учебную работу, время нужно использовать в твердом режиме, равномерно в течение всего семестра².

В средней школе учащийся приучен к особому школьному режиму учебного труда. Он ежедневно получает домашнее задание, которое учитель проверяет и ставит оценку. Задание – выполнение – проверка – оценка – таков цикл школьного обучения. В вузе задание весьма общее – по программе. Систематической, каждодневной проверки нет, а оценка появляется лишь в конце семестра на экзамене. Тут нужны существенная перестройка приобретенных ранее привычек, умение войти в вузовскую колею самостоятельного труда.

Наконец, есть еще одна область самовоспитания – исправление своих недостатков, перевоспитание себя. Когда преподаватель обнару-

¹ См.: Современная высшая школа. Международный журнал социалистических стран. Варшава, 1978, № 1, с. 26.

² Багрий-Шахматов Л. В. О структурно-логической модели формирования юриста широкого профиля. Сборник научно-методических статей по правоведению. М., 1979, вып. 1.

живает в одном из студентов существенный недостаток в нравственном отношении – жадность, эгоизм, черствость или карьеризм, надо подумать, как перевоспитать студента. Главный путь к этому – заставить самого студента задуматься о себе, вызвать его стремление освободиться от своего недостатка.

Ученые МГУ пишут: «Следует помнить, что никакая программа воспитания не может учесть все богатство потенциальных возможностей и особенностей личности, если процесс нравственного воспитания не имеет этапа самовоспитания, которое может осуществляться в соответствии с непосредственными требованиями воспитания, побуждаться и направляться непосредственными воспитательными воздействиями»¹.

Воспитание необходимо должно перерасти в самовоспитание. На базе воли, чувства долга у студента возникают стимулы к самовоспитанию, а иногда и к перевоспитанию. В этой триаде – воспитание, самовоспитание и перевоспитание – суть воспитательного процесса в вузе, где появляются, закрепляются и шлифуются необходимые качества профессии юриста.

Очерк 3 *Модель юриста*

Каким должен быть специалист, получивший высшее образование? Ю.В. Андропов подчеркнул: партия добивается того, чтобы человек воспитывался у нас не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения². Вот таким должен быть специалист, окончивший вуз. Эти общие требования деятельности специалиста дополняются особыми требованиями, отражающими специфику профессии. Единство общих и особенных требований образует модель специалиста, которая представляет собою научную категорию вузовской педагогики.

¹ Рувинский Л.И., Соловьева А.Е., Ковалева М.М. Нравственное воспитание и самовоспитание студентов. – Современная высшая школа. Варшава, 1978, № 2, с. 81.

² Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС. М., 1983, с. 78.

Модель специалиста нужна для того, чтобы правильно организовать воспитание и обучение студентов, обеспечить вузовскую подготовку специалиста. Учебные планы и программы вуза есть, в сущности, приближенное представление о модели специалиста. В.В. Краевский правильно обращает внимание на то, что «путем обучения передается не сама определенная деятельность и формы отношений, а их модель, схема, общие принципы, нормы, фиксированные в общественном сознании и его формах»¹. Модель специалиста нужна прежде всего для того, чтобы на ее основе разрабатывать учебные планы и программы², организовать воспитание и обучение в вузе. Профессор А.Г. Молибог определяет модель специалиста как структурно-логическую схему профессиональной подготовки специалиста³. Разделяя это общее определение, надо идти дальше: понять методологию и методику составления модели юриста. О ней полезные сведения содержатся в монографии Е.Э. Смирновой⁴. Автор верно утверждает, что в само понятие «модель специалиста» вкладывается различное содержание. Е.Э. Смирнова все предложения о путях разработки модели специалиста свела, в конечном счете, к трем группам концепций. В первой концепции за основу берутся качества специалиста, во второй – метод экспертной оценки, а в третью группу концепций автор относит различные идеи по преобразованию учебно-воспитательного процесса⁵.

Для разработки модели юриста берем метод набора определенных качеств юриста. Во-первых, на качество юриста как основу модели специалиста обращается внимание в юридической литературе⁶. Во-вторых, о необходимых качествах, предъявляемых к работе юриста, говорится во многих нормах советского законодательства. Для построения модели юриста нет нужды отбирать все возможные его качества. Сле-

¹ Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М., 1977, с. 43.

² См.: Краснов Н.Ф. Актуальные проблемы научной организации обучения. – Вестник высшей школы, 1977, № 5, с. 24.

³ См.: Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. Минск, 1975, с. 111–112.

⁴ Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием, Л., 1977.

⁵ Там же, с. 13–14.

⁶ См.: Алексеев С.С., Яковлев В.Ф. О модели юриста и обучении в юридическом вузе. – Правоведение, 1976, № 4, с. 73.

дует определить качества юриста как цель воспитания и обучения, как эталон, утвердить который стремятся все преподаватели. Задача облегчается тем, что требования к работе юриста сформулированы в законодательстве о суде, о прокуратуре, об адвокатуре. Беря за основу законодательные требования к работе юриста, получаем легальные основы для формулирования необходимых качеств деятельности юриста, которые разделим на формальные и содержательные. К формальным качествам профессии юриста следует отнести: советское гражданство, возраст, состояние здоровья и наличие высшего образования. Статья 29 Основ законодательства о судостроительстве Союза ССР, союзных и автономных республик (1958 г.) гласит: «Судьей и народным заседателем может быть избран каждый гражданин СССР, обладающий избирательным правом и достигший ко дню выборов 25 лет». В ст. 20 Закона о прокуратуре СССР формулируются требования, предъявляемые к лицам, назначаемым на должности прокуроров и следователей. Они должны быть гражданами СССР, иметь высшее юридическое образование. Для занятия должности прокурора нужно быть лицом не моложе 25 лет. В Законе об адвокатуре СССР 1979 г. формулируются требования к лицам, принимаемым в члены коллегии адвокатов: быть гражданином СССР, иметь высшее юридическое образование (ст. 5). Отчисление адвоката из коллегии производится по разным основаниям, в том числе по состоянию здоровья (ст. 14).

Некоторые из перечисленных в законе качеств юристов являются абсолютными и никем не могут изменяться – это гражданство СССР и для судьи и прокурора определенный возраст (25 лет). Есть факультативные качества. К ним можно отнести наличие высшего образования и состояние здоровья. В виде исключения могут быть зачислены на юридические должности лица, не имеющие высшего образования.

Для следователей, помощников прокуроров, нотариусов, работников милиции, юрисконсультов возрастной ценз не установлен. Минимальный возраст для судей, народных заседателей и прокуроров объясняется тем, что они должны обладать минимальным жизненным опытом, без которого невозможно решать уголовные и гражданские дела, и в сущности решать судьбы людей.

Качества юриста определяются многими факторами, но главным образом – состоянием социальных отношений, развитием социалистической демократии. Непосредственно на работу юриста в любой долж-

ности воздействуют юридическая наука и уровень развития социалистической законности¹.

Главную характеристику специалиста-юриста образуют, конечно, не формальные, а содержательные качества. Их у специалиста, видимо, не десятки, а сотни. Отбираются лишь существенные, первостепенные качества, чтобы преподаватель вуза мог ими руководствоваться в процессе воспитания студента и знал, какие в первую очередь из них надо прививать студенту на лекциях, семинарах или экзаменах. Качеств должно быть немного, и они должны быть достаточно широки по своему объему.

В 20 ст. Закона о прокуратуре СССР установлено, что на должность прокурора и следователя прокуратуры назначаются граждане СССР, «обладающие необходимыми политическими, деловыми и моральными качествами»². На наш взгляд, эти три группы качеств – политические, нравственные и профессиональные (деловые) – можно распространить не только на работников прокуратуры, но и на всех юристов: судей, арбитров, работников милиции, КГБ, адвокатов, нотариусов.

Политические качества юриста, его партийность определяются объективными закономерностями взаимодействия юридической и политической надстройки, самой тесной, неразрывной связью между правом и политикой. Нет права без политики, в юридических нормах формулируются политические идеи. А это идеи КПСС и советского народа. Закон, учил В.И. Ленин, есть мера политическая, есть политика³. Партийность юриста – это глубокое убеждение в правильности политики Советского государства, способность и умение отстаивать эту политику, несмотря ни на какие влияния, принципиальность, настойчивость. Работа юриста связана с проведением законов в жизнь. На июньском Пленуме ЦК КПСС (1983) отмечалось: «Министерство высшего и среднего специального образования СССР ослабило контроль за качеством подготовки обществоведческих кадров, преподавания общественных дисциплин, выполнением постановлений ЦК КПСС и Совета Министров СССР о работе высшей школы... Руководству министерства, партийным комитетам следует также постоянно заботиться, чтобы в каждом вузовском коллективе господствовала атмосфера творческого поиска, взаимного уважения

¹ См.: Проблемы конституционного права. Саратов, 1979, вып. 3, с. 3–11.

² Ведомости Верховного Совета СССР, 1979, № 49, ст. 843, с. 1019.

³ См.: Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 30, с. 99.

и требовательности, нетерпимости к любым нарушениям законности и морали»¹. Заботиться о внедрении высокой политической культуры – задача вузов. На юриста также возложена такая ответственность – воспитывать у населения высокую политическую и юридическую культуру.

Нравственные качества юриста объективно предопределены высоким моральным содержанием советского социалистического права. Чтобы быть судьей в области человеческих проступков, пресекать зло, утверждать добро, надо самому быть образцом в нравственном отношении. Уважение к правам человека, его свободе, чести и достоинству – неременная прочная гуманистическая черта советского юриста. Нетерпимость к преступлению, любому правонарушению сочетается с внимательным и гуманным отношением к человеку. Юрист обладает большой властью. Это – власть народа, врученная ему законом, и она должна использоваться только в интересах народа, на основе коммунистической морали.

Профессиональные качества юриста должны сложиться за годы учебы и практической деятельности юриста. Для юриста главным «орудием производства» является закон: знать закон, уважать закон, уметь правильно его толковать и применять – вот главные задачи юриста, кем бы он ни работал. Законопослушание, чувство законности и чувство ответственности – необходимые качества юриста.

1. Политическое воспитание

Политическое воспитание – это именно и есть наше советское воспитание, подчеркивал А.С. Макаренко². По мере развития социалистического строительства и осуществления культурных задач возрастает значение политической зрелости самых широких слоев населения. Большое внимание политическому воспитанию в наше время объясняется тем, что в современном обществе зрелого социализма значительно возросла роль политики КПСС и Советского государства. Политические идеи – это не абстрактные положения и умозрительные принципы. Это деятельность людей, их борьба и труд, творчество, вдохновение миллионов и миллионов граждан. В политике отражается жизнь не тысяч,

¹ Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС. 14–15 июня 1983 г. М., 1983, с. 57.

² См.: Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко. 3-е изд., испр. и доп. М., 1972, с. 58 и сл.

а миллионов, неоднократно говорил В.И. Ленин¹. Труд, отдых, потребление, образование, культура, искусство – все стороны жизни общества испытывают благотворное влияние марксистско-ленинской политики.

Ежегодно в юридические вузы поступают десятки тысяч абитуриентов. Они принесли в вуз свой жизненный опыт: все они политически достаточно грамотны, хотя уровень политической культуры у них весьма различен. Политическое воспитание имеет особое значение для юриста, ибо он подготавливается для государственной деятельности, имеющей политическое содержание. Сотни практических дел, решаемых повседневно судьей, прокурором, адвокатом или следователем, протекают в рамках режима законности. А законность на всей территории страны должна быть единой, понимание, толкование и применение закона базируются на единых принципах. «Законность, – писал В.И. Ленин в 1922 г., – должна быть одна. Иначе нет ни культурности, ни политической грамотности»².

Особенность политического воспитания студенчества в юридическом вузе в том, что это воспитание идей и чувств законности, чтобы ко всем практическим вопросам юрист подходил с позиций соблюдения советских законов. В этом глубочайшая политическая мудрость. Она четко выражена в ст. 155 Конституции СССР: «Судьи и народные заседатели независимы и подчиняются только закону». О независимости органов прокуратуры от каких бы то ни было местных органов говорит ст. 168 Конституции СССР. Организационное и процессуальное начала независимости судебно-прокурорских кадров требуют от них в психологическом и личном плане высокой ответственности за правильное – демократическое и гуманистическое – решение конкретных дел, высокой политической юридической культуры.

Партийность – это прежде всего классовость, рассмотрение всех вопросов общественной жизни с позиций интересов рабочего класса и всех трудящихся. В.И. Ленин писал: «Люди всегда были и всегда будут глупенькими жертвами обмана и самообмана в политике, пока они не научатся за любыми нравственными, религиозными, политическими, социальными фразами, заявлениями, обещаниями разыскивать *интересы* тех или иных классов»³.

¹ См.: Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 36, с. 16–17.

² Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 45, с. 427.

³ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 23, с. 47.

Неустанно на протяжении всех лет учебы необходимо учить студента классовому анализу общественных явлений, учить не только логическому анализу, но и воспитывать эмоциональные качества глубокой преданности трудящимся классам, классовую направленность мировоззрения. Само содержание общественных наук – истории КПСС, политической экономии, марксистско-ленинской философии и научного коммунизма – воспитывает у студента качество партийности. Преподавание этих предметов нельзя сводить к просветительству, оно идейно воспитывает студенчество. Мировоззренческую подготовку студенты получают при изучении не только перечисленных общественных наук, но и при изучении общей теории государства и права, истории государства и права СССР, всеобщей истории государства и права, истории политических учений.

Преподавание общественных наук в вузе имеет серьезные недостатки. В редакционной статье журнала «Коммунист» сказано: «Нередко еще оно ведется школярски, начетнически, когда систематическое, всестороннее творческое изучение подменяется выхватыванием отдельных цитат и их поверхностным комментированием или же строится в отрыве от конкретных животрепещущих политических и социально-экономических проблем. В результате марксизм-ленинизм воспринимается подчас не как вызывающее неослабеваемый живой интерес незаменяемое руководство к практическому действию, а как дисциплина, которую надо знать по обязанности»¹.

От знаний и таланта преподавателей юридических наук зависит то, как они покажут классовое содержание истин своих наук, как они научат нетерпимости к буржуазным идеям и глубокой преданности коммунистическим идеалам.

В современных условиях борьба социалистической и буржуазной идеологий проходит через мысли и сердце каждого студента, и преподаватель несет великую ответственность за то, чтобы воспитать у студента качество идейного борца-ленинца, готового везде и всегда отстаивать свои принципы. Следует помнить, что партийность – идея марксистская, беспартийность, аполитичность – идея буржуазная.

Студент воспитывается вузом и всем укладом общественной жизни в духе идейности, партийности, но он испытывает по разным каналам

¹ Настоятельное веление времени. – Коммунист, 1982, № 1, с. 29.

влияние чуждых нам взглядов. Важно выработать у студента стойкость, патриотизм и непримиримость к чуждым идеям. А. В. Луначарский писал, что «иногда идейные влияния овладевают личностью попеременно, и тогда перед нами тип отступника, оборотня; в другом же случае они соединяются в нем одновременно – тогда перед нами эклектик»¹.

Содержание общественных и юридических наук автоматически не утверждает в сознании студентов принципа партийности. Мирозрение формируется не только самим содержанием предмета, но и способом его подачи, методикой преподавания. Студенты на лекциях и семинарах усваивают истины политической науки. Но с познания истины воспитание только начинается, ибо политическая идея живет долго и прочно лишь в убеждениях. Как превратить знания в убеждения? Тут нет единого рецепта, есть множество приемов, стимулирующих формирование убеждений. «...Коммунистические идеи, много раз переосмысленные и пережитые, становятся убеждениями. Человек коммунистических убеждений сознательно руководствуется в своем поведении прежде всего мотивами долга, чести, справедливости, служения Родине, народу»². Проблемность обучения (особенно лекций) организует самостоятельную работу студента, его поиск научной истины, что стимулирует превращение знаний в убеждения. Для глубокого усвоения работ классиков марксизма-ленинизма большое значение имеет конспектирование студентами этих работ. Конспект позволяет студенту неоднократно обращаться к его тексту, лучше усваивать марксистские идеи, а прочные знания – верный путь к превращению их в личные убеждения.

Важной формой политического воспитания студенчества является изучение партийных документов съездов КПСС, Пленумов ЦК КПСС. Бывает и так, что преподавателю на лекции или семинаре приходится разъяснять Постановление ЦК партии, только что опубликованное в печати. Нет еще разъяснительных статей, нет комментариев, а студентам надо раскрыть смысл нового партийного документа. Высокий воспитательный уровень такого разъяснения способствует активному, самостоятельному усвоению политических идей.

Студенты, порой, задают преподавателю вопросы о политической жизни страны или политических событиях за рубежом. На все эти вопро-

¹ Луначарский А. В. Собр. соч. М., 1964, т. 2, с. 191.

² Педагогика школы / под ред. чл.-кор. АПН СССР Г. И. Щукиной. 1978, с. 78–79.

сы, как правило, следует давать исчерпывающий ответ. Воспитательное влияние этих ответов огромно, они учат студента творчески решать волнующие его проблемы. Но вопросы бывают разные, бывают и такие, которые свидетельствуют об аполитичности студента, его обывательском подходе к острым политическим проблемам. Есть преподаватели, которые считают, что на такого рода каверзные вопросы отвечать не нужно. Такая позиция педагога не только антипедагогична, но и политически неправильна. Необходим спокойный, аргументированный ответ педагога. К разъяснительной работе подобного рода преподаватель должен тщательно подготовиться заранее, чтобы не оказаться беспомощным в беседе.

В каждой студенческой группе еженедельно проводится политическая информация о наиболее важных политических событиях в последние дни. Информаторами выступают преподаватели или студенты. Для юридического вуза, думается, информаторами должны быть прежде всего студенты.

Общественно-политическая активность студентов формируется не только в учебном процессе, но и в ходе общественно-политической практики. «Совершенствование нашей демократии требует устранения бюрократической «заорганизованности» и формализма – всего, что глушит, подрывает инициативу масс, сковывает творческую мысль и живое дело трудящихся»¹.

Общественно-политическая практика – это система мероприятий, направленных на приобретение каждым студентом определенных знаний, навыков и умений в области ведения общественно-политической и организаторской работы в различных коллективах².

В Постановлении Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Секретариата ЦК ВЛКСМ (1971) «О рекомендациях по проведению общественно-политической практики студентов в высших учебных заведениях» дан примерный перечень навыков, которые должен приобрести студент в ходе общественно-политической практики, что для юридического вуза имеет решающее значение.

Виды общественно-политической практики весьма различны. Это – общественная работа, работа агитатором, участие в редколлегиях

¹ Андропов Ю. В. Избранные речи и статьи. 2-е изд. М., 1983, с. 242.

² Камалдинов М. К., Кучкаров Ш. М., Наумов Э. Б. Общественно-политическая практика студентов. – Советская педагогика, 1978, № 7, с. 102.

стенных газет, в школе молодого лектора, в научно-студенческом кружке и т.д. Один-два раза в год проводится аттестация каждого студента об его участии в общественно-политической практике. Как правило, она проводится на общих собраниях студенческой группы и ее результаты вносятся в особую книжку по ОПП, затем они учитываются при назначении стипендии, распределении мест в общежитии, на работу по окончании вуза.

С тех пор, когда по рекомендации XVI съезда ВЛКСМ в каждом вузе создана система общественно-политической практики студентов, накоплен немалый опыт¹. Нет сомнения в том, что в деле политического воспитания студенчества такая практика играет весьма существенную роль, она охватывает каждого студента и помогает формированию навыков, нужных общественно-политическому деятелю.

Политическое воспитание студенчества ведут общественные организации вуза – партийная, комсомольская и профсоюзная. Но главной фигурой воспитательного процесса был и остается каждый преподаватель, а не только куратор группы. Он должен уметь с позиции марксизма-ленинизма оценивать новые явления общественной жизни. Глубокая партийность преподавателя – необходимое условие воспитания партийности у студента.

2. Нравственное воспитание

Среди различных направлений процесса воспитания человека – умственного, трудового, политического, физического и иного – нравственное воспитание является основным, главным и ведущим, как правильно отмечается в педагогической литературе². Оно пронизывает все иные направления воспитания: почти любое действие человека, особенно его общение с другими людьми в экономической, политической, культурной или бытовой сферах, – имеет нравственный аспект или содержание. Главное для нравственных идей, норм, принципов, привычек – это классовый характер истоков содержания и их направленности. Профессор Г.Л. Пospelов пишет: «...Каждый человек является носителем целого

¹ Воспитание общественно-политической активности студентов / под ред. Ю.С. Никольского. М., 1979, с. 63 и сл.

² См.: Педагогика школы / под ред. чл.-кор. АПН СССР Г.И. Щукиной. М., 1977, с. 93; Теория и практика коммунистического воспитания студентов. М., 1977, с. 225–226.

комплекса нравственных устоев: классовых, национальных, религиозных и других, которые то находятся в гармонии, то конфликтуют между собой в зависимости от перипетий его общественного бытия»¹.

В педагогике нравственному воспитанию учащихся уделяется много внимания. Само понятие «нравственное воспитание» вошло в учебно-педагогическую литературу в конце 30-х годов². Достаточно широкая педагогическая литература о нравственном воспитании (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Э.И. Моносзон, Л.И. Рувинский и др.) анализирует главным образом воспитание школьников. О нравственном воспитании студенчества юношеского возраста сведений не так уж много. Между тем в этом возрасте, когда молодой человек приобщается к взрослым отношениям, имеются особые трудности. «Психологи, – пишет И.С. Кон, – давно обратили внимание на внутреннюю противоречивость юношеского морального сознания, в котором ригоризм и категоричность оценок странным образом уживаются подчас с демонстративным скепсисом и сомнением в обоснованности многих общепринятых норм. Такая противоречивость объясняется, если взять психологическую сторону вопроса, именно интеллектуальными трудностями»³. Конечно, ко времени поступления в вуз такого рода противоречия постепенно преодолеваются, но с ними нет-нет да и приходится считаться в вузе.

Процесс нравственного воспитания содержит ряд противоречий: между наследственностью, средой и требованиями воспитания; между идеалом и уровнем моральной воспитанности; между моральными потребностями студента, его запросами и возможностями и способами их удовлетворения⁴. Особенностью нравственного воспитания студенчества является и то, что поступившие в вуз юноши и девушки имеют различный уровень морального сознания и поведения, различный уровень нравственной воспитанности. Житейские представления о добре и зле, долге, чести, справедливости, будучи у большинства молодых людей социалистическими, все же разнятся по прочности, убежденности, научности и по другим характеристикам. Наконец, и такая особенность, как рост и развитие самосознания личности. «Рост самосознания

¹ Наука и нравственность. М., 1971, с. 76.

² См.: *Болдырев Н.И.* Нравственное воспитание школьников. – Вопросы теории. М., 1979, с. 36.

³ *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. М., 1979, с. 156–157.

⁴ См.: *Савин Н.В.* Педагогика. 2-е изд., доп. М., 1978, с. 237.

способствует развитию самоанализа, критической самооценки. Оценка поведения окружающих и самооценка поднимаются на более высокий качественный уровень. Идейная убежденность, чувство долга, ответственное отношение к своим обязанностям, принципиальность, социальная активность становятся главными критериями оценки других и самих себя»¹.

Методологической основой нравственного воспитания студентов является марксистское учение о личности человека. «В основе коммунистической нравственности, – учил В.И. Ленин, – лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма. Вот в чем состоит и основа коммунистического воспитания...»². Связывая процесс воспитания с практикой советского общества, В.И. Ленин отмечал: «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали»³.

На XXVI съезде КПСС обращалось внимание на морально-политические качества юриста: мужество, неподкупность, чувство справедливости, необходимые для проведения в жизнь советской законности⁴. Воспитание таких качеств – задача нравственного воспитания.

В постановлении ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы» (апрель 1979 г.) указывалось на недопустимость формализма в воспитательной работе, на нетерпимость механического повторения прописных истин вместо творческого изложения, на склонность к словесной трескотне. «Серьезный ущерб наносят также попытки втиснуть процесс воспитания в рамки чисто количественных, формальных критериев и оценок. При таком упрощенном, канцелярско-бюрократическом подходе в поле зрения оказывается только число проведенных мероприятий. Подобная, как ее справедливо называют, «галочная» система воспитания отнюдь не способствует успеху идейно-воспитательной работы»⁵.

Таковы некоторые исходные положения нравственного воспитания всего студенчества. Чем же объясняется то, что в условиях юридического института предъявляются повышенные моральные требования к юри-

¹ Рувинский Л.И., Соловьева А.Е., Кавалева М.М. Нравственное воспитание и самовоспитание студентов. – Современная высшая школа, 1978, № 2, с. 82.

² Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 313.

³ Там же, с. 309.

⁴ Материалы XXVI съезда КПСС, с. 65.

⁵ Суслов М.А. Дело всей партии. – Коммунист, 1979, № 15, с. 39.

сту? Думается, прежде всего тем, что юридическая этика представляет собою разновидность профессиональной этики¹. Следует подчеркнуть неразрывную связь права и морали при социализме. Будучи нормами поведения человека, мораль и право регулируют его поведение, но регулируют по-разному². Здесь важно подчеркнуть, что все юридические нормы, как правило, совпадают с моральными нормами советского общества. Исполнение закона есть, кроме всего прочего, нравственное действие, нарушение закона не только противоправно, но и антиморально.

Юрист во взаимоотношениях с гражданами должен всегда занимать высоконравственную, гуманную, демократическую позицию. Еще в 1932 г. М.И. Калинин говорил, что проведение в жизнь нашей законности «означает гарантирование людям известных прав в их частной жизни, и особенно в социалистическом обществе»³.

Характерной особенностью общественных отношений, в которых участвуют судьи, прокуроры, следователи с одной стороны, и граждане – с другой, является то, что участники здесь не равны, одна сторона решает жизненные вопросы другой стороны, и это решение затрагивает честь, достоинство, а иногда и свободу другой стороны, которая обязана подчиниться государственному решению. Здесь формализм, равнодушные юриста, его ошибки абсолютно нетерпимы, они убивают справедливость, нравственное начало юридических норм.

Конституция СССР широко использует нормы коммунистической морали, включая их в юридические предписания. «Уважение личности, – гласит ст. 57 Конституции СССР, – охрана прав и свобод граждан – обязанность всех государственных органов, общественных организаций и должностных лиц. Граждане СССР имеют право на судебную защиту от посягательств на честь и достоинство, жизнь и здоровье, на личную свободу и имущество».

Для того, чтобы судить других людей, надо самому иметь на это моральное право в безупречном нравственном поведении, в глубоких чувствах общественного долга. Вот почему к юристу – не только судье, любому юристу – предъявляются повышенные моральные требования.

¹ См.: *Семаков Ф.Т.* Административная этика. М., 1980, с. 3; *Бойков А.Д.* Этика профессиональной защиты по уголовным делам. М., 1978.

² См.: *Фарбер И.Е.* Правосознание как форма общественного сознания. М., 1963, с. 175.

³ *Калинин М.И.* Избр. произв. М., 1975, с. 181.

Черствость души, равнодушие, безразличие к судьбам людей означает, что данный человек не может и не должен работать юристом, несмотря на высшее образование.

В науке не разработана теория нравственного воспитания студентов-юристов. На наш взгляд, следует обсудить три главных вопроса в этом плане. Во-первых, воспитание необходимых нравственных качеств, для чего следует перевести юридические требования закона в нравственно-психологические характеристики личности юриста. Во-вторых, четко определить нравственный идеал для работы юриста. В-третьих, нравственное воспитание довести до самовоспитания студента, в этом, думается, главное. Рассмотрим эти три вопроса воспитания коммунистической морали у студентов-юристов.

Советский закон устанавливает правило, что приговор суда должен быть законным и обоснованным. Эти же требования можно предъявить в сущности к любому юридическому акту – постановлению следователя, протесту прокурора или кассационной жалобе, подготовленной адвокатом. Эти юридические требования можно перевести в моральные, предъявляемые к юристу: он должен обладать качеством объективности. Решая сотни человеческих тяжб, исследуя конфликты между обвиняемым и потерпевшим, истцом и ответчиком, юрист обязан установить истину, собрать добротные, бесспорные доказательства этой истины и утвердить ее в своем решении. А всего этого невозможно достичь без объективности.

Другим нравственно-психологическим качеством юриста должна быть принципиальность. Сам закон – Конституция СССР – устанавливает независимость судей и подчинение их только закону. Органы прокуратуры осуществляют свои полномочия независимо от каких бы то ни было местных органов, подчиняясь только Генеральному прокурору СССР. Судье и прокурору нужна принципиальность, партийность, чтобы обеспечить свою независимость и объективность. Без этих качеств нельзя осуществить презумпцию невиновности, о которой говорит ст. 160 Конституции СССР. Только суд и закон могут признать человека виновным в преступлении, а до тех пор он предполагается невиновным¹. Независимое решение юриста – это принципиальное решение, законное, обоснованное.

¹ Полянский Н. Н. Вопросы теории советского уголовного процесса. М., 1956, с. 182–183.

Необходимым качеством каждого юриста является справедливость. Она охватывает все области отношений между людьми. «На нее ссылаются при распределении материальных и духовных благ, при поощрении и наказании, при любой оценке человека в целом, его поведения, качеств, поступков»¹. Имея объективные основания в общественном строе, справедливость в социалистическом обществе отражает подлинный гуманизм во взаимоотношениях людей. Практически справедливость представляет собою меру распределения благ и воздаяния, основанную на соразмерности. В нашем законодательстве многочисленны ссылки на справедливость. Так, в ст. 23 Конституции СССР говорится о справедливом распределении общественных фондов потребления; в ст. 44 – о справедливом распределении жилой площади; в пункте 5 ст. 342 УПК РСФСР определяются основания к отмене или изменению приговора суда. Среди этих оснований говорится о несправедливости приговора, т.е. несоответствии назначенного судом наказания тяжести преступления и личности осужденного.

Соразмерность (справедливость) надо воспитывать у студентов с первых дней обучения в вузе. «Чтобы быть справедливым, необходимо прежде всего без предвзятости устанавливать факты, выяснять истинное положение вещей, ибо только на основе истины может быть дана справедливая оценка. Вот почему такое качество, как справедливость, в том числе и правдивость перед самим собой, органически сочетается со справедливостью»².

Каким образом в вузе должны воспитываться эти качества у студента? Размышляя об этом, следует прежде всего указать на нравственные просвещения. «Усвоение моральных норм осуществляется стихийно в повседневном общении людей. Нравственное воспитание придает этому процессу целевую направленность, системность с помощью просвещения»³.

В юридическом вузе преподаются основы марксистско-ленинской этики (32 часа с зачетом), но преподаются на 2 или 3 курсах. Целесообразней ввести этот курс с первого семестра 1 курса. К лекциям по этике следует предъявить особо высокие требования, главным образом к жи-

¹ Основы коммунистической морали. М., 1979, с. 184.

² Там же, с. 187.

³ Нравственное воспитание. Проблемы теории и практики / отв. ред. А.К. Уледов. М., 1979, с. 12.

вой форме изложения. Студент должен усвоить научное содержание категорий этики. Но, конечно, одним нравственным просвещением нельзя ограничиться. Нужна практика, активная деятельность студента – деятельность разнообразная: учебная, общественная, спортивная и т.д. Человек совершенствуется в практических делах, в единстве слова и дела.

Нередко в студенческих группах возникают конфликты, нарушения учебной дисциплины, аморальные проступки. Их разрешение требует высокой педагогической квалификации, знаний психологии воспитания. К сожалению, часто приходится наблюдать неверную реакцию преподавателя на случаи нарушения дисциплины студентом: его прорабатывают, предъявляют одни только требования. С.Л. Рубинштейн утверждал, что надо сделать моральные требования внутренне значимыми для того, к кому они обращены. Чтобы внешнее воздействие превратилось во внутренние требования студента к самому себе, «для этого нужно нащупать внутреннюю зацепку. Добиться успеха в борьбе с дурными и слабыми сторонами человека можно вернее всего, нащупав его сильные стороны... На знании одних слабостей и недостатков ничего не построить. Поэтому воспитание, которое видит только их и одних их лишь подчеркивает, – бесперспективное дело. Кто хочет исправить недостатки человека, должен искать и его достоинства, хотя бы потенциальные, те свойства его, которые могут быть обращены в достоинства при надлежащем направлении заключенных в нем сил. На них надо опираться в борьбе с недостатками человека. Вступая в борьбу с недостатками человека, надо искать себе союзников в нем самом»¹. Такова диалектика воспитания, когда хорошее, доброе, справедливое побеждает дурное.

Иные взгляды питают буржуазную школу, в которой до сих пор распространены телесные наказания. Имея их в виду, выдающийся польский педагог Януш Корчак сказал, что они представляют собой «преступное наказание»². Так, в США попечительный совет в Лос-Анжелесе принял постановление о телесных наказаниях: наказывать учащихся можно до 9 класса, пороть их или бить линейкой³.

Овладение нравственными нормами – сложный процесс, который далеко не исчерпывается нравственным просвещением. «С познания

¹ Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959, с. 139.

² Корчак Я. Избр. пед. произв. М., 1979, с. 432.

³ Колесниченко Т. Восстановили порку. – Правда, 1980, 18 февр.

истины воспитание только начинается», – писал В.А. Сухомлинский¹. И продолжал: «Идеи делаются святыми и нерушимыми не тогда, когда они запоминаются, а тогда, когда живут в живом трепете мысли и чувства, в созидании, в поступках...»²

В учебной и иной воспитательной деятельности юридического вуза, начиная с первого дня 1 курса обучения, надо стремиться нарисовать яркую картину идеала юридической работы в советском обществе, зародить у студентов восхищение нравственной красотой совершенного образца юриста, прозорливого следователя, мудрого и спокойного судьи, решительного прокурора, раскрыть престиж юридической профессии так, чтобы стремление студента стать образцовым работником стало его нравственным идеалом на всю жизнь. Уже на вузовской скамье у студента должно увлечение своей будущей профессией стать нормой поведения, основой его жизненного призвания. Лекции по курсу «Введение в специальность», курсы общей теории государства и права, советского государственного права, читаемые на 1 курсе, имеют решающее значение для формирования нравственного идеала образцового труда советского юриста.

Усвоение студентом нравственного идеала требует от него самосовершенствования, самовоспитания. Основная масса студентов предрасположена к такому самовоспитанию. Однако самовоспитание надо стимулировать и направлять усилиями педагогов вуза. Под самовоспитанием понимают осознанное самоизменение личности³, деятельность, направленную на развитие у себя положительных качеств. Воспитание тесно связано с самовоспитанием, эти процессы идут параллельно, причем систематичность и прочность самовоспитания делает человека более устойчивым по отношению к непосредственным внешним воздействиям⁴. Процессы воспитания и самовоспитания связаны и с перевоспитанием, исправлением отдельных черт своей личности.

Первым, необходимым предварительным условием самовоспитания студента является существенная черта его сознания – самооценка. Такая самооценка имеется у любого человека. У одних она развита, у других

¹ Сухомлинский В.А. Избр. пед. произ. В 3-х т. М., 1979, т. 1, с. 428.

² Там же, с. 429.

³ Управление процессом нравственного воспитания / отв. ред. Л.И. Рувинский. М., 1979, с. 92.

⁴ Рувинский Л.И. Теория самовоспитания. М., 1973, с. 23.

не развита, порой бывает искаженной. Человек, плохо нравственно воспитанный, создает для себя бастион оправданий своим неблагоприятным проступкам, которые успокаивают его совесть, неустойчивость взглядов и убеждений, препятствуют самовоспитанию.

Можно выделить три типа самооценки студентов, их отношения к своим мыслям, чувствам и поступкам. Адекватная самооценка, при которой человек правильно, с позиций норм коммунистической морали, оценивает себя и свои действия, он не обольщается на свой счет и не преувеличивает свои достоинства. Скромнен, тверд в своих мнениях и поступках. Завышенная самооценка, когда человек склонен приписывать себе такие качества, которых у него нет, или чуть развитые положительные качества любит превозносить, показывать их другим в наивысшей, превосходной степени: самовлюбленность и чрезмерное самомнение о себе. К сожалению, случаи завышенной самооценки студента не так уж редки, и они должны вызывать беспокойство, тревогу педагога. Наконец, заниженная самооценка, при которой студент не верит в свои силы, полагает, что он ни на что не способен и не сумеет работать следователем или прокурором. Обычно он пассивен, подавлен и глубоко переживает свои неудачи в учебной и общественной деятельности.

Руководителям семинарских и практических занятий, кураторам надо четко себе представлять, с каким типом самооценки студента они имеют дело. С одинаковыми воспитательными мерками подходить к любому студенту нельзя, вредно или бесполезно. Если у студента завышенная самооценка, надо уметь тактично внушить ему, что оснований для самовосхваления нет, преподать урок скромности и сдержанности. Как это сделать – ответить нельзя, все зависит от конкретной ситуации, от мастерства педагога, от знаний приемов воспитания и творческого их применения. «Опыт показывает, что даже при наличии больших педагогических способностей воспитатель, не владеющий приемами, всем арсеналом средств воздействия, не знающий законов воспитания, остается в конечном счете слабым воспитателем»¹.

Если педагог хорошо знает студентов, их сильные и слабые стороны, умеет влиять на завышенные и заниженные самооценки, исправлять их и, главное, вызывать стремление самих студентов исправиться, то

¹ *Азаров Ю.П.* Искусство воспитывать. М., с. 227.

намеченную программу самовоспитания студентов можно поставить на практические рельсы. Конечно, каждый студент самостоятельно определяет для себя линию поведения, что и как он должен в себе поправить, что и как должен в себе воспитать, особенно новые профессиональные качества. Но в лекциях «Введение в специальность» или в беседах преподавателей со студентами следует разъяснять необходимость самовоспитания. Вуз не учит, например, точности и наблюдательности, что крайне важно для работы следователя и любого юриста. Студент должен понять и самостоятельно выработать систему мер, самовоспитывающих точность (не опаздывать на занятия, не нарушать данного слова и пр.) или наблюдательность (вспомнить черты малознакомых людей – рост, осанка, одежда и пр.). Словом, без самовоспитания нельзя достичь успехов в нравственном воспитании студентов. Воспитание, самовоспитание и перевоспитание – в этой триаде нравственный путь нравственного самосовершенствования студента.

В этом плане особая роль отводится повышению уровня нравственной воспитанности педагога высшей школы, который за антиморальные проступки может быть лишен ученой степени и звания¹. Педагог должен сам быть образцом нравственности в широком смысле этого слова; в нем должны концентрироваться те качества, которые закреплены в моральном кодексе строителя коммунизма, в Программе КПСС и Конституции СССР². Нравственное воздействие достигает цели, когда оно исходит из безупречного нравственного источника. Мысль воспытывается мыслью, идея – идеями, чувства – чувствами, и от характера нравственной силы первых могут складываться и вторые.

Отношение преподавателя к своему труду, его высокая ответственность, глубокое нравственное желание передать знания студентам – все это хорошо понимают и положительно воспринимают студенты, и, наоборот, равнодушие преподавателя к своей науке и студентам, их делам и заботам делают нравственное воспитание невозможным³. Иногда у преподавателя имеются привычки, которые наносят вред нравственному воспитанию студентов (например, вычурно одеваться, во время

¹ Высшая школа. М., 1978, ч. 2, с. 67.

² См.: Ягодкин В. Н. Педагогические кадры школы и совершенствование воспитания учащихся. М., 1979, с. 248.

³ См.: Вердиева З. Нравственная грань высшей школы. – Коммунист, 1980, № 14, с. 69 и сл.

лекции смотреть в окно, в потолок и т.п.). Над своим нешним видом и манерами следует думать, если избрана педагогическая профессия.

Преподаватель воспитывает студента прежде всего своими знаниями, но не только ими. Активная жизненная позиция преподавателя в общественной жизни – необходимое требование нравственного воспитания. Педагог не может и не должен отрываться от повседневных забот коллектива, вуза, событий в стране и во всем мире.

«Если в результате издержек нравственного воспитания сложился индивидуалист, думающий только о своем эгоистическом благополучии, то знание норм морали и права он может использовать для личной наживы, карьеры или какой-нибудь другой собственной выгоды»¹. И какие бы высокие патетические речи ни произносил такой преподаватель с вузовской кафедры, студенты, хорошо знающие о моральных пороках такого деятеля, будут иронически или с негодованием относиться к таким речам.

Справедливо пишет акад. А.Д. Александров: «Рост науки привел также к тому, что ею нередко занимаются теперь люди, заинтересованные не столько в истине, сколько в карьере»². И добавим – в большой зарплате и престиже. Уместно здесь напомнить ст. 254 КЗОТ РСФСР. В ней речь идет об обоснованиях для прекращения трудового договора. В пункте 3 этой статьи трудового закона сказано: совершение работником, выполняющим воспитательные функции, аморального проступка несовместимо с продолжением данной работы и такой работник подлежит увольнению³.

Педагогическая справедливость, профессиональная честь и достоинство, совесть – необходимые качества любого педагога, где бы он ни работал – в школе, вузе или интернате⁴.

Раз в пять лет каждый ассистент, доцент или профессор переизбирается по конкурсу Советом института. Голосование тайное. И если предварительные отчеты на кафедрах и аттестация преподавателей вуза проходят порой формально (с чем нужно бороться), то голосование показывает справедливое отношение коллектива к каждому педагогу.

¹ Нравственное воспитание. Проблемы теории и практики. М., 1979, с. 74.

² Наука и нравственность. М., 1971, с. 59.

³ Кодекс законов о труде РСФСР. Официальный текст. М., 1979, с. 107.

⁴ См.: Писаренко В.И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика. Минск, 1977, с. 76–86.

Нередко в результате тайного голосования оказывалось 6–10 голосов против, и это количество, как правило, свидетельствует о моральных проступках соискателя на работе (повышенная самооценка, самовосхваление и др.) или в быту (пьянство, распущенность моральная и др.). Важно не только само голосование, важна реакция и самого соискателя и окружающих. Под влиянием такого голосования некоторые педагоги сами покидают данный вуз «по собственному желанию», другие берут себя в руки и прилагают максимальные усилия к тому, чтобы исправить свой недостаток. Так что современная конкурсная система подбора кадров преподавателей, по нашему мнению, должна сохраниться. Она, пожалуй, одна служит главным регулятором процесса освобождения вуза от морально ущербных деятелей на ниве просвещения.

3. Профессиональное воспитание

Помимо политического и нравственного воспитания, рассмотрим не менее важную сторону профессии юриста – приобретение юридических знаний, умений и навыков. Студенты, поступив в вуз, стремятся получить профессиональные знания. Даже на подготовительных отделениях абитуриенты сознательно выбирают юридическую специальность¹.

Профессиональное воспитание юриста в узком смысле слова сводится, главным образом, к воспитанию приобретения юридических знаний, умений практически реализовать эти знания и выработке юридических навыков.

Широкая теоретическая учеба сочетается со специализацией: «Идея фундаментальности подготовки всегда лежала в основе юридического образования. Ныне, как и в прошлые годы, все вузы страны готовят юристов широкого профиля, хорошо владеющих общетеоретической, фундаментальной подготовкой»². Усвоение знаний студентом на лекциях, семинарах, из книг должно быть творческим, таким, чтобы стимулировать жажду знаний, чтобы он мог искать и находить нужную информацию в любой практической ситуации. Иначе говоря, сочетание

¹ См.: Аленкова Л.П., Волкова М.Г. Роль подготовительных отделений в формировании студенческого контингента и профессиональном становлении студентов. – Современная высшая школа. Варшава, 1978, № 2, с. 181.

² Вышинский М.П. Подготовка юридических кадров в свете решений XXV съезда КПСС. – Сб. научно-методических статей по правоведению. М., 1979, вып. I, с. 24.

всесторонности и специализации есть существенная черта образованности¹. Специфика юридической работы в том, что специалист-юрист должен применить закон к различным жизненным ситуациям и он, в совершенстве владея своей профессией, должен уметь быстро найти нужные знания из других областей. Для вуза это значит, что надо воспитывать жажду знаний, уважение к ним, творческий поиск. Как это сделать? Готовых рецептов нет, это зависит от таланта педагога. Главное, конечно, беззаветно любить свою науку и эту любовь к знаниям прививать студентам. Отсюда вывод: лекции и семинары в вузе должны воздействовать на студента не только логикой знаний, их стройностью, доказательствами, но и воздействовать эмоционально. Для этого вовсе не нужно каких-то искусственных, нарочитых приемов преподавания. Проф. К.Г. Марквардт пишет: «Вспомним знаменитое высказывание В.И. Ленина о том, что без человеческих эмоций никогда не было, нет и быть не может искание истины. И поскольку учебный процесс в вузе должен быть всегда в большей мере исканием истины, он не может быть успешным, не сопровождаясь положительными эмоциями студентов, возникающими в процессе познания нового»².

На эмоциональное действие лекций еще в 1907 г. обращал внимание профессор Л.И. Петражицкий, который подчеркивал существенную роль в образовательном и воспитательном процессах вуза эмоционального восприятия учебного материала³.

Воспитание у студента жажды знаний проявляется в поиске нужной книги. Широкое поле деятельности здесь библиографическим отделам библиотеки вуза, кафедрам и преподавателям. Для подготовки реферата, курсовых и дипломных работ не следует давать студентам список литературы. Они должны сами ее подобрать для своей темы и доложить о ней преподавателю, который обязан проконтролировать библиографическую работу студента: старые источники снять, новейшие – рекомендовать.

На базе юридических знаний должны сложиться умения толковать и применять советский закон или иной нормативный акт. Юридические

¹ Афанасьев В.Г. Научно-техническая революция, управление образовани-ем. М., 1972, с. 374.

² Как подготовить творческого специалиста? – Вестник высшей школы, 1979, № 3, с. 10.

³ Петражицкий Л.И. Университет и наука. СПб., 1907, т. I, с. 275.

умения студентов складываются на семинарских и практических занятиях, но главным образом на практической работе. На занятиях студент должен получить в руки нормативный акт: конституцию, кодекс, закон, положение, устав, инструкцию и др. Причем каждый студент на занятиях должен иметь нормативный акт. Учеба состоит в том, чтобы уметь быстро находить нужную статью закона. Путь к этому – упражнения. Выработать уважение к кодексу, закону – такова задача.

Следующая ступенька юридического умения – это толкование закона, а затем и применение его. Путь к этому – решение задач, казусов. Заметим, что толкование и применение закона может быть формальным и содержательным, при котором учитываются все обстоятельства, определяющие тот случай, к которому применяется общая норма. Дело тут не столько в правилах формальной логики построения силлогизма, сколько в юридических, достаточно сложных правилах законного, обоснованного и гуманного разрешения надлежащего случая, за которым стоят люди с их щепетильными отношениями к своей чести, благополучию, достоинству.

Для формирования глубоких знаний важная роль принадлежит решению задач юридически-профессионального характера¹. При этом студент должен усвоить, что правовые нормы регулируют не всякое поведение человека, к которому приложимы другие нормы – моральные, организационные, обычаи и тому подобные неюридические регуляторы. Важно, чтобы студент не преувеличивал юридическую сторону регулирования, знал границы его². «Воспитание чувства меры» связано с признаком объективности юриста. Ст. 14 Уголовного судопроизводства Союза ССР и союзных республик требует от суда, прокурора и следователя всестороннего, полного и объективного исследования обстоятельств дела³. Об объективности юриста как нравственной категории мы уже писали. Но здесь имеется и юридическая сторона, состоящая в том, что юридической обязанностью следователя, судьи, прокурора

¹ См.: *Чернявская Е.М.* Формирование деятельности по усвоению теоретического материала на начальном этапе профессиональной подготовки. – В кн.: Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов. Саратов, 1979, с. 87.

² См. *Кудрявцев В.Н.* Юридические нормы и фактическое поведение. – Советское государство и право, 1980, № 2, с. 19.

³ См.. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик. М., 1971, с. 14.

являются действия по сбору не только обвинительных, но и оправдательных улик¹. Объективность связана еще и с тем, что закон запрещает судье, народному заседателю, прокурору, следователю, лицу, производящему дознание, секретарю судебного заседания, эксперту и переводчику принимать участие в производстве по уголовному делу, и эти лица подлежат отводу, если они лично, прямо или косвенно заинтересованы в рассматриваемом деле (ст. 18 тех же Основ). Усвоение этого правила применения закона, точнее – отстранение себя от участия в применении закона – должно твердо быть усвоено юристом. В глазах населения верное юридическое решение справедливо прежде всего потому, что оно объективно. Принимать такое решение должно лицо, не зависимое от страстей участников процесса – обвиняемого и потерпевшего. Это требование не только моральное, но и юридическое.

Юридические навыки воспитываются в институте и на практике. Навыки – «это действия, приобретаемые в результате многократного выполнения одного и того же приема, характеризующиеся высокой мерой освоения, имеющие вследствие этого автоматизированный характер»².

Юридические навыки – это быстрые, во многом автоматизированные действия судьи, следователя, прокурора, любого юриста. Ясно, что в вузе начнут складываться такие навыки, которые закрепятся и разовьются на практике. Это прежде всего навыки быстрого нахождения нужного для данного случая закона, а также устранения коллизий между законами в процессе их реализации, что нередко на практике встречается. Юристу постоянно надо подготавливать различные правовые документы: писать тексты различных постановлений (следователю, прокурору), тексты приговора, решений, определений (судье), протестов (прокурору), жалобы (адвокату) и иные документы. Существуют определенные правила и приемы их составления. В вузе закладываются основы навыков подготовки юридических документов, которые окончательно сложатся на практике.

Юрист должен обладать навыками устных выступлений в качестве обвинителя (прокурора), защитника (адвоката), пропагандиста (любого юриста). В Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР

¹ См.: *Дербенев А.П.* Объективность как правовой и нравственный принцип деятельности следователя. – Правоведение, 1977, № 1, с. 52.

² *Степанишин Б.И.* Формирование профессиональных умений будущих учителей. – Советская педагогика, 1978, № 5, с. 102.

«О дальнейшем развитии школы и повышении качества подготовки специалистов» (1979) сказано: «Необходимо вырабатывать у студентов навыки самостоятельной подготовки докладов и публичных выступлений, умение участвовать в творческих дискуссиях, формировать необходимые качества будущего воспитателя и организатора, пропагандиста коммунистических идей»¹. Для воспитания у студентов навыков устных выступлений большое значение имеют рефераты и доклады на семинарском занятии, доклады в научно-студенческом кружке, выступления на партийных, комсомольских, профсоюзных и студенческих собраниях, в качестве агитатора и пропагандиста. На семинарах и в кружках следует требовать выступлений не по заранее подготовленному тексту. Студент должен приобрести навыки устной речи. Большую пользу принесут в этом плане школы молодого лектора, факультативный курс ораторского искусства и судебной речи.

Профессиональное воспитание юриста было бы неполным, если бы не затрагивало эмоциональной сферы студента, будущего работника государственного аппарата. Речь идет о правовых чувствах (чувствах законности и др.). О них много интересного находим в трудах классика советской педагогики А.С. Макаренко: «Воспитание коллектива должно опираться на явления права, то есть на наши эмоции»². Определяя правовые чувства как переживания правового типа, он требовал с ними считаться, изучать их и учиться воспитывать³. Размышляя об эмоциональной стороне юридической профессии, следует прежде всего задуматься о том, как воспитать у студентов гордость своей юридической профессией, чувства престижа юстиции и юридической работы. КПСС много делает для поднятия престижа работы юриста, работников судов, прокуратуры, милиции, органов юстиции, которые стоят на страже законности, интересов советского общества, прав советских граждан. «Партия, государство, – отмечалось на XXV съезде КПСС, – высоко ценят нелегкий и почетный труд работников этих учреждений, заботятся о том, чтобы их состав пополнялся подготовленными, достойными кадрами»⁴.

¹ Коммунист, 1979, № 11, с. 9.

² Макаренко А. С. Соч. в 7-ми т. М., 1958, т. V, с. 328.

³ Там же, т. I, с. 421; т. II, с. 128; т. III, с. 60, 90 и 262; т. IV, с. 75; т. V, с. 336; т. VII, с. 102.

⁴ Материалы XXV съезда КПСС, с. 82.

Престиж юридической профессии можно изучать со стороны авторитетности функции юридической службы в общественном мнении населения или со стороны места юриста в иерархии общественных профессий¹. Проведенные социологические исследования показывают, что многие абитуриенты юридических вузов выбирают свою будущую профессию в силу «привлекательности к социальной значимости деятельности юриста»². На этой почве надо усилить чувство гордости своей профессией, ее престижа, и делать это в учебном процессе, в научно-студенческих кружках, при прохождении производственной практики.

Чувство законности, воспитываемое у всех советских граждан, должно быть особенно прочным у юристов. Это глубокое, осознанное уважение к советскому закону, крепкая вера в его гуманизм, демократизм, целесообразность и разумность. Чувство законности – это не только законопослушание, но активная, бескомпромиссная борьба за нашу советскую законность.

Наконец, об ответственности. Судья, прокурор, следователь, разрешая сотни житейских коллизий, должны обладать высоким чувством личной ответственности за правильность решения, его справедливость, за строгое соблюдение процессуальных правил (сроков и пр.). Конечно, такое чувство ответственности сложится у юриста на практике, когда с него начнут строго спрашивать за каждое дело, юридическое действие. Но уже на студенческой скамье он должен знать об ответственности за законность своих будущих действий, воспитывать у себя ответственность за добросовестное выполнение своих студенческих обязанностей.

Основы умения, навыков, чувств будущего юриста формируются в вузе, а разносторонне разовьются на практической работе. Но в вузе студенту надо разъяснить, о каких качествах юриста идет речь, вызвать стремление самому воспитать у себя такие качества. Следует добиться, чтобы внешние педагогические воздействия на студента превратились во внутренние побуждения к самосовершенствованию.

¹ См.: Личность и уважение к закону. Социологический аспект. М., 1979, с. 145.

² Там же, с. 146.

Очерк 4

Социально-психологический климат

Заканчивая раздел о воспитании в вузе, следует остановиться на проблеме социально-психологического климата вуза. На этот мало изученный социальный феномен стали обращать внимание лишь в 70-е годы под влиянием общей психологии, социальной психологии и философии. Литературных источников достаточно много, но фундаментальных пока нет, как и нет единого общего представления о том, что следует понимать под социально-психологическим климатом коллектива¹.

Одни выдвигают на первый план межличностные отношения, образующие социально-психологический климат коллектива, другие – групповое сознание и групповые моральные нормы, принятые данным коллективом. Есть и другие подходы к выяснению интересующего нас понятия. На наш взгляд, социально-психологический климат любого вуза – это общее и единое образование социально-психологического характера, это в сущности групповое коллективное сознание того, что хорошо и что плохо. Этот общий настрой (моральный, психологический) коллектива оказывает довлеющее действие на личность, заставляет ее приспособиться к общему мнению коллектива, к атмосфере труда, управления и межличностных взаимоотношений, приспособиться к тону коллектива.

Например, в вузе на одной из кафедр коллектив представляет собой дружную семью, все вопросы и достаточно острые решаются по-деловому, согласованно, без крика и истерики. На другой кафедре – совсем иной психологический климат: бесконечные конфликты, которые становятся достоянием всего вуза, именно отсюда поступают многочисленные жалобы, а то и анонимные письма в ВАК, в министерство, в парторганы. Приходится тратить немало усилий, чтобы привести данный больной коллектив к норме. Подобное может быть и в целом коллективе вуза или НИИ. Есть научные коллективы, которые в общественном мнении ученых страны славятся как дружные, деловые и работоспособные коллективы.

Для развития советского, подлинно социалистического коллектива в нашей стране созданы благоприятные предпосылки прежде всего в социально-экономических отношениях зрелого социализма, в советской

¹ См.: *Ночевник М.Н.* Социально-психологический климат коллектива как фактор воспитания. – Вопросы философии, 1979, № 8, с. 18.

демократии, в здоровой моральной атмосфере всего общества, о чем постоянно заботится КПСС. На XXIV съезде КПСС в Отчетном докладе ЦК съезду говорилось о том, что партия принимала «меры к тому, чтобы создать такую моральную атмосферу в нашем обществе, которая способствовала бы утверждению во всех звеньях общественной жизни, в труде и в быту уважительного и заботливого отношения к человеку, честности, требовательности к себе и другим, доверия, сочетающегося со строгой ответственностью, духа постоянного товарищества». На XXV и XXVI съездах КПСС вновь было подчеркнуто, сколь важно наладить деловую, творческую обстановку и здоровый социально-психологический климат в коллективе¹.

Чтобы дать характеристику социально-психологического климата коллектива вуза, выделим некоторые его стороны. Первая сторона жизни вузовских коллективов – организационная. Она должна характеризовать социально-психологический климат с точки зрения организации труда преподавателей и учебы студентов, включая сюда и отношения управленческие по вертикали: стиль руководства в вузе, на кафедре, в студенческой группе. Вторая сторона – интеллектуальная характеристика социально-психологического климата, атмосфера научной и учебной работы в вузе, на кафедре. И третья – морально-психологическая, личностная, в которой следует рассмотреть некоторые межличностные отношения руководства и подчинения, психологическую совместимость (или несовместимость), педагогический такт.

Обратимся к организационному аспекту жизнедеятельности коллектива, сущность которого, как отмечал А.С. Макаренко, составляет не дружба (хотя и она нужна), а естественная зависимость друг от друга, обязанности и их добросовестное исполнение. Любой коллектив включает официальную и неофициальную стороны. Для учебного коллектива официальная сторона – это преподавание наук педагогами и учение студентов. Неофициальная – это теплота человеческих взаимоотношений, уважительное отношение друг к другу. «Если официальная и неофициальная стороны в коллективе правильно сочетаются, то это здоровый, сплоченный, жизнерадостный коллектив»².

¹ Материалы XXIV съезда КПСС, с. 84; Материалы XXV съезда КПСС, с. 123; Материалы XXVI съезда КПСС, с. 63–64.

² Кузьмин Е. С. Из опыта изучения производственных коллективов. – В кн.: Проблемы общественной психологии. М., 1965, с. 405.

Решающее значение для создания нормального психологического климата в вузе, на кафедре и в студенческой группе имеет организация учебного процесса, труда педагогов и студентов. Интеллектуальный труд, связанный с поиском и усвоением научных истин, должен вызывать удовлетворение у его участников, сопереживание радости открытия нового, неизведанного.

Каковы же недостатки психологического климата? К ним можно отнести перегруженность преподавателя и студентов занятиями, неравномерность их распределения вследствие непродуманности и нечеткости в составлении расписания. Такая организация работы преподавателей и студентов отрицательно скажется в их психологическом отношении и к лекциям, и к семинарам.

Существенно влияют на психологический климат коллектива взаимоотношения руководителей и руководимых, ректората и кафедр, преподавателей и студентов. Прежде всего надо соблюдать норму управляемости. Если на кафедре около пятидесяти преподавателей, то руководить ими заведующий кафедрой не в состоянии. Дело не только в количестве работников кафедры, но и в сложности ее задач: на многопредметной кафедре более сложные задачи, стало быть, норма управляемости нарушена¹. Это влечет ряд психологических срывов: лишние усилия руководителя, административные нажимы на подчиненных, трудности распределения работ между преподавателями, увеличиваются разногласия, противоречия, обиды. Конечно, высокая культура общения может сгладить отрицательные последствия нарушенной нормы управляемости. От единства между руководителями и руководимыми, единства стремлений работать лучше, от забот о благополучии общего дела, от качеств руководителя и руководимых во многом зависит социально-психологический климат в вузе. Авторитет руководителя – ректора, декана, заведующего кафедрой, преподавателя – зависит от многих факторов: компетентности, глубоких знаний, организационных навыков, умения без суеты и пустословия организовать труд подчиненных, умелого к ним подхода. На практике сложились в сущности два типа руководства, если иметь в виду стиль и методы руководства: автократическое и демократическое. Автократ издает приказы, требуя их исполнения подчиненными, стремится построить свой авторитет на чувстве страха подчиненных, очень энергичен, суетлив. Де-

¹ См.: Ковалевский С. Научные основы административного управления. М., 1979, с. 64 и 73.

мократический метод руководства такой, при котором руководитель считается с мнением подчиненных, когда нужно советуется с ними, своим добросовестным трудом (лекциями и пр.) служит образцом для других.

Организация труда студентов включает много факторов. Укажем на некоторые, прежде всего на качество лекции. По мнению В.П. Вахтерова, один и тот же предмет можно преподавать, вызывая отвращение либо радость открытия. Когда преподаватель сухо, монотонно изрекает готовые истины и не стремится разбудить живую мысль студента, психологическая атмосфера скуки обволакивает вузовскую аудиторию, и студент начинает полноправно жить лишь тогда, когда вырвется на волю, подальше от тоскливых стен вуза. От качества лекции зависит психологический настрой студенчества, либо рождающий живую мысль научного поиска истины, либо рождающий лень мысли, равнодушие и даже отвращение к наукам.

Специфика работы в высшей школе состоит в интеллектуальном характере труда, во взаимной высокой требовательности к уровню знаний преподавателей, в постоянном совершенствовании и росте педагогов. Новичок в педагогическом коллективе кафедры следит, как его опытные коллеги тянутся к новой книге, как они с большим интересом обсуждают каждую новую мысль в науке, как точно и метко подмечают противоречия в научных доказательствах той или иной истины. Высокий интеллектуальный накал на кафедре делает невыносимыми серость и неграмотность суждений, грубые ошибки о фактах истории, пороки речи. Если невежда каким-то путем попадает на кафедру, он быстро изобличается и ретируется, здесь дышать ему нечем.

Коллектив кафедры должен возглавляться опытным заведующим. Если на кафедре не на уровне научная работа, если темы исследований ясно не определены, то все это результат, вероятно, того, что у самого заведующего кафедрой нет ясного представления о том, какой научной работой должен заниматься каждый член кафедры и все вместе. Нет ясности о научном направлении кафедры, в данное время с учетом многих обстоятельств в стране. В таких условиях творческий поиск, как правило, невозможен.

Высокий уровень научной работы коллектива кафедры предъявляет к каждому его члену высокие требования: пиши пособия, статьи и монографии, формулируй в них свои обязательно новые, дельные мысли, совершенствуйся.

К психологическому климату кафедры, несомненно, относится культура обсуждения рукописей научных работ членов кафедры, предварительных текстов лекций и других работ. Такое обсуждение, прежде всего, должно быть доброжелательным. К сожалению, встречаются преподаватели, которые отказываются читать рукописи под любым предлогом, а если возьмут, то не читают ее, а на кафедре выступают вокруг да около темы, рассуждают много о наименовании, о плане, об источниках, а о самом содержании рукописи, о том новом, что она дает, – ни слова. Объясняется это недобросовестностью, нежеланием потратить 3–5 часов на ее изучение. Бывает порой и так, что он пишет письменную рецензию на рукопись, которую невнимательно изучил. Само собой разумеется, что для автора рукописи такое психологическое отношение коллеги к рецензированию его труда обидно и оскорбительно. Так постепенно складывается нездоровый психологический климат на кафедре. Лечить его можно одним – повышением чувства ответственности каждого, воспитанием доброжелательности друг к другу. При разборе и оценке труда своего товарища по кафедре нужны принципиальность, деловой подход, тактичность, доброжелательность.

Наконец, обратимся к третьей стороне социально-психологического климата коллектива – к личным взаимоотношениям нравственного характера. Приведем наблюдения М.Н. Ночевника: «Руководитель может быть неулыбчив и замкнут, но в то же время пользоваться огромным авторитетом и уважением среди подчиненных в силу своих человеческих качеств, внимательности, тактичности и доброжелательности к подчиненным. И, наоборот, манера руководителя вести себя, его дружелюбное и приветливое отношение к подчиненным, не подкрепленное деловыми качествами, реальными продуманными решениями производственных вопросов, формами и методами контроля и управления, не обеспечивают ему должного авторитета, способствующего созданию благоприятного социально-психологического климата»¹. К сожалению, встречаются руководители, которые, принимая решения, на первый план ставят «отношение к нему вышестоящего начальства» и менее всего интересы дела. Отрицательно влияет на психологический климат коллектива перегрузка руководителя, когда он большую часть времени тратит на представительство, на выполнение поручений, не имеющих отношения к его

¹ *Ночевник М.Н.* Социально-психологический климат коллектива как фактор воспитания. – Вопросы философии, 1978, № 8, с. 22.

должности, а на выполнение своих служебных обязанностей не оставляет времени¹. «Руководитель, перегруженный, переутомленный, издерганный, по всей вероятности, является плохим руководителем... Спокойствие руководителя – это один из методов спокойной работы...» всего коллектива, фактор положительного микроклимата².

Немаловажное значение для поддержания нормального социально-психологического климата в вузе имеет педагогический такт³. При осуществлении педагогического воздействия на студента педагог должен обладать чувством меры. Оно-то в педагогическом общении со студентами и есть педагогический такт, как наивысшая мера целесообразности. Педагогический такт – это «суммарное выражение ума, чувства, воли и общей культуры преподавателей вуза»⁴. Педагогический такт проявляется во всем облике педагога, в его умении разговаривать со студентом, во внимании, собранности, вежливости, в его глубоком, истинном уважении к достоинству студента. Требовательность к студенту должна в каждом случае соразмеряться с уважением к нему, с чувством справедливости.

Между преподавателем вуза и студентом должна соблюдаться определенная дистанция, некая грань, которую никоим образом не должны нарушать обе стороны – педагог и студент. Искусственно ее не создать, и если студент оскорбил преподавателя, то по общему правилу виноват педагог: где-то, когда-то он нарушил эту грань, стал заискивать перед студентом или еще как-то разрушил тактичную дистанцию между собой и студентом⁵. Есть, конечно, и такт студенческий, который проявляется в глубоком уважении к своему педагогу, в умении беречь свою честь и достоинство.

Нравственный климат в студенческой группе должен быть атмосферой дружбы, творчества и радости. Ведь эта группа должна заменить ему родной дом на целых четыре года. Если, скажем, заболел студент, надо побеспокоиться, навестить его, помочь ему вниманием, теплотой человеческих чувств.

¹ См.: *Афанасьев В. Г.* Научное управление обществом. М., 1968, с. 188–189.

² *Старосьцяк Е.* Элементы науки управления. М., 1965, с. 173.

³ См.: *Страхов И. В.* Психология педагогического такта. Саратов, 1966, с. 4–5.

⁴ *Еренков В. А., Фастовец Л. Д.* Преподаватель вуза: его мастерство и авторитет. – Педиатрия, 1977, № 1, с. 84.

⁵ См.: *Вердиева З.* Нравственная грань высшей школы. – Коммунист, 1980. № 14. с. 69 и 71.

В старину было высказано Плутархом изречение: голова ученика не сосуд, который надо наполнять, а факел, который надо зажечь. В студенческой группе должен поддерживаться климат горения, научного поиска, жажды знаний. Конечно, в группе могут быть студенты плохо воспитанные, совершающие аморальные проступки. Здесь очень важно правильно реагировать. Обычно виновный студент в своем сознании выстраивает целый бастион доводов, оправдывающих его проступок (грубость, пьянство, опоздание и т.п.). Опытный педагог должен понять смысл этих доводов и умело, с помощью общественного мнения коллектива разрушить эту позицию студента, вызвать стремление исправиться.

Одна из важных сторон нравственного воспитания – учить студентов искусству вести полемику, спорить, участвовать в дискуссии, учить такту во взаимоотношениях между студентами, разяснять, что критике подвергаются какие-то высказанные студентом положения, а не сам студент. Логика спора требует аргументов, доказательств, а не безапелляционных эмоций – «это неправильно», а почему неправильно – неизвестно.

Таковы три стороны социально-психологического климата вуза – организационная, интеллектуальная и личностная. Несколько замечаний о конфликтах, которые нет-нет встречаются в вузах, отравляя жизнь преподавателей и студентов. По наблюдениям врачей, в 80% случаев инфаркту миокарда предшествовала психическая травма, чаще конфликтная ситуация на работе. Конфликты ведут к существенным потерям производственного и морального плана. Социологи, изучающие причины конфликтов, приходят к интересным выводам. Так, социолог Л.В. Сохонь в результате изучения ряда предприятий Украины указал на три группы причин, порождающих конфликты. Первая – это плохая организация труда, недостатки нормирования, срывы ритмичности. Вторая – недостатки в сфере управления, неправильный подбор кадров, увлечение администрированием, неправильное распределение премий, благодарностей в приказе, порочный стиль руководства и др.

Третья группа причин конфликтов – это недостатки межличностных отношений внутри коллектива (между ударниками и отстающими, старыми работниками и новичками). «Причины конфликтов, как показал социально-психологический анализ, обусловлены: недостатками руко-

водителей – 52%, психологической несовместимостью сотрудников – 33%, неправильным подбором кадров – 15%»¹.

В научных учреждениях показатели причины конфликтов весьма близки к приведенным². Особенно омерзительны беспринципные склоки, порожденные не только психологической несовместимостью, но и завистью, карьеристскими соображениями, местью за критику. Они лихорадят весь коллектив, уносят много сил и не всегда кончаются принципиальным оптимальным и справедливым решением.

Анализ существенных черт социально-психологического климата в вузе нами далеко не исчерпан. Однако вывод очевиден: следует свято хранить нравственное здоровье своего вузовского коллектива, беречь его единство, сплоченность, дружбу, памятуя, что социальное и психологическое здоровье коллектива – залог всех добрых дел и успехов в научной, учебной и воспитательной работе вуза.

¹ См.: Вопросы философии, 1978, № 8, с. 20.

² См.: Коллектив и личность. М., 1975, с. 200–204.

Раздел III

Дидактика

Очерк 1

Основные дидактические понятия

Дидактика – греческое слово, означающее буквально учить, наставлять («дидактикос» – поучающий). В истории педагогической науки понятие дидактики менялось. Впервые систематическую теорию дидактики создал великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670). Свою книгу о науке воспитания и образования он назвал «Великая дидактика». Позднее, в XIX веке, стали отличать теорию воспитания от теории образования (А. Дистерверг), и к дидактике относить лишь теорию образования.

Наиболее широко распространенным и часто встречающимся определением дидактики является следующее: дидактика есть теория образования и обучения¹. «Предметом дидактики высшей школы являются структура, содержание, движущие силы, методы и формы эффективного взаимодействия педагогов и учащихся в учебной системе, нацеленной на формирование личности специалиста»².

Дидактика сложилась как теория обучения в средней школе. Можно ли распространять ее выводы, законы, принципы на обучение студентов в вузе? Ведущие специалисты по этому поводу пишут: «Дидактика в ее полном объеме должна охватить вопросы содержания образования и процесса обучения на всех ступенях, – начиная с дошкольных детских учреждений и кончая высшей школой, включая са-

¹ См.: Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. М., 1967, с. 5.

² Загвязинский В.И., Гриценко Л.И. Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978, с. 7.

мообразование»¹. В литературе по педагогике высшей школы классическая дидактика (или общая дидактика) используется с учетом специфики обучения студентов. Правда, С.И. Архангельский замечает, что «с позиций современной науки и требований высшей школы, они (принципы дидактики. – И.Ф.) аксиоматичны, декларативны, не имеют доказательной основы»². Поэтому он полагает, что хотя кое-что можно взять из общей дидактики и использовать в вузе, но в целом она не годится. «Для высшей школы необходима своя, специфическая теория обучения...»³

Методологическая основа дидактики – марксистско-ленинская теория познания. Предметом дидактики является обучение. Учение школьника и студента протекает по законам психологии и принципам теории познания. Между студентом и школьником немало различий, но процесс овладения учебным материалом, истинами науки имеет много общего. Во-первых, оба они поставлены в дидактические отношения учебного по знания, а не вообще познания. Во-вторых, учение в школе и вузе – это целенаправленный процесс, которым руководит педагог. В-третьих, школьник и студент усваивают готовые научные истины, отобранные для учебного процесса в соответствии с дидактическими принципами. В-четвертых, учебное познание, если оно правильно направляется педагогом, должно исключать метод «проб и ошибок» (в научном познании такие пробы и ошибки не исключаются).

Можно еще привести доводы, подчеркивающие единство, общность дидактического отношения обучения, в котором преподавание и учение подчинено одинаковым общим принципам. Это общее не может заслонить существенных различий в обучении студента и школьника. Иные цели, задачи и методы образования, взаимоотношения между учителем и школьником, педагогом и студентом. От детей добиваются послушания, от взрослых студентов – инициативы и самостоятельности. К детям обращаются «ты», к студентам – «вы». Урок как форма обучения оправдал себя в общеобразовательной школе, но недопустим для вуза. Принципиальные различия между вузом и средней школой обособляют вузовскую дидактику в самостоятельную теорию. Среди многих кате-

¹ Основы дидактики, с. 6.

² Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М., 1974, с. 17.

³ Там же, с. 11.

горий дидактики рассмотрим некоторые из них, чтобы понять логику педагогической науки.

Главным, первичным, основополагающим понятием дидактики является «обучение». Понятие это многозначно. Оно теснейшим образом связано с образованием. Под образованием понимают совокупность систематизированных знаний, умений и навыков. Можно рассматривать образование как процесс (и достаточно длительный) и как результат усвоения знаний. Дидактика определяет содержание образования и отвечает на вопрос о том, как овладеть этим содержанием¹. Обучение – это особая, целенаправленная деятельность педагога и учащегося по овладению знаниями, умениями и навыками. Дать образование за одно или несколько занятий (лекций, семинаров) невозможно. Можно чему-то научить на занятии. Обучение – путь к получению образования.

В высшей школе процессы обучения переплетаются с процессами воспитания студентов. Но в научной педагогике различаются обучение и воспитание в едином учебном процессе. Обучение, пишет В. В. Краевский, есть процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и опыта познавательной деятельности. Воспитание есть целенаправленное формирование мировоззрения, нравственного облика, эстетического вкуса, физического развития².

Обучение, таким образом, обладает функциями образовательными (передача знаний) и воспитательными (формирование личности). Кроме этих социальных функций обучения, есть у него еще и функция развития познавательных сил и способностей учащихся, их психических свойств, развитие самостоятельного и творческого мышления³. В трудах Л. С. Выготского разработан вопрос о проблемах обучения и умственного развития, обучение ведет за собой развитие: «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию»⁴. Оно является внутренне необходимым и всеобщим моментом в процессе развития человека. Словом, у обучения имеются функции образовательные,

¹ См.: Ковалев Н. Е., Райский Б. Ф., Сорокин М. А. Введение в педагогику. М., 1975, с. 29; Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. М., 1967, с. 5; Сорокин Н. А. Дидактика. М., 1974, с. 3.

² Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М., 1977, с. 44.

³ Казанский Н. Г., Назарова Т. С. Дидактика. М., 1978, с. 7.

⁴ Выготский Л. С. Избр. психологические исследования. М., 1956, с. 448–452.

воспитательные и развивающие личность. Наше общенародное государство, подчеркнуто в ст. 20 Конституции СССР, ставит своей целью расширение реальных возможностей для применения гражданами своих творческих сил, способностей и дарований, для всестороннего развития личности. Эти конституционно признанные задачи решает процесс обучения во всех учебных заведениях страны. «В ходе обучения, – пишет Ю.К. Бабанский, – осуществляется не только преподавание и учение, но и рост, накопление, совершенствование таких качеств обучаемых, как образованность, воспитанность, развитость»¹. В процессе обучения всегда участвуют две стороны: педагог и учащийся. Эти стороны изучаются, прежде всего, педагогической психологией. Для дидактического анализа берется особый характер деятельности педагога и учащегося: преподавание, как вид целенаправленной деятельности педагога, и учение, как вид направляемой деятельности студента. Преподавание и учение – это главное дидактическое отношение как предмет науки педагогики, одно цельное явление, выражаемое понятием «обучение». Конечно, обучение охватывает несколько компонентов. Ю.К. Бабанский выделяет следующие из них: 1) социально-детерминированные цели обучения; 2) содержание обучения; 3) дидактические условия; 4) формы деятельности педагогов и обучаемых; 5) методы деятельности педагогов и обучаемых; 6) анализ и самоанализ результатов обучения². Можно добавить к этим элементам обучения еще и психологическую атмосферу в коллективах преподавателей и студентов. Психологический климат обучения существенно влияет на все иные компоненты: на развитие самостоятельности и инициативы студентов, на творческую атмосферу овладения специальностью.

На каждом элементе обучения следует остановиться подробно. Здесь же отметим, что преподавание и учение рассматриваются как особые виды *коллективной* деятельности. Преподаватель осваивает науку – результат коллективных усилий ученых, он излагает эту науку не отдельному студенту, а коллективу студентов. Учение в дидактике берется как деятельность многих студентов по овладению учебным материалом.

¹ Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977, с. 11; Ср.: Баранов С.Я. Сущность процесса обучения. М., 1981, с. 27.

² Бабанский Ю.К. Указ. соч., с. 12; Загвязинский В.И., Гриценко Л.И. Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978, с. 20–21.

В специальной литературе излагаются собственно три теории обучения: психологическая, кибернетическая и педагогическая, т.е. дидактика¹. Обучение постоянно изменяется под влиянием экономических отношений, политики, культуры и развития нравственности. Каждому историческому типу общества свойственны свои типичные системы обучения, «специфические виды типов взаимодействия обучающего и обучающегося»². В рабовладельческом обществе сложился низший тип обучения – стихийно-практическое и опытно-словесное. Феодализм изменил характер обучения, которое стало религиозным и догматическим. Капитализм внес существенные изменения в систему образования, сложился словесно-наглядный тип обучения, но сохранилось и религиозное образование для детей трудящихся. Ф. Энгельс писал: «Религия... стала важнейшим предметом преподавания, и память детей забивается непонятными догматами и различными теологическими тонкостями, сектантская нетерпимость и фанатичное ханжество развиваются с ранних лет, а умственное, духовное и нравственное развитие остается в позорном пренебрежении. Рабочие не раз уже требовали от парламента системы чисто светского... образования...»³ Однако это требование последовательно осуществляется социалистической революцией. Более того, революция в народное образование внесла коренные изменения. В.И. Ленин отмечал: «Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодежи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, т.е. коммунистического общества»⁴.

За годы Советской власти сложился новый тип обучения, результат революционных изменений в образовании народа. «Возник и развивался, – пишет М.И. Махмутов, – более совершенный объяснительно-иллюстративный тип обучения – достижение советской школы и педагогики 20–50-х годов»⁵. Опираясь на историю развития обучения, на опыт развития советской средней и высшей школы, В.П. Беспалько создал модель педагогической системы, в которой выделил следующие основные элементы: 1) цели воспитания; 2) учащиеся; 3) преподаватели или

¹ См.: Краевский В.В. Указ. соч., с. 167.

² Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975, с. 5.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 344–345.

⁴ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 301.

⁵ Махмутов М.И. Указ. соч., с. 6.

технические средства обучения; 4) содержание воспитания; 5) организационные формы педагогической деятельности; 6) дидактические процессы или способы осуществления педагогического процесса¹. Можно подвергать сомнению структурные элементы модели педагогической системы, предложенной В.П. Беспалько. Но сама идея целостности педагогической системы вуза, несомненно, правильно охватывает многогранный (и единый) характер процесса обучения. По крайней мере, уже очевидно, что совершенствовать или изменять надо не одно звено педагогической системы, а, в силу объективной связи всех звеньев системы, надо учитывать, как изменение данного звена скажется на других звеньях системы. Нельзя вводить, например, программированное обучение, изменяя дидактические процессы и оставляя нетронутыми организационные формы обучения. Или: нельзя вводить безбилетную систему экзамена, не изменив предварительно характер лекций и семинаров.

Сейчас многие увлекаются проблемным обучением. Но его, несомненно, положительные стороны должны использоваться с учетом других методов обучения, других элементов системы педагогического процесса. В современный период под влиянием научно-технической революции, бурного роста информации происходят изменения в системе обучения средней и высшей школы. Изменяются прежде всего цели образования, которое не ограничивается уже задачей дать знания. Теперь уже речь идет о том, чтобы научить мыслить и самостоятельно приобретать знания.

Рассмотрим другие основные дидактические понятия – знание, умение и навыки. Категория «знание» как предмет дидактики исследована в педагогической литературе недостаточно. Философы определяют знания как «идеальное воспроизведение в языковой форме объективных, закономерных связей практически преобразуемого объективного мира»². Но это определение для дидактики не пригодно. Оно регистрирует знания на уровне общественного познания, как приобретения науки, как результат изысканий многих людей, такой результат, который содержится в книгах, диссертациях, статьях и т.д. Педагогику интересуют знания как приобретения учащегося. Если в общественном познании накапливаются новые знания, то учебно-познавательная деятельность студента

¹ Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977, с. 29–30.

² Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. М., 1975, с. 136.

основана на знаниях, уже известных науке. Для учащегося это порой новые знания, но, с точки зрения их социальной значимости, они не являются новыми. В педагогической литературе встречается описательное определение знаний. В «Педагогическом словаре» сказано: знания учащихся – результат педагогически направленного усвоения фактов, понятий, законов науки, в которых отражены закономерности развития природы и общества¹.

Знания являются главным, ведущим элементом содержания образования. Все его иные элементы – умение, навыки, нравственные устои и прочие – определяются знаниями учащихся. Нелепо противопоставлять мышление знаниям, полагать, что способности мышления могут развиваться без знания. П.П. Блонский писал, что если нет знаний, то «нет и основы для развития мышления»². Для мышления нужен материал, *им-то* и являются знания. Конечно, высокий уровень знания учащихся определяется не одной памятью, но и усилиями мысли. Всякие новые знания человека ложатся на определенный фундамент житейских и научных – ранее приобретенных – знаний. Новые сведения должны «привариться», «стыковаться», и это соединение нового со старыми знаниями требует усилия мысли – анализа, синтеза, обобщения, сравнения, аналогии и прочих логических приемов размышлений. Нелепо сталкивать проблемы целей образования: должен ли вуз дать знания или научить мыслить? Высшая школа дает сумму фундаментальных знаний наук и делает это так, чтобы воспитать творческую способность применять знания и всю жизнь пополнять ими свой запас. «Учиться нужно постоянно, – отмечал А.В. Луначарский, – значит образование не есть только школьное дело. Школа дает лишь ключи к этому образованию»³.

Знания, которые усваиваются учащимся, могут быть знаниями различных уровней и обладать различными качествами. Обычно уровни знаний учащихся в логике учебного процесса определяются при помощи понятия звеньев усвоения знаний. «Звено – составная часть учебного процесса, – пишет М.А. Данилов, – его органический элемент, и характеризуется оно в основном особым видом познавательной деятельности учащихся в соответствии с его специфическими функциями»⁴. В ходе

¹ Педагогический словарь в 2-х т. М., 1960, т. I, с. 404.

² Блонский П.П. Избр. психологические произв. М., 1964, с. 250.

³ Луначарский А.В. О народном образовании. М., 1958, с. 67.

⁴ Основы дидактики, с. 189.

учебного процесса выделяются следующие звенья овладения знаниями: 1) восприятие учащимся учебного материала, изучаемых предметов и явлений; 2) осмысливание и обобщение учебного материала, связей и признаков между явлениями и предметами; 3) запоминание учебного материала; 4) применение знаний в решении практических и теоретических задач¹.

По своим логическим свойствам можно выделить несколько видов знаний: понятия, факты, объективные закономерности, гипотезы, конструкции и теории. Научить студента овладеть научными понятиями требует от преподавателя немалых усилий. Не только преподаватель, но и студент должен разбираться в различных видах знаний и знать, на каком уровне он должен ими овладеть: на высоком, среднем или ограничиться лишь общим знакомством. Существуют понятия, формулирующие качество знаний, – полнота, глубина, систематичность, системность, конкретность, обобщенность, развернутость, свернутость, осознанность и прочность².

Знания обладают свойством динамичности: они постоянно развиваются, шлифуются, дополняются и изменяются, проявляют себя в различных ситуациях, имеют различные варианты их практического применения. Если знания остаются в голове «мертвым грузом», не применяются, они постепенно забываются и окончательно стираются. Здесь перейдем к другим основным дидактическим понятиям – «умение» и «навыки».

Умение – это тоже знания, но знания в действии, в практическом применении к решению учебных или жизненных задач. Знания на стадии умения требуют от студента овладения приемами практического употребления знаниями. Для него это практическое применение ограничено рамками учебного процесса. Но нельзя ограничиваться только заучиванием и воспроизведением единицы знания. Следует овладевать умением устно и письменно излагать мысли, умением размышлять, сопоставлять, сравнивать, обобщать, решать учебные задачи, казусы. Вот почему важны по каждому предмету контрольные вопросы, задачи, казусы. Решая их, студент овладевает умением пользоваться знаниями.

¹ Основы вузовской педагогики / отв. ред. Н.В. Кузьмина. Л., 1972, с. 123.

² См.: *Лернер И.Я.* Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? М., 1978, с. 13.

Навык – это тоже умение, доведенное до автоматизма, «Навык – это автоматизированный компонент умения, обеспечивающий успешность и легкость его выполнения»¹. В юридическом вузе складываются навыки быстрого нахождения нужного закона, навыки пользования законодательным актом – конституцией, кодексами, справочниками, умение и навыки правильно толковать закон. «Применение знаний на практике – свидетельство того, что они стали достоянием личности»².

Юрист – законовед, специалист в области толкования и применения законов. Существенной частью его профессии являются не только сами знания, но и способность, готовность применять их на практике, юридические умения и навыки.

Предварительное рассмотрение основных дидактических понятий дано нами в самом общем виде. Далее неоднократно будем обращаться к ним, углубляя и дополняя их содержание. Трудность усвоения этих понятий состоит в том, что ими широко пользуются в философии, психологии, этике и других науках. Наша задача – показать их дидактическое содержание. Знания, умения, навыки, да и целиком обучение имеют психологическую сторону, рассматривалась она постольку, поскольку регистрировалась дидактикой. Овладеть дидактическим языком, дидактическим анализом педагогических явлений, дидактическим мышлением – насущная задача каждого педагога. Без знаний дидактики преподавание учебного предмета обречено на метод «проб и ошибок». Недостаточно одной педагогической интуиции. Нужны педагогические знания, которые суммирует дидактика.

Очерк 2 **Учебный процесс**

Учебный процесс представляет собой часть педагогического процесса. По своей структуре он складывается из деятельности педагога – преподавания науки и деятельности студента – учения. Труд преподавателя и труд студента не механически связаны, а представляют собою сложное единое целое. Главной пружиной учебного процесса, или ведущим началом обучения, является самостоятельная работа студента, без ко-

¹ Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика. М., 1978, с. 30.

² Основы вузовской педагогики. Л., 1972, с. 127.

торой нет и не может быть процесса овладения знаниями, умениями и навыками¹. То, что попадает в голову студента – на лекции, семинаре, из учебника, – должно быть в ней переработано, усвоено и стать элементом личности специалиста.

Эффективность учебного процесса обеспечивается рядом условий, но прежде всего типом взаимодействия труда педагога и труда учащегося. В истории педагогики были различные типы такого взаимодействия, достаточно широко изученные наукой. В феодальной схоластической школе господствовал догматический процесс обучения, при котором школа взваливала весь труд учения на плечи учащихся. Содержание предмета механически заучивалось учащимися, без понимания существа знаний. Догматический учебный процесс в школе и вузах просуществовал не одно столетие. На смену феодальной школе пришла школа буржуазная, которая имела другую крайность – «взвалила весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий»². Великий русский педагог К.Д. Ушинский показал несостоятельность первого и второго типов распределения учебного труда между педагогом и учащимися. Школа должна учить учиться, считал К.Д. Ушинский. Нужно, утверждал он, чтобы ученики в школе по возможности трудились самостоятельно, а учитель руководил этим трудом.

Распределение учебного труда между педагогом и учащимися не так просто, и история образования знает различные типы взаимодействия преподавания и учения³.

Иногда педагог на семинаре, и особенно на экзамене, добивается точного воспроизведения дефиниции, той или иной формулы, ориентируя студента на заучивание учебного материала. Есть, видимо, и механическое заучивание, без понимания смысла того, что заучивается. Отказаться вовсе от заучивания отдельных элементов учебного задания, видимо, нельзя. Некоторые даты, факты, количественные показатели, краткие дефиниции должны заучиваться, запоминаться, прочно оставаться в сознании специалиста. Но для этого нужен разумный и мини-

¹ Назимов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975, с. 56–57 и 118–119.

² Ушинский К.Д. Собр. соч., т. 6, с. 256.

³ См.: Основы дидактики, с. 78; М.Н. Скаткин. Совершенствование процесса обучения. М., 1971, с. 112–118.

мальный отбор педагогом того, что должно твердо заучиваться. Далее, заучивание должно сочетаться с пониманием смысла и содержания учебного материала. И наконец, студент должен уметь передать заученную формулу своими словами. Так что здесь должна идти речь не о механическом, а о смысловом заучивании.

К.Д. Ушинский обращал внимание на необходимость сочетания механического и логического запоминания, основанного на рассудочности, сознательности. «Жалким бы существом был человек, – писал К.Д. Ушинский, – если бы его развитие не пошло далее механической памяти, но жалок был бы человек и тогда, если бы он лишился вдруг этой памяти»¹.

Следует избегать и иной крайности, когда педагог, стремясь облегчить труд студента, «разжевывает» учебный материал, а студенту остается запомнить и запоминанием учебного материала ограничить свой учебный труд. Знания, приобретенные без особенного труда, – поверхностные, неглубокие и непрочные. Нередко преподаватель весьма доволен, когда на семинаре студент воспроизводит слово в слово его лекцию, которую он прочитал на прошлой неделе. Иногда студент, запинаясь, читает вслух свой конспект лекции данного преподавателя. Студенты, чувствуя одобрение и удовлетворенность преподавателя подобным ответом, ограничивают такой подготовкой свою активность по изучению данного предмета.

Чтобы учебный процесс стал наиболее эффективным, надо максимально активизировать самостоятельную работу студента, без которой нет высокого качества получения образования и развития.

Изучение наук и отдельных тем учебного предмета подчинено логике учебного процесса, которая строится в соответствии с дидактическими закономерностями и принципами содержания образования. «Логика учебного процесса, – пишет М.А. Данилов, – находится в теснейшей связи с логикой учебного предмета, но не тождественна ей. Логика учебного процесса *более подвижна, извилиста, противоречива*. Она не является простой проекцией логики учебного предмета, его программы и содержания учебника. Логика учебного процесса есть сплав логики учебного предмета и психологии усвоения учащимися преподаваемого учебного материала»². Логика обучения совершенно недостаточно раз-

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч., т. 10, с. 416.

² Основы дидактики, с. 186.

работана дидактикой. Поэтому позволим сосредоточить внимание читателя на проблемах перевода науки в учебный предмет, на последовательности наук и тем в учебном предмете и формах учебного процесса.

«Никто и никогда научно не решал проблему соотношения науки и учебного предмета в высшей школе», – пишет Н.Ф. Талызина¹. То немногое, что содержится по проблеме «наука – учебный предмет», представляет собою в сущности эмпирические наблюдения, лишенные качества конструктивности и системности. Опираясь на эти данные, постараемся дополнить их с учетом опыта юридического образования.

Модель юриста непосредственно определяет, какие науки из многих общественных наук следует отобрать для подготовки высококвалифицированного юриста. Когда отобраны науки, подлежащие изучению в вузе, встает другой вопрос: как эти науки превратить в учебный предмет. Наука – это широкое поле мыслей, организованных в идеи, формулы, законы, принципы, конструкции, теории и т.п. Далеко не все то, что имеется в науке, переходит в учебный предмет. Во-первых, отбирается прежде всего то, что нужно для практической работы специалиста, формирования его профессионального мышления. Во-вторых, отобранные элементы науки должны образовать логически стройную учебную систему, пригодную для преподавания. «Учебный предмет – это основное содержание науки, логически обработанная наука»². В учебно-определенной системе науки не должно быть повторений, противоречий, пробелов. В-третьих, между разными предметами и внутри каждого из них должна быть последовательность, подчиненная дидактическим правилам. Наука дидактически перерабатывается в учебный предмет с тем, чтобы эту науку усваивал студент постепенно, определенными логическими порциями, и каждый усвоенный элемент служил бы базисом для последующего элемента. В-четвертых, учебный предмет строится в соответствии с видом учебного заведения и особыми задачами подготовки специалиста.

Эти принципы перевода науки в учебный предмет в некоторой мере опираются на исследование данного вопроса В.П. Беспалько³. В каждом

¹ Педагогика высшей школы. Цикл лекций. Воронеж, 1974, с. 61.

² Голицын Н.А. Некоторые вопросы логической обоснованности процесса обучения в высшей школе. – В кн.: Педагогика высшей школы. Воронеж, 1974, с. 157.

³ См.: Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977, с. 59.

учебном предмете сочетаются теоретические и специальные знания. Среди юридических наук есть преимущественно общетеоретические (общая теория государства и права, история политических учений и др.) и отраслевые науки (гражданское право, уголовное право, трудовое право и др.). Первые преимущественно дают студенту общетеоретические юридические знания, вторые – прикладные, нормативные, специальные знания.

В какой последовательности изучать учебные предметы? По степени сложности, трудности изучения (от простого к сложному) или учитывая линейность либо параллельность изучения предметов. В юридических вузах господствует мнение, что сначала студент должен овладеть теорией государства и права, а затем отраслевыми специальными науками. Думается, что такое мнение ошибочно. «Исследования дидактов и психологов, проведенные в последние годы, – пишет М. А. Данилов, – приводят к выводу, что одновременное (параллельное) усвоение логически связанных между собою понятий оказывается более эффективным, чем их раздельное изучение. Основанием этих исследований является учение И. П. Павлова об ассоциациях, о роли перемещающихся противопоставлений в процессе образования понятий <...> Одновременное (параллельное) изучение как контрастных по своему содержанию тем, так и сходных и смежных оказывается более эффективным, чем изучение тех же тем в линейной последовательности»¹. Можно привести еще некоторые дидактические соображения в пользу параллельного изучения предметов. Введение на первом курсе и в первом семестре изучения специальных дисциплин будет благотворно сказываться на формировании юридического мышления.

Если юридическое мышление специалиста попытаться понять структурно, то, грубо говоря, это мышление можно разделить на теоретическую и нормативную части, которые соотносятся как 1:4. Нормативное мышление юриста опирается на знание законов, умение их находить, толковать и применять. На 1 курсе студенты четыре месяца заняты усвоением общетеоретических наук. Во втором семестре они начинают изучение отраслевых наук, впервые сталкиваясь с требованием анализировать конкретный закон. Они привыкли к общетеоретическим рассуждениям и в попытках сформулировать конкретный юридический закон

¹ Основы дидактики, с. 187.

оперируют общими фразами. Поэтому, начиная с первого года обучения в вузе, студентов следует учить, наряду с общетеоретическими науками, точным формулировкам конкретных законов, не ограничиваясь общей сентенцией о значении их. Надо знать сам текст закона, уметь толковать его, знать судебную и административную практику его применения. Отраслевые науки необходимо смелее вводить на первых курсах, а общетеоретическую подготовку растянуть на все четыре года (или пять лет) обучения.

Какими принципами дидактики следует руководствоваться при отборе учебного материала? Из логической структуры науки, считает В.П. Беспалько, отбирается определенное число элементов, составляющих учебный предмет.

Одним из принципов такого отбора может быть обеспечение начальной организации опыта учащегося¹. Для того чтобы студент приступил к изучению какой-либо юридической науки, нужно, чтобы по меньшей мере он имел общие представления о целях и содержании данной науки; о ее практическом применении юристами; о характере научной и учебной литературы, которую он обязан изучить. Поэтому любая учебная программа или учебник, или лекционный курс начинаются с общих вопросов данной науки: ее предмета, задач, истории, практического значения.

Следующим принципом отбора из науки единиц знания и превращения их в учебный предмет является принцип преемственности между элементами науки. Здесь, видимо, должна идти речь о преемственности как внутри предмета, так и между различными юридическими науками. Расположение тем в рамках учебного предмета должно отвечать дидактическим требованиям преподавания от простого к сложному, чтобы знание науки в голове студента строилось с фундамента, было системным, логически прочным, закрепилось в нем вплоть до экзамена.

Внешняя сторона последовательности изучения наук – это последовательность межпредметных связей, устранения дублирования. Как бы ни строился учебный процесс в юридическом вузе, всегда раздаются «аргументированные» возражения о непоследовательности. Нельзя изучать теорию государства без знаний философии и научного коммунизма, но первая наука изучается на первом курсе, а вторые –

¹ Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977, с 59.

на старших курсах. Видимо, преподаватель на первом курсе в лекции по теории государства и права вынужден дать краткие сведения о некоторых философских понятиях, и это нельзя расценивать как дублирование будущего изучения философии.

Иногда из учебного предмета некоторые вопросы науки сознательно удаляются по чисто дидактическим соображениям. Так, в науке советского государственного права есть вопросы: конституционные основы правосудия и прокурорского надзора в СССР. Но эти вопросы относятся не к данному, а к другому предмету – суд и правосудие в СССР. Включение этих вопросов в два учебных предмета было бы дублированием: оно дидактически не оправдано.

И, наконец, еще один принцип – отбор вопросов науки для учебного процесса в вузе с учетом профиля вуза, особенностей студенчества – курса, потока, с учетом новейших данных науки, важнейших политических и культурных событий в стране. Такой отбор осуществляет не только автор учебника, но и каждый преподаватель, повседневно руководствуясь одобренной министерством учебной программой.

Далеко не все то, что имеется в науке, попадает в учебный предмет. В науке немало положений, которые признаны ею же ошибочными, заблуждениями, уклонениями от истины. Развитием науки они отброшены и, как правило, не должны попадать в учебный предмет для студентов, разве только для спецкурсов или аспирантской подготовки. Учебный предмет – это логически отработанная наука. Конечно, учебный предмет даже при логически последовательном изложении содержит элементы неполноты, повторяемости, фрагментарности¹.

Наука развивается, и не все ее новые положения попадают в программу и учебник. Только у опытного лектора новые положения науки быстро доводятся до сведения студентов. Эти слова не следует понимать так, что всякое новое обязательно должно вноситься в учебную лекцию. Есть новое о частностях науки или есть «новое», которое очень быстро становится старым, а позднее признается ошибочным.

С точки зрения дидактического принципа прочности усвоения знаний студентами, следует иметь в виду то, что может быть разный уровень усвоения знаний. Одни из них должны быть наиболее прочно усвоены (таких большинство), другие носят вспомогательный характер,

¹ См.: Гмурман В. Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике. – Советская педагогика, 1971, № 4, с. 74.

а с некоторыми научными сведениями достаточно лишь ознакомиться. Студента следует научить разбираться, что требуется знать прочно, что носит вспомогательный или ознакомительный характер, чтобы правильно организовать свой труд.

Наука состоит из понятий, кирпичиков базисного знания, без прочного усвоения которых невозможно овладение ею. Но в любой юридической науке, видимо, есть по меньшей мере три группы понятий. Первая группа – это понятия данной науки, к примеру, науки советского государственного права. К ее главным категориям относятся: власть, государственная власть, суверенитет, референдум, основные права человека и др. Но в учебниках по этому предмету есть и другие понятия. Вторая группа – это понятия философские, экономические, исторические: «базис» и «надстройка», «класс», «нация», «собственность», «феодализм» и т.п. К третьей группе понятий относятся понятия других юридических наук: теория государства и права (норма права, правоотношения и др.), административного права (управление, демократический централизм и др.), гражданского права (право собственности, убытки и др.) и ряда других наук. Хотя понятия второй и третьей групп широко используются в науке советского государственного права, но они не изучаются в ней, а заимствуются из других наук. Порой добросовестный студент начинает учить и старается прочно усвоить философские, цивилистические, исторические понятия, а на собственно категории государственного права обращает мало внимания и получает двойку. Эту его ошибку должен предупредить преподаватель. В методиках по предмету указываются главные категории данной науки. Постигать подробно признаки философских понятий, изучая государственное право, нет нужды. Студент должен знать, что и в каком объеме учить, репродуцировать, творчески овладевать. К сожалению, этого иногда не понимают некоторые, особенно начинающие преподаватели, одинаково требуя от студента знаний главного и неглавного, знаний и того, что к предмету данной науки вовсе не относится.

Кроме понятий, студент должен изучать другие логические элементы научного знания: гипотезы, конструкции (иногда их называют концепциями) и теории (здесь слово «теория» берется в узком смысле). Студенты порой неправильно относятся к спорам в науке, особенно когда преподаватель увлекается дискуссионными вопросами, начинает и кончает лекцию изложением спорных точек зрения. По общему

же правилу студент ждет от педагога позитивных знаний. Однако это не значит, что студент не должен знать споров в науке.

Знания гипотез науки – это, как правило, знания спорного. Новое положение науки всегда вызывает возражения, споры до тех пор, пока ошибочные гипотезы отпадут, заменятся другими, отшлифуются и превратятся в научные конструкции, т.е. в систему взглядов об устройстве какой-либо области практической деятельности. Концептуальное решение проблемы прочно входит в науку. С течением времени конструкции превращаются в достаточно широкую теорию, разделяемую и исповедуемую почти всеми, кто имеет к ней отношение. В обыденном сознании студента гипотезу порой встречают в штыки – этого не может быть. О конструкции обычно говорят: тут что-то есть, похоже на правду. А о теории с назидательной для непосвященных улыбкой изрекают: кто же этого не знает! Гипотеза, конструкция и теория – это логические формы организации научной мысли. Читая книгу, статью, слушая лекцию, студент должен знать, с чем он имеет дело: с гипотезой, конструкцией или теорией, их он должен не только запомнить, но и определить к ним свое отношение (согласен с ними, не согласен, полупринимает, индифферентен и пр.). Наука – это не сумма готовых выводов, а динамически живой организм, представленный (и препарированный) в учебном предмете.

Взаимоотношения науки и учебного предмета не ограничиваются решающим влиянием первого на второе. Существует и обратное влияние учебного предмета на науку. Его можно свести к четырем случаям. Во-первых, дидактически обрабатывая науку для нужд учебного предмета, приходится порой рыхлые, аморфные ее положения превращать в четкие, по пунктам расписанные, в сущности схематизированные формулы. В этом надо видеть положительную и отрицательную стороны. По наблюдениям многих педагогов, строго логически обработанные положения науки быстрее, легче и прочнее усваиваются студентами, чем рыхлые, многословные и неопределенные. Примеров этому более чем достаточно. Во-вторых, для дидактических целей можно несколько родственных наук объединить в один учебный предмет. Например, в предмете советского гражданского права объединены науки гражданского права, семейного права, а иногда и элементы частного международного права. Учебный предмет может не только объединить несколько наук, но и расчленить – особо для спецкурсов – единую науку на части, и эти

части преподносить студентам как отдельный предмет изучения с особой программой, лекциями, семинарами, экзаменом или зачетом. Такова часть трудового права – социальное обеспечение в СССР.

В-третьих, для науки дефиниции имеют незначительную ценность, как об этом писали Ф. Энгельс и В.И. Ленин¹. Для учебного предмета, особо для юридических наук, четкие определения имеют большое значение для процесса учения. Конечно, опасность схематического усвоения имеется. Но ее преодолеть можно другими дидактическими приемами. Без кратких определений нет юридического мышления.

В-четвертых, в ходе учебного процесса под влиянием студенческой любознательности, вопросов преподаватель дополнительно отбирает из науки вопросы или самостоятельно их разрабатывает и вносит в учебный курс. Не только педагог учит студентов, но и студенты учат педагога. Если на экзамене в одной студенческой группе 4–5 человек в ответах по билетам допускают одну и ту же ошибку, то корень ее и причина не в студентах, не в их учении, а в преподавании – в несовершенстве программы либо учебника, либо лекционного курса, семинарских занятий, либо во всех этих формах учебного процесса. Например, многие годы студенты по теории государства и права отождествляли основные задачи Советского государства и его основные функции. Тем более, что логически некоторые функции и задачи передавались в одной и той же словесной формулировке. Студент не мог отличить функции государства от его задач. Пришлось вводить в учебный предмет эти различия, ныне отраженные и в программах, и в учебниках по этому предмету.

Таким образом, не только наука оказывает решающее влияние на учебный предмет, но в ходе учебного процесса предмет влияет на науку, вносит в ее арсенал новые положения, детализирует имеющиеся, вырабатывает четкие научные определения. Уже по одному этому выводу можно убедиться в том, сколь важно, чтобы в вузе преподаватель был ученым: с широким кругозором, глубочайшими знаниями своего предмета, с высоким профессиональным умением и навыками в области применения знаний на практике.

В последние годы в связи с широким обсуждением вопроса о перестройке образования, об информационном взрыве, о том, что каждые 8–10 лет объем знаний удваивается и что дать запас знаний на всю

¹ См.: *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., т. 20, с. 84; *Ленин В.И.* Полн. собр. соч., т. 27, с. 386.

жизнь невозможно, назрела необходимость учить не столько знаниям, сколько умению самостоятельно находить нужную информацию в книгах, справочниках. Строить «учение на запоминании научных сведений бессмысленно и вредно, – утверждает беспартийно В. П. Беспалько, – за научным прогрессом таким путем, очевидно, не угнаться, и усвоенное устаревает еще до его применения»¹.

За 10–20 лет может существенно измениться советское законодательство: конституционное, гражданское, уголовное. Но принципы социалистического права, способы толкования применения законов, юридические институты и научные конструкции о них изменяются очень медленно. Другое дело, что обучение в вузе не должно ограничиваться только фактами. Оно должно быть универсальным и фундаментальным². Умело сочетать новое с классическим наследием науки – вот в чем задача. Наука – это система тех положений, которые отстоялись, упрочились и выкристаллизовались за многие годы. Это 4/5 любой юридической науки. Примерно 1/5 мыслей науки занимают новые данные, порой спорные, в виде гипотез, дискуссий. Их тоже надо доводить до студентов, но делать это умело, не превращая студенческую аудиторию в дискуссионный клуб и не превращая студентов в судей научного спора.

Формы обучения или организационные формы учебного процесса достаточно широко изучаются в педагогической науке. Однако до сих пор, как правильно отмечает Т. К. Панкратов, можно «часто встретить негласную подмену понятий «организационные формы учебного процесса» понятием «методы обучения»³. отождествление или подмена форм и методов обучения тормозит развитие вузовской дидактики. На это обратил внимание еще в 1972 г. проф. Н. Д. Никандров, который провел четкое различие между формами и методами обучения⁴. Удачным является определение организационных форм обучения, которое дает В. И. Загвязинский: «Организационные формы обучения определя-

¹ Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977, с. 291.

² См.: Вышинский М. П. Подготовка юридических кадров в свете решений XXV съезда КПСС. – Сб. научно-методических статей по правоведению. М., 1979, вып. I, с. 24.

³ Панкратов Т. К. Дидактические основы преподавания научного коммунизма. Казань, 1976, с. 16; См.: Низамов Р. А. Указ. соч., с. 79.

⁴ См.: Никандров Н. Д. О соотношении методов и организационных форм дидактики. – Вестник высшей школы, 1972, № 11, с. 44–47.

ют способы взаимодействия обучающего и обучаемых, а также способы взаимодействия студентов в учебном процессе»¹. Иначе говоря, формы обучения показывают наиболее рациональную его организацию. Методы имеют дело со способами, приемами деятельности педагога и студента, а формы – с организацией обучения. Конечно, отдельные педагогические явления попадают в орбиту изучения и форм, и методов обучения. Так, лекция в высшей школе в равной степени является и методом, и формой обучения. Но при рассмотрении лекции как метода обучения выясняются способы преподавания и учения, приемы чтения лекции и приемы овладения ею студентами. Иное дело – проблема форм обучения, в рамках которых лекции изучаются иначе. Здесь главное – организация обучения: время, отводимое на лекцию, соотношение лекций и семинаров, размер лекционного потока, количество лекций по одному предмету в неделю, допустимый разрыв между лекциями одного предмета и другие организационные стороны обеспечения лекции.

Уместно здесь привести слова В.И. Ленина о значении организационной стороны в любой деятельности: «Отсталость организации работы по сравнению с ее содержанием... не дает возможности сделать дальнейшие серьезные шаги в развитии содержания, вызывает постыдный застой, ведет к расхищению сил, к несоответствию между словом и делом»². Думается, что организационное обеспечение учебного процесса находится в неудовлетворительном состоянии в высшей школе. Можно отлично знать свой предмет, владеть методикой педагогического труда, а эффективность его будет очень низкой, если нет организационного обеспечения учебного процесса.

Исторически формы учебного процесса делились на коллективные и индивидуальные. Лекция и семинар в вузе – это коллективные формы обучения, а курсовая и дипломная работа студента относятся к индивидуальным формам. Но эти формы не так просты, как кажутся на первый взгляд. Обратимся к истории вопроса, чтобы понять сложность и многогранность форм обучения.

В древности, главным образом в Греции, обучение было индивидуальным. Таким в сущности оно оставалось и в средние века. В буржуазных семьях нового времени появилась фигура гувернера-воспитателя.

¹ Загвязинский В.И., Гриценко Л.И. Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978, с. 53. Такое же определение дает Н.Д. Никандров.

² Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 8, с. 378.

Широко было распространено семейное обучение и воспитание. Постепенно, еще в средние века складывается групповое обучение. В так называемых братских школах юго-западной Руси в XVI веке в Луцке, Львове, Каменец-Подольске собирались учащиеся в небольшие группы. Обобщая этот опыт коллективного обучения, Ян Амос Коменский (XVII в.) предложил создавать группу в 40–50 учеников (класс), при наличии помощников учителю – увеличивать группы до 300 человек. Это предложение практически было осуществлено в Англии и известно как «белль-ланкастерская система обучения» (А. Белль – священник, Д. Ланкастер – учитель, они первыми применили на практике эту систему обучения). Суть ее в том, что учитель давал знания старшим ученикам, а они учили младших. Под контролем одного учителя находилось до 600 школьников. Об этой системе обучения Н.К. Крупская говорила: «Ребенок, знавший три буквы, учил не знавшего ни одной, знавший пять букв учил знавшего три и т.д. Такие школы были очень дешевы, давали они, конечно, минимум знаний... Учение наизусть молитв и текстов из библии занимало в них значительную часть времени»¹. Следует сказать, что эта система обучения не получила широкого распространения.

Следующим этапом развития коллективных форм обучения является классно-урочная система, для развития которой много сделал великий русский педагог К.Д. Ушинский. Урок до сих пор является главной формой обучения в начальной и средней общеобразовательной школе.

В начале нашего века Е. Паркхерст – деятельница народного образования США – предложила новую форму обучения, известную под названием дальтон-план (Дальтон – город в США, где впервые применялся этот план). Эта форма обучения получила некоторое распространение в 20-х годах в нашей стране. Называлась она – бригадно-лабораторная форма обучения. Во всех вузах страны был введен бригадный метод обучения, суть которого состояла в том, что студенческая учебная группа разбивалась на бригады (3–5 человек) во главе с бригадиром, который назначался из студентов. Преподаватель давал задание всей бригаде, его роль консультанта сводилась к тому, чтобы на итоговой «конференции» выслушать одного из студентов бригады и на основании этого ответа выставить оценку всем студентам бригады². Это методическое прожек-

¹ Крупская Н.К. Педагогические сочинения, т. 1, с. 280–281.

² См.: Чанбарисов Ш.Х. Формирование советской университетской системы. Уфа, 1973, с. 381–382.

терство было осуждено, как искажающее принципы обучения в вузе. В Постановлении ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» сказано: «...В результате неправильного применения так называемого бригадно-лабораторного метода как всеобщего и обязательного при проработке всех учебных дисциплин в практике работы учебных заведений выявился целый ряд крупнейших недостатков, как-то: снижение индивидуальной ответственности студентов за свою работу, обезличка в учебной работе, равнение на слабых и отстающих и установление в ряде случаев порядка, при котором непосредственное общение учащегося с профессурой заменялось учебными занятиями студента с малоквалифицированным руководом или бригадиром»¹. СНК СССР и ЦК ВКП (б) в Постановлении от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой»² осудили бригадно-лабораторный метод (форму) обучения и запретили пользоваться этой формой как искажающей принципы научной дидактики.

Оптимальные формы организации учебного процесса в высшей школе должны разумно сочетать коллективные с индивидуальными формами обучения.

Традиционно в высшей школе сложились следующие формы организации учебного процесса, которые предусмотрены ст. 27 действующего Положения о высших учебных заведениях СССР (1968). Это следующие виды занятий: 1) лекция, 2) лабораторные, практические занятия и семинары, 3) учебная практика, 4) производственная практика, 5) курсовая работа, 6) дипломная работа, 7) консультации, 8) контрольная работа и 9) самостоятельные занятия студентов³. Каждую из этих форм рассмотрим в очерке о методике преподавания. Здесь же обратим внимание на то, что названными формами далеко не исчерпывается проблема организационного обеспечения учебного процесса. Немаловажное значение имеют режим обучения, темп преподавания и учения, размеры групп, потоков студентов и др. явления, относящиеся к организации обучения.

¹ Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. М., 1974, с. 423.

² Там же, с. 427.

³ См.: Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. М., 1978, ч. I, с. 49.

Среди всех форм учебного процесса главной является самостоятельная работа студента, а ведущей – лекция. Самостоятельная работа студента – это не только домашняя, внеаудиторная работа над книгой. На лекции, на семинаре, консультации студент тоже самостоятельно работает: слушает лекцию, записывает ее, участвует в работе семинаров, задает вопросы преподавателю – все это проявление его самостоятельности.

Студенческий труд, как правило, должен быть самостоятельным¹. Самостоятельность требует личных усилий, студент должен овладеть методами учебной работы: уметь конспектировать источники, находить в библиографических справочниках нужную книгу, овладеть навыками быстрого чтения, уметь выделять главное, анализировать и сопоставлять положения науки. Только то, что добыто самостоятельным учебным трудом, только оно и останется прочно в сознании. На первом курсе обучения преподаватель должен уделять много внимания помощи студенту: указать, что читать, что и как конспектировать, на что обратить главное внимание. Строго выполняя эти указания преподавателя, студент работает лично, но уровень его самостоятельности низок: он точно выполняет «подсказку» преподавателя. По мере того, как студент овладевает наукой, ее языком, принципами, методами работы над книгой, преподаватель обязан уменьшать свою помощь студенту, снижать уровень учебного руководства, стимулируя тем самым активную самостоятельную работу студента. Между руководством преподавателя и самостоятельностью студента существует обратная пропорция. Чем выше руководство, тем ниже самостоятельность, и наоборот. Итак, самостоятельность студента – это особое дидактическое понятие, обозначающее такой порядок его учения, при котором он без помощи педагога овладевает знаниями при помощи книг, справочников или других источников. Его самостоятельность базируется на прочных знаниях методов изучения науки.

Тем не менее, самостоятельность полезна и нужна в том случае, когда студент уже перешел порог первоначального обучения, овладел языком науки и методами ее изучения.

Учебное время студента и преподавателя должно обеспечивать все формы учебного процесса. Учебное время студента делится на две большие части: аудиторное и внеаудиторное. Начиная с 1932 г. во всех вузах

¹ См.: *Низамов Р.А.* Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975, с. 118 и сл.

страны продолжительность рабочего дня составляет шесть часов, что установлено Постановлением ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. Исходя из этого Постановления, все последующее законодательство исходило из этой нормы и последовательно утверждало шестичасовой рабочий день для всех преподавателей страны¹.

Труд преподавателя имеет особую специфику: чем больше он тратит времени на подготовку к лекции, к семинару, к экзамену, проводя эту подготовку дома за письменным столом, тем продуктивнее будет учебное занятие со студентами. Но время на подготовку к занятиям невозможно учитывать в часах, оно зависит от квалификации и педагогического опыта преподавателя. Поэтому нормативными источниками (главным образом, инструкциями министерств) установлены объемы учебных поручений, которые поддаются измерению.

В 1977 г. Министерство высшего и среднего специального образования СССР в приказе от 1 августа 1977 г. № 805 «Об улучшении организации труда профессорско-преподавательского состава вузов» разработало примерные нормы времени для расчета объема учебной работы преподавателей вуза². Эти нормы имеют рекомендательный характер. В них, на наш взгляд, не устранен окончательно субъективизм. Непонятно, почему во всех вузах страны установлена норма на руководство, консультацию, рецензирование, прием защиты курсовых работ до 3 часов, а в университетах тот же труд тех же преподавателей – до 15 часов на одну курсовую работу. На руководство аспирантами отведено 50 часов на каждого ежегодно, а если аспирант – иностранец, то 100 часов? Разумного ответа дать на такого рода расхождения невозможно. Видимо, для унификации норм учебного труда необходимо специальное исследование с учетом педагогических, психологических и социальных соображений. Нормы расхода рабочего времени преподавателя должны стимулировать высокое качество этого труда, его эффективность. Следует отметить разумность правила, при котором заведующий кафедрой может снизить учитываемый строго в часах объем учебных поручений для тех преподавателей, которые завершают докторские или кандидатские диссертации, пишут учебники или монографии, ведут большую методическую или общественную работу.

¹ См.: Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973. М., 1974, с. 426.

² Высшая школа. М., 1978, ч. II, с. 224.

Перейдем к рассмотрению вопроса о влиянии размера учебной группы и потока на организацию учебного процесса. Среди различных педагогических норм менее всего исследованы нормы о размерах студенческой группы¹ и лекционного потока, определяемые педагогическими и психологическими принципами. Эти размеры могут либо стимулировать активность студентов, либо сдерживать ее.

Педагогически оправданный размер студенческой группы должен быть таков, чтобы в течение двухчасового занятия (семинара) каждый студент группы имел возможность выступить по теме занятия, изложить кратко главные ее вопросы. Часть студентов в больших группах не готовится к занятию, надеясь, что их не спросят. Нарушение педагогической нормы о размере студенческой группы, увеличение ее размера (40–50 человек) отрицательно сказывается на учебном процессе, подавляет активность студентов, снижая качество подготовки специалистов.

Педагогической нормой для студенческой группы в гуманитарном вузе, на наш взгляд, должно быть от 10 до 12 человек, что обеспечит активность занятия, во время которого все члены группы сумеют выступить.

На лекции студент активно усваивает знания, излагаемые лектором. Но и здесь размер студенческого потока влияет на уровень активности студентов. Психологический контакт лектора и аудитории требует, чтобы он видел каждого слушателя, наблюдал, чем он занят, записывает лекцию или нет и пр. Эмпирически можно высказать норму о размере лекционного потока – от 80 до 100 студентов. Эту гипотезу следует проверить специалистам-психологам.

Высокий уровень активности студентов проявляется на экзамене. Закончен семестр, усвоены по предмету учебники, монографии, статьи, студент готовится к экзамену. Но и здесь размер экзаменационной группы давит на студента и педагога, диктуя свои условия, ломая всякие педагогические и методические правила ведения экзаменов. Элементарно правило – выслушать студента, а его соблюсти нельзя из-за большого числа экзаменующихся.

По нормам Министерства высшего и среднего специального образования СССР положено на экзамен одного студента затратить до 30 мин.

¹ Об этих размерах группы имеются действующие нормативы: 25–30 человек – академическая группа, которая по решению ректората может делиться на 2 подгруппы (см.: Высшая школа, с. 224).

времени. При такой норме экзаменационная группа не должна превышать 16 человек из расчета 8-часового (без перерыва) рабочего дня преподавателя. Фактически же у экзаменатора группа состоит из 25–30 студентов. В большой студенческой группе преподаватель не может спокойно выслушать студента, перебивая репликами «короче», и тратит на экзамен одного студента примерно 5–7 минут. На таком экзамене студент не может спокойно изложить всех знаний, которые он накопил по предмету, и, получив отличную оценку, недоволен экзаменом, педагогом и т.д. Будущий экзамен он не будет готовить так тщательно, как первый, теперь уже безраздушный. При этом снижается активность студента, «тройка» становится на старших курсах массовой оценкой знаний.

Таким образом, активность студентов зависит от многих факторов, в меньшей степени – и от размера студенческого коллектива.

Перейдем к вопросу о темпе обучения. Информация, которую получает студент из лекции, учебника, книг, статей, справочников, должна быть переработана, усвоена, репродуцирована. Организационным условием обеспечения труда студента является, кроме прочих условий, темп обучения, те порции единицы знаний, которые должна переварить его голова. Когда, например, студент слушает по одному предмету чрезмерно много лекций, он не успевает их дома отработать, вникнуть в их смысл, содержание. Такая организация учебного процесса вредна, а лекции бесполезны, т.к. это попусту растратенное время – для учета лекции. На самом деле план не выполнен, ибо лекция, поставленная в такие условия, не может организовать труд студентов. В день студент должен прослушать 1–2 лекции, а 3 лекции – это нежелательно и возможно лишь в первые две недели семестра. Семинары по предмету должны быть не более одного в неделю, а общее их количество по разным предметам – не более 3, остальное – лекции, практические занятия и лабораторные работы.

Темп обучения должен быть таков, чтобы порции учебного знания, которые сообщаются студентам, могли быть им усвоены в те 4 часа ежедневных внеаудиторных занятий. Дать меньше знаний, но строго их спрашивать – в этом педагогическая мудрость. Порой раздаются растерянные голоса преподавателей: студенты ничего не учат, не читают обязательной литературы. Очевидно, в этом виноват преподаватель, авторы программы, составители плана семинарского занятия, где в списке литературы рекомендуется к одному занятию от 100 до 300

страниц текста. Студент поставлен заранее в такие организационные условия, когда он не может все прочитать, запомнить и заучить. И он сам решает, что и как учить, а программу и преподавателя вынужден игнорировать. «В наше время студентам сообщается огромная и все растущая учебная информация, – правильно отмечает С. И. Архангельский. – Объем информации не оставляет ни времени, ни места для того, чтобы усвоить ее и превратить в знания»¹. Итак, темп обучения влияет на эффективность учебного процесса. К сожалению, о темпе обучения почти нет специальной литературы, это пробел в вузовской дидактике.

Организационно обеспечивают учебный процесс библиотека, кабинеты, технические средства обучения. Совместная работа кафедр с библиотекой, библиография, выставка книг, обсуждение книжных новинок и иные формы должны содействовать процессу обучения студентов, а учебное помещение – соответствовать санитарно-гигиеническим нормам, отвечать элементарным эстетическим требованиям, словом, быть пригодным для проведения учебных занятий.

Новый учебный план юридических вузов (1975) пока осваивается, и рано, видимо, его критиковать². Однако и он не избежал многопредметности. Дидактически неоправданно включение в план усеченных предметов (по 20 или 30 часов учебного времени), по которым трудно организовать надлежащий режим обучения.

В учебной программе на основе цели образования определяется содержание обучения по данному предмету. Наука в этом предмете излагается в логической последовательности, с соблюдением дидактических принципов научности и доступности. Количество часов, установленное учебным планом, совершенно обязательно для составителей программы. К сожалению, они нередко совсем не считают с учебным планом. Например, по плану предусмотрено 30 часов лекций по предмету (т.е. максимум 15 лекций), а в программе 25–30 тем. Выделение тем в общем курсе должно ориентировать на чтение по ней лекции, проведение семинара. Если тем значительно больше, чем часов, отводимых учебным планом на лекции, то программа не организует труд препода-

¹ Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе, с. 99.

² См.: Гусев Р. И. Учебные планы специальности «Правоведение»: состояние и практика реализации. – Сб. научно-методических статей по правоведению. М., 1979, вып. I, с. 30.

вателя и студента. Конечно, кафедра и преподаватель могут отдельные темы оставить для самостоятельной работы студента, но не ряд тем.

Схема программы, ее формулировки не должны быть жесткими, надо оставить возможность для кафедры вносить коррективы в программу с учетом развития науки и общественно-политических событий, наступивших после принятия программы. Список литературы в учебной программе должен быть кратким, с указанием основных монографий, представляющих различные научные школы.

Следует помнить, что каждая фраза программы должна быть сформулирована так, чтобы ее можно было использовать в качестве вопроса на курсовом (или государственном) экзамене, это методическое правило помогает студентам руководствоваться программой, изучать предмет и успешно подготовиться к экзамену. При составлении программ надо объем требуемых знаний согласовать с объемом часов, отводимых учебным планом. Вредно отклонение в любую сторону. Фактор учебного времени – решающий при разработке программ.

Очерк 3

Дидактические принципы обучения

Во всех дидактических руководствах для средней и высшей школы уделяется немало внимания принципам обучения. Цели, содержание и закономерности обучения находят свое теоретическое и практическое выражение в принципах обучения. Профессор В.И. Загвязинский следующим образом определяет принципы обучения: «Принципы рассматриваются в современной дидактике как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса»¹.

В литературе много внимания уделяется проблеме систематизации дидактических принципов². Однако авторы, строящие систему дидакти-

¹ Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов. – Советская педагогика, 1978, № 10, с. 66. Вопрос о понятии принципов обучения и их системе оживленно обсуждается в дискуссиях на страницах журнала «Советская педагогика» в 1946–1947, 1950, 1962–1963 годах. В своем анализе мы опираемся на ее выводы.

² См.: Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977, с. 26–27.

ческих принципов, отвлекаются от других принципов педагогики. Так, в одних руководствах речь идет об основных принципах народного образования¹, а в других – о принципах коммунистического воспитания² и о дидактических принципах. Не слишком ли много принципов для одной науки? Могут сказать, что это различные сферы педагогики – образование, воспитание и обучение. Верно, сферы разные, но в силу их единства можно предположить, что принципы должны быть для всех сфер педагогики одни и те же. Разве не этим объясняется то обстоятельство, что принцип единства теории и практики, науки и жизни, слова и дела упоминается во всех сферах педагогики? Не следует забывать и того, что ст. 4 Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании формулирует основные принципы народного образования для школьного и высшего образования, что единство обучения и коммунистического воспитания (п. 6) служит принципом всех сфер педагогики, как и научный характер образования (п. 9)³.

Для того, чтобы дидактические принципы составили основу педагогической деятельности, нужно, чтобы их было немного и они концентрировали цели, закономерности и содержание образования, превращали общетеоретические суждения в практические рекомендации. Стихийным выражением единства педагогических принципов является и то, что дидактические принципы средней школы с успехом применяются дидакты к вузовской педагогике, о чем свидетельствуют известные работы С.И. Архангельского, И.А. Рейнгарда и др.

Отдавая дань традициям, остановимся на некоторых дидактических принципах высшей школы. В их системе, думается, на первое место следует поставить принцип направленности процесса обучения на подготовку высококвалифицированного юриста.

Все учебные предметы юридического вуза строятся таким образом, чтобы обеспечить реализацию главной цели вуза – подготовку высококвалифицированного юриста. Направленность обучения должны учитывать буквально все предметы. Данный принцип отражает не только цели образования, но и его содержание. Обычно «под содержанием

¹ См.: Коваль Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику. М., 1975, с. 116 и сл.

² Педагогика / под ред. В.В. Белорусова и И.Н. Решетень. М., 1978.

³ См.: О состоянии и мерах по дальнейшему совершенствованию народного образования в СССР. Материалы шестой сессии Верховного Совета СССР восьмого созыва 17–19 июля 1973 года. М., 1973, с. 62–63.

образования понимают характер знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть человек в процессе обучения»¹. Содержание образования – это не только знания, а действующие, применяемые на практике знания. Если в голове у выпускника юридических вузов имеются надлежащие юридические знания, но он не может ими пользоваться, не выработал соответствующих навыков, то такие знания мертвы и порождают существенные юридические ошибки. Автор этих строк изучал в Саратовском областном суде ошибки народных судов. Некоторые из них свидетельствуют о серьезных пробелах в образовании студентов, о нарушении принципа профессиональной направленности обучения. Согласно ст. 197 ГПК РСФСР, решение суда по гражданскому делу должно состоять из вводной, описательной, мотивировочной и резолютивной частей. Нет сомнения в том, что судья хорошо знает это правило, но, например, по иску Панченкова А. В. о восстановлении на работу в совхозе в решении суда он не указал мотивировочной части, не изложил доказательств, на которых основаны выводы суда². Другой пример. Адвокаты подписали кассационные жалобы от имени представляемых, в то время как в доверенности такие полномочия не были указаны, чем грубо нарушена ст. 46 ГПК РСФСР³. О том, что адвокаты знают требования к доверенностям на ведение дела, нет сомнения. Знания есть, а навыков нет, как и нет ответственности за качество своей работы. Следовательно, принцип профессиональной направленности обучения требует не просто доводить до сознания студентов юридические знания, но делать их действенными, прочными, а некоторые из них превращать в навыки.

Перейдем к рассмотрению принципа научности. Этот принцип в качестве особого, самостоятельного и ведущего дидактического принципа обучения сформулировал М. Н. Скаткин⁴. Смысл его в том, чтобы обеспечить соответствие учебных знаний научным, причем передовому, самому современному развитию науки, обеспечить высокий идейно-теоретический уровень преподавания. Далее, принцип научности предъявляет требования не только к качеству учебных знаний, но и к методам преподавания данной науки. Студент овладевает научными методами обнаружения истины, чтобы уметь самостоятельно пользоваться ими

¹ Педагогика школы / под ред. чл.-кор. Г. И. Шукиной. М., 1977, с. 237.

² Архив Саратовского областного суда, 1978, д. № 33–121.

³ Архив Саратовского областного суда, 1979, д. № 33–140.

⁴ См.: Советская педагогика, 1950, № 1.

после вуза, добывать научные знания. Наконец, научность требует характеристики процесса познания, введения в науку наиболее существенных элементов истории данной науки¹. Принцип научности включает в свои требования и менее обширные принципы, характеризующие различные стороны научности обучения. К ним относятся: систематичность, последовательность, преемственность и доступность обучения. Практическим выражением научности является проблемность обучения.

Системность знания, будучи объективным законом для развития любой науки, в учебном предмете требует так излагать науку, чтобы у студента создавалось четкое, логически связанное представление о системе в ней. Ведь можно преподавать и глубоко, но фрагментарно, с переходом от одного вопроса науки к другому, не заботясь о логической связи между вопросами. Чтобы частные и общие вопросы данной науки, отдельные элементы и все здание науки в целом усваивались студентом, надо соблюдать системность в учебном процессе, предполагающую определенную связь и между науками, последовательность в их изучении от 1 до 4 курса. Семинарские и лабораторные занятия также подчинены системности обучения.

Последовательность изложения науки – старейший традиционный принцип дидактики, сформулированный еще Я.А. Коменским, Песталлоцци и Дистервегом. Эта последовательность в обучении требует соблюдения правила – идти от конкретного к абстрактному, от близкого к далекому, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от легкого к трудному. Эти элементарные правила дидактики не универсальны, они не всегда могут быть применимы, да и характер их (от легкого к трудному, например) не так просто понять в изложении учебных знаний.

Доступность знаний означает, что студент должен понимать их суть. Всякие новые знания приобщаются к уже имеющимся. Стремясь доступно и понятно излагать студентам знания, следует избегать упрощений. Язык науки сложен, и студент должен им овладеть. Принцип доступности призван регулировать меру трудности освоения студентом нового материала.

Принцип научности имеет решающее значение для определения содержания учебного предмета, представленного прежде всего програм-

¹ Загвязинский В.И. Указ. соч., с. 68–69.

мами и учебниками. Порой авторы учебника имеют весьма смутное представление о дидактике, о теории обучения, о законах психологии усвоения знаний. М.Н. Скаткин по этому вопросу пишет: «Каждый автор программы и учебника, стремясь повысить научный уровень содержания своего предмета, старался вложить в него как можно больше самых разнообразных сведений, чтобы ничего не упустить». В результате учебные вузовские курсы перегружены описательными материалами, излишними подробностями, которые увеличивают ненужную работу памяти студента, порой скрывая от него главное в науке. «Учебник, – пишет М.Н. Скаткин, – это не просто набор сведений, не энциклопедический справочник по соответствующей отрасли специальной науки. Это своеобразный сценарий будущего процесса обучения. Такой сценарий должен отвечать педагогическим требованиям»¹.

Даже хороший, добротный учебник, соответствующий дидактическим началам, должен дополняться, изменяться или надлежало комментировать преподавателем, ибо за 4–5 лет в науке появились новые монографии, докторские и кандидатские диссертации, статьи, освещающие новые достижения в науке. Все это надо довести до сознания студента. В наш век лавинообразного развития информации учебники стареют уже в день своего выхода в свет. Чтобы соблюсти принцип научности, преподаватель должен оперировать новейшими данными науки и умело их отбирать для учебного процесса.

Сложность применения принципа научности в педагогическом процессе состоит прежде всего в том, что дидактикой не разработаны критерии научности. На лекции, семинаре, практическом занятии или экзамене посещающий отмечает, насколько научно содержание учебных знаний, научный уровень лекции и пр. Как измерить этот уровень? Таким критерием научности является внимание преподавателя к основным категориям науки, их-то прежде всего на современном уровне науки и должен усвоить студент. В ответе на семинаре или экзамене надо следить за речью студента, насколько точно именуется он категории, четко раскрывает их признаки, как называет нормативные акты – законы, указы, постановления, так как уже в умении правильно их называть проявляется юридическая культура студента, степень овладения им наукой.

¹ Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980, с. 24–25.

Важным критерием научности учебных знаний является системность. Характер изложения студентом знаний – в системе или без системы – существенный признак научности. Наконец, самостоятельность мышления студента: каков его ответ на экзамене (на семинаре или практическом занятии) – результат зубрежки или самостоятельного мышления? По этому поводу философ Э.В. Ильенков пишет: «Искалечить орган мышления легче, чем любой другой орган человеческого тела, а излечить его очень трудно. А позже – и совсем невозможно. И один из самых «верных» способов уродования мозга и интеллекта – формальное заучивание знаний»¹.

Принцип научности должен обеспечить творческий характер мышления студента. Для него школой такого мышления являются работа в научно-студенческих кружках, подготовка докладов, рефератов, выступления на конференциях, участие в научных дискуссиях. В Саратовском юридическом институте действуют 68 научно-студенческих кружков, которые охватывают 2100 студентов дневного и вечернего факультетов. За 1979 год в этих кружках было подготовлено 1506 докладов студентов. Научно-студенческая работа – наилучшая школа творческого мышления.

Следующим дидактическим принципом обучения является контроль и самоконтроль в учебном процессе. В любом учебнике по педагогике, в дидактических руководствах монографического характера непременно выделяются вопросы контроля и учета успеваемости учащихся. Только одни ученые дидакты относят эти вопросы к методам обучения, другие выделяют контроль в особую главу, завершая ею теорию обучения. По-иному подошел к этому вопросу Ю.К. Бабанский, который поднял проблему контроля на уровень оптимальных принципов обучения. Из 13 формулируемых им дидактических принципов он вывел принцип обеспечения оперативного контроля и самоконтроля в обучении². Мы разделяем позицию Ю.К. Бабанского, ибо контроль должен пронизывать все формы обучения – лекции, семинары, дипломные работы, практику и др.

Контроль за ходом и итогами учебного процесса должен охватывать не только деятельность студентов – учебную, научную, общественную,

¹ Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М., 1968, с. 158–159.

² Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977, с. 36.

но и деятельность педагогов вуза, регистрировать качество преподавания (высокое, среднее, низкое). «В теории обучения, – пишет К.П. Королев, – еще не сложилось единого взгляда на сущность и классификацию понятий «контроль», «оценка» и «учет»¹. На данном этапе развития вузовской педагогики не столь важно уточнение этих понятий. Важно другое – внедрить высокоэффективный контроль и самоконтроль участников учебного процесса.

Контроль не только дает информацию (обратную связь) о качестве обучения, об успеваемости, но и выполняет обучающую и воспитывающую функцию. Если студент на семинаре или практическом занятии обнаружил (с помощью преподавателя) пробел в знаниях, он садится за учебники, берет иную литературу, чтобы восполнить пробел, овладеть теми знаниями, которых у него на час контроля не было. Контроль стимулирует учебу, но не только ее, он и воспитывает волю, настойчивость, характер у студента. При этом должны соблюдаться некоторые дидактические условия и правила. Прежде всего, содержание контроля, его предмет должны охватывать главные вопросы темы, раздела или всего учебного курса, главные идеи, основные факты, принципы и др. Проверять качество второстепенного материала, как правило, не следует. Частности науки, цифры, описательные и справочные сведения студент с собой на работу не возьмет, да и незачем перегружать его память. Очень важно создать в ходе контроля надлежащую психологическую атмосферу доброжелательности и уважения к студенту, снять чувство страха перед контролем, чтобы он не боялся высказывать свои мысли, пусть пока недостаточно четкие. Педагогический такт в процессе контроля за знаниями студента – видимо, главное дидактическое к нему требование.

Предметом контроля являются прежде всего знания студента, а также умения и навыки. Конечно, никоим образом нельзя превращать процент успеваемости учащихся в единственный и универсальный показатель качества преподавания и учения². Запоминание и воспроизведение учебного материала студентом пока еще не свидетельствуют о творческом характере мышления, о способностях решать нестандартные задачи.

Видами контроля в вузе являются текущий, периодический и итоговый, а также программированный контроль и самоконтроль. Рассмотрим эти виды. В истории советской высшей школы до 30-х годов шли

¹ Педагогика школы / под ред. чл.-кор. Г.И. Шукиной. М., 1977, с. 348.

² См.: *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. М., 1980, с. 55.

поиски эффективных форм контроля. В эти годы было повсеместно отрицательное отношение к экзаменам и зачетам, которые рассматривались как «варварские пытки».

Текущий контроль регистрировал на практических занятиях группы знания по отдельной теме. Итоговыми знаниями по всему предмету, системой знаний студента никто не интересовался. Оценку на занятиях группы ставил преподаватель совместно со студентами. Такое отрицательное отношение к вузовским экзаменам продиктовано тем, что в буржуазной школе экзамены снискали себе дурную славу – за жестокость, произвол и ежемесячное проведение. Выдающиеся представители вузовской науки в России Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Д. И. Менделеев выступали против уродливой системы экзаменов в царских университетах. В 20-е годы в общественном сознании слово «экзамен» воспринималось как буржуазный пережиток.

С 1932/33 учебного года были введены две экзаменационные сессии в год, и вот уже более 50 лет вузы страны успешно применяют экзамены и зачеты как формы контроля. В 1936 г. постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школы» был отменен текущий учет успеваемости студентов и установлено, что единственным критерием успеваемости является сдача экзаменов по лекционным курсам и зачетов по практическим занятиям¹. С тех пор текущий учет успеваемости студентов видоизменился, он не может и не должен содержать оценок знаний в баллах, он регистрирует текущую успеваемость частей курса. Ведется такой учет на семинарских, практических и лабораторных занятиях. Студент на них решает задачи, отчитывается о том, как он усвоил теоретические вопросы плана семинарского занятия, переводит иностранные тексты. Если студент, вызванный преподавателем на занятие, отказывается отвечать или пропустил занятие, ему ставится задолженность, за которую он должен отчитаться на кафедре. За уклонение от сдачи задолженностей студент не допускается к экзаменационной сессии как не выполнивший учебный план. При текущем контроле не допускается выставлять оценки.

Периодический контроль связан с подготовкой студентами рефератов, курсовых и дипломных работ. Научный руководитель студента – преподаватель – устанавливает периоды отчетности студента. Наибо-

¹ Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. М., 1977, с. 429.

лее важным видом контроля является итоговый, при помощи экзаменов и зачетов. Курсовые и государственные экзамены прочно вошли в практику вузов.

Постепенно в вуз проникают технические средства обучения, программированный контроль за качеством усвоения знания. Вводятся тексты (машинные и безмашинные), помогающие студентам проверить свои знания. Наилучшей формой контроля следует признать самоконтроль студентов. Нередко он проявляет себя как коллективная форма проверки знаний: студенты друг у друга проверяют глубину и прочность усвоенных знаний.

Главным контролером качества преподавания выступает личная ответственность преподавателя, система руководства кафедрой ее заведующим. Традиционными формами контроля являются взаимопосещение занятий преподавателями, подготовка предварительных текстов лекций и их обсуждение на кафедре, посещение занятий заведующим кафедрой или представителем ректората. До известной степени о качестве преподавания можно судить по активности студентов: как они посещают лекции, заседания научного кружка или библиографический отдел библиотеки. Если студенты в период чтения лекций обращаются к дополнительной литературе – это лучшее свидетельство высокого качества преподавания.

Итак, дидактические принципы отождествляются с принципами обучения, хотя есть попытки провести между ними различия.

Очерк 4 **Методы обучения**

Дидактическая теория учебных методов пока не созрела, нет общепризнанной теории методов обучения применительно к средней школе, нет ее и для вузов. В специальной литературе много здесь спорного¹. Как нам представляется, порой смешивают методы наук, которые изучают в вузе, с методами обучения². Разные области познания – научная

¹ См.: *Низамов Р.А.* Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975, с. 122 и сл.

² См.: *Архангельский С.И.* Лекции по теории обучения в высшей школе. М., 1974, с. 201.

и учебная – пользуются различными методами, хотя той и другой известны элементарные логические операции дедукции и индукции, анализа и синтеза, правила определений понятий и др. Логика нужна везде, но только на ее основе дидактического метода не построишь.

Всякий метод – это способ деятельности, преследующий определенную цель. «Все это верно в отношении любого метода, но недостаточно для метода обучения», – справедливо замечает проф. И. Я. Лернер¹. Недостаточно прежде всего потому, что в методе обучения концентрируется различная, но тесно связанная деятельность педагога и студента. Преподаватель учит, передает знания своим ученикам, студенты – учат. Преподавание и учение должны быть настолько тесно связаны, чтобы на этой гармонии строилось понятие методов обучения. Наиболее простое и распространенное определение в педагогической литературе гласит: методы обучения – это способы совместной деятельности педагога и студентов в процессе обучения.

Эта совместная деятельность, писал в свое время Ф. А. Дистервег (1790–1866 гг.), имеет внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя сторона – это лекция и ее слушание, демонстрация политической карты и ее наблюдение, все явно видимые и слышимые действия педагога и студента. Внутренняя сторона метода – характер преподавания и характер учения, их взаимозависимость. В каком виде переходят знания от педагога к студенту – в готовом виде, в виде проблемных задач или еще в ином? Сейчас в вузах страны методы ориентированы прежде всего на память студентов: получив порцию готовых знаний, студент должен их усвоить, заучить, запомнить и хранить в памяти для практического применения. Но как только он встречается с нестандартной ситуацией, в памяти его нет решения, нет умения творчески и самостоятельно решить поставленный жизнью вопрос. Вот и говорят, что сейчас надо переходить от методов развития памяти к методам развития самостоятельности мышления. Но, конечно, при этом ни у кого и в мыслях нет того, чтобы отказаться от стимулирования развития памяти².

Методы обучения побуждают студента к активной мыслительной деятельности. Они не только стимулируют развитие его памяти, но и строятся так, чтобы те знания, которые приобретает студент, были расположены в определенной, научно обоснованной системе. По это-

¹ Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976, с. 15.

² Ляудис В. Я. Память в процессе развития. М., 1976.

му по поводу К.Д. Ушинский писал: «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бесвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто»¹. Приобретение систематизированных глубоких знаний складывается постепенно в процессе изучения всех наук учебного плана, а основы юридического мышления закладываются каждой юридической дисциплиной. Следовательно, методы обучения нужны педагогу и студенту, чтобы решать повседневные задачи, как учить, как довести до сознания студентов учебный предмет, побуждать его к активной учебе. Каждый преподаватель повседневно пользуется методами обучения, хотя порой и не отдает себе отчета, в чем смысл того или иного метода.

В практике высшей школы в настоящее время сочетаются традиционные методы преподавания и учения с новыми. К традиционным методам обучения относятся словесные методы. На лекции, семинаре, консультации, экзамене преподаватель пользуется словом, студент, выступая на семинаре или отвечая на экзамене, имеет почти единственное оружие – слово. И хотя в последнее время некоторые исследователи утверждают, что словесные методы обучения не вписываются в научную классификацию, однако, слово было, есть и остается главным методом обучения. ТСО никогда не вытесняет слово педагога, да и многие технические средства основаны на слове, используют слова. Задача не в том, чтобы отказаться от словесных методов обучения, а в том, чтобы сделать педагогическое слово весомым, точным, ясным, содержательным, авторитетным.

Далее, к традиционным методам обучения относятся наглядные методы. На каждой кафедре есть наглядные пособия: карты, схемы, диаграммы и пр. Демонстрация пособий, учебных кинофильмов, диапозитивов помогает студенту усвоить зрительно тот образ, который закрепляет абстрактную теоретическую формулу. Основное назначение наглядности – дать образное представление о предмете, наполнить живой жизнью абстрактные научные формулы². За академический час

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. М.-Л., 1950, т. 5, с. 355.

² См.: Дрица И.И. Учебное кино – важнейшее средство интенсификации учебного процесса. – Советская педагогика, 1980, № 2, с. 59–60.

лекции внимание студента рассеивается, он устает. Наглядное пособие переключает его внимание от слова к зрительному образу, помогает лучше усвоить истины предмета изучения.

Наконец, традиционными можно назвать практические методы. Для юридического вуза к таким практическим методам следует отнести подготовку процессуальных документов, осмотр места происшествия (разумеется, учебного) и составление протокола осмотра, производственную практику. Поскольку студент готовится к интеллектуальному труду, следует отнести к практическим методам и упражнения по решению различных задач по советскому государственному праву, административному праву, уголовному и гражданскому праву. Эти упражнения должны носить систематический характер. Задачи для упражнений постепенно усложняются. К практическим методам относятся курсовые работы. Следует приучать студентов к аккуратному, тщательному оформлению работы. В этой учебной аккуратности воспитывается точность и аккуратность следователя, прокурора, судьи. К практическим методам учебы следует отнести конспекты, рефераты и доклады студентов.

Таким образом, к традиционным относятся словесные, наглядные и практические методы. Они стары и пронизывают на протяжении столетий работу высшей, да и средней школы, и огульно отвергать их было бы неверным. Как отмечает И. А. Рейнгард, «новые методы обучения в передовой педагогической науке не отрицают традиционные методы, а существенно дополняют их в рамках реализации основных принципов дидактики»¹.

Что же относится к новым методам обучения? Прежде всего проблемное обучение, программированное и технические средства обучения. Остановимся на них подробнее, посвятив им специальный следующий очерк. А пока обратим внимание читателя на то, что кроме традиционных методов обучения – словесного, наглядного и практического – в педагогической литературе весьма широко обсуждаются и иные методы. Так, профессор Ю. К. Бабанский пишет: «Все богатство методов обучения можно подразделить на три большие группы: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивизации учения и, наконец, методы контроля

¹ Рейнгард И. А. Лекции по педагогике высшей школы. Днепропетровск, 1970, с. 50.

и самоконтроля»¹. Такого рода методы преподавания и учения существуют, и они опираются на методы словесные, наглядные и практические. Без слова нет ни одного метода. Традиционные методы первичны, они дают картины внешней деятельности педагога и студента, характеризуют, главным образом, дидактическую сторону методов обучения. Что же касается организационных, стимулирующих и контролирующих методов, то они берут прежде всего содержание учебной деятельности с точки зрения не столько дидактики, сколько педагогической психологии (интерес, мотивы учебы и др.). Каждый метод обучения влияет на студента таким образом, чтобы он стремился сознательно овладеть содержанием предмета.

И. Я. Лернер верно пишет о том, что возможны три уровня обсуждения проблемы методов обучения: общедидактический, частнодидактический и методы отдельных учебных дисциплин². Сам он предлагает концепцию общедидактических методов – информационный, репродуктивный, исследовательский и эвристический. Эти методы не отвергают рассказ, беседу, практические работы, но рассматривают их как частные приемы, включенные в метод. В педагогической литературе отмечается, что метод обучения состоит из множества приемов, являющихся его частями, составными частями.

От методов обучения следует отличать средства обучения, к которым относятся учебники, справочники, словари, географические карты, технические средства (магнитофоны, телевизоры и пр.), специальное оборудование (лингфонные кабинеты, учебные кабинеты кафедр и пр.). В процессе преподавания педагог сочетает методы с различными средствами обучения, активизируя познавательную эффективность труда студента.

В педагогической литературе достаточно широко распространено понятие «методика обучения отдельным предметам». В 60-х годах под методикой понимали учение о методах обучения как частную дидактику, прилагаемую к отдельным учебным предметам³. В настоящее время, особенно применительно к жизни вуза, термин «методика преподавания» прилагается не только к отдельному предмету, но и к отдель-

¹ *Бабанский Ю. К.* Методы стимулирования учебной деятельности школьников. – Советская педагогика, 1980, № 3, с. 100.

² *Лернер И. Я.* Дидактическая система методов обучения. М., 1976, с. 14.

³ См.: Педагогический словарь в двух томах. М., 1960, т. I, с. 686–687.

ным организационным формам обучения: методике лекций, методике проведения экзамена и т.п. Очень часто методы обучения отождествляются с методикой преподавания. В.И. Разин определяет методику как совокупность способов и приемов преподавания и выделяет 4 вида в высшей школе: 1. Общая методика. 2. Методика преподавания групп родственных наук. 3. Методика преподавания отдельной науки. 4. Методика изложения отдельных тем и разделов данной науки¹. Такое понимание методики в вузе не противоречит пониманию этого термина в школьной педагогике². В высшей школе широко применяется термин «методика» как для преподавания отдельных предметов, так и для решения общедидактических задач. Вся литература по вузовской педагогике содержит указания на методику³. В данном случае следует сохранить термин «методика» (наряду с методами обучения), как дидактическое учение о различных видах преподавания – лекциях, семинарах, экзаменах и т.п.

Очерк 5 *Проблемное обучение*

Проблемное обучение вот уже несколько лет будоражит общественное мнение преподавателей средней и высшей школы. В нем порой видят панацею от всех зол, недостатков преподавания и учения в вузе. Литературных источников о проблемном обучении много: есть фундаментальные монографии, книги и много статей в различных изданиях⁴. В 70-е годы на страницах «Вестника высшей школы» систематически публи-

¹ Разин В.И. Общая методика преподавания философии в вузах. М., 1977, с. 10–11.

² См.: Кейран Л.Ф. Структура методики обучения как науки. М., 1979, с. 24–25.

³ См.: Вопросы методики преподавания истории КПСС в университете. Л., 1978; Идеино-воспитательная работа и учебный процесс. Саратов, 1979, вып. 2; Басин Ю.Г. Методика преподавания юридических дисциплин. – В кн.: Обучение без отрыва от производства в Казахском университете. М., с. 114–120.

⁴ См.: Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975; Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968; Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974; Вопросы методов педагогических исследований / под ред. М.Н. Скаткина. М., 1973; Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972; Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971.

куются статьи о проблемном обучении в высшей школе (Т.А. Ильина, А.М. Матюшкин, П.И. Пидкасистый и другие). Общую оценку состояния проблемного обучения в вузовской дидактике и на практике дает проф. П.И. Пидкасистый. В теоретическом отношении, пишет он, «вопрос о сущности и структуре проблемного обучения в вузе еще остается во многом неясным, а в практике преподавания оно выступает лишь в виде отдельных элементов и далеко не во всех курсах»¹. С этой характеристикой мы полностью согласны.

Проблемное обучение само ныне является научной проблемой, то есть нерешенной задачей науки вузовской педагогики относительно понятия, содержания и приемов учебной проблемы в ходе обучения студентов. Прежде всего спорят о дидактическом статусе проблемного обучения, неясно, к какому виду научных категорий дидактики относится оно в вузе. Полезную работу проделал в этом плане Н.Г. Мингазов. Он показал в своей схеме, как различные авторы определяют проблемное обучение (табл. 1)².

Таблица 1

Авторы	Статус						
	метод	система	тип	вид	форма	принцип	особый подход
В.А. Крутецкий	1962						
Т.В. Кудрявцев	1967	1967				1967	
А.М. Матюшкин	1968					1968	
И.Я. Лернер			1968				
М.И. Махмутов	1969	1970	1975				
М.И. Кругляк				1973			
Ю.М. Калягин					1977		
Н.А. Сорокин		1970					1974
М.Н. Скаткин							1979

¹ Пидкасистый П.И. Проблемное обучение – понятие и содержание. Аспекты – логико-гносеологический и психологический. – Вестник высшей школы, 1977, № 12, с. 33.

² Мингазов Н.Г. Это принцип обучения. – Вестник высшей школы. 1979, № 7, с. 11–13.

Т. А. Ильина							1977
В. Оконь	1968						

Эту таблицу мы дополнили неопределенным статусом «особый подход к обучению» и привели имена достаточно известных и ведущих дидактов: М.Н. Скаткина, Т.А. Ильиной, Н.А. Сорокина и польского ученого В. Оконь. Большинство дидактов считают, что проблемное обучение есть один из методов обучения, что соответствует нашей позиции. Все научные толкования по данному вопросу можно разделить на три группы. Одни ученые дают весьма широкую трактовку проблемного обучения, полагая, что оно – новая система или новый тип обучения, пришедший на смену феодальной и буржуазной системам обучения. Так, проф. М.И. Махмутов доказывает, что в 20–50 гг. в нашей стране возник объяснительно-иллюстративный тип обучения – достижение советской школы и педагогики. Период развитого социализма ставит насущную задачу – воспитать творческие способности учащихся, сформировать их познавательную самостоятельность. «В этих условиях, – пишет М.И. Махмутов, – объяснительно-иллюстративный тип обучения оказался малоэффективным средством достижения названной цели. Возникла объективная потребность в новом типе обучения... таковым может быть проблемное обучение как новый этап в развитии советской дидактики»¹. И в другом месте этот тип обучения он называет «дидактической системой»². О том, что методы обучения и методика преподавания объективно обусловлены социальными целями образования и в конечном счете зависят от общественного строя, прекрасно доказала в своих трудах Н.К. Крупская, в частности, в «Методических заметках»³. Но это марксистское положение дидактики не дает основания квалифицировать проблемное обучение системой или типом, ставить эту важную категорию во главе всего здания педагогики. Система обучения изменяется лишь при условии коренного изменения целей образования. А такого изменения цели социализм на всех своих этапах не предусматривает, что легко доказать текстуальным сравнением Программы КПСС в той части, которая относится к народному образованию. Сторонники широ-

¹ *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975, с. 6.

² Там же, с. 25.

³ См.: *Крупская Н.К.* Избр. произв. М., 1956, с. 518.

кой трактовки проблемного обучения (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и др.) правильно обращают внимание на то, что проблемное обучение распространяется на часть (меньшую) учебного процесса, на часть лекции, семинара, а иную лекцию и не прочтешь проблемно¹. Но если проблемное обучение не может и не должно охватывать все обучение целиком, если оно распространяется только на часть труда педагога и студента, то ни о какой системе или типе обучения не может быть и речи. Иначе придется говорить о множестве систем обучения, плюрализме типов, что логически несуразно.

Другая группа концепций проблемного обучения определяет его дидактический статус более узко – как метод или форму, или принцип, или вид обучения. Для каждого такого определения сути проблемного обучения есть немало весомых доводов. Объясняется это, видимо, характером проблемного обучения. В зависимости от отнесения проблемного обучения к методу, принципу или форме строится теоретическая концепция и практические выводы. Именно метод отвечает на вопросы, как учить и как учиться, он есть в сущности способ организации изучения предмета, при котором главным является самостоятельный студенческий поиск истин науки. Надо формировать такие свойства личности, как умение решать творческие задачи, самостоятельно критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, убеждения, непрерывно пополнять и обновлять свои знания².

Наконец, третью группу ученых относим к так называемой неопределенной позиции, которые избегают связывать проблемное обучение с какой-либо известной дидактической категорией. Для них оно не метод, не форма, не система, не принцип, и они ведут рассуждения о несомненно дидактическом явлении, коим является проблемное обучение, вне дидактических категорий. Но не решив элементарного вопроса, с каким родом дидактических феноменов мы имеем дело, невозможно строить научную концепцию проблемного обучения.

М. В. Иванов пишет: «Эклектика сказывается в том, что проблемное обучение рекомендуется сочетать с информационным. Но как сочетать несочетаемое? Это ведь не два равнозначных и дополняющих друг друга частных метода, а два принципиально, методологически

¹ Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980, с. 49.

² Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975, с. 17.

противоположных подхода к образованию: один – «перекачка» в голову студента готовых сведений, второй – вовлечение его в противоречивый исторический процесс созидания научных знаний»¹. Нельзя с этим согласиться. Автор полагает, что студента надо вовлечь в противоречивый «исторический процесс созидания научных знаний». Разделяет, видимо, эту позицию проф. В.А. Тархов, который в статье «О проблемном обучении» пишет, что в учебном процессе «студенту предоставляется возможность либо повторить путь, которым шел к открытию тот или иной ученый, либо вести исследовательский поиск по вопросам, ранее не исследовавшимся или не доведенным до конца»². Вряд ли возможно, чтобы студент, проблемно изучая науку, мог самостоятельно «вести исследовательский поиск» и, следовательно, открывать новые научные истины. Конечно, из десятка тысяч студентов найдется один такой, который и на студенческой скамье совершит подвиг – откроет нечто новое в науке. Но речь не об этих гениальных личностях, а о всей массе студентов. Не следует смешивать учебный проблемный метод с научным проблемным поиском. Рассказать студентам, как наука развивалась, каким образом было сделано то или иное открытие, порой полезно и нужно. Но, во-первых, такой информативный рассказ пока еще не проблемное обучение. Во-вторых, этот рассказ рассчитан на возбуждение эмоции – интереса к учебе, эффекта удивления, работу воображения. И, в-третьих, рассказ об открытиях в науке носит, как правило, не проблемный, а информационный характер. Что же касается сочетания этих методов, то оно необходимо, полезно и никакой угрозы эклектики не несет. Обратимся к авторитету проф. И.Я. Лернера, который пишет: «...Основные фундаментальные знания неизбежно приходится сообщать учащимся, разъяснять им вне проблемного обучения; значительную часть способов деятельности необходимо показать и закрепить тренировкой, упражнениями. И только определенная часть знаний и способов деятельности, умело и обоснованно отобранная, становится объектом проблемного обучения»³. Вывод может быть единственный: нельзя противопоставлять проблемное обучение всем

¹ Иванов М.В. В объективной связи с существом изучаемого. – Вестник высшей школы, 1979, № 1, с. 18.

² Идеино-воспитательная работа и учебный процесс. Саратов, 1979, вып. 2, с. 25.

³ Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974, с. 51–52.

другим существующим методам учебной работы. Словесное, наглядное и практическое обучение никак не отрицает проблемного, они регистрируют учебные методы разных уровней.

Иногда проблемное обучение сводится главным образом к изложению нерешенных проблем науки. Эту мысль достаточно четко сформулировал С.М. Годник¹. Он полагает, что лектору надо вести студентов дальше тех «тылов» науки, которые уже нашли отражение в стабильном учебнике. Брать студентов в научную разведку, вовлекать их в поиск научной истины, устремлять на передний край открытий. Звучит это очень красиво и эмоционально, но неверно. В высшей школе преподаются те науки или части науки, которые отстоялись за сотни лет их развития. По зернышку накапливаются истины, образующие основной фонд науки. Деление науки на «тылы» и на передовой фронт науки ничего не дает учебному процессу. Горячие головы предлагают отказаться от преподавания «тылов» науки и сосредоточить все учебное время на том новом (и спорном), что есть в науке. Это также неверно. Между отстоявшимися знаниями и новыми, вероятно, соотношение 80:20. Нельзя строить преподавание только на новом, а «тылы» отбросить. Надо полностью дать 80% стабильных, прочных, несомненных научных знаний и на их базе дать информацию о новом в науке, о ее спорах, о поисковых проблемах, которые не должны входить ни в учебники, ни в учебную программу. «В процессе обучения, – правильно пишет акад. И.Ф. Образцов, – можно вводить лишь окончательно сложившиеся, устоявшиеся знания, получившие законченное теоретическое выражение. Поисковые исследования в новых областях тем самым в значительной мере остаются вне вузовских программ до тех пор, пока они не приведут к формированию завершенной теоретической системы нового знания, получившей признание научной общественности»².

Трудность раскрытия содержания проблемного обучения определяется многими причинами, в частности, разнообразием в терминологии. Научная дидактика должна уточнить такие категории, как проблема (ее житейский, научный и учебный смысл), проблемное обучение, проблемность в обучении, проблемная лекция, проблемная задача, проблемные вопросы, проблемная ситуация. К сожалению, весь этот понятийный

¹ См.: Педагогика высшей школы. Цикл лекций. Воронеж, 1974, с. 87.

² *Образцов И.Ф.* XXV съезд КПСС и новые проблемы образования. – Вопросы философии, 1976, № 4, с. 15.

аппарат проблемного обучения используется в литературе по-разному, из-за разноречия в употреблении терминов.

Проблемное обучение богато по своему содержанию, целям и приемам потому, что мышление всякого человека носит проблемный характер. Человек от рождения до смерти постоянно преодолевает интеллектуальные и практические трудности, постоянно сталкивается с новым для него неизвестным, которое открывает для себя, вечно пополняя запас своих знаний¹. Мышление начинается с вопроса, где его нет – нет и активности мысли. Лениность мысли убивает проблемность, творческий ум. Проблемное изложение как факт обучения известно давно, верно замечает И. Я. Лернер². Лучшие педагоги вуза всегда стремились вызвать интерес к учебе у студентов, ставить необычные, удивительные задачи, нестандартные вопросы, чтобы они лучше «шевелили мозгами» и самостоятельно докапывались до истины. Но все это ранее никто не называл проблемным обучением. Почему же сейчас так остро обсуждаются вопросы проблемного обучения? Потому, что все методы обучения переосмысливаются ныне так, чтобы стимулировать не только память, но прежде всего мышление студента. Специалист богат не только и не столько количеством знаний, сколько умением применять эти знания на практике и самостоятельно постоянно учиться. Проблемный метод здесь почти не знает себе равных, именно он стимулирует активность мышления студента, его самостоятельность и учит способам решения необычных нестандартных задач, именно он рассчитан на развитие творческих задатков личности.

Приведем пример. Педагогу по общей теории государства и права надо объяснить широко известный специалистам вопрос о логической структуре юридической нормы, о ее трех элементах: гипотезе, диспозиции и санкции. Он это может сделать двумя методами: информационным или проблемным. В первом случае в кратких формулах даются готовые, законченные знания, рассказывается, что такое структура нормы, гипотеза, диспозиция и санкция. Студент должен заучить, запомнить и воспроизвести суть на семинаре или экзамене. Усиленно работает память. При проблемном методе дело обстоит по-другому. Дав общее представление о структуре любого юридического явления как

¹ См.: *Калмыкова З.И.* Психологические принципы развивающегося обучения. М., 1979, с. 13.

² *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения. М., 1976, с. 47.

целого, состоящего из частей, преподаватель ставит перед студентом задачи-вопросы. Суть задачи: в суд обратились бывшие супруги после развода о разделе имущества – дома, дачи, автомашины, мебели и пр. Где, в какой отрасли права искать норму права: в гражданском, гражданско-процессуальном, в семейном или в иной отрасли права? Ответы студентов первого курса разные, надо отсеять неверные, руководитель семинара находит дополнительные доводы правильного ответа либо эти доводы формулируют сами студенты. Затем идет другая группа задач-вопросов, требующих от студента разбора на уровне общей теории права 20, 21, 22 и других статей Кодекса о браке и семье РСФСР, где содержатся нормы об общей, совместной собственности супругов и личной собственности каждого из них. И вновь студенты вынуждены искать ответы на вопросы, к кому и при каких условиях применяются данные нормы семейного права (т.е. гипотеза нормы), в чем состоят требования закона, содержание нормы (т.е. ее диспозиция) и как быть, если стороны нарушают требования данных законов (т.е. санкция нормы). При такой работе студента над учебным материалом времени уйдет намного больше, чем при подаче готового вывода. Но проблемный метод рассчитан на работу воображения студента, развитие его ума, обучаемости, творчества. Под обучаемостью, пишет З. И. Калмыкова, понимаются интеллектуальные свойства личности, формулирующие необходимые качества ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности¹. Под качествами ума студента, которые педагог должен стимулировать, развивать, понимается: глубина ума (или поверхностность); гибкость или инертность ума, склонность к шаблону, трафарету; устойчивость ума, способность вырабатывать четкий внутренний план действия или, напротив, неустойчивость ума, разбросанность; осознанность мыслительной деятельности или, напротив, неосознанность, когда, например, человек не замечает своих ошибок; самостоятельность ума или подражательность, стремление копировать другого (чаще преподавателя). Нет сомнения в том, что проблемное обучение лучше, чем какое-либо другое, стимулирует умственное развитие студента. Ведь оно делает прежде всего ставку на способы решения учебно-научной задачи, на доводы, доказательства решения задачи, учит мыслить.

¹ Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающегося обучения. М., 1979, с. 7.

Таким образом, проблемное обучение – это особый метод обучения, при котором усвоение студентом знаний, умений и навыков происходит в процессе относительно самостоятельного решения проблемных задач под общим руководством преподавателя. В кратком определении всего не скажешь. Важно усвоить, что проблемное обучение имеет разные стороны – философскую, дидактическую, психологическую и моральную. Обычно философы обращают внимание на то, что проблемное обучение строится на противоречии. Это верно, но это не научное противоречие между уже познанным уровнем понимания явления и непознанным, между знанием и незнанием предмета. Делать это противоречие проблемным для студента нельзя, как нельзя от него требовать открывать новые истины науки. Речь должна идти об учебной проблеме. Если для ученого научная проблема может остаться нерешенной (например, проблема объекта правоотношения), то для студента она обязательно должна быть решена. Следовательно, в основе проблемного обучения лежат противоречия между тем, что уже знает студент, и отсутствием необходимых знаний для решения проблемной задачи. Противоречие должно быть учебным, построенным преподавателем, его умом, талантом, знаниями. Эти противоречия отражаются в проблемной задаче. Но далеко не всякая задача и вопрос, обращенный к студенту, будут проблемными. Вопрос о характере Декларации прав человека и гражданина 1789 г. не будет проблемным, он требует работу памяти и не создает интеллектуальных затруднений у студента. Проблемны лишь те задачи, которые требуют от студента самостоятельного поиска пока неизвестных ему положений науки. Знания у него недостаточны для решения задачи, он испытывает трудности, боится совершить ошибку, ищет ответа в своем воображении, в догадке, в учебнике, в справочнике, у преподавателя. И вот эти самостоятельные усилия – самое ценное, ибо сделанное им для себя «открытие» нового дает огромную эмоциональную радость. Нет сомнения в том, что знания, полученные самим студентом под руководством педагога, приносят ему эмоциональную радость и прочнее оседают в памяти, чем знания, полученные в готовом виде.

Субъективное восприятие студентом проблемной задачи, его решение, стремление решить ее называют проблемной ситуацией. Если педагог неправильно сформулировал проблемную задачу, то никакой проблемной ситуации не сложится. Задача, чтобы быть проблемной, не должна быть слишком трудной и слишком легкой. Для решения

трудной задачи у студента нет опорных знаний, для легкой задачи – нех интеллектуальной трудности. Выбор и формулировка задачи требуют глубоких знаний и таланта педагога. Если задача ставится перед студенческой группой, она станет проблемной ситуацией лишь для тех студентов, которые включаются в ее решение, пожелают искать и находить ответ. Для тех же студентов, которые уклоняются от участия в ее решении, не возникает проблемной ситуации. Поэтому педагог должен наблюдать за тем, чтобы все студенты принимали участие в решении поставленной задачи.

Проблемный метод обучения имеет множество различных приемов, которые по-разному используются на лекциях, семинарах или экзаменах. Подготовка студентом дипломной или курсовой работы в значительной части основана на проблемном методе обучения, если кафедра методически правильно руководит студентами, стимулируя их самостоятельность.

Лекция целиком или частично может строиться на проблемном методе. Образцом проблемной лекции является лекция В.И. Ленина «О государстве»¹. Это богатый материал для преподавателя в плане изучения дидактических приемов, использованных В.И. Лениным в лекции.

Лекция – наиболее широкое поле применения проблемного метода обучения. В Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР (июль 1979 г.) «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов» сказано, что необходимо добиваться, чтобы лекции в вузе носили проблемный характер, отражали актуальные вопросы теории и практики, способствовали углубленной самостоятельной работе студентов. Вузовская лекция – это всегда новые для студентов знания о фактах, явлениях, закономерностях, принципах или правилах. Новизна – душа лекции. Как излагать эту новизну? Если давать законченные готовые выводы науки – это информационный метод, но можно подвести студента к этим выводам, лишь наметив путь работы студента, вызвать у него интерес к самостоятельному труду над монографией, журнальной статьей, справочником или учебником. Преподаватель рекомендует научную статью в специальном журнале. Вначале интересно рассказывает о ее авторе, не раскрывая содержания, интригует студентов, побуждает прочитать эту статью. На семинарском занятии проверяет, сколько человек прочли ее, и организует обсуждение.

¹ См.: *Лернер И. Я.* Дидактическая система методов обучения. М, 1976, с. 47.

Другой прием проблемного обучения – контрольные вопросы. Перед лекцией по советскому государственному праву лектор ставит несколько контрольных вопросов по данной теме: причины двухпалатной структуры высшего законодательного органа страны в социалистических и буржуазных государствах, в чем конкретное отличие? В чем отличие законодательной инициативы от законодательного почина? Специалист поймет, что вопросы нестандартные, ответ на них содержится в литературе. В лекции никоим образом нельзя давать ответ на эти вопросы, студент сам должен найти его и подготовить к семинару.

Приемом проблемного обучения является рассказ на лекциях о новейшей дискуссии на страницах журналов или теоретических конференциях, при защите диссертаций. Наконец, иногда бывает полезным рассказ о противоречивом ходе процесса открытий в науке (дискуссия о применении права, или о структуре правосознания, или о правах человека и гражданина и др.). Все это возбуждает интерес к науке, вызывает стремление прочитать ту или иную книгу, о которой ярко, занимательно, с любовью рассказывает лектор.

На семинарах проблемный метод обучения проявляется главным образом в организации преподавателем научных дискуссий по теме семинарского занятия. Студент в условиях проблемной ситуации примеривает имеющиеся знания к условиям задачи. Надо преодолеть боязнь ошибки, ибо она, рожденная поиском ответа о том новом знании, которое ищет студент, неопасна. Боязнь ошибки тормозит активность мысли, правильно пишет З. И. Калмыкова¹. Преподаватель тактично, осторожно, но твердо должен исправлять ошибку студента, не лишая его возможности творческого поиска.

В каждой группе есть слабые студенты. Им-то и следует поручать подготовить реферат по вопросам будущего семинара. В консультациях преподавателя исчерпывающие данные по теме реферата не даются, формулируется лишь проблемная задача. Студент должен самостоятельно найти в библиотеке литературу для подготовки реферата, разработать план его, написать и прочитать его, не заглядывая в текст. Обычно студенты соревнуются в группе, кто лучше подготовит реферат.

Руководитель семинара должен уметь на каждое занятие приносить какой-либо интересный рассказ, которого нет в учебнике или распро-

¹ См.: Калмыкова З. И. Указ. соч., с. 48.

страненных задачах: рассказ о гражданстве, о правоотношении или о символах государства и пр. Надо вызвать эмоциональный эффект удивления, восхищения, интереса и в этой атмосфере формулировать уже более сухую, абстрактно-теоретическую проблемную задачу для решения на данном семинаре или дома, к следующему семинару.

На экзаменах проблемное обучение должно использоваться для постановки нестандартных задач в рамках учебной программы. Здесь важно не только выявить знание студента (это главное), но и умение применять эти знания на практике.

Метод проблемного обучения сочетается с другими методами, он, конечно, не универсален. Более того, имеется немало ограничений, устраняющих возможность применения данного метода в учебном процессе. Прежде всего фактор времени. Для того, чтобы какую-либо идею, принцип, закон внедрить в сознание студентов проблемным методом, требуется гораздо больше времени по сравнению с информационным методом. А срок обучения, определяемый правительством, является нерушимой границей времени подготовки специалистов. Фактор времени диктует преподавателю дидактическую норму: как можно экономнее отбирать идеи для проблемного обучения и использовать этот метод с высокой эффективностью. Более того, далеко не всякую идею можно отбирать для построения проблемной задачи. Описательный материал, статистические данные, аксиоматические положения науки невозможно преподавать проблемно. Для проблемного изложения можно использовать лишь те научные данные, которые требуют от студента рассуждений, выдвижения доводов и контрдоводов, умения оперировать доказательствами.

Проблемное обучение связано с самостоятельными усилиями студентов по решению интеллектуальных задач-проблем, поставленных педагогом. «Степень самостоятельности познавательных усилий студента, естественно, возрастает по мере продвижения его по ступенькам обучения»¹.

Следует согласиться с профессором Т.А. Ильиной, которая пишет, что не всякий учебный материал позволяет сформулировать проблему².

¹ Чанбарисов Ш.Х. Самостоятельная работа и самообразование. – Вестник высшей школы, 1978, № 12, с. 15.

² Ильина Т.А. Проблемное обучение: понятие и содержание. – Вестник высшей школы, 1976, № 2, с. 47.

Пока студент не усвоит основы позитивных знаний предмета, нельзя прибегать к проблемному методу обучения. Процесс усвоения знаний «начинается не с абсолютного нуля, а с некоторого достигнутого ранее уровня знаний определенной степени обобщенности»¹. Только сам преподаватель решает, как он должен сочетать информационно-объяснительные методы с проблемным методом, что давать в виде готовых знаний, а что на их основе изложить проблемно.

Таковы некоторые ограничения проблемного метода обучения.

Очерк 6

Программированное обучение

Во всех вузах страны все шире применяются активные методы обучения, в том числе внимание уделяется программированному обучению. Его можно рассматривать не только в качестве активного, но и нового метода преподавания, который никоим образом не противопоставляется традиционному, а сочетается с ними. Процесс совершенствования методов обучения распространяется и на традиционные, и на новые методы преподавания и учения. И.И. Кобыляцкий правильно пишет о том, что не следует придумывать новые методы и ниспровергать старые, нужно совершенствовать всю систему методов обучения².

Из года в год растет литература по вопросам программированного обучения, которому уделяется много внимания в социалистических и буржуазных странах, особенно в США, Франции, ФРГ³. В СССР только за пятилетие (1970–1975) опубликовано о программированном обучении свыше 400 работ⁴. Среди них диссертации, монографии, статьи, пособия, справочная литература. Однако до сих пор не создана дидактическая теория программированного обучения, и, например, такая его рабочая часть, как обучающая программа (машинная или безмашинная),

¹ Махмутов М.И., Матюшкин А.М. Психолого-педагогические основы и пути развития. – Вестник высшей школы, 1977, № 2, с. 20.

² См.: Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы. Киев – Одесса, 1978, с. 76–77.

³ См.: Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики (анализ зарубежного опыта). М., 1970.

⁴ См.: Высшее образование в СССР и за рубежом. Библиографический указатель. М., 1978, с. 125–150.

является скорее делом педагогического искусства, интуиции, нежели научно разработанной методики. «Составить программу для обучающей машины, – пишет Н. Ф. Краснов, – неизмеримо труднее, чем разработать обычное учебное пособие»¹.

Сопоставляя обучающие программы Саратовского, Свердловского и Харьковского юридических институтов и некоторых других вузов страны, приходишь к выводу, что в каждом вузе прибегают в сущности к различным критериям при составлении таких программ, включается разное число вопросов и ответов, наблюдается методический разнородностью в способах оценки знаний студентов. Все это свидетельствует о том, что нет теории программированного обучения. Даже само понятие «программированное обучение» истолковывается по-разному. Одни ученые рассматривают его как новую дидактическую систему (В.П. Беспалько, Н.Д. Никандров), другие – как вид самостоятельной работы студента (Н.Ф. Талызина) или как метод организации (управления) познавательной деятельности студента (И.И. Тихонов, И.И. Кобыляцкий, И.А. Рейнгард). Так, В.П. Беспалько пишет: «Под программированным обучением понимается система учебной работы с преимущественно опосредствованным программным управлением познавательной деятельности учащихся»². При такой трактовке данного вопроса получается, что существует не одна, а множество дидактических систем: система проблемного обучения, система технических средств обучения, система программированного обучения, система традиционных дидактических методов и другие системы. Не слишком ли много систем? Всякая система, и дидактическая не является исключением, есть целостное образование, более или менее функционирующее автономно. Программированное обучение есть вид или метод обучения, оно неразрывно, органически связано с другими видами или методами обучения.

Программированное обучение – это особый вид самостоятельной работы студента, причем такой, которая организуется преподавателем при помощи обучающей или контролирующей программы. В этом специфика программированного обучения.

¹ Краснов Н. Ф. Шире применять новые методы и технические средства обучения. – Вестник высшей школы, 1980, № 5, с. 8.

² Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы). М., 1970, с. 8.

Самостоятельный учебный труд студента не исчерпывается выполнением домашних заданий. На обязательных аудиторных занятиях активность и самостоятельность студента могут быть достаточно высокими или весьма низкими. Авторы «Основ вузовской педагогики» перечисляют следующие виды самостоятельной работы студента: 1) умение самостоятельно, рационально фиксировать лекцию; 2) слушать ее; 3) работа над конспектом после лекции; 4) работа с научной книгой, справочным материалом, первоисточниками, документальными материалами; 5) самостоятельная работа с приборами, аппаратурой; 6) составление научных докладов, рефератов¹. Этот примерный перечень видов самостоятельной работы можно дополнить программированным обучением, при котором усвоение учащимися знаний приобретает более самостоятельный характер, трудно усваиваемые вопросы не откладываются на последующее время, а выясняются безотлагательно, алгоритмизация усвоения знаний придает обучению более закономерный характер и вооружает учащихся методами самостоятельного приобретения знаний².

Итак, программированное обучение – это заранее четко спланированное учение студента, когда он выполняет задание преподавателя. Первую страницу современного программированного обучения обычно связывают с именем профессора Гарвардского университета США Б.Ф. Скинера, который в 1954 г. опубликовал статью «Наука об учении и искусстве обучения». Конечно, и до него были безуспешные попытки запрограммировать процесс обучения (С. Пресси – 1920 г.), но они, как правило, относятся к предыстории программированного обучения³. Метод программированного обучения состоит из многих элементов, приемов, правил. Главное среди них – разработка педагогом обучающей программы. Суть ее в том, что преподаватель отбирает учебный материал для самостоятельного усвоения студентом. Это может быть целая тема учебной программы или параграф учебника, какой-либо достаточно объемный вопрос. Затем этот учебный материал четко разделяется на части, которые в литературе по-разному называются: шаги, кадры, порции, фрагменты информации. Эти порции должны быть краткими,

¹ См.: Основы вузовской педагогики. Л., 1972, с. 150.

² Педагогика школы / под ред. И. Т. Огородникова, М., 1978, с. 113.

³ А.Г. Молибог считает, что программированное обучение не является детищем американской педагогики. См.: *Молибог А.Г.* Вопросы программированного обучения. Минск, 1964, с. 35.

лаконичными, логически однородными. Далее, эти логические кадры располагаются так, чтобы каждый последующий шаг опирался на предыдущий, и студент, не усвоив определенную порцию, не может перейти к следующей.

Составители обучающей программы должны руководствоваться двумя дидактическими задачами: обеспечить правильность фактического учебного материала, который должен изучить студент, и запрограммировать путь мыслительной деятельности студента. Достигается это разными приемами, но, прежде всего, четко поставленными вопросами, на которые должен ответить студент, причем вопрос предполагает однозначный ответ. Искусство формулировать четко, лаконично вопросы – свидетельство педагогического таланта и культуры. Еще Сократ говорил, что знания могут быть получены не путем рассказывания, а путем постановки вопроса. В практике программированного обучения сложились два приема составления учебного задания: линейный (предложенный Скинером) и разветвленный (предложенный Краудером). При линейном приеме задания от студента требуется последовательное изучение каждого шага, причем переход к следующему не зависит от качества ответа на предыдущий шаг. При разветвленном программированном задании студент выбирает из четырех-пяти ответов один, и если неправильно ответил, то отсылается к учебнику, к той странице, где дан ответ. Студент не должен переходить к следующему шагу, не решив правильно предыдущий.

В программированном обучении применяются два приема ответов: выборочный и конструируемый, иногда сочетают их оба. Выборочный ответ более распространен на практике, он проще при составлении программ, но имеет недостатки. На один вопрос формулируются от трех до пяти ответов, один из которых правилен, а остальные правдоподобны, но неправильны. Есть, конечно, опасность того, что студент, не имея знаний, угадает правильный ответ. Другой недостаток выборочных ответов в том, что нельзя проверить ход логического мышления студента. То обстоятельство, что в программу включены неправильные ответы, создает опасность, что именно они прочно запоминаются студентом, надолго остаются в его памяти. Готовые ответы, предложенные студенту на выбор, сковывают его мышление. Лучше строить задание так, чтобы студент самостоятельно подготовил ответ и сравнил его с набором предложенных ему вариантов.

Логика изучения студентом порций учебного материала (или шагов) основывается на психологической теории поэтапного формирования умственных действий учащихся (Н.Ф. Талызина). В этом плане опыт выдающегося педагога из Донецка В.Ф. Шаталова по смысловой переработке учебного материала путем составления листов с опорными сигналами можно рассматривать как разновидность программированного обучения¹.

В истории педагогики были попытки смысловой обработки учебного материала, выделения логических узлов, их краткой формулировки в виде вопросов, обращенных к учащемуся. Опорные сигналы В.Ф. Шаталова, шаги (порции) в обучающих программах можно сравнить с «самообучающимися карточками» французского педагога С. Фрэнэ (1920–1921 гг.)². Далее, любой опытный педагог знает, что учебный материал, который преподносится студенту на лекции или семинаре, надо разбить на части, логически цельные порции и добиваться их усвоения студентами.

В будущей теории программированного обучения, когда будут обобщены исторические, психологические, практические данные, можно будет разработать такую методику составления обучающих программ, которая дала бы ответы на следующие вопросы: какие шаги лучше – краткие или обширные; сколько слов (от и до) может быть заключено в одном шаге, сколько вопросов можно включать в программу (3–5–10–15 или более); какие виды ответов лучше – выборочные или иные. Пока эти вопросы обсуждаются в литературе и не имеют однозначного решения.

В каждом вузе своя методика, свои критерии составления обучающих программ. Если сравнить программированные задания кафедры политэкономии и судебной экспертизы Саратовского юридического института, на которых успешно внедряются методы программированного обучения, то и здесь по-разному решаются многие вопросы: о количестве вопросов и ответов, предлагаемых студенту в одном шаге, о возможности использования в обучающих программах теоретического материала, который с большими трудностями поддается алгоритмизации, делению на шаги.

¹ Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1979, с. 4–5.

² См.: Никандров Н. Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. М., 1970, с. 23–25.

Интересен опыт программированного обучения в Воронежском политехническом институте, где создана специальная лаборатория со специалистами – психологами, литературными редакторами. По заданию кафедр и с участием специалиста от кафедры лаборатория разрабатывает обучающую программу. Наиболее удачны программы с альтернативным выбором, т.е. 5 вопросов с 5 ответами на каждый вопрос, один из которых правилен, а остальные правдоподобны¹.

Программированное обучение может быть машинным или безмашинным, которое проще и более распространено в вузах страны. О машинном программированном обучении речь пойдет в следующем очерке о технических средствах обучения. При программированном обучении студент работает без преподавателя, самостоятельно с обучающими программами, которые подготовил преподаватель.

Подготовка учебного материала в качестве программированного – дело достаточно сложное. Могут быть подготовлены программированные учебники и учебные пособия, задачки, карточки с контрольными вопросами, тексты с пропущенными словами, учебные матрицы и другие. Для программированного учебника или учебного пособия характерно не только разделение учебного материала на краткие шаги или порции, но в рамках каждого шага имеются три обязательных элемента: а) текст учебного материала; б) задание на основе этого текста; в) контрольные вопросы, ответы на которые должны свидетельствовать о качестве усвоения. Обычно они даются в конце книги для самопроверки студента. В учебнике задание может быть составлено так, чтобы студент вписал в текст пропущенное слово. Это слово должно быть ключевым, с логическим акцентом при разборе данного понятия.

Программа матричного типа выглядит следующим образом:

Таблица 2

Фамилия _____	Вариант _____
Группа _____	Дата _____

Объекты изучения	Характеристика признаков							
	1	2	3	4	5	6	7	8
А								
Б								

¹ См.: Некоторые вопросы теории и практики программированного контроля знаний. М., 1979, с. 7–8.

В								
Г								
Д								

Объектами изучения могут быть понятия гражданства, федерации, автономии в государственном праве, собственности и права собственности в гражданском праве, колхозный двор – в колхозном праве и др. Нужны, конечно, «жесткие» характеристики изучаемого объекта. А они иногда такие, что из них никак не составишь алгоритма, не разработаешь обучаемую программу, что отмечается в педагогической литературе. Стало быть, не каждый учебный материал можно преподнести в качестве обучающей программы.

Достоинство программированного обучения прежде всего в том, что студент самостоятельно работает с учебным материалом, овладевает процессом самообучения, сам себя контролирует, воспитывает самокритичность. Но программированное обучение имеет и недостатки. Оно снижает роль коллективной учебной работы, здесь нет общения студентов друг с другом, нет обмена мнениями, что важно для воспитания коллективных форм учебы. Поэтому необходимо сочетать программированное с другими методами обучения, в том числе и традиционными. Отмечая положительные черты программированного обучения, М.Н. Скаткин пишет, что программированное обучение «нельзя универсализировать и противопоставлять обычной организации учебного процесса, объяснительно-иллюстративному, проблемному обучению. Дидактам и методистам предстоит провести специальные исследования для того, чтобы определить, в каких случаях, при изучении какого учебного материала целесообразно программированное обучение и как его сочетать с другими видами обучения»¹.

Очерк 7

Технические средства обучения

С каждым днем все шире в учебном процессе вузов страны используются технические средства обучения. С помощью кино, телевизора, магнитофона, диапозитивов и других технических средств труд преподавателя

¹ Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980, с. 58.

давателя и студента становится более эффективным, производительность учебного труда во много раз возрастает, преподавание и учение рационализируются.

Отношение преподавателей к техническим средствам обучения различное, от безоговорочной поддержки, положительной оценки и восторга до решительного отрицания и скептицизма. На многих научно-методических конференциях ТСО вызвали единодушное одобрение¹. Появились монографии, в которых формулируются элементы теории ТСО², много научных статей, особенно в «Вестнике высшей школы»³, статей, обобщающих практику внедрения ТСО в вузах, в том числе и в юридических⁴. Почти в каждом вузе есть энтузиасты ТСО, с воодушевлением принимающие каждое техническое новшество, внедряемое в учебный процесс. В Харьковском юридическом институте оборудованы шесть классов для практических занятий студентов по криминалистике. Оборудование простое, но дидактически продуманное. В классе на стендах крупными буквами записаны данные из протоколов осмотра места происшествия. Подсветкой освещается фотомонтаж этого места происшествия, а магнитофон (скрытый) ведет четкий рассказ о характере совершенного преступления. Прослушав этот рассказ 5–7 минут, студенты приступают к ответам на вопросы контрольных карточек. Повышение активности студентов в обучении достигается в данном случае тем, что сочетаются звуковые и зрительные восприятия учебного материала. Около 80–90% всей информации, которую получает любой человек, это зрительная информация. В.С. Уманский приводит данные интересного педагогического опыта. При устном изложении учебного материала объем сведений, сохраняемых в памяти учащихся в течение 3 часов, составляет 70%, а через три дня – 10%. При визуальном изложении того же материала

¹ См.: Материалы 2-й Республиканской научно-методической конференции по вопросам применения технических средств обучения. Тбилиси, 1977, 440 с.; IV учебно-методическая конференция Уральского политехнического института (12–14 февр. 1974 г.). Тезисы докладов. Свердловск, 1974.

² См.: *Шахмаев Н.М.* Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе. М., 1973, 268 с.

³ См.: *Балон В.В., Бобкова Р.У.* Комплекс. – Вестник высшей школы, 1973, № 1, с. 20–22.

⁴ См.: *Герасимов В.П.* О применении технических средств обучения в юридических вузах. – Правоведение, 1973, № 4, с. 103–107.

– соответственно 72 и 20%, а при аудиовизуальном – 85 и 50%¹. Преподаватели и студенты стихийно тянутся к визуальным изображениям. Об этом свидетельствует большинство схем, которые преподаватель вычерчивает на доске, объясняя теоретический материал, а студенты внимательно переписывают эти схемы в свои конспекты лекций. Таким образом, зрительные впечатления в сочетании со словесными методами объяснения учебного материала дают значительно больше эффекта, чем одно словесное объяснение.

И все же среди многих преподавателей юридического вуза весьма распространено негативное отношение к техническим средствам обучения. Полагая, что они – дань моде, которая скоро пройдет и забудется, некоторые преподаватели ожидают административных директив, обязывающих применять ТСО, или ожидают, когда появятся хорошие технические средства и кто-то покажет, как ими пользоваться.

На необходимость применения ТСО обращают внимание директивные указания Советского правительства, выступления руководителей Министерства высшего и среднего специального образования СССР. Среди новых методов обучения важное место занимают технические средства обучения².

Тенденция все более широкого использования технических средств в учебном процессе вузов, да и других школ есть историческая необходимость, своеобразная закономерность образования нашего времени. На чем она основана? Прежде всего, на бурном росте научно-технической информации, значительном увеличении объема тех знаний, которые должен усвоить студент. Знания выросли, а время, отводимое на учебу, осталось прежним. Это противоречие помогает разрешить ТСО, которые позволяют увеличить объем информации, передаваемой студенту. Есть еще одно обстоятельство, стимулирующее развитие использования техники в учебном процессе всех звеньев народного образования – это бурный рост количества учащихся. Если в 1913 г. в нашей стране обучались около 11 млн. человек, то в 1940 – около 48 млн., а в 1976 г. – 90 млн. человек. Более чем в 8 раз увеличился контингент учащихся. А численность преподавателей незначительно увеличивает-

¹ Уманский В. С. Применение технических средств в учебном процессе средних профтехучилищ. М., 1979, с. 42.

² См.: Елютин В. П. Высшая школа общества развитого социализма. М., 1980.

ся. Если в 1950 г. на одного преподавателя приходилось 10 студентов, то в 1976 – более 25¹.

Большой размер академической студенческой группы приводит к тому, что многие студенты из-за недостатка времени остаются непрошенными, лишаются активного речевого общения с преподавателями. Такая пассивность постепенно, незаметно накапливается от занятия к занятию, «становится привычкой и нормой отношения ко всему происходящему вокруг»².

Интенсификация учебного труда преподавателя и студента, повышение их КПД – веление времени. Технические средства обучения вносят новые методы в процесс обучения, стимулируют активную морально-психологическую атмосферу, с их помощью используются все методы обучения, но особенно выигрывает метод наглядности. Это обстоятельство подчеркивает М.И. Махмутов: «Применение аудиовизуальных средств, звука в сочетании с образом, картиной привело к усилению комплексности чувственного восприятия действительности. В этом специфика, в этом суть технических средств обучения как средства реализации принципа наглядности в современном обучении»³.

Некоторые полагают, что ТСО вытесняют преподавателя из учебного процесса, заменяют педагога, ибо машина «сама» выдает учебную информацию, дает студенту задание, контролирует его и экзаменует. Видимо, на почве этих нелепых взглядов сложилось понятие «обучающая машина». Но обучает не машина, а программа, разработанная и составленная преподавателем. А составить ее не так просто. Преподаватель был, есть и остается главной фигурой учебного процесса, это он учит, контролирует и экзаменует, но с помощью машины, что заметно облегчает его труд и труд студента, делает его более производительным. Не процесс обучения должен приспособливаться к технике, как это иногда, к сожалению, бывает, а техника приравнивается к учебному процессу. Роль техники прежде всего в усилении наглядности восприятия учебного материала. По данным ЮНЕСКО, обучаемый на слух запоминает около 15% учебной информации, зрительно – около 25%, на слух и зрительно одновременно – 65%. Следовательно, зрительное восприятие учебных

¹ См.: СССР в цифрах в 1975 году. М., 1976.

² Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1979, с. 12.

³ Комплексное применение технических средств обучения в учебном процессе средних профтехучилищ. М., 1976, с. 68.

материалов почти в два раза эффективнее слухового¹. Раскрывая сущность ТСО, С.И. Архангельский пишет: «Технические средства оказываются необходимыми для моделирования явления с целью более глубокого изучения выделяемых в них сторон и признаков; они необходимы для анализа и синтеза явлений, для организации наблюдения и внимания; они нужны для расширения обучающей деятельности преподавателей и повышения активности и самостоятельности учащихся»².

По данным профессора А.Я. Савельева, в стране создано более 2500 образцов технических средств обучения³. Качество их различное. В большинстве своем они не отвечают дидактическим требованиям, сложны для эксплуатации. Критерии эффективности ТСО, как и методики их использования, находятся пока в стадии научного и методического поиска.

Приказом по Министерству высшего и среднего специального образования СССР от 2 декабря 1972 г. была создана Комиссия по научно-технической экспертизе технических средств контроля и обучения. Был установлен порядок представления на рассмотрение комиссии ТСО и оформлены основные требования к их функциональным и методическим характеристикам⁴. Среди 15 одобренных коллегией Минвуза СССР ТСО – 2 приспособления, рассчитанные на индивидуальный контроль, 8 устройств, которые могут быть использованы для индивидуального контроля, обучения, тренировки, экзамена (в том числе КИСИ-8, Лингва и др.), и 5 комплексов, в том числе лито – лекционная аудитория стоимостью в 26 тыс. руб. Описание всех этих технических средств дано в литературе.

Кроме перечисленных ТСО и контроля, в вузах страны широко используются кинофильмы, телевидение, магнитофоны, технические средства программированного обучения и контроля знаний и др. Появляются видеозаписи лекций, консультаций и другая информация.

¹ Современное состояние и перспективы применения технических средств обучения и контроля. Обзорная информация НИИВШ / сост. А.В. Никитин и Н.Н. Гладышевский. М., 1976, с. 14.

² Технические средства обучения в школе и вузе. Киров–Йошкар-Ола, 1974, с. 7.

³ Савельев А.Я. Применение ЭВМ в учебном процессе в вузе. – Современная высшая школа, 1975, № 3 (II), с. 95–102.

⁴ См.: Современное состояние и перспективы применения технических средств обучения и контроля. М., 1976, с. 18.

В качестве эталона технических средств обучения и контроля в литературе выдвигается требование о том, чтобы каждая лекционная аудитория имела следующее оборудование: 1. Проектор лекционной записи с насадкой для диапозитивов. 2. Единое проекционное устройство для кинофильмов с дистанционным управлением. Звукоусилительная часть этого проектора одновременно должна позволять прослушивать звукозаписи и усиливать голос лектора. 3. Оборудование для контроля работы студентов, включающее пульты на столах учащихся и вычислительно-обрабатывающее устройство с индикацией результатов контроля на столе преподавателя¹. С точки зрения назначения в учебном процессе, все ТСО классифицируются на информационные (телевизионная аппаратура, кинопроекторы, диапроекторы, и др.), обучающие (дают учебное задание студенту) и контролирующие, причем именно контролирующие средства составляют около 90% всех ТСО в стране².

Рассмотрим некоторые технические средства, используемые в учебном процессе вузов. Одно из них – кинофильмы. Они, пожалуй, раньше других технических средств стали использоваться в учебном процессе. Н.Д. Никандров отмечает, что в западных странах кинофильмы и диапозитивы стали использоваться в учебном процессе с 1910 г.³ За эти годы за рубежом и у нас накоплен опыт использования кино в учебном процессе вузов и общеобразовательной школе. Среди разнообразных кинофильмов следует выделить художественные, хроникально-документальные, научно-популярные, научно-экспериментальные, телевизионные, любительские и учебные. Госкино СССР, идя навстречу вузам и школам, увеличил лимит учебных фильмов⁴, которые делают обучение живым, увлекательным, наглядным, имеют большое воспитательное значение, вызывая у студентов положительные эмоции. Важна, прежде всего, дидактически оправданная методика использования кино в учебном процессе. В учебных целях может быть продемонстрирован любой фильм – художественный, документальный и др. Менее удачна демонстрация полнометражного фильма целиком (хотя и оно может

¹ Проблемы активности преподавателя вуза. Ростов, 1978, с. 124.

² См.: Оценка эффективности применения технических средств контроля знаний. М., 1978.

³ См.: *Никандров Н.Д.* Современная высшая школа капиталистических стран. М., 1978, с. 255.

⁴ См.: *Дрица И.И.* Учебное кино – важнейшее средство интенсификации учебного процесса. – Советская педагогика, 1980, № 2, с. 56.

иметь место). Целесообразно использовать краткие фрагменты фильма на 3–5 минут. В Саратовском юридическом институте многие кафедры используют кино на лекциях или семинарах.

Преподаватель должен к такому занятию тщательно подготовиться, прежде всего предварительно просмотреть отобранный фрагмент кинофильма, затем наметить план его использования: в какой момент занятия показать его, содержание вступительного слова, характер контрольных вопросов. Студентам следует объяснить учебные цели демонстрации кино. Дидактические достоинства кинофильма состоят не только в большей наглядности, но и в том, что студент учится сопоставлять, сравнивать информацию по одному и тому же вопросу из разных источников.

При помощи кинофильма студенты могут получать новые знания или закреплять имеющиеся. Возможны и проблемные фильмы, когда изложение иллюстративного типа чередуется с познавательными заданиями, выполнение которых контролирует педагог.

Постепенно в учебный процесс внедряется учебное телевидение. Возможности его неисчерпаемы: телепередачи о новейших данных науки и техники, показ музейных экспонатов, кинофильмов – все это расширяет границы учебной аудитории. В некоторых вузах создается своя замкнутая система телепередач. В этих случаях телевизор используется для того, чтобы более широкая аудитория прослушала лекцию наиболее опытного педагога или выступление практического работника. Можно указать на следующие виды учебного телевидения: лекция, телевизионная вставка к лекции, демонстрация учебного кинофильма, телеэкскурсия, эпизодическая телепередача, телевизионные консультации. Кроме кино и телевидения, в вузах создаются специальные учебные кабинеты с фонотеками, собраниями грампластинок, магнитофонных записей, диапроекторами с набором слайдов, диафильмов.

К техническим средствам обучения относятся различные устройства обучения и контроля. Эксперименты, проведенные в США и других странах, «показали довольно определенно, что обучающие программы, реализуемые с помощью обучающих машин, не являются более эффективными, чем те же программы в виде книг и брошюр для самообучения»¹. Машин с обучающей программой используются для индивидуальной работы студентов или группового обучения. Устройства типа

¹ *Никандров Н.Д.* Современная высшая школа капиталистических стран. М., 1978, с. 260.

КИСИ-8, «Репетитор МЭИ» или комплекс КОД-3006 строят обучение на основе учебного задания, индивидуального его исполнения, проверки (самопроверки) качества знаний.

В практике вузов более широко применяются различные контролирующие устройства, вплоть до машинного экзаменатора. Они используют, главным образом, метод выборочного ответа. В технических вузах применяются машины в учебном процессе более успешно, чем в гуманитарных вузах. Это, видимо, объясняется тем, что технические знания легче поддаются алгоритмизации, а гуманитарные знания в своем подавляющем большинстве порой невозможно перевести на язык цифр и символов. Хотя и в таких науках, как политическая экономия, философия, теория государства и права, есть области знания, из которых можно составить порции для программированного задания.

Обобщая опыт применения ТСО в современной высшей школе, можно сделать вывод, что используются технические средства обучения пока в порядке экспериментов. Что касается скептических замечаний о том, что ТСО себя не оправдывает¹, то, думается, рано об этом судить. Нет сомнения в том, что ТСО повышает эффективность учебного труда преподавателей и студентов.

¹ См.: *Харламов И. Ф.* Некоторые вопросы совершенствования вузовского обучения. – Советская педагогика, 1981, № 5, с. 86.

Раздел IV

Методика преподавания

Очерк 1

Лекции

В Постановлении ЦК КПСС «О работе в Московском высшем техническом училище имени Н. Э. Баумана и Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского по повышению идейно-теоретического уровня преподавания общественных наук» обращено внимание на важную роль вузовских лекций, определяющих содержание и идейно-политическую направленность всего учебного процесса.

Литература о вузовской лекции по-разному освещает ее значение, содержание, функции. Можно строить анализ лекции по следующему плану: значение и основные функции вузовской лекции; ее виды; подготовка к ней; изложение лекции. Логика предмета, думается, определяет и логику ее изучения. Имеются расхождения в определении дидактического статуса вузовской лекции. Большинство педагогов определяют лекцию как ведущую организационную форму обучения. Однако С.И. Архангельский и Г.С. Апресян возражают против такой оценки лекции и полагают, что каждая форма обучения «занимает в общей системе высшего образования свое, не менее важное, чем остальные, и ничем незаменимое место»¹. Нельзя согласиться с такой критикой. Речь идет не о «важности» или «неважности» какой-либо организационной формы, а о том, что лекция среди других форм обучения является ведущей потому, что именно содержание, качество лекции определяют работу семинара, практического занятия, да и всех других форм обучения. Лекция ведет за собой все формы обучения. Но лекция – не только

¹ Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М., 1974, с. 323.

организующая форма обучения, но и метод обучения, что отмечается многими дидактами¹. Когда рассматривают лекцию как организационную форму обучения, то анализу подвергается характер взаимодействия между лектором и слушателями, студентами. О таком взаимодействии писал А.И. Герцен применительно к особенностям лекции Т.Н. Грановского: «Между слушателями и преподавателем... образуется необходимая магнетическая связь, с обеих сторон деятельная; сначала они будто чужие друг другу, но мало-помалу между ними устанавливается уровень, и когда он приходит в сознание обоих, тогда взаимодействие растет быстро...»²

Тип взаимодействия лектора и студентов на лекции во многом определяется стилем лекции. При директивно-менторском стиле лектора сложится совсем иной тип взаимодействия, чем при дружески товарищеском стиле его рассказа. Таким образом, анализ формы обучения – это анализ типа взаимодействия лектора и студентов. Другое дело, когда лекция анализируется как метод обучения. Здесь выясняется способ изложения лекции и способ ее усвоения студентами. Эту разницу лекции как формы и метода обучения следует иметь в виду, и это различие мы постараемся провести на протяжении всего очерка.

Лекция – очень древняя форма обучения, и на протяжении всей ее истории были как противники, так и горячие защитники лекции, о чем достаточно подробно освещено в обширной литературе³. Обратимся к значению и функциям вузовской лекции. 19 сентября 1932 г. ЦИК СССР принял Постановление «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». В нем отмечалось, что нужно применять лекции как метод преподавания, способствующий сближению профессоров с учащимися, с тем, однако, чтобы вслед за лекцией следовала основательная проработка материала под руководством ассистентов и при обязательном контроле профессора⁴.

¹ См.: *Кобыляцкий И.И.* Основы педагогики высшей школы. Киев – Одесса, 1978, с. 89.

² *Герцен А.И.* О публичных лекциях г. Грановского. – Собр. соч., т. 2, с. 121–123.

³ См.: *Чанбарисов Ш.Х.* Формирование советской университетской системы. Уфа, 1973, с. 391–411; *Зиновьев С.И.* Учебный процесс в советской высшей школе. М., 1968, с. 12.

⁴ См.: Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. М., 1974, с. 424.

Лекция – это устное изложение учебного предмета, следовательно, ее спецификой является речевое общение лектора с аудиторией. Речь, слово – главное оружие лектора, да и любого преподавателя вуза. Хорошо об этом пишет С.И. Архангельский: «Самое главное, самое сильное и самое необходимое в процессе обучения есть направляющая, формирующая и определяющая роль языка, речи, включая язык науки. Посредством языка и речи объединяются образы и понятия, эмоции и знания, конкретное и абстрактное. Речевое функционирование опирается на аналитико-синтетическую деятельность мозга, в основе которой лежит непосредственное восприятие действительности»¹.

В науке и на практике четко различается устное и печатное слово. А.П. Чехов отмечал превосходство живого слова перед печатным. По поводу лекции своего учителя профессора Захарьева А.П. Чехов писал: «Вышли лекции Захарьева. Я купил и прочел. Увы! Есть либретто, но нет оперы. Нет той музыки, которую я слушал, когда был студентом»². Нам не раз придется обращаться к достоинствам устной речи, вдохновенному, образному, точному, живому слову. Рассмотрим задачи лекции. Обычно многие исследователи выдвигают научную, учебную и воспитательную задачи лекции. Эти задачи нельзя разделять или противопоставлять их друг другу. Учебные, научные, воспитательные задачи лекции едины и неделимы. Поэтому нельзя согласиться с мнением И.И. Кобыляцкого, который пишет: «Главное назначение лекции должно состоять не в последовательной передаче свода знаний, а в целенаправленном формирующем воздействии на сознание и чувство студентов»³. Такое противопоставление научных и учебных задач лекции недопустимо. Речь должна идти о единстве учебных, научных и воспитательных задач каждой лекции, о взаимообусловленности этих задач, о том, что ни одна из них не существует отдельно от другой. Неверно было бы разделить единую лекцию на воспитательную часть и учебную, ибо нет таких отдельных частей лекции. Лекция – это синтез обучения и воспитания.

Основные задачи лекции определяют ее главные функции. Таких функций три: научная, учебная и воспитательная⁴. Научная функция

¹ Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М., 1974, с. 319.

² Чехов А.П. Полн. собр. соч. и писем. М., 1944, т. 14, с. 445.

³ Кобыляцкий И.И. Педагогика высшей школы, с. 90–91.

⁴ См.: Загвязинский В.И., Гриценко Л.И. Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978, с. 61. Автор, имея в виду те же функции лекции, называет их иначе.

лекции состоит в передаче студентам современного состояния науки, ее метода и содержания, принципов и закономерностей, ее основных идей и категорий, обобщенных ею фактов, явлений, событий. Чтобы быть на уровне современной науки, лектор обязан постоянно готовиться к лекции, систематически обновлять их.

Методологическое значение лекции состоит прежде всего в том, что лектор раскрывает слушателям метод науки, ее особый способ, «почерк», при помощи которого она анализирует жизненные явления. Методы науки – это не удел только вводной лекции, а всего лекционного курса. О методологической обоснованности лекции следует судить не по одной лекции, а по всему лекционному курсу, в котором постепенно разворачивается материалистическое и диалектическое мировоззрение, шаг за шагом утверждается марксистско-ленинское понимание предмета данной науки. Лекция – это школа научного мышления. «Во всякой школе, – учил В.И. Ленин, – самое важное – идейно-политическое направление лекции»¹. Партийность, теоретическая и политическая зрелость каждой лекции измеряются ее жизнеутверждающим пафосом коммунистических идей, ее страстностью в деле бескомпромиссного отстаивания принципов марксистско-ленинской идеологии. «Обязательным признаком научности любой лекции, – пишет Ш.Х. Чанбарисов, – является ее доказательность, аргументированность выдвигаемых в ней теоретических положений»².

Овладеть наукой – это значит, кроме всего прочего, овладеть языком науки, т.е. специфическими терминами, принципами, рассуждениями. Язык науки сложен, и в лекции неизбежно нужно его сочетать с обыденным языком, иначе студент не поймет лектора. Найти меры такого сочетания – дело педагогической интуиции. По крайней мере, в первой лекции надо постепенно вводить специальные термины. Словом, надо сочетать принцип научности с принципом доступности.

Всякая наука состоит из теоретической и эмпирической частей. В лекциях надо найти оптимальную меру сочетания теории и практики, абстракции и наглядности. В каждом предмете и в каждой лекции эта оптимальная мера своя, особая, неповторимая. Ее надо найти и умело использовать. Наконец, научная функция лекции определяется лекто-

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 47, с. 194.

² Чанбарисов Ш.Х. Формирование советской университетской системы (1917–1938 гг.). Уфа, 1973, с. 404.

ром, который должен быть не только умелым педагогом, но и высококвалифицированным ученым. Чтобы лекция стала для студентов школой научного мышления, надо лектору обладать научным мышлением. Он должен в ходе лекции думать вместе со слушателями, катализировать мысль студентов, вести рассказ лекции так, чтобы его мысль и мысли студентов совпадали.

Учебная функция лекции состоит в организации самостоятельной работы студента, в направлении всех форм учебного процесса (семинаров, практических и лабораторных занятий, курсовых работ и др.), в обеспечении эффективного и точного выполнения учебного плана и учебной программы. Организующая роль лекции должна быть обеспечена организующими мерами кафедры, учебной части, деканата и ректората, обоснованными рабочими планами кафедр, графиками, отвечающими дидактическим требованиям, на основании которых составляется расписание на целый семестр. Каждую лекцию лектор должен пережить, читать на подъеме, преподнести ее с энтузиазмом, раскрыть красоту логики учебного материала. «Мышление имеет также свою эстетику, – писал Л.И. Петражицкий, – и эту эстетику мышления следует тщательно и строго отличать от эстетики... поверхностного свойства, от эстетики «говорения» (красноречия)»¹.

Выдающийся педагог А.П. Минаков часто обращался к наследию К.С. Станиславского, сравнивая труд артиста и лектора в вузе. Интересны следующие суждения К.С. Станиславского: «Как уберечь роль (артиста. – И.Ф.) от перерождения, от духовного омертвения, от самодержавной актерской привычки и внешней приученности? Нужна какая-то духовная подготовка перед началом творчества каждый раз, при каждом повторении его необходим не только телесный, но и, главным образом, духовный туалет перед спектаклем»². Лектор, как и артист, сотни раз повторяет одну и ту же лекцию, но каждый раз это новая студенческая аудитория. Новой лекция должна быть и для педагога, который переживает ее вновь, увлекаясь и увлекая ею аудиторию.

Организационные моменты – строгое соблюдение академического часа, продуманное составление плана, программы – должны гарантировать нормальную работу лектора и студентов, они имеют немаловажное значение в деле обеспечения высокого качества лекции.

¹ *Петражицкий Л.И.* Университет и наука. СПб, 1907, т. 1, с. 220.

² *Станиславский К.С.* Собр. соч. в трех томах. М., 1954, т. 1, с. 297.

Главное учебное назначение лекции состоит в организации самостоятельного труда студентов. Лектор не должен пытаться изложить все, что он знает по теме лекции. Во-первых, необъятное не исчерпашь в двухчасовой лекции. Во-вторых, дело не в количестве единиц знания, сообщаемых студенту, а в том, как лектор преподнес информацию студенту, оставил ли он «белые пятна» в поле учебного поиска для студенческого труда, заставил ли он задуматься студента. Здесь решают задачу не только проблемные лекции, но и академические, как бы чисто информационные лекции.

Иногда эффективность лекции пытаются измерить тем, насколько студент запомнил ее. Разрабатывают тесты по теме и опрашивают каждого студента после лекции. Отмечают, что запомнили 60–70% материала, а через 10 дней этот же опрос показал, что воспроизвели лекцию 20%. Но дело не в процентах. Ведь с лекции только начинается усвоение знаний, и это начало овладения предметом должно продолжаться самостоятельным трудом студента, трудом на семинаре, практическом или лабораторном занятии. Закрепление знаний, выработка умений и навыков – это дело семинара, а перед лекцией эта задача и не ставится. Студент, слушая лекцию, учится выделять в ней главное и отсеивать второстепенное и это главное включить в ранее сложившуюся систему знаний. Первичное запоминание, не подкрепленное закреплением знаний на семинарах, мало что даст¹. Семинарские занятия – одна из основных форм закрепления полученных на лекции знаний.

Переработка материала студентом по ходу лекции есть его самостоятельная работа, которая должна быть продолжена и после лекции работой с учебником, монографией, научной статьей. Студента следует приучить работать по теме лекций до того, как она читается. Читая третью тему лекции, лектор дает задание студентам прочитать главу учебника по четвертой и пятой темам. Организовать такую самостоятельную работу трудно, но она дает хорошие результаты, помогает повышать научный уровень лекции. Итак, самостоятельный труд студента должен быть до лекции, во время лекции и после нее.

Качество лекции по содержанию и методике контролируется кафедрой, посещением лекции заведующим кафедрой, взаимопосещением членов кафедры. Да и сам лектор после прочтения лекции должен ее

¹ Никандров Н.Д. Указ. соч., с. 152–154.

проанализировать, особенно внимательно отнестись к запискам студентов. Так обстоит дело с учебной функцией лекции.

Воспитательная функция лекции состоит в развитии у студентов коммунистической нравственности, трудолюбия, самостоятельной работы, формировании строго научного мышления, уважения к своей будущей профессии. Весь строй лекции – ее план, логика, доказательства, стиль, глубокая заинтересованность лектора передать свои знания студентам – имеют воспитательное значение.

Лекция – живое общение лектора со слушателями. Для этого нужна естественность подачи учебного материала. Лектор должен оставаться самим собой. Вычурность, поза убивают воспитательный тонус лекции.

Главное воспитательное средство лектора – глубокие знания предмета. Живость лекции определяется отношением лектора к своему труду, его страстностью, его переживаниями. В повести «Скучная история» А.П. Чехов приводит слова старого профессора: «Никакой спор, никакие развлечения и игры никогда не доставляли мне такого наслаждения, как чтение лекций. Только на лекции я мог весь отдаваться страсти и понимал, что вдохновение не выдумка поэтов, а существует на самом деле»¹.

Воспитательная функция лекции во многом определяется тональностью ее, манерой лектора. И.И. Кобыляцкий пишет: «Оптимистический тон, доброжелательное отношение к студентам, жизнерадостность лектора, находящие свое отражение в его лекциях, придают им здоровую эмоциональную окраску и с интересом выслушиваются студентами»².

Студенты воспринимают лекцию либо со страстью и одержимостью к науке, либо с эмоциями безразличия, раздражения или даже отвращения к науке, лектору и лекциям. Эти отношения, как и посещаемость лекции, – верный показатель воспитательной роли лекции. Когда лектор не имеет своей позиции к фактам науки, когда он не высказывает своего отношения к истине, которую сообщает студентам, то и они «заражаются» безразличием к предмету лекции.

В литературе часто встречается упоминание о видах вузовской лекции, но дидактических разработок понятия, классификации и анализа видов лекции почти нет. В книге ленинградских ученых «Основы вузовской педагогики» указывается на следующие виды лекции: 1) об-

¹ Чехов А.П. Собр. соч. в 12-ти т. М., 1955, т. 6, с. 277.

² Кобыляцкий И.И. Указ. соч., с. 110.

щий систематический курс (учебная лекция по программе курса), 2) вводные лекции, 3) обзорные лекции, 4) лекции спецкурса¹. Этот перечень можно дополнить пятым видом – установочными лекциями. Указания на эти виды лекций часто встречаются в литературе. Но есть и иная классификация, которую предложил С.И. Архангельский (он их называет типами лекций). Основные из них: академическая, повествовательная, аналитическая, лекция-беседа и популярная². Эту классификацию можно дополнить видами, о которых иногда говорят те или иные авторы. Имеются в виду лекции проблемная, монологическая, комплексная. Обе классификации, думаю, имеют право на существование в вузовской дидактике. Первая из них опирается на классификационный критерий организационных форм обучения и поэтому выделяет учебные лекции курса по программе, вводные, обзорные и иные. Вторая классификация берет иной критерий – лекция как метод, в значительной мере стиль изложения лекций. Рассмотрим кратко каждый вид лекций.

Учебная лекция по программе курса – это обычная и самая распространенная лекция в вузе, она – традиционная. Почти все темы программы представлены в курсе лекций, в которых излагаются содержание данной науки, ее система, основные категории, принципы, закономерности. Характерной особенностью этих лекций является их взаимосвязь, каждая лекция логически связана с предыдущими и учитывает вопросы в последующих лекциях. Здесь господствует принцип неразрывности, единства целого курса лекций. Это накладывает печать на подготовку каждой отдельной лекции, на ее место и роль в целом курсе.

Особое место в лекционном курсе занимает первая лекция, ее обычно называют вводной, ибо она вводит студентов в мир новой для них науки³. Если первая лекция прочитана плохо, вяло, скучно, менторски, то это определит отрицательное отношение студентов ко многим будущим лекциям или даже на весь лекционный курс. Учитывая знания студентами других вузовских предметов, уровень обывденного сознания данной области науки, ее практическое применение, да и многое другое, лектор так строит первую лекцию, чтобы вызвать у студентов интерес к науке,

¹ Основы вузовской педагогики, с. 148.

² Архангельский С.И. Указ. соч., с. 337.

³ Лишевский В.П. Педагогическое мастерство ученого. О преподавательской деятельности профессора А.П. Минакова. М., 1975, с. 58.

любопытность, желание постигнуть ее. Первая лекция должна особенно тщательно готовиться лектором.

Обзорные лекции читаются обычно перед экзаменами – государственными или курсовыми. Их отличие от цикла курсовых лекций в том, что они излагают лишь отдельные, наиболее крупные вопросы программы. Отбор этих вопросов зависит от многих факторов: состояния науки, количества часов, отводимых на лекцию, и др. Обычно обзорные лекции читаются студентам, которые ранее изучили данный предмет, поэтому учитываются новые положения в науке, они-то подробно излагаются в обзорных лекциях. Сюда включаются наиболее сложные вопросы курса, новейшая практика, последние литературные публикации. Обзорные лекции часто читаются на вечерних и заочных отделениях вузов, представляя собой конспективный обзор полного учебного курса лекций.

Другим видом лекций являются лекции спецкурса. Их особенностью является высокий научный уровень, в них берется одна проблема, обычно исследуемая преподавателями, и она докладывается студентам, желающим углубить свои знания по этой проблеме. Многие докторские диссертации возникают целиком или частично из лекций спецкурсов, на которых автор совершенствует свои идеи, придает им четкую форму.

Для каждого спецкурса составляется особая программа, которая утверждается кафедрой. С.И. Архангельский пишет: «Большое научное и образовательное значение имеют лекции спецкурсов по узкому кругу вопросов, с более глубоким научным содержанием. Главная их задача – поиски новых путей в решении тех или иных научных проблем»¹. Такие же оценки спецкурсов встречаются довольно часто в литературе².

Установочные лекции носят, как правило, методический характер. Они читаются заочникам за несколько месяцев до экзаменационной сессии и должны разъяснить студентам, как работать с учебниками, научной литературой, чтобы выполнить учебную программу. Обычно это одна-две лекции. Читать их достаточно трудно, и требуется высокая квалификация преподавателей, способных направить самостоятельный труд студентов. Установочные лекции могут читаться как по целому курсу, так и по частям его. Для студентов дневных факультетов установочные лекции читаются во время выбора тем курсовых или дипломных

¹ Архангельский С.И. Указ. соч., с. 329.

² См.: Василейский С.М. Лекционное преподавание в высшей школе. Горький, 1959.

работ. Это – методические лекции, дающие ответ, как подготовить курсовую или дипломную работу (подбор литературы, изучение ее, план работы, подготовка текста, защита работы и др.).

Рассмотрим вид лекции как метод преподавания и учения.

Академическая лекция – это традиционно вузовская учебная лекция, которую порой противопоставляют публичной лекции вне стен вуза. Для нее характерен высокий научный уровень, теоретические абстракции, имеющие большое практическое значение, но все же это абстракции. Стиль такой лекции – четкий план, строгая логика, убедительные доказательства, краткие выводы. Цельная композиция лекции не допускает ответвлений мысли. Большинство учебных лекций по программе курса – академические.

Повествовательная лекция – «это такой вид изложения, в котором связано рассказывается о конкретных фактах, событиях, процессах или действиях, протекающих и развивающихся во времени»¹. Это дидактическое определение можно с некоторыми оговорками применить и к вузовской лекции. Для такой лекции характерно описание, объяснение научных явлений и событий. Для повествовательных лекций характерен монологический стиль. О монологической лекции можно говорить в том случае, когда в ней нет наглядных средств, схем, диаграмм, цифр или образного рассказа. От начала и до конца она представляет собой связное повествовательное изложение, монолог лектора без отступления, в виде вопросов к аудитории. Конечно, и в повествовательной лекции используются ТСО, различные наглядные средства, но тогда она лишается своего монологического характера.

В литературе порой высказываются против описательных лекций, за надлежащее использование наглядных средств, когда лекция не превращается в простой комментарий к демонстрации схемы или чертежа. В юридических науках неизбежен описательный материал, имеющийся в монологической лекции. Нельзя, разумеется, всю лекцию строить на описательном материале.

Аналитическая лекция характеризуется своим научно-практическим методом анализа, раскрытием противоречий в науке. Именно в такой лекции проводятся спорные положения, излагается существо научных дискуссий при четкой собственной позиции лектора, ясности его

¹ Казанский Н.Г., Назаров Т.С. Дидактика. М., 1978, с. 122.

отношения к предмету спора. Для аналитической лекции характерны размышления лектора, его вопросы, обращенные к студентам, и анализ различных ответов на эти вопросы, показ, насколько труден путь к научной истине. Иногда их называют лекциями-размышлениями, они берут главные вопросы учебной программы, и лектор волен отходить от нее. Такие лекции читаются в спецкурсах для студентов старших курсов.

Лекция-беседа характеризуется высокой эмоциональностью, доверительным тоном лектора, когда он вовлекает студенческую аудиторию в совместное размышление над научными истинами. Образный характер лекции помогает наглядно усвоить учебный материал. Здесь студентам рассказывают занимательные истории, подбирают запоминающиеся примеры. Студенты хорошо принимают такие лекции. Тем не менее, подобные лекции не должны снижать научный уровень учебной информации. Они полезны для студентов 1 курса вечернего отделения, но строить весь лекционный курс при помощи лекций-бесед, очевидно, не следует. Да и далеко не каждую тему учебной программы построишь по методу лекции-беседы.

Популярная лекция представляет изложение научных истин для аудитории, которая не подготовлена к их восприятию. Ученый-педагог обязан быть популяризатором, уметь просто и ясно излагать научную проблему. Обычно такие лекции читаются вне стен вуза. Но и в высшей школе они уместны по курсу «Введение в специальность» для студентов 1 курса, слушателей подготовительного отделения, абитуриентов. О сложной материи науки говорить просто, доступно и увлекательно очень трудно, тут нужен опыт и тщательная подготовка.

Проблемная лекция характеризуется постановкой перед студентами учебных проблем – заданий, которые они должны самостоятельно решить, получив, таким образом, новые знания. О проблемных лекциях было сказано подробно в очерке о проблемном обучении. Здесь же отметим, что проблемные ситуации создаются по части лекции, а не по всей. В лекции сочетаются проблемные и информационные начала. Часть знаний студент получает в виде готовых знаний, а часть добывает самостоятельно под руководством преподавателя. Так что проблемные моменты могут быть и в академической, и в аналитической и других видах лекций. Не всякий учебный материал можно превратить в учебную задачу для студентов. Имеются, кроме проблемных задач, иные приемы проблемных лекций – контрольные вопросы, анализ спо-

ров в науке, дискуссий, рассказ о противоречивом пути открытия истины и др.

Комплексная лекция читается в спецкурсах или на старших курсах или на факультетах повышения квалификации преподавателей. Она представляет собой конгломерат данных из нескольких наук при сохранении ведущего значения одной из них. Приведем примеры. По курсу советского государственного права читается лекция на тему «Местные органы советской государственной власти». Кроме данных собственно государственного права, имеющих в комплексной лекции ведущее значение, лектор привлекает по этой проблеме сведения из других наук: истории государства и права СССР, государственного права буржуазных стран, из советского строительства и административного права. Скомпоновать такую лекцию трудно. Надо соблюдать пропорции, чтобы сведения из других наук подкрепляли конституционные положения советского государственного права и не затенили их. Другой пример. По уголовному праву есть в программе тема «Ответственность за хищения социалистической собственности». Лектор привлек данные из криминологии, уголовного процесса и криминалистики. Такое комплексное рассмотрение темы помогает студентам с более широких позиций познать проблему, учит сочетать в своем сознании данные нескольких наук.

Итак, в вузе читаются разные виды лекций, и каждый преподаватель должен овладеть всеми стилями лекционного изложения учебного предмета, всеми видами лекций и знать, где и какой вид уместно применить. Даже лекция на одну и ту же тему читается преподавателем на разных потоках курса порой с весьма заметными различиями. Можно ли в одной лекции смешивать разные стили или разные виды лекции? Например, сочетать академическую и популярную лекции или аналитическую – с лекцией-беседой? Очевидно, этого делать не следует, от такого смешения снизится качество лекции, а главное – нарушится контакт с аудиторией, которая приспосабливается к стилю лектора. К тому же при смене стилей студентам трудно приспособиться к лектору.

Выбор вида лекции зависит, прежде всего, от предмета лекции, от темы и ее структуры в учебной программе. Есть темы, которые требуют только академической лекции и не допускают лекцию-беседу. Но дело не только в содержании предмета лекции. Выбор стиля зависит и от аудитории студентов: какому курсу читается лекция, какие науки изучали студенты и какие изучают параллельно, их подготовленность

к восприятию лекции, читается ли лекция первой парой часов или третьей, когда студенты устали и уместно, может быть, подготовить для них лекцию-беседу, если такой стиль допускает данная тема. Выбор вида лекции зависит и от ее назначения. Правильно отмечает И.И. Кобыляцкий, что на практике во многих случаях господствует самотек и эмпирия в деле дидактического обоснования вида лекций: «Кто как может, так и строит свои лекции, не считаясь с тем, для кого они предназначены, не ставится цель, не учитывается форма обучения»¹.

Подготовка лекции. В литературе отмечается, что подготовка к лекции имеет 4 этапа: 1) сбор материала, образующий содержание лекции; 2) составление плана лекции; 3) отбор материала для данной лекции; 4) составление конспекта лекции. Рассмотрим эти этапы. Сбор материала лекций. Одного вузовского лектора, прочитавшего хорошую лекцию, посещающие «контролеры» спросили: сколько Вы готовились к данной лекции? Он ответил: всю жизнь. И этот ответ – истинный. Дело в том, что специалист, если он настоящий ученый, действительно собирает материал в области своей науки всю жизнь. Его научная жизнь и состоит прежде всего в том, что он собирает все – буквально все, что относится к его специальности. Является ли преподаватель вуза профессором, доцентом, ассистентом, эта обязанность остается постоянной, непременно кропотливой и элементарной нормой его труда. Встречаются, конечно, и такие преподаватели, которые, защитив кандидатскую диссертацию, месяцами не заглядывают в библиотеку, не следят за библиографией, не читают своих специальных журналов. Но они долго не задерживаются на вузовской работе. Специалист прежде всего собирает материал по своей науке, он не пропустит ни одной монографии, книги, брошюры, научной статьи, автореферата диссертации и кратких тезисов. Все берется им на карандаш, регистрируется памятью. Но на одну память нельзя надеяться. Собирать материал – значит делать краткие выписки. Система этих выписок различна. Заводятся тетради по проблемам науки, карточки или отдельные листы, которые располагаются по отдельным папкам. Каждая из них посвящена будущей теме лекции учебного курса по программе.

В эти папки складываются не только выписки из книг, но и факты жизни, заметки из газет и пр. Время от времени листы (карточки, или

¹ *Кобыляцкий И.И.* Основы педагогики высшей школы, с. 97.

тетради) просматриваются, и эти научные источники цепко остаются в памяти. Специалист постоянно собирает материал не только по своему предмету, но и по другим наукам – философии, истории, социологии, политэкономии и т.п. Конечно, из этих наук отбирается то, что имеет какое-либо отношение к своей науке. Так что лектор действительно готовится к лекции всю жизнь. За каждой хорошей лекцией – огромный труд.

Составление плана. Обычно лектор должен знать заранее о предстоящей лекции – о теме, назначении, месте и характере аудитории. По крайней мере, за неделю ему должно быть известно о лекции. Первым шагом подготовки к ней является четкое представление о ее цели. Эта цель определяется несколькими обстоятельствами, прежде всего формой данной лекции – является ли она учебной лекцией курса в соответствии с программой, или обзорной, или лекцией спецкурса. Но дело не только в форме, но и в программе и теме лекции. Совпадает ли данная тема полностью с наименованием раздела или темы программы, или тема лекции такова, что объединяет 2–3 или более тем программы. Наконец, состав студенческой аудитории, ее подготовленность к восприятию данной темы (или неподготовленность) также влияют на определение учебной цели лекции. При учете уровня знаний аудитории в расчет берется средний студент, хотя есть дидакты, которые отрицают фигуру «среднего студента», но она реальна, как реален троечник и отличник.

Когда цель данной лекции четко определена, ясно, кому читать, что читать, на каком теоретическом уровне, можно перейти к составлению плана данной лекции. Тема лекции разбивается на главные логические узлы, на основные вопросы. Вопросы должны совпадать с учебной программой. Это не значит, что лектор обязан каждый пункт программы изложить в лекции, он творчески относится к программе, кое-что оставляет на самостоятельную работу студента, опускает порой информацию, хорошо изложенную в учебнике, относит некоторые частные вопросы к будущей лекции по другой теме.

Количество вопросов в плане лекции не должно быть чрезмерным, примерно 2–3 вопроса на одну двухчасовую лекцию или 4–5 вопросов на две лекции по одной теме (4 часа). Иначе говоря, один вопрос плана рассчитывается на один академический час лекции (45 минут). План сообщается студентам. Конечно, лектор для себя широкий вопрос темы разбивает на подпункты, но он и студенты концентрируют внимание на овладении каждым пунктом плана лекции. Вопросы этого плана

порой совпадают с будущим семинаром или с экзаменом. От четкости плана, его ясной логики зависит во многом и качество читаемой лекции, и качество ее усвоения студентами. Вопросы должны формулироваться кратко, в двух-трех словах. Вопрос плана – это сигнал студенту о том, что он должен изучить, понять и твердо усвоить. Если сигнал нечеткий, то и восприятие его будет расплывчатым, и студент, слушая такую лекцию, не знает, что же он должен усвоить. Логика плана должна определить и логику ее усвоения.

Отбор материала. Такой отбор предопределен планом лекции, но не только им. Надо еще решить вопрос, что в ней будет по содержанию, какую информацию включить в лекцию. С этим более или менее все преподаватели справляются, порой вся подготовка исчерпывается проблемой, что дать студентам. Но есть еще одна важная сторона лекции: как, каким способом преподнести студентам эту отобранную информацию, какой стиль лекции избрать. Об этом порой менее всего думают преподаватели.

Решая вопрос о содержании лекции, надо знать будущую аудиторию студентов, уровень их знаний и обеспеченность учащихся учебниками и учебными пособиями. Следует дидактически грамотно решить вопрос о соотношении лекции и учебника. Оставим без рассмотрения случаи, когда по предмету вовсе нет учебника или он настолько устарел, что пользоваться им студенты не должны. Будем исходить из того, что есть учебник и неплохой, с рекомендательным грифом Минвуза СССР. Как быть в этом случае, ведь лекция и учебник трактуют об одном и том же учебном предмете. Во-первых, лекция, в отличие от учебника, – это живая, свободная, образная речь. Чтобы быть такой, лекция должна быть собственным творческим произведением лектора. Никим образом не следует пересказывать учебник, прибегать текстуально к его словам, примерам, доказательствам. Во-вторых, лекция по сравнению с учебником обладает качеством оперативности¹. Учебники пишутся 2–3 года и издаются 2–3 года, но находятся на вооружении студентов примерно до 5 лет. Стало быть, студент пользуется учебником, страницы которого писались десять лет назад. За это время вышло много новых монографий, книг, опубликованы десятки специальных статей, защищены кандидатские и докторские диссертации, прошли

¹ См.: *Разин В.И.* Указ. соч., с. 40.

научные конференции и дискуссии. Весь этот огромный материал должен быть известен преподавателю. В-третьих, в лекции, по сравнению с учебником, дается новый учебный материал, повторяется и старый, известный ученику, но с новыми доказательствами, оригинальными примерами. Так что для хорошей лекции хороший учебник не помеха. Лекция не подменяет его, вызывая у студента стремление дополнить лекцию сведениями из учебника.

Отбирая материал для лекции, преподаватель должен соблюдать принцип экономного отбора. Не надо стремиться рассказывать студентам все, что известно лектору о каком-то явлении, событии, процессе. Следует дать студенту лишь основы знаний с тем, чтобы студент сам эту основу расширял и дополнял собственным трудом по учебной и научной литературе. Кроме того, экономный отбор учебного материала для лекции связан с таким стилем лекции, когда глубокая убежденность педагога передается и воспринимается студентами. Экономный отбор материала требует отсекаать все частности, умело выделять главные идеи, не загромождая их примерами или обилием доказательств.

В лекции приводятся дефиниции, они могут быть заимствованы из учебного или других источников, о чем лектор сообщает слушателям. Лекцию не следует загромождать цитатами. Главный акцент лекции делается не на описательном или историческом анализе лекций, а на их логическо-причинном объяснении. Как правило, студент лучше усваивает те теоретические абстракции, которые имеют практическое применение, имеют выход на практику.

В лекции цифры приводятся с большим ограничением. Они плохо воспринимаются аудиторией, их слушать очень трудно, на что обращал внимание В.И. Ленин¹. Нельзя злоупотреблять поговорками, пословицами или забавными историями. Образность лекции создается не внешними атрибутами, а логикой лекции, ее убедительностью. Причем любая пословица должна органически вписываться в содержание лекции, а не искусственно к нему притягиваться.

Отобрав содержание лекции, надо продумать, как преподнести материал. Выбран определенный вид лекции. Затем следует решить вопрос о записях к лекции: готовить ли полный текст лекции, подробные тезисы лекции или краткие рабочие записи. Полный текст лекции нужен

¹ См.: *Ленин В.И.* Полн. собр. соч., т. 30, с. 311; т. 42, с. 149.

для кафедры для обсуждения его другими преподавателями. Для самой лекции он не нужен и даже вреден, ибо сковывает устную речь и не дает возможности лектору думать, обдумывать каждую фразу, вовлекать в этот процесс студентов. Лекция – устное произведение, а не чтение вслух текста. Но лектор обязательно должен иметь на лекции ее письменную канву: план лекции, диффиниции, цитаты, основные положения, расположенные в логической последовательности. Лучше всего для этого годится краткий конспект лекции, в котором надо примерно наметить время, отведенное на каждый крупный вопрос лекции. После того как составлен план лекции, отобран ее материал и составлен конспект, наступает заключительный этап – изложение лекции.

Научиться читать лекцию по книгам невозможно, нужен собственный опыт, изо дня в день читая лекции, лектор совершенствует свое мастерство – прежде всего свой голос (можно принимать уроки постановки голоса), мимику, жест, паузу, интонацию, манеру держаться на кафедре – все должно быть просто, естественно, свойственно данной личности лектора, подчинено логике содержания лекции и живому стремлению передать свои знания слушателям. никоим образом нельзя на кафедре суетиться, смотреть в потолок или в окно.

Каждый лектор, кафедра, деканаты, ректорат и министерства – все озабочены тем, чтобы обеспечить высокое качество лекции. В Постановлении пленума научно-методического совета при МВО СССР от 17 марта 1950 г. «О повышении качества лекции в высших учебных заведениях» сказано, что «лекции должны дать основные понятия по излагаемому предмету и указать, в каком направлении следует изучать его подробнее»¹.

Лекция – устное изложение учебного предмета. За многовековую историю лекционного преподавания в высшей школе были бесконечные попытки заменить устную свободную живую речь лектора чтением вслух подготовленного текста, книги или учебника. Порой это чтение книги превращалось в диктант. Прогрессивные силы высшей школы всегда выступали против искажения самого существа лекции, за то, чтобы она была устным, живым словом лектора. В нашей стране были попытки исказить природу лекции. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) (1936 г.) «О работе высших учебных заведений и о руководстве

¹ Высшая школа. Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. М., 1965, ч. I, с. 89.

высшей школой» стимулировало творческое применение лекционного метода, устное и свободное чтение лекций¹.

С чего начинается вузовская лекция? Первые ее минуты имеют порой решающее значение для всей лекции. Однако нередко наблюдаются ошибки лекторов. Порой, войдя в аудиторию, лектор с порога начинает читать лекцию, хотя еще не дошел до кафедры и не успокоил студентов. Он продолжает читать, напрягая голосовые связки, но его никто не слушает. И так продолжается 5–10, а то и 15 минут. Лекция испорчена, контакта между лектором и студентами нет, у лектора и студентов от лекции остается неприятное впечатление. В чем же здесь ошибка лектора? Прежде всего в том, что он не сделал никакой попытки привести студентов в состояние готовности слушать и воспринимать лекцию, студенты все еще спешат что-то досказать друг другу, атмосфера шума царит первые секунды в аудитории. Собственно, пока лекционной аудитории нет, ее надлежит смоделировать, создать усилиями преподавателя. Вероятно, прежде всего достаточно громко и четко поздороваться с аудиторией, причем с трибуны кафедры, а не при подходе к ней. Разрешить студентам сесть и сказать первую фразу, которая должна привлечь внимание аудитории, погасить в ней шум и настроить воспринимать лекцию. Но первую фразу заранее готовить, видимо, не следует. Вот как старый профессор описывает свое состояние на лекции в повести А.П. Чехова «Скучная история»: «Я знаю, о чем буду читать, но не знаю, как буду читать, с чего начну и чем кончу. В голове нет ни одной готовой фразы. Но стоит мне только оглядеть аудиторию... и произнести стереотипное «в прошлой лекции мы остановились на...», как фразы длинной вереницей вылетают из моей души... Говорю я неудержимо быстро, страстно, и, кажется, нет той силы, которая могла бы прервать течение моей речи. Чтобы читать хорошо, то есть нескучно и с пользой для слушателей, нужно, кроме таланта, иметь еще сноровку и опыт, нужно обладать самым ясным представлением о своих силах, о тех, кому читаешь, и о том, что составляет предмет твоей речи»².

Великий писатель метко подметил психологию начала и развития вузовской лекции. Первая фраза лекции может быть различной. Ее функция – успокоить аудиторию, привести ее в рабочее состояние.

¹ См.: Народное образование в СССР. Сб. документов. 1917–1973 гг. М., 1977, с. 427.

² Чехов А.П. Собр. соч. в 12-ти т. М., 1955, т. 6, с. 276.

Часто прибегают к такому приему: «Прошу вас, – говорит лектор, – записать тему сегодняшней лекции». Затем следует довольно длинная пауза, во время которой гаснет шум в аудитории, раскрываются тетради конспектов, и когда внимательные глаза всех студентов обращены к лектору в ожидании наименования лекции, лектор медленно диктует тему лекции. Далее идет довольно быстрое объяснение научного, учебного и практического значения данной темы, порядка ее изучения на лекциях, семинарах, самостоятельно. Такое начало, как правило, приводит аудиторию в рабочее состояние, она готова услышать от лектора нечто новое, нужное им для студенческого учебного труда. Создается то, что называется контактом между лектором и студентами, и этот контакт нечто целое, неделимое. Можно предложить следующее определение: контакт – это особая атмосфера в лекционной аудитории вуза, взаимозависящая связь лектора и студентов, которая характеризуется взаимным учебным трудом, уважением, вниманием друг к другу.

Не только лектор воздействует на студенческую аудиторию, заставляя ее внимательно слушать лекцию, но и думающие студенты воздействуют на лектора. Преподаватель внимательно следит за аудиторией. Если студенты не понимают сказанного, то это тотчас объясняет их взгляды, выражение лица, шевеление или движение плеч («пожимают плечами»). Значит, надо повторить эту мысль или подойти к ней по-другому, объяснить суть явления как-то иначе. Тогда внимание восстанавливается, и особая лекционная тишина воцаряется в аудитории. Но лекция – динамичный процесс, внимание студентов может рассеиваться, они устают и надо как-то их взбодрить. Здесь много приемов: переход к другому вопросу (внимание повышается) или шутке. Юмор в лекции уместен, но он должен вписываться в логику лекции, быть частью ее содержания. Недопустимо развлекать аудиторию посторонними для данной темы лекции разговорами. Итак, не только лектор влияет на аудиторию, но и она на протяжении всей лекции диктует ему ряд требований: «повторите, неясна мысль», «медленнее темп, не успеваем записывать», «громче, не слышно», «мы устали». Иногда эту усталость студенты показывают движением кисти или пальцев руки, которая устала записывать лекцию.

Вопросы теории и методики педагогического контакта освещают в своей статье Г.П. Медведев и В.Т. Фомина¹. Они полагают, что кон-

¹ См.: Проблемы активности преподавателя вуза. Ростов, 1978, с. 29 и сл.

такт в лекционной аудитории выступает в трех основных отношениях. Во-первых, контакт логический, состоящий в совпадении мыслей студентов и преподавателя, читающего лекцию. Непонимание аудиторией разрывает контакт. Во-вторых, контакт психологический, состоящий в сосредоточенности внимания студентов, в их внутренней мыслительной и эмоциональной активности. В-третьих, контакт нравственный, состоящий в содружестве лектора и студентов, которые заняты одним, нужным обществу и каждому в отдельности делом – получением знаний. И сами знания в социалистическом обществе, и процесс их приобретения глубоко нравственны. Следует согласиться с анализом педагогического контакта Г. П. Медведева и В. Т. Фоминой.

Теория педагогического контакта подчеркивает, что лекция – взаимный процесс. Лектор прежде всего обдумывает каждую фразу, развивает свою мысль и в то же время внимательно следит за аудиторией, как она его понимает, как слушает, как думает, как пишет.

Лекция обычно читается на подъеме, со страстью и если уместно, то иногда с применением живого образа из художественной литературы или созданного лектором. Эмоции в лекции надо использовать экономно и, безусловно, не по всей лекции, а в ее драматических местах, если они есть. «Необходимо всегда помнить, – правильно пишет И. А. Рейнгард, – что искреннее и простое, не очень громкое изложение ближе сердцу студентов, доходчивее»¹.

Должна ли лекция записываться? В литературе высказываются разные мнения – от отрицания записей до признания того, что студент должен записать полный текст лекции, с чем мы не согласны². Студенту важно записывать главное, основные идеи лекции, все дефиниции, некоторые доказательства, выводы. Он прежде всего должен слушать, думать, перерабатывать в сознании материал лекции, учиться отделять главное от второстепенного и это главное быстро записывать в тетрадь с сокращениями, с широкими полями, чтобы потом на них цветными карандашами вписывать данные учебников или другой учебной литературы. Ведь записанный текст лекции дома надо студенту отработать. Всему этому – как записывать лекцию, как ее после отработать, как готовиться к следующей лекции – лектор должен обучать студентов на лекции, на семинаре, на консультации. Полезно лектору 2–3 раза

¹ Рейнгард И. А. Лекции по педагогике высшей школы, с. 106.

² См.: Архангельский С. И. Указ. соч., с. 335; Разин В. И. Указ. соч., с. 65–67.

в семестр взять на выборку 10–15 студенческих конспектов и проверить, как студенты записывают его лекции. Поучающие результаты этой проверки надо доложить лекционному потоку, при этом не следует прорабатывать тех, кто не справляется с конспектированием лекций.

План лекции обязательно должен быть студентами записан, он служит канвой записей, основой самостоятельной работы студента, в значительной мере предопределяет направление семинарского занятия. Также необходимо записать и нужную литературу. Если рекомендуется монография или научная статья, то полезно иногда рассказывать студентам об авторе: где он работает, чем известен в науке и пр. Такие краткие ответвления возбуждают интерес студентов к учебе. Отступления от главной линии лекции, особенно академической, как правило, недопустимы. Они могут быть в крайних случаях весьма краткими и помогут раскрыть основное содержание лекции.

По ходу записи лекции лектору необходимо, чтобы какое-то положение студенты выделили, подчеркнули или как-то по-особому записали. Лучше выделить нужное место голосом, интонацией, логическим ударением, паузой, противопоставлением. Иногда полезно высказать ошибочную мысль и тут же ее опровергнуть, тем самым логически подчеркнув истинное положение. Иногда полезно прибегнуть к так называемой «скрытой позиции» лектора. Приведем пример, известный в литературе. Тема лекции: марксистско-ленинская этика. Лектор сказал: «Приведу вам цитату». И читает: «Современная молодежь обожает роскошь. Ей недостает хороших манер, она не признает авторитетов и не проявляет никакого уважения к старшим». Студенческая аудитория принимает эту характеристику на свой счет, естественно, возмущается и протестует. После длинной паузы преподаватель продолжает: «Так сказал две тысячи триста лет тому назад великий мыслитель древности Сократ». Настроение аудитории резко меняется, от негативного к лектору – к одобрению. Слушатели принимают историческую цитату. Это и есть «скрытая позиция» лектора, которая при раскрытии завоевывает симпатию аудитории, ее внимание и поддержку.

По ходу лекции студенты посылают лектору записки. Они разные: по теме лекций, по изучаемому предмету, по другим вопросам, не относящимся к данному предмету. На первые две группы записок ответы даются обязательно, на третью – иногда можно не давать ответа, пригласив любознательного студента на кафедру для беседы. Только на во-

просы о современных политических событиях, даже если это каверзные вопросы, ответы должны даваться исчерпывающие и убедительные.

Бывает такая ситуация, когда из области специальных наук, изучаемых студентами, любознательный учащийся задает такой вопрос, на который нет ответа у лектора. Надо, не смущаясь, честно заявить студентам: «Не знаю». Далее подготовиться и на следующей лекции обстоятельно дать ответ. Такую позицию разделяют многие преподаватели, в частности профессор А. П. Минаков¹.

В большой аудитории 100–150 человек находится 1–2 человека, которые лекцию не слушают, а порой мешают другим. Некоторые преподаватели, прерывая лекцию, делают замечания этим студентам (а порой стыдят их). Очевидно, это менее всего удачный педагогический прием. Может быть, следует выйти из-за кафедры, продолжая читать лекцию, и подойти к нарушителю, это одно успокаивает его.

Несколько слов о темпе лекции. По этому вопросу проводились исследования у нас и за рубежом. П. А. Зайченко полагает, что на младших курсах надо читать лекции со скоростью 40–45 слов в минуту, а на старших – 50–60 слов². Другие исследователи либо чуть сокращают, либо увеличивают эти нормы. Нельзя лекцию превращать в диктовку, но и нельзя скороговоркой ее читать. Темп лекции должен варьироваться в зависимости от трудности содержания лекции: чем она сложнее, тем медленнее должен быть темп лекции.

Несколько слов о размерах лекционного потока. Автору этих строк приходилось читать лекции в различных по количеству вузовских аудиториях – от 20 человек студентов до 500. Обе крайности не годятся. Наилучший контакт с аудиторией лектор установит, если поток студентов примерно в 100–120 человек. Такой размер достаточен, чтобы читать лекцию на подъеме, и позволяет видеть каждого студента, следить за тем, чем он занимается. Лектор не должен быть равнодушным к аудитории, он живо заинтересован передать студентам знания и следит за тем, как они слушают, записывают, думают. Приходилось наблюдать, как на первых столах у самой кафедры студент разложил несколько книг и, не слушая лектора, что-то увлеченно писал. Лектор никак на это не реа-

¹ См.: *Лишевский В. П.* Педагогическое мастерство ученого. О преподавательской деятельности профессора А. П. Минакова. М., 1975, с. 36–37.

² *Зайченко П. А.* Некоторые вопросы дидактики высшей школы. Учен. зап. ТГУ. Томск, 1953, вып. 22.

гировал. Такое равнодушие не только убивает воспитательную функцию лекции, но и разрушает психологический контакт с аудиторией. Равнодушие противопоставлено лектору. Надо помнить, что на каждой лекции преподаватель держит экзамен перед аудиторией, которая судит его со свойственной молодости непосредственностью непреложных норм вузовской педагогики.

Пожалуй, лучшей студенческой оценкой лекции и лектора является посещаемость. Если лекции дают студентам все, что они должны давать, читаются живо, с огоньком, увлекательно, то в данном случае незачем прибегать к административным мерам переключек, вызовам к декану и пр. На такие лекции студенты приходят с других потоков, курсов и даже факультетов. Они запоминаются надолго, иногда на всю жизнь. Студенческой оценкой не следует обольщаться, она субъективна и по ней далеко не всегда можно судить об эффективности и качестве лекций.

Почти в каждой лекции преподаватель рекомендует студентам, как изучать данную тему. Эти методические советы – необходимая часть лекции, свидетельствующая об организации самостоятельной работы студента дома над книгой, о будущих занятиях в семинарах, лабораторных практикумах. Но здесь встает большой вопрос о практических занятиях в системе высшего образования.

Очерк 2

Практические занятия

Лекционно-семинарская система обучения в высшей школе сочетает чтение лекций на достаточно большом потоке с обсуждением материалов лекции, ее закреплением в малой группе студентов – на семинаре. Важной формой учебного процесса является семинар, который в дидактике рассматривается как один из видов практического занятия. К другим видам относятся спецсеминар, практическое занятие в узком смысле, лабораторное занятие и производственная практика. Некоторые авторы выделяют еще просеминары¹, лабораторный практикум, упражнения и коллоквиумы. Что касается упражнений, то они не являются самостоятельным видом учебных занятий, а используются на семинарах

¹ См.: *Ошаров Т.В.* Просеминары в университете нужны. – Вестник высшей школы, 1969, № 4.

и практических занятиях, в лабораториях для тренировки, приобретения умений и навыков. Коллоквиумы, в сущности, есть разновидность консультаций. В практике юридических институтов просеминары или практикумы не используются, хотя известны другим вузам¹. Прежде чем рассмотреть каждый вид практического занятия, выясним их общее значение.

Известно, что теоретические знания в процессе подготовки студента занимают первостепенное место. Но для специалиста недостаточно иметь одни теоретические знания своей профессии, нужны еще умения и навыки применять эти знания на практике. Для того чтобы научить студента этим умениям и навыкам, нужны различного вида практические занятия. Разрабатывая вопросы дидактического содержания практических занятий, необходимо стремиться к тому, чтобы наилучшим образом раскрывать практический смысл изложенных в лекциях теорий. Недопустимо противопоставлять лекции семинарам, теоретическую учебу – практическим занятиям, обсуждать, что лучше, что хуже, что важнее или полезнее в учебном процессе. Иногда приходится слышать, что на лекциях студент пассивно слушает, а на семинарах активно участвует. Здесь же укажем, что в ходе учебного процесса складывается различный уровень усвоения студентами учебного материала, что хорошо обосновал В.П. Беспалько². Лекция, правильно отмечает Н.Д. Никандров, «обеспечивает усвоение материала лишь на уровне знакомства (общей ориентировки) и в меньшей степени, с меньшей надежностью – на уровне воспроизведения. Во всех других случаях, когда требуется усвоение более высокого уровня, необходимы практические занятия»³.

Действительно нужным вопросом для высшего образования является соотношение теоретических и практических занятий в вузе, а не надуманная схоластическая проблема, что важнее – лекция или семинар. Обе формы важны, но они выполняют разные дидактические задачи и функции. Для того, чтобы педагогически обоснованно решать вопрос о соотношении лекций и практических занятий, надо руководствоваться моделью специалиста, ранжировкой теоретических и практических ка-

¹ См.: Новое в лабораторном практикуме. – Вестник высшей школы, 1975, № 1, с. 81–83.

² См.: *Беспалько В.П.* Программированное обучение. Дидактические основы. М., 1970.

³ *Никандров Н.Д.* Современная высшая школа капиталистических стран. Основные вопросы дидактики. М., 1978, с. 180.

честв будущего специалиста, помня при этом, что теоретические знания главным образом обеспечивают лекции, а практические занятия, закрепляя знания теории, прививают практические умения и навыки.

Практические занятия по сравнению с лекциями имеют то несомненное преимущество, что в них преподаватель ближе к студентам, общение между преподавателем и студентами в рамках малых групп – на семинарах, в лабораториях – приобретает новые черты педагогического контакта. Эти общения имеют большое воспитательное значение. Студента учит не только преподаватель, учебные книги, наглядные пособия, студенты учатся друг у друга, обмениваясь мнениями об учебной информации, осваивая научную истину в горячих спорах в общежитии, коридорах вуза и на семинарах. Но организует это взаимовлияние студентов, создает положительный микроклимат в студенческой группе преподаватель, ведущий в ней занятия.

Губит воспитательную роль практических занятий формальное отношение некоторых преподавателей к своим педагогическим обязанностям, да и к студентам, считая семинары «низшей» формой занятия, проявляя к ним пренебрежение. У такого руководителя семинара никак не складываются деловые отношения со студентами. Особенно губит дело болезненное самолюбие, необъективность преподавателя. «Неприятно, – говорит студентка Ростовского госуниверситета Т.И., – когда у преподавателя проявляется заниженный уровень представлений о возможностях и способностях студентов, их запросах, потребностях, знаниях, грамотности и культуре. Отсюда проистекают неуместные замечания и реплики в адрес студентов, что ставит в неудобное положение самого преподавателя и вызывает к нему отрицательное отношение со стороны студентов»¹.

Закон деятельности педагога – доброжелательное, уважительное и объективное отношение к студенту. Но этого мало. Главное – глубокое знание предмета науки, увлеченность ею, умение зажечь студентов, раскрыть перед ними красоту и эмоциональность изучаемых явлений. На семинаре преподаватель ближе к студентам, чем на лекции, ближе к ним и явственнее его положительные и отрицательные качества, действительная забота об успехах студентов, о процессе усвоения ими

¹ Цит. по ст.: *Уркин И. А.* О взаимоотношениях преподавателей и студентов в учебной деятельности. – В кн.: Проблемы активности преподавателя вуза. Ростов, 1978, с. 88.

знаний, или, наоборот, безразличие к студентам, формальное к ним отношение. Юность непосредственна, одни эмоции помогают учебе, вдохновляют студентов на упорный труд, другие – отравляют студенческое отношение к науке. Хотя усвоение знаний прежде всего рационально, но этот умственный процесс не обходится без эмоций. Нередко ту или иную идею, научное положение начинают постигать и чувством. «Мысль, не ставшая переживанием, не ставшая глубоким чувством, чаще всего бесплодна», – говорит писатель М. Панич¹.

Практические занятия неразрывно связаны со всеми другими формами учебного процесса – лекциями, консультациями, самостоятельной работой студента. Эффективность практических занятий зависит от высокого качества лекций и иных форм учебы, а также от хорошей работы библиотеки, кабинетов кафедры, всех служб института. Весь микроклимат вуза должен стимулировать положительное отношение студента к практическим занятиям. Именно на них он должен почувствовать радость от самостоятельного решения учебных задач, а ведь такое решение дает ему крупицу открытия, пусть малую, для себя это означает распознавание новой научной истины, и такое открытие приносит огромную радость, чувство уверенности.

Перейдем к рассмотрению отдельных видов практических занятий.

Семинар – это форма учебного процесса, представляющая собой групповое обсуждение студентами темы учебной программы под руководством преподавателя. В семинаре по сравнению с лекцией существенно изменяются взаимодействия студентов между собой, преподавателем и их отношение к учебному материалу семинарского занятия. Семинар проводится в академической группе, а она стабильна на все годы учебы студента. Учебный и нравственный микроклимат в группе существенно влияет на характер семинарского занятия. В семинаре, пожалуй, самые непосредственные отношения преподавателя и студентов. Учебный материал к каждому семинарскому занятию весьма определенный, очерченный темой, планом и списком литературы данного занятия. Семинар формирует особые дидактические отношения, поэтому он самостоятельная и достаточно сложная форма учебного процесса.

Семинарское занятие в вузах имеет богатую историю. В Российском университетском уставе 1804 г. учреждены «ученые беседы» препода-

¹ Панич М.Я. Только записывая. Заметки, размышления. – Звезда, 1980, № 8, с. 179.

вателя и студентов – первая разновидность семинарских занятий. В нем сказано: «Желательно, чтобы профессора некоторых наук, особенно словесных, философских и юридических, учредили беседы со студентами, в которых, предлагая им наизустное изъяснение предмета, исправляли бы суждения их и самый образ выражения, приучая их, основательно и свободно изъяснять свои мысли». До 1918 г. семинары – или точнее семинарии – в старой высшей школе прививались с трудом, носили эпизодический характер, не знали единых методов проведения.

С первых шагов становления советской университетской системы семинарские занятия прочно вошли в практику высшего образования. В тезисах доклада М.Н. Покровского на IV Всероссийском съезде зав. губернских отделов народного образования (1923 г.) говорилось, что групповые и семинарские методы являются главными методами преподавания в высшей школе¹. Но прошло много времени, пока утвердился семинар. Как отмечает историк высшей школы профессор Ш.Х. Чанбарисов, в 30-е годы окончательно вошло в лексикон слово «семинар», обозначавшее первоначально научно-практическое занятие по специальным гуманитарным наукам². В те годы семинар определялся как повышенная форма изучения теоретических вопросов. Много внимания уделяло организации семинарских занятий второе Всесоюзное совещание заведующих кафедрами марксизма-ленинизма в 1940 г. Именно на нем был осужден вопросно-ответный метод проведения семинара, указано на то, что нужна живая товарищеская дискуссия по теоретическим вопросам, внимательное отношение к студентам, без излишних реплик, несвоевременных замечаний³. Нынешняя форма семинарского занятия сложилась в результате длительного развития, которому сопутствовало немало споров вузовских преподавателей о целях, функциях, задачах и методах семинарских занятий.

Многие преподаватели сводили задачу семинаров к тому, чтобы только закрепить те знания, которые получены на лекциях. Дублирование лекций искажает роль семинаров, ориентирует преподавателей на то, чтобы опросить студентов по материалу только что прочитанной

¹ См.: *Покровский М.Н.* О программно-методической работе ГУСа. – Бюллетень IV Всероссийского съезда губоно. М., 1923, с. 12.

² См.: *Чанбарисов Ш.Х.* Формирование советской университетской системы (1917–1938 гг.). Уфа, 1973, с. 431.

³ См: Вестник высшей школы, 1940, № 11, с. 14 и 17.

лекции. Так утверждается давно осужденный вопросно-ответный метод занятия. Другие видят в семинаре форму контроля за самостоятельной работой студента и переносят центр тяжести на проверку знаний: преподаватель, главным образом, занят тем, чтобы опрашивать студентов, он очень доволен, когда ему удастся выявить несколько нерадивых студентов, которые не подготовились к занятию. За этими двумя или тремя плохо подготовленными студентами он – преподаватель – теряет всю группу, для которой метод опроса ничего не дает, не прибавляет новых знаний.

Конечно, закрепление лекционного материала и контроль за самостоятельной работой студента входят в задачи и функции семинарского занятия. Но это не главные функции, а побочные, второстепенные. Вот как главную функцию семинара формулирует ректор Башкирского госуниверситета профессор Ш.Х. Чанбарисов: «Семинар – это не способ проверки и оценки знаний... а испытанная форма самостоятельно, творческого изучения научной теории. Он призван в первую очередь обеспечить углубленное изучение наиболее сложных и важных разделов науки. Ценность семинара не в том, что в ходе его удалось установить какое-то число слушателей, плохо изучивших литературу, а в том, что он помог закрепить самостоятельно добытые знания и серьезно углубил их»¹. И закрепление лекционного материала, и контроль за ходом самостоятельной работы студента не отвергаются, но они подчинены главному – углубить и расширить имеющиеся знания, научить творчески мыслить, рассуждать, спорить, опираясь на научные аргументы. С каждого семинарского занятия студент должен уходить с новыми знаниями – будь то доказательства, оригинальные, запоминающиеся примеры или интересная, строго логическая форма рассуждения. И это новое в семинарское занятие вносит не только преподаватель (хотя прежде всего именно он), но и сами студенты, если они с интересом относятся к делу изучения теории.

Таким образом, семинар – это школа развития самостоятельной научной мысли студента, в этом его ценность и значение, именно на нем формируется умение и навыки. Такая оценка накладывает немало обязанностей на преподавателя. Надо в деканате получить список студенческой группы и занести ее к себе в тетрадь, с указанием полного имени,

¹ Чанбарисов Ш.Х. Указ. соч., с. 437.

отчества каждого студента и даты занятий. К студентам следует, думается, обращаться по имени-отчеству, подчеркивая и этой частностью свое к ним уважение. За неделю до дня занятия надо проверить (вызвать старосту группы), знают ли студенты о теме семинара, имеют ли на руках план занятий, какой литературой они обеспечены. Очень хорошо, если кабинет кафедры за 10 дней до проведения занятия организует выставку книг, статей и нормативных актов к данному семинарскому занятию.

Лектор обязательно должен вести семинар хотя бы в одной студенческой группе лекционного потока, чтобы получить информацию, как усваивается его лекция, как работают студенты. Он же должен методически руководить преподавателями, которые ведут семинары. Если их несколько, полезно перед каждым семинаром собраться для обсуждения методических вопросов. Для того, чтобы квалифицированно провести семинарское занятие, надо к каждому занятию тщательно готовиться как начинающему, так и опытному преподавателю. Прежде всего следует четко для себя выяснить цель данного занятия, понять, какие именно идеи (или одну главную идею) должны в результате занятия усвоить студенты, какие умения и навыки приобрести.

Очень важен вопрос о повторении учебного материала. Сколько раз студенты должны повторить один и тот же материал? Это, видимо, зависит от сложности и объемности учебного материала. Далее, преподаватель обязательно должен внимательно прочитать перед занятием ту учебную литературу, которая рекомендована студентам. Особо повторно прочитать работы классиков марксизма-ленинизма. Может быть, преподаватель читал их много раз, но надо еще раз прочитать к данному занятию и представить себе, какие трудности возникнут у студентов при изучении страниц первоисточников. Надо уделить внимание иностранным терминам, избежать нежелательной ситуации, когда студент спросит о непонятном для него термине, а преподаватель запомнил и не сумеет ответить. Такие казусы бывают и серьезно подрывают авторитет преподавателя. Прочитать надо и учебники, которыми могут пользоваться студенты. Словом, руководитель семинара готовится по программе студенческой подготовки, и не только по ней. Он должен ознакомиться с литературными новинками, периодической печатью по вопросам темы семинара. Следует подготовить к данному занятию наглядные пособия – схемы, диаграммы, слайды, диафильмы – и продумать методику их использования. Если тема позволяет применять элементы проблемности,

надо заранее приготовить эти учебные материалы (проблемные задачи, контрольные вопросы и др.). Преподаватель тщательно продумывает задание на следующие занятия семинара, темы поручаемых студентам докладов или рефератов, если они уместны, а также вопрос об организации дискуссионного обсуждения учебного материала.

В анализе семинарских занятий нами не исчерпаны все вопросы подготовки преподавателя к семинару, встрече со студентами. А эти встречи всегда волнуют, ведь семинарское занятие должно пройти живо, интересно как для студентов, так и для самого преподавателя. С чего начинается семинарское занятие?

Вероятно, со знакомства преподавателя со студентами, с переключки и отметки в своей тетради, кого нет на занятии (узнать причину неявки студента). На каждую группу необходимо иметь отдельную тетрадь, помечая в ней каждое выступление студента на семинаре, характерные черты его. Когда у преподавателя 3–4 группы, запомнить, кто из студентов и по какому вопросу выступал, невозможно. Заглянув в свою рабочую тетрадь, преподаватель может дать исчерпывающую учебную характеристику о каждом студенте. Кроме того, по тетради легко установить к 4–5 занятию студентов, уклоняющихся от участия в обсуждении вопросов семинарского занятия.

Создать деловую творческую обстановку на первом семинарском занятии трудно. Для этого нужны три-четыре занятия, чтобы студенты привыкли к требованиям и стилю преподавателя, а он, в свою очередь, ближе познакомился с группой. Вот почему не следует рекомендовать посещать другими преподавателями (да и заведующим кафедрой) первых занятий. Надо, чтобы преподаватель адаптировался, привык к группе. Если студенты посещают семинарские занятия у нескольких преподавателей по разным предметам, то полезно периодически собирать этих преподавателей для взаимной методической беседы о положительных и отрицательных чертах учебных занятий в группе. Проводить такие встречи может представитель деканата, учебной части или методической комиссии.

По своей структуре каждое семинарское занятие в юридическом вузе можно разделить на четыре части: 1) вступительное слово преподавателя; 2) обсуждение студентами вопросов темы семинарского занятия; 3) заключительное слово преподавателя; 4) задание студентам на будущее занятие. Рассмотрим каждую часть в отдельности.

Вступительное слово преподавателя должно быть кратким, не более 5–6 минут. Почти все остальное время семинара принадлежит студентам, их выступлениям, с помощью которых «вырабатываются навыки активного речевого общения в сложных условиях напряженной работы мысли»¹. Во вступительном слове следует указать на научное и практическое знание обсуждаемой на семинаре темы. Но главное – выделить ведущую идею, которую должны обсудить, разобрать и глубоко усвоить студенты. Иначе говоря, надо разъяснить студентам дидактическую цель семинара.

Обсуждение студентами темы семинара – главная его часть. Обычно оно проходит по плану занятия, который утвержден кафедрой и имеется у студентов. План носит характер общей ориентировки, рекомендации. Он, несомненно, организует труд студента при подготовке. Когда же дело дошло до обсуждения темы, то отступления от плана возможны, а иногда целесообразны. Если по ходу занятия студенты увлеклись каким-то большим научным вопросом данной темы и на разбор его ушло 3/4 времени занятия, то остальные вопросы плана могут остаться нерассмотренными – необязательно стремиться разобрать все вопросы плана, какая-то часть их может остаться вне обсуждения. Или другой пример. Обычно занятие начинается с предложения преподавателя студентам разобрать первый вопрос плана. Поднято несколько рук, одному студенту предоставляется слово, и обсуждением первого вопроса плана начат семинар. Но может быть и другое начало. В списке литературы студентам рекомендовались 2 или 3 работы классиков марксизма-ленинизма. Одна из них имеет решающее значение для данной темы занятия или даже для всего предмета. Как правило, работа вносится в экзаменационные билеты. Вполне допустимо начать занятие с обсуждения этой работы.

Можно выделить два главных вида обсуждения – свободную беседу студентов или обсуждение заранее подготовленного студенческого доклада. Оба вида распространены в практике вузов. При свободной беседе студентов особенно наглядно проявляется сущность семинара как метода активного применения студентами своих знаний, как школы самостоятельного мышления. Но такое обсуждение имеет и свои недостатки. В группе 30 студентов, но выступают не более 10. Как подготовлены другие участники семинара – неизвестно. В каждой группе есть актив-

¹ Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки? М., 1979, с. 10.

ные и пассивные студенты, активные всегда выступают. Надо их сдерживать, чтобы втянуть в обсуждение пассивных. Бывает и так: выступит по одному вопросу плана семинара студент, а преподаватель вызвал его отвечать затем по другому вопросу. Студент отказывается отвечать, так как не готовился. Такая активность мнимая, студент из плана семинара выбирает один вопрос и этим ограничивает свою подготовку. Недостатком метода свободного обсуждения является и то, что за 5–6 минут выступления студент раскрывает вопрос в пределах учебника, учебной литературы. На такой беседе редко услышишь ссылку на монографию или научную статью. Этот недостаток устраняет докладная система обсуждения. По поручению преподавателя один или два студента заранее готовят обстоятельный доклад по теме семинара. Они изучают довольно широкий круг научной литературы, получают консультации у преподавателя, иногда у заведующего кафедрой. Докладчики готовят краткие тезисы, которые за несколько дней до семинара раздают участникам семинара. На семинарском занятии после доклада развертывается активное обсуждение доклада. Но так бывает не всегда. Если доклад поверхностный или прочитан скучно, монотонно, в нем не поставлены спорные проблемы, то никакого обсуждения порой не получается. Недостатком докладной системы является то, что докладчики работают хорошо, много читают, думают, а весь семинар «отдыхает» и готовится к занятию плохо.

Есть и смешанный вид обсуждения вопросов на семинаре, при котором метод свободной беседы соединяется с подготовкой краткого реферата по сравнительно узкому вопросу темы семинара. Такие рефераты лучше поручать слабым студентам, чтобы втянуть их в активное обсуждение учебного материала. Если доклад занимает 30–40 минут учебного времени, то реферат – только 10 минут. Так что время для свободной беседы остается. Смешанная форма семинара исключает недостатки методов беседы и доклада и использует их сильные стороны. Студенты положительно оценивают тот семинар, на котором они имеют возможность поспорить, высказать свои суждения, ставить сложные вопросы и обсуждать их. Надо учить студентов искать истину¹.

Очень хорошо, когда семинар проходит при помощи научной дискуссии. Только надо отличать стихийный диспут или спор от органи-

¹ См.: *Уркин И. А.* О взаимоотношениях преподавателя и студентов в учебной деятельности. — В кн.: *Проблемы активности преподавателя вуза.* Ростов, 1978, с. 81.

зованной дискуссии. Порой в ходе занятия спонтанно возникает спор, который заранее не предусмотрен. Если характер его помогает лучше усвоить учебный материал, надо такой спор стимулировать, четко заострить научные позиции двух сторон и предложить студентам высказаться по предмету спора. М.И. Калинин советовал проводить занятия так, «чтобы люди спорили, и не искусственно, а по существу...»¹.

Само собой разумеется, если спор искусственный, надо его прекратить, разъяснить, что нет предмета спора. Надо учить студентов культуре спора, уважительному отношению к противной стороне. Вообще говоря, спор должен разворачиваться не против автора спорной идеи, а против идеи, за какое-либо положение для утверждения истины, а не посрамление «противника». Плохо, когда студент неправ, но настаивает на ошибке, продолжая спор. Далее, спорить надо доказательствами, а не эмоциями, как это часто бывает у студентов. Выдвинув положение, надо его доказать. Арсенал доказательств огромен, и надо учить студентов находить доказательства в явлениях жизни, в научных положениях или законодательных актах.

Преподаватель может организовать дискуссию, что сделать не совсем просто. Предметом дискуссии может быть действительно дискуссионная проблема. В этом случае студентам рекомендуются научные статьи, которые освещают проблемы с противоположных сторон. Студентам предлагается защищать эти научные позиции, причем учат отстаивать свои взгляды. Такая организованная дискуссия очень полезна не только для более глубокого усвоения учебного материала, но и для приобретения навыков аргументированно вести спор, что очень важно для будущего прокурора или адвоката. В студенческой группе бывают такие активные участники, которые готовы десятки раз выступать, подавляя порой более скромных и сдержанных студентов. Руководитель семинара должен найти тактичные приемы, чтобы успокоить одних и втянуть в живое обсуждение других. Дискуссия нужна не только активу группы – сильным студентам, но и всей группе, каждому участнику ее.

На практике сложились различные приемы руководства семинарскими занятиями со стороны преподавателя. По нашим наблюдениям, можно выделить более или менее жесткий стиль и гибкий, активный и пассивный. Пока нет достаточных педагогических данных для поощ-

¹ Калинин М.И. О коммунистическом воспитании. М., 1975, с. 131.

рения какого-либо стиля. Одно ясно: у разных преподавателей вполне допустим разный стиль руководства. Следует лишь обратить внимание на некоторые стороны такого руководства. Прежде всего преподаватель должен научиться внимательно слушать студента, обращая внимание не только на то, что он говорит, но и как он говорит. Анализируя содержание выступления студента, преподаватель должен ставить точный диагноз: какой научной информацией пользовался студент. Каким учебником, какой научной статьей, или это пересказ лекции, которую он слышал на прошлой неделе и записал, а теперь зачитывает ее вслух. Бывает и так, что студент излагает научный вопрос темы семинара, фантазируя, и уверенно держит речь, пустую по содержанию. Надо отличать уверенность от самоуверенности. Видимо, реагировать спокойно, без тени раздражения. Лучше обойтись без менторских нравоучений (хотя иногда и они нужны), а обратиться с вопросом к такому студенту: «Вы готовились к семинарскому занятию?» Если даже последует утвердительный ответ, надо выяснить, что студент читал из обязательной литературы. Когда он назвал источники, следует напомнить ему какой-либо броский пример или яркое положение из этого источника, дать наводящий вопрос. Если все это не поможет, то очевидно, что к занятию данный студент не готовился, да и сам он понимает, что разоблачен. Задолженность, которую ставит преподаватель, воспринимается всей группой и студентом как справедливая «мера наказания». Когда преподаватель определил, по какому источнику отвечает студент, надо решить, исчерпывает ли выступление студента проблему. Может быть, следует обратить внимание группы, что есть и другой источник, рекомендованный студентам, и предложить кому-либо рассказать суть его.

Реферат, как правило, следует просить студента не читать, а излагать его устно, местами заглядывая в текст. При этом место преподавателя, видимо, не за столом руководителя, а среди студентов, откуда лучше наблюдать за выступлением и за тем, как реагирует группа на реферат. Встречаются студенты, которые не владеют устной речью, не могут держаться на трибуне, суетятся, смотрят в потолок, неграмотно строят фразу и т.д. Делать замечаний по поводу недостатка речи студента перед всей группой нельзя, это умаляет достоинство его. После трех-пяти заслушанных рефератов можно обобщить вопрос о характере устной речи, ее отличии от письменной, о манере держаться на трибуне, об ошибках, о значении культурной речи в работе прокурора или адво-

ката. Полезно напомнить студентам о школе молодого лектора, о книгах об ораторском искусстве.

Слушая выступление студента, преподаватель, как правило, не должен его перебивать. Порой неопытный преподаватель прерывает студента, отмечает ошибки и за него формулирует ответ на искомый вопрос. Это в корне неверно. Надо постараться, чтобы на ошибку реагировала вся группа, исправляла ее. После выступления студента вряд ли следует задавать ему вопрос, особенно, если это слабый студент, такие вопросы у него, да и у других отобьют желание выступать. Вопросы, обращенные ко всей группе или к отдельному студенту, должны быть краткими, исключаящими ответ «да» или «нет», может быть, иногда наводящими и во всех случаях, безусловно, доброжелательными. Характер вопроса преследует цель выяснить истину, а не уличить студента в невежестве. Иногда студент выступает по своему конспекту обязательной литературы. Не следует запрещать это, хотя надо стимулировать устные выступления не по письменному тексту. Нельзя разрешать во время выступления читать вслух учебник или текст записываемой лекции, такое чтение не укрепляет знания оратора и слушателей. Во время устного выступления можно пользоваться справочниками, текстами законодательных актов, особенно конституциями. Повторение такого рода помогает лучше усвоить законы.

Студенческие конспекты следует хотя бы раз в месяц проверять, обращая внимание на то, как конспектировать научную литературу. Выступления студентов на семинаре можно условно разбить на две группы: студент выступает по своему желанию или вызван преподавателем. Оба приема полезны, их следует варьировать. В активной студенческой группе можно, казалось бы, вовсе обойтись без вызовов, ибо на каждый поставленный преподавателем вопрос поднимается несколько рук желающих выступить. Так как каждое такое выступление преподаватель фиксирует в своей тетради, то к 4–5 занятию он обнаруживает студентов, которые ни разу не выступили. Объясняется это не только скромностью, сдержанностью, но и неуверенностью в своих знаниях, стеснительностью. Надо как можно больше внимания уделять этим студентам, вызывать их для освещения вопроса, поручать им подготовить доклад или реферат или иным способом стимулировать их активность.

Оказывая помощь студентам, преподавателю надо соблюдать чувство меры. Чрезмерная помощь подавляет самостоятельность студента.

Иногда преподаватель, задав вопрос студенту, не дает ему достаточно времени, чтобы обдумать ответ, и сам за него отвечает. Такая методика вряд ли уместна. Уж если студент затрудняется ответить, надо дать возможность выступить другому студенту. Очень полезно поддержать слабого студента, даже если его выступление не блестящее, при этом отметить дельную мысль. Такая похвала преподавателя – целительный бальзам для стеснительных студентов, не уверенных в своих занятиях.

Следующим этапом семинарского занятия, после обсуждения, является заключительное слово преподавателя. Оно должно быть кратким и содержать следующие моменты. Во-первых, общую оценку семинарского занятия: группа работает хорошо, творчески или в работе семинара есть серьезные недостатки, состоящие в том-то. Недостатки отмечают такие, которые можно исправить, иначе нет смысла о них говорить. Во-вторых, указать на ошибки принципиального порядка, если они допущены в ходе занятия, и дать правильный ответ. Студент не должен уходить с занятия, не понимая, как правильно должен быть решен вопрос. В-третьих, следует похвалить наиболее глубокое, самостоятельное творческое выступление студента, особенно если он использовал при подготовке монографии, научные статьи. В-четвертых, пожурих нерадивых студентов, которые не готовились к занятию, и объявить, что они получают задолженность, в связи с чем должны явиться на кафедру и отчитаться у преподавателя по всей теме. И, наконец, в-пятых, дать ответы на студенческие вопросы, если они заданы преподавателю. После заключительного слова наступает последний этап занятия – преподаватель формулирует задание к следующему семинарскому занятию. Оно весьма краткое, и кроме советов студентам руководствоваться планом и списком литературы письменного задания, указывается дополнительная литература, новинки, поручается студентам готовить доклады или рефераты.

Спецсеминар – это повышенная форма усвоения специальных знаний. Он проводится на старших курсах и порой сочетается со спецкурсом лекций. Методика спецсеминара примерно та же, что и семинара. Его отличает наиболее высокий уровень. И.И. Кобыляцкий пишет, что «спецсеминары проводятся для углубленного изучения какой-либо узкой области знаний профилирующего характера»¹. Но полезно тематику спецсеминара связывать с научной работой кафедры, приобщая тем

¹ *Кобыляцкий И.И.* Основы педагогики высшей школы, с. 119.

самым студентов к научно-исследовательской работе. Руководить спецсеминаром должен, как правило, профессор. Здесь уместна докладная система или обсуждение студенческих рефератов. Очень полезны научные дискуссии. Программа спецсеминара разрабатывается его руководителем, утверждается кафедрой и вручается студентам.

Практические и лабораторные занятия известны юридическому вузу, но применяются далеко не на всех кафедрах. Там, где нужны тренировочные занятия, чтобы выработать учебные и практические навыки, уместны практические занятия. На них решают задачи (юридические казусы), особенно они полезны по уголовному праву, уголовному процессу и некоторым другим наукам. Лабораторные занятия связаны с работой студента с аппаратурой, приборами, когда он собственными руками добывает научный результат. С.И. Зиновьев обращал внимание на то, «что лаборатории служат школой осуществления связи теории с практикой»¹. В юридическом вузе на кафедре криминалистики студенты изучают фотодокументы в специальных лабораториях.

На лабораторных и практических занятиях надо обеспечить максимум самостоятельности студентам. «Нет необходимости, – говорится в инструктивном письме МВО СССР № И-100 от 15/IX-56 г., – во всех без исключения случаях руководить каждым шагом студента и неотступно наблюдать за его работой в лаборатории. Преподаватель должен выступать, главным образом, как руководитель-консультант»². Преимущества практических и лабораторных занятий в том, что они обеспечивают такую связь теории с практикой, при которой при помощи тренировочных методов вырабатываются нужные специалисту навыки, доходящие порой до автоматизма. Казусы-задачи, решаемые студентами, должны периодически обновляться. Оборудование в лабораториях должно быть современным, морально не изношенным. Студенческая группа на практических и лабораторных занятиях, как правило, разбивается на две подгруппы по 10–12 человек.

Рассмотрим далее вопросы производственной практики. Среди всех организационных форм учебного процесса производственная практика занимает важное место и ныне рассматривается как органическая часть учебного процесса, планируемая учебным планом и известная почти

¹ См.: *Зиновьев С.И.* Учебный процесс в советской высшей школе. М., 1968, с. 238–239.

² Высшая школа, ч. I, с. 85.

любому вузу. Хотя производственная практика была известна советской высшей школе уже в 20-х годах, долгое время не было ясности о ее месте в учебном процессе, задачах, функциях. ЦК КПСС, уделяя неослабное внимание высшей школе, не раз обращался к делу организации производственной практики студентов вузов¹. Постепенно совершенствовалась производственная практика студентов. Однако порой она отрывается от теоретической учебы или противопоставляется ей.

Производственную практику нельзя сводить к узкому практицизму, надо укреплять более тесную связь ее с теорией.

Нормативной основой производственной практики студентов является «Положение о производственной практике студентов высших учебных заведений СССР», утвержденное Минвузом СССР 18 июля 1974 г. В нем определены цели и задачи практики, которая должна закрепить теоретические знания, полученные студентами в стенах вуза, путем изучения опыта работы предприятий, учреждений, организаций, способствовать овладению производственными навыками и передовыми методами труда по специальности, приобретению навыков общественно-политической, организаторской и воспитательной работы в коллективе. О других нормативных источниках производственной практики, ее организации и отчетных документах имеются сведения в книге А.Е. Пантелеймонова².

Базами производственной практики являются те предприятия и учреждения, для которых вуз готовит специалистов. В юридическом вузе – это местные Советы, суды, прокуратура и милиция. Программы производственной практики разрабатывают кафедры и выносят их на утверждение в совет института. В истории высшей школы да и ныне некоторые работники – практические и научные – склонны преувеличивать значение этой практики, полагая, что теоретическая учеба является придатком этой практики, сроки которой якобы нужно существенно увеличить. По этому поводу приведем верные суждения И.И. Кобыляцкого: «Нет необходимости увеличивать время на практику, в надежде на подготовку профессионально сложившегося специалиста. Эта цель будет быстрее и легче достигнута после окончания вуза, когда специалист

¹ Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам (1917–1967 гг.). М., 1967, т. 1, с. 447.

² *Пантелеймонов А.Е.* Организация и проведение производственной практики в вузе. М., 1977.

окажется на рабочем месте и с полной профессиональной ответственностью будет трудиться»¹. Высшая школа дает основы будущей профессии, и надо определить, где кончаются эти основы и где начинается тот узкий практицизм, который прививать на студенческой скамье вредно. Вузовская подготовка должна быть достаточной, чтобы специалист мог приступить к работе, а на ней он будет доучиваться, и пройдет какое-то время, пока он станет полноценным специалистом.

Можно выделить два вида производственной практики: пассивную, при которой студент наблюдает деятельность практического работника, и активную, когда он сам выполняет служебные функции специалиста. Для юридического вуза преобладает практика первого типа: студент наблюдает работу судьи, прокурора, следователя, он не имеет права выполнять их государственные функции. Иногда он готовит проекты процессуальных документов – приговора, решения, постановления и др. Это документы учебные. Видимо, эту практику правильнее называть не производственной, а учебной, как ее называет известное постановление ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе». Полезно, видимо, различать учебную практику и производственную практику, между ними существенное различие.

Студент на практике работает под руководством двух руководителей: от вуза – преподаватель, а с базы практики – практический работник. К сожалению, между руководителями порой не бывает согласованности, и студент на практике занимается не тем, чем должен заниматься. После окончания практики студент составляет отчет для комиссии.

Очерк 3

Дипломные и курсовые работы

Письменные студенческие сочинения, предусмотренные учебным планом, являются важной формой обучения, они выполняют свои специфические дидактические задачи. Такими сочинениями являются курсовые, контрольные и дипломные работы. За четыре года обучения каждый студент подготавливает четыре курсовые работы. Они и называются курсовыми потому, что готовятся на каждом курсе в течение почти

¹ *Кобыляцкий И. И.* Указ. соч., с. 130.

двух семестров курсового обучения. Контрольные работы, как правило, выполняются студентами-заочниками, и такие работы в юридическом вузе мало чем отличаются по содержанию от курсовых. Дипломная работа – итог всех лет обучения, она защищается в государственной экзаменационной комиссии.

Для всех письменных сочинений студента характерны учебные и практические функции. Учебные функции состоят, во-первых, в том, что письменное сочинение подводит итог изученному предмету и свидетельствует о том, на каком учебном уровне студент овладел предметом, насколько он в нем свободно ориентируется. Во-вторых, письменная работа вырабатывает умение и навыки самостоятельности, что очень важно для специалиста-юриста. «Марксизм – не догма, а живое руководство к действию, к самостоятельной работе», – пишет Ю.В. Андропов¹. Дипломная и курсовая работа – это самостоятельный труд, при котором закрепляются и развиваются умения самостоятельности учебы. В-третьих, письменные сочинения формируют навыки работы с научной литературой, поиска научной книги, умение ее читать, конспектировать, сопоставлять. И, наконец, в-четвертых, письменное сочинение развивает умение анализировать и обобщать факты жизни и науки, учит приемам научного исследования. Конечно, элементы научно-исследовательские в студенческих работах отражены в различной степени; в дипломных работах значительно шире используются научно-исследовательские приемы, их научный уровень несравненно выше, чем в курсовых работах.

В курсовых работах научно-исследовательские моменты представлены слабо, а в работах студентов-первокурсников, заочников и вечерников их почти нет. Объясняется это тем, что здесь первая курсовая работа подготавливается на начальных этапах высшего образования, а для заочников и вечерников – без достаточного научного руководства. Порой студенты – заочники и вечерники – не умеют изучать предмет самостоятельно. Нами ранее анализировался вопрос о соотношении педагогического руководства и самостоятельности студента, о вреде чрезмерной самостоятельности, оставления студента без руководства.

Учебные функции письменных сочинений связаны с их практическими функциями. К ним относятся, во-первых, функции приобретать

¹ Андропов Ю.В. Избранные речи и статьи. 2-е изд. М., 1983, с. 248.

умение оперировать доказательствами. Юридическое мышление – это доказательственное мышление, рассуждения, подкрепленные доказательствами. В письменном сочинении студент учится доказывать научную истину. Эта учеба поможет практическому поиску истины в суде. Во-вторых, письменные сочинения воспитывают у студента трудолюбие, навыки систематической работы, требуют волевых усилий преодолевать трудности, т.е. помогают формировать характер будущего специалиста. В-третьих, письменные сочинения воспитывают аккуратность. Кафедры требуют от студента закончить работу в установленный срок, правильно технически ее оформить. Внешний вид работы аттестует аккуратность студента.

Практические и учебные функции письменного сочинения студента свидетельствуют о самостоятельной роли этих работ, как особой организационной формы учебного процесса, выполняющей свои дидактические задачи. Подготовку студентами курсовой работы можно разбить на этапы: выбор темы и ее закрепление за студентом, составление библиографии и изучение источников, составление плана работы, написание работы, ее защита на кафедре. Рассмотрим каждый из этих этапов.

Выбор темы. Студент должен выбрать тему курсовой работы за 3–4 месяца до ее представления на кафедру – в первой половине весеннего семинара. Студент выбирает предмет, а следовательно, и кафедру, на которой он будет готовить работу. В юридических институтах имеются разные способы закрепления студентов за кафедрами: по назначению учебной части или по выбору студентом кафедры. Оба способа имеют педагогические плюсы и минусы. Но главное при этом – не сами по себе способы закрепления студентов за кафедрами, а отбор учебных предметов, по которым студенты пишут курсовые работы: на I курсе по одному из 4 предметов (3 кафедры), на II курсе – количество предметов увеличивается – 6 (на 4 кафедрах), на III курсе – 7 предметов (на 5 кафедрах) и на IV курсе предметов уже 8, из которых выбирается один. В чем смысл выбора темы из многих предметов? Ежегодно совет института определяет перечень дисциплин, по которым пишутся курсовые работы. При этом он руководствуется целью дать студенту возможность постепенного перехода к самостоятельной учебной подготовке по какой-либо кафедре и определенному предмету, возможность дидактически закрепить и развить навыки самостоятельной работы. Но этого можно достичь при подготовке курсовой работы по любому предмету. Есть еще и вто-

рая дидактическая задача курсовых работ – углубить профессиональную подготовку студента, что нами отражено в практических функциях этого письменного сочинения. Но сделать это лучше всего по ведущим, базовым предметам, определяющим юридическую профессию. Это – гражданское право и гражданский процесс, уголовное право, уголовный процесс, криминалистика, теория государства и права и советское конституционное (государственное) право. Студенты только по этим предметам должны писать курсовые работы. Надо покончить с ненужным «соревнованием» кафедр, с их стремлением «завербовать» как можно больше студентов по своей кафедре, рассматривая количество курсовых работ в престижном плане. Сокращение кафедр, по которым студент может писать курсовую работу, несомненно, повысит ответственность базовых кафедр, улучшит на них методическое руководство курсовыми работами, внесет организованность в дело выбора и подготовки студентами курсовой работы, покончит с таким нежелательным явлением, когда студент переходит с кафедры на кафедру, не зная, по какой теме ему лучше писать курсовую работу. Эту гипотезу относительно сокращения предметов и кафедр, по которым студенты могут писать курсовую работу, следует проверить, обсудить ее методические стороны.

Серьезное значение имеют темы курсовых работ, которые ежегодно утверждают кафедры. Б.Ф. Ливчак высказал интересную мысль о том, что темы курсовой работы не должны «иметь готового решения ни в учебной, ни в научной литературе»¹. Если тема полностью совпадает с главой учебника, в котором излагается исчерпывающее содержание темы, то студенту остается пересказать учебник. А его надо заставить думать, искать ответ на данную тему не только в учебной литературе, но и в монографиях и научных статьях. Стало быть, найти и сформулировать тему курсовых работ не так просто. Можно согласиться с доцентом И.А. Рейнгардом, что курсовые работы могут иметь реферативный или исследовательский характер². Применительно к юридическому вузу полезно, думается, тему курсовой работы связывать с анализом определенного закона (обычно – нового) или с каким-либо гражданско-правовым, уголовным или процессуальным институтом. Широких и аб-

¹ Ливчак Б.Ф. Руководство выполнением курсовых и контрольных работ. – В кн.: Вопросы методики преподавания в юридических вузах. Свердловск, 1980, с. 85.

² Рейнгард И.А. Лекции по педагогике высшей школы, с. 122.

страктных тем следует избегать. Темы курсовых работ должны быть утверждены кафедрой за месяц до начала выбора студентами темы курсовой работы, следовательно, к октябрю каждого учебного года. Хорошо, если эти темы согласуются с темами научной работы кафедры, тогда можно обеспечить достаточно высокий и квалифицированный уровень руководства студентами.

Когда список тем предложен студентам, они должны определить тему и зарегистрировать ее на кафедре, скрепив этот выбор своей подписью. К сожалению, приходится наблюдать, когда студенты делают все темы на «трудные» и «легкие», решают вопрос о сложности темы лишь по наименованию, без достаточных знаний. Следовательно, надо учить студентов методике выбора темы работы на основе знаний системы данной науки, ее задач, проблем и метода. А для этого нужно соблюдать два дидактических правила: первое – студенту предлагается выбор темы курсовой работы после изучения данного предмета или в ходе его, чтобы студент мог иметь общее представление о данной теме и предмете науки. Второе правило – перед выбором темы студентам читается методическая лекция о курсовых работах. Такие лекции пользуются у студентов популярностью, и почти все они охотно их посещают. После того как тема выбрана и закреплена на кафедре, начинается период консультаций, групповых или индивидуальных. Кафедра определяет научных руководителей студентов, и преподаватели собирают на групповую консультацию выбравших одну и ту же тему.

Составление библиографий – следующий этап подготовки курсовой работы. В практике вузов сложились два методических приема подбора студентами нужных для своей курсовой работы источников: самостоятельный поиск по библиографическим каталогам и справочникам, или студент получает готовый список литературы, составленный кафедрой к данной теме курсовой работы. Если для студентов заочников и вечерников такой кафедральный список литературы, видимо, оправдан, то для стационара вряд ли следует им пользоваться. Студент должен самостоятельно искать и находить нужную ему литературу. Только следует его этому научить, рассказать об особенностях, о библиографических справочниках по предмету и по защищенным диссертациям. Надо провести библиографическое занятие со справочными томами произведений К. Маркса, Ф. Энгельса и В.И. Ленина, научить переводить цитату из четвертого в пятое издание сочинений В.И. Ленина. Кроме того,

надо разъяснить библиографические данные юридических журналов, в монографиях, пособиях, методических руководствах. Наконец, следует объяснить студентам о законодательных сборниках – общих и отраслевых. Особо тщательная библиографическая работа проводится со студентами первого курса. Для них полезно установить срок подбора литературы, скажем, 10 дней, после чего они со списком литературы на консультации обращаются к преподавателю – своему научному руководителю.

Возможны три варианта подбора студентами литературы. Во-первых, по данной теме круг источников огромен и его невозможно исчерпать. Студент подберет по каждой теме, скажем, 15–20 наименований. Он их обязательно должен показать научному руководителю. Вполне возможно, что в этом студенческом списке попадутся устаревшие работы и не будет новейших произведений. Кроме того, по каждой такой теме могут быть одна-две монографии, концентрирующие научные сведения по данной теме, и знать их студенту совершенно необходимо. Научный руководитель внесет коррективы в студенческий список работ: что-то вычеркнет, что-то добавит. Во-вторых, по избранной студентом теме курсовых работ очень мало литературы. Надо чтобы все работы по таким неисписанным темам студент взял на карандаш. Научный руководитель должен проверить студенческий список литературы и дать надлежащую консультацию. Наконец, в-третьих, есть темы курсовых работ, которые имеют литературу «смежную», косвенно относящуюся к данной теме. Юридической литературы по данной теме очень мало, но зато много социологической, философской, этической, исторической, популярной и др. Надо студенту разъяснить, что он может использовать из этой «смежной» литературы, что взять и как ее изучать.

Когда библиография по данной теме собрана, список литературных и законодательных источников темы составлен и одобрен научным руководителем, начинается изучение источников. Студенту при этом надо решать два методических вопроса – порядок чтения и виды чтения литературы. На столе заготовлены для изучения произведения классиков марксизма-ленинизма, учебная литература, монографии, научные статьи, законодательные акты. В каком порядке их изучать? На этот вопрос каждый студент отвечает самостоятельно. Какие-либо жесткие рекомендации вряд ли можно дать. Для студентов первого курса можно рекомендовать начать изучение по учебной литературе, чтобы усвоить

проблематику, объем и границы данной темы. После этого переходить к изучению произведений классиков марксизма-ленинизма, выбирая в них то, что нужно для исследуемой темы курсовой работы. В таком порядке с большим знанием дела будут изучены основополагающие источники.

С точки зрения видов чтения, можно выделить подробное, выборочное и беглое чтение источников. Подробное чтение – это сплошное изучение текста, иногда его приходится прочитать два и более раз, и конспектирование источника или составление подробного плана. Обычно так изучаются произведения классиков марксизма-ленинизма, монографии, учебники.

Выборочное чтение связано с тем, что изучаемый источник посвящен другим вопросам, порой весьма далеким от темы курсовой работы. Но в таком источнике есть отдельные места, которые прямо относятся к теме и очень важны для нее. Вот эти места студент должен уметь находить и, выбрав для себя, выписать их. Обычно при таком выборочном чтении отбираются научные цитаты.

Наконец, третий вид чтения – беглое, обычно при таком чтении выписки не делаются, а студент рассчитывает на свою память. В данном случае достаточно иметь общее представление об источнике информации, на который порой и не требуется ссылки в курсовой работе.

Студентам надо разъяснить суть подробного, выборочного и беглого чтения, научить работать с источниками, которые применительно к избранной теме курсовой работы имеют различное значение. Само собой разумеется, преподаватель должен не только словесно объяснить методические приемы работы с книгой, но и показать, как это делается с конкретными источниками информации. Выписки можно делать в тетради, на отдельных листах или карточках, каждый студент сам решает, как их ему делать. Но выписки нужны обязательно. Когда все источники изучены, накопилось много выписок (несколько десятков или даже сотни), наступает следующий этап – составление плана курсовой работы. Студент должен предложить свой вариант плана. Дело в том, что по одной и той же теме может быть много вариантов плана. Составление плана работы зависит от того, как студент изучил источники данной темы, как он понял свою тему. Пишут на эту тему курсовые работы много студентов, и у каждого могут быть свои планы, существенно отличающиеся от других. Тут недопустим шаблон, трафарет. Изучение лите-

ратуры и составление плана курсовой работы – дело индивидуальное. Однако роль научного руководителя здесь решающая. Составленный студентом план курсовой работы должен быть обязательно согласован с преподавателем, который либо одобряет его, либо корректирует, разъясняя студенту смысл вносимых поправок к плану. Прежде всего надо обращать внимание на логику плана, чем чаще всего грешат студенты. Общая тема курсовой работы должна быть разбита на частные ее вопросы и между ними установлена логическая связь. Студент порой затрудняется выделить общее и частное. Этому надо учить. Далее, планы курсовых работ могут быть генетические, т.е. берущие во главу угла происхождение изучаемого явления и прослеживающие его развитие. План строго логический, т.е. во главу угла берется анализ основных категорий данной темы. План может быть эмпирический, когда изучаемое явление рассматривается с практической стороны, анализируется порядок реализации того или иного юридического института. Могут быть и другие виды планов курсовых работ. Не должно быть только смешения разных видов планов, скажем, генетического и эмпирического. Здесь уместно сказать: логика обязывает. Понять логику рассуждений студента, чуть-чуть ее подправить (не подавляя его самостоятельности) – задача научного руководителя. Надо учить студента исправлять собственный план, устранять алогизмы.

Следует следить за формулировкой вопросов плана. Часто бывает так: мысль студента верна, но формулировка ее неудовлетворительна. Четкость формулировок должна быть неременным правилом курсовой работы. Вот почему надо требовать от студента представления письменного варианта плана курсовой работы, а не устного рассказа о плане. Само собой разумеется, что четкость формулировок возможна лишь в письменном выражении.

Тема курсовой работы в плане разбивается на главы (разделы) или вопросы. Таких глав должно быть немного – две-три или максимум четыре. Дело в том, что каждая глава требует обстоятельного изложения, а общий объем работы 20–25 страниц машинописи не позволяет этого сделать.

Следующим этапом является написание курсовой работы. Здесь надо прежде всего следить за логикой рассуждения. Курсовая работа – это самостоятельное сочинение студента, и от него требуется не декларация истины, а рассуждения, аргументы, доказательства научных

истин. На консультациях – групповых или индивидуальных – учат студентов оперировать доказательствами, не изрекать, а доказывать истину. При написании работы надо требовать от студентов грамотное техническое ее оформление. В соблюдении этих технических мелочей – залог аккуратности.

Тщательно должен быть оформлен титульный лист. На нем – наименование института и кафедры, фамилия и инициалы студента, указание курса, группы, точное наименование темы работы, кто научный руководитель, город вуза и год написания. Когда студентам разъясняют смысл соблюдения правил оформления титульного листа, они это правило воспринимают, и между ними возникает своеобразное соревнование на лучшее художественное оформление работы. Иногда приходится наблюдать: на одной кафедре аккуратные по внешнему оформлению курсовые работы радуют глаз, на другой – курсовые работы внешне имеют неряшливый вид, не подшиты, рукопись без надлежащих полей, нет титульного листа, страницы не пронумерованы. Виновата кафедра, которая не провела со студентами занятий по урокам аккуратности, которая так необходима им в практической работе следователя, прокурора, судьи.

За титулом курсовой работы идет страница о содержании работы с указанием ее плана. Затем – текст работы, иногда она имеет краткое введение. Цитаты должны быть правильно оформлены (взяты кавычками, точное указание источника и т.д.). Обязательно в работе должны быть широкие поля для замечаний рецензента. В конце ее кратко формулируются выводы. Завершается работа списком использованной в данной работе (а не вообще изученной) литературы. Сначала указываются произведения классиков марксизма-ленинизма, затем – руководителей КПСС и Советского государства, нормативные источники, специальная литература (авторы располагаются в алфавитном порядке). Правильно составленный список литературы к курсовой работе – свидетельство культуры студенческого труда, его внимательного отношения к каждой мелочи.

Курсовая работа подписывается студентом. Наконец, наступает последний, заключительный этап – защита студентом курсовой работы на кафедре. На практике в вузах сложились два порядка организации защиты: в академической студенческой группе или независимо от группы по темам курсовых работ. Например, по теме «Советское гражданство»

написано десять курсовых работ, они защищаются студентами на одном заседании, созываемом независимо от принадлежности студента к академической группе. Думается, что этот второй порядок более предпочтителен, ибо вместе собрались студенты, хорошо знающие тему, они могут задавать друг другу дельные вопросы, выступить на защите, чего трудно добиться в академической группе, где защищаются работы на разные темы и уровень знаний у студентов различен.

В любом случае студент защищает курсовую работу перед специальной комиссией, создаваемой кафедрой. За 3–5 дней до защиты он должен ознакомиться с рецензией научного руководителя (или другого преподавателя данной кафедры). В такой рецензии оценка работы в баллах не дается, а указываются ее достоинства и недостатки, на полях рецензент отмечает все ошибки студента, даже грамматические. В тексте рецензии указываются лишь те принципиальные ошибки, которые должен студент устранить в своем устном выступлении перед комиссией. Защита начинается с предоставления студенту слова, когда он за 10–15 минут должен кратко показать значение предмета курсовой работы, знание источников и умение их изучать. В устном слове студент выражает свое отношение к рецензии (согласен, не согласен, полусогласен) и дает ответ на замечания рецензента. После этого студенту могут задавать вопросы члены комиссии и все присутствующие на защите студенты. Затем начинается обсуждение курсовой работы и устного слова защищающегося студента. Когда имеются такие выступления, необходимо предоставить заключительное слово студенту.

После защиты комиссия решает вопрос об оценке курсовой работы. Оценка – итог публичной защиты работы, а не только ее текста. Бывает и так: курсовая работа написана на «отлично» – грамотно, обстоятельно, на высоком научном уровне. А устная защита выявила существенные пробелы в знаниях студентом данной темы. Возможна не только оценка «удовлетворительно», но и «неудовлетворительно». В этом случае комиссия решает вопрос, должен ли студент написать новую курсовую работу или подготовить новый текст по данной теме и в какой срок должен представить ее к защите. На одно заседание комиссии не следует выносить более 10–12 работ для защиты студентами, т.е. по полчаса в среднем на защиту – всего не более 5–6 часов работы. По нормативу на одну работу отводится 20 минут, но в такой срок комиссия, как правило, не укладывается.

В итоге защиты комиссия оценивает зачет следующим образом: «удовлетворительно», «хорошо», «отлично» или «неудовлетворительно». Оценка (кроме последней) вносится в зачетку (правая сторона) и ведомость по защите работы. Наилучшие студенческие работы рекомендуются комиссией для внесения студентом в научно-студенческий кружок в качестве доклада.

Обратимся к дипломным сочинениям студентов. В юридическом институте студент, оканчивающий вуз, может вместо государственных экзаменов готовить дипломную работу. В этом случае он освобождается от устных экзаменов (кроме экзаменов по научному коммунизму). Нормативной основой дипломных работ в юридическом вузе является «Инструкция по подготовке дипломных проектов (работ) в высших учебных заведениях». Она утверждена приказом министра высшего и среднего специального образования СССР 14 марта 1974 г. (№ 245). В ней сказано, что дипломная работа является заключительным этапом обучения студентов в вузе и имеет своей целью систематизацию, закрепление и расширение теоретических и практических знаний по специальности и применение этих знаний на практике; развитие навыков ведения самостоятельной работы и овладение методикой исследования; выяснение подготовленности студента для самостоятельной работы¹. Если говорить кратко, то можно сказать, что дипломная работа является студенческим самостоятельным научно-исследовательским сочинением, представляемым при окончании вуза.

Ежегодно кафедры, при которых студенты готовят дипломные работы, утверждают тематику дипломных сочинений. К такой тематике предъявляется ряд методических требований. Первейшее из них – актуальность темы. Вполне возможны темы, обращенные к истории, но являющиеся очень важными для настоящего момента. Тема должна иметь выход на практику, чтобы дипломник мог ее собирать, анализировать и обобщать. Актуальность темы определяется социально-политическими событиями в стране, Постановлениями ЦК КПСС и Советского правительства, следовательно, непременной стороной актуальности темы является ее партийность. Современное состояние науки, ее развитие может на первый план выдвинуть тему, являющуюся злободневной. Словом, актуальность темы дипломного сочинения студента – непременное

¹ Высшая школа, ч. I, с. 260–261.

к нему требование. Другим критерием, которым следует руководствоваться при отборе темы для дипломной работы, является ее новизна. Сравнительно редко бывают обстоятельства, когда вся тема является новой. Чаще всего бывает так, что тема старая, давно известная науке, отраженная в монографиях и научных статьях, но в силу законов развития науки в ней появились новые стороны, которые ранее не были предметом тщательного исследования, а в данный момент требуют нового подхода, устранения в ней пробелов. Порой бывает и так, что в старой, испитанной теме жизнь выдвинула новые аргументы, доказательства, которые надо собрать, проверить, теоретически проанализировать и обобщить. Новизна доказательств – это чаще всего встречающаяся новизна в содержании дипломных сочинений. Наконец, новизна в старой, давно известной теме порой бывает результатом того, что эта проблема выдвинулась на передний край науки в силу новых процессов в социально-политической, экономической или культурной жизни нашего общества. Изменилась практика, и требуются размышления, теоретические объяснения. Говоря о новизне как о качестве темы и содержании дипломного сочинения, следует со всей силой подчеркнуть, что это новизна с учетом студенческого сочинения, а не кандидатской диссертации. От студента нельзя требовать открытия в науке, теоретически решать научную проблему, что под силу автору диссертации. Поэтому новизна диплома ориентируется на профессиональный уровень (и достаточно высокий) студента, а новизна диссертации сорентирована на уровень знаний ученого.

Кроме новизны темы, кафедра должна руководствоваться следующим методическим правилом: тема должна быть достаточно широкая, проблемная, и ее теоретические и практические стороны требуют самостоятельного анализа и обобщений. Узкие, частные или локальные темы для дипломного сочинения не годятся. Наконец, состояние и характер источниковедческой базы. Бывают темы актуальные, безусловно новые, достаточно широкие, но они не имеют достаточных для подготовки дипломов источников. Что можно отнести к источникам дипломного сочинения? Во-первых, литературные источники – монографии, научные статьи, учебную литературу и иные произведения. Их должно быть достаточно, чтобы студент мог их прочитать, отобрать теоретические положения своей темы, систематизировать их, обобщить. Во-вторых, судебная, прокурорская, следственная, административная практика или

практика Советов народных депутатов. Эта практика должна относиться к теме дипломного сочинения и требует изучения и обобщения. Есть темы, по которым вообще нет практики или она такого характера, что ее студент не сумеет изучить. Такие темы нельзя рекомендовать в качестве дипломной работы. В-третьих, по ряду дипломных сочинений в гуманитарном вузе требуются архивные данные. Они могут быть опубликованы, но здесь не о них идет речь, а о тех архивных материалах, которые еще не вовлечены в научный оборот. Студент может работать в архиве, только он должен знать, где, в каком архиве, в каком фонде и пр. искать требуемые для диплома сведения. О.Г. Обичкин правильно пишет: «Идти в архив можно, только точно зная, что именно там искать, а также будучи убежденным, что опубликованные материалы необходимых сведений не содержат»¹. В-четвертых, к возможным источникам дипломного сочинения следует отнести социологические исследования, анкетированный опрос практических работников, беседы с крупными специалистами – работниками советского государственного аппарата. Некоторые темы дипломных работ без таких социологических данных не могут быть подготовлены. Наконец, в-пятых, к источникам диплома надо отнести работы буржуазных юристов для критики враждебной для нас идеологии. «В борьбе двух мировоззрений, – отмечалось на XXV съезде КПСС, – не может быть места нейтралитету и компромиссам. Здесь нужна высокая политическая бдительность, активная, оперативная и убедительная пропагандистская работа, своевременный отпор враждебным идеологическим диверсиям»². Партийная критика буржуазных юридических идей – неизменное требование, предъявляемое к любой дипломной работе. Студент может использовать свои знания иностранного языка и по рекомендации преподавателей отобрать литературу для критики. Он должен следить за юридическими журналами, где постоянно публикуются критические статьи, систематически следить за реферативным журналом (РЖ) – общественные науки за рубежом, серия 4 – «Государство и право» (издается с 1973 г.). Словом, нужны источники для критики буржуазной идеологии.

Таким образом, для отбора тем дипломных работ нужен ряд критериев: актуальность, новизна, достаточная широта темы, наличие нужных источников, особенно практики. В литературе обсуждаются и иные

¹ Обичкин О.Г. Дипломная работа по истории КПСС. М., 1978, с. 29.

² Материалы XXV съезда КПСС, с. 74.

критерии, но они приспособлены к другим видам высшего образования (педагогического, технического, медицинского и пр.)¹.

Тема дипломной работы иногда может совпадать с темой курсовой работы, которую студент выполнил на младших курсах. Думается, что такая преемственность полезна, ибо она позволяет углубленно работать в одном научном направлении. Увлеченность студента одной научной проблемой от первого до выпускного курса иногда порождает продолжение работы по этой теме над кандидатской, а затем и над докторской диссертацией. Таких фактов немного, но они имеются, и увлеченность одной проблемой науки надо поощрять. Иногда студент приходит на кафедру со своей темой, которой нет в кафедральном перечне. Как тут быть? Если тема вписывается в изучаемый предмет науки и выбор ее студентом не случаен, надо его поддержать и дать возможность писать диплом по своей теме.

Дипломная работа представляется студентом на кафедру в конце последнего года обучения, но выбирается она на предыдущем курсе, за год-полтора до завершения учебы. Особенно важно соблюдать такие сроки для юридических институтов, учебный план которых не дает времени на подготовку дипломного сочинения (на юридических факультетах университетов отводится три месяца на подготовку дипломной работы).

Студентам юридического института в середине третьего курса (обычно в феврале-марте) кафедры предлагают желающим выбрать темы дипломных работ. Студенты должны выбирать тему диплома, а не научного руководителя. Свое желание писать диплом студент удостоверяет письменным заявлением на имя заведующего кафедрой. После того, как получены все заявления от студентов, кафедра решает вопрос о научных руководителях темы, причем к одному преподавателю можно прикреплять не более 4–5 дипломников. Первая встреча научного руководителя и дипломника должна быть в конце третьего года обучения, где-то в мае месяце. На этой встрече определяется задание студенту и сроки представления глав работы. К ноябрю-декабрю, т.е. в середине четвер-

¹ См.: *Пештин С.Л., Саранкин В.И.* Как писать дипломную работу / под ред. В.В. Мавродина. М., 1965; *Селиванов Н.А.* Значение курсовых и дипломных работ в развитии творческого мышления студентов. – Учен. зап. Пермского педагогического института. 1971, т. 95, с. 93–105; *Терехов Т.П.* Дипломные работы как средство профессиональной подготовки студентов. – Вопросы психологии. Тамбов, 1974.

того года обучения, студент обязан представить научному руководителю одну главу дипломной работы. Она нужна в эти сроки для того, чтобы научный руководитель и кафедра решили вопрос, способен ли студент писать дипломную работу. Бывает, что студент совершенно не способен излагать свои мысли на бумаге, да и общая грамотность оставляет желать лучшего. Кафедра в таких случаях дает отрицательный отзыв на часть дипломного сочинения и ставит вопрос перед деканатом об исключении данного студента из числа лиц, подготавливающих диплом. Этим самым студент ориентируется на подготовку и сдачу всех устных экзаменов в государственной комиссии. Такой вопрос нужно решать задолго до ГЭК, чтобы студент имел достаточное время для подготовки. Таких случаев немного, но они бывают.

Научное руководство студентом, который подготавливает дипломное сочинение, достаточно изложено в методической литературе. Правда, это изложение носит в основном рецептурный характер, даются советы, как проводить консультации, как часто встречаться с дипломником (раз в неделю или раз в месяц), библиографическая работа и т.п. Лишь И.А. Рейнгард попытался обобщить типы научного руководства дипломниками: «Для первого типа руководителя характерно максимальное стремление помочь подопечному, переходящее в свою противоположность»¹. Такой руководитель подменяет студента: подбирает за него литературу (студент это должен делать самостоятельно), составляет за него план работы и даже диктует ему целые страницы дипломного сочинения. Спрашивается, чье же это сочинение – студента или научного руководителя? Нет сомнения, что такой тип руководства наносит только вред в педагогическом и воспитательном плане. Второй тип руководителя, полагает И.А. Рейнгард, характеризуется желанием предоставить дипломнику максимальную самостоятельность, полагая, что студент все должен делать сам и незачем его контролировать, «опекать». И такой тип руководства, рассчитанный на самотек, вреден и пользы не принесет. Третий тип руководителя характеризуется тем, что он стремится поставить перед студентами научную проблему, создать проблемную ситуацию, систематически контролирует дипломника, и советы свои дает так, чтобы не подавлять самостоятельность студента. Именно такой тип научного руководителя соответствует современным требованиям².

¹ Рейнгард И.А. Лекции по педагогике высшей школы, с. 124.

² Там же, с. 125.

Главным моментом научного руководства студентом является чтение дипломного сочинения сначала по главам (по мере подготовки), затем – целиком. При таком чтении надо зафиксировать все допущенные студентом ошибки. Некоторые из них – главным образом технического и непринципиального характера – можно самому исправить. Что же касается ошибок принципиального порядка, свидетельствующих о пробелах в знаниях студента, то их не следует самому руководителю исправлять. От этого у студента знаний не прибавится. Надо обратить на них внимание студента, указать источник, которым обязан овладеть студент, чтобы устранить пробел в знаниях. Законченная дипломная работа должна быть чисто переписана или перепечатана и сброшюрована. Ее внешний вид и оформление должны свидетельствовать об аккуратности студента. Объем ее – 70–80 страниц машинописи (а курсовой работы – 20–25 страниц). Работа подшивается студентом. Структура дипломной работы такая же, как и курсовой.

В отзыве научного руководителя могут указываться не только положительные стороны дипломного сочинения, но и недостатки. Но обязательно должна быть дана рекомендация к защите. Отзыв научного руководителя рассматривается кафедрой, и ее заведующий решает вопрос о допуске дипломного сочинения к защите в ГЭК. Кроме отзыва преподавателя – научного руководителя, нужна рецензия на дипломную работу. Такую рецензию может дать специалист данной темы, не работающий в составе кафедры, при которой подготавливалась дипломная работа. Порядок защиты дипломной работы в ГЭК строго не регламентирован. Обязательно, конечно, устное слово дипломника, его научного руководителя и рецензента. Полезно, чтобы с дипломной работой ознакомились члены ГЭК до защиты. Бывают случаи, когда ГЭК неудовлетворительно оценивает дипломное сочинение студента. В таких случаях комиссия должна решить, должен ли студент представить ко вторичной защите в ГЭК ту же дипломную работу, доработав ее, или под руководством кафедры подготовить диплом на новую тему.

Итак, первый и главный вывод в том, что дипломная работа студента – это особая самостоятельная организационная форма обучения. Дипломное сочинение имеет такие дидактические достоинства, которых нет ни в одной другой форме обучения – ни в лекциях, ни в семинарах, ни в курсовых экзаменах. Устные методы преподавания дополняются письменными, учат логично мыслить на бумаге, рассуждать и доказы-

вать в обстоятельном письменном сочинении, что очень важно для будущей работы судьи, прокурора, следователя. Ведь им придется готовить много юридических письменных документов, а они должны быть логичными, доказательственными, грамотными.

Более двадцати лет назад профессор Л. С. Явич прозорливо увидел в дипломных работах важные дидактические возможности обучения и воспитания студентов. «Значение дипломной работы и ее защиты, – писал он, – далеко выходит за рамки проверки знаний. Совершенно очевидно, что работа над дипломным заданием обогащает студента, углубляет его по крайней мере в одной определенной области, приучает студента к самостоятельному творчеству, к самостоятельному развитию мысли более, чем все предшествующие виды учебных занятий студентов»¹.

Еще одно достоинство дипломных работ. Они носят комплексный характер. Студент, изучив большинство юридических дисциплин, разрабатывает дипломное исследование на базе одной науки, но при этом широко привлекает данные из других наук. Если дипломные работы имеют такое большое дидактическое значение в обучении и воспитании студентов, то спрашивается – почему к ним разное отношение учебных планов юридических вузов, да и педагогической общественности? По учебному плану юридических факультетов университетов все студенты – дневного, вечернего и заочного обучения – пишут в обязательном порядке дипломные работы, которые защищают в ГЭК, и держат несколько экзаменов. В юридических институтах учебный план лишь разрешает заменить государственные экзамены в ГЭК защитой в ней же дипломной работы. И студент может выбирать: либо дипломная работа, либо экзамены в ГЭК. Поэтому в юридических институтах примерно лишь 10–15% студентов – энтузиастов научной работы – пишут дипломные сочинения, остальные держат экзамены.

Есть еще одно различие: студентам университета предоставляется трехмесячный срок для подготовки дипломной работы, в этот срок он освобождается от аудиторных занятий. Студент юридического института такого времени не имеет и выкраивает его для дипломного сочинения за счет часов внеаудиторных занятий. Между тем, такое преимущество студентов университета перед студентами институтов не отра-

¹ Явич Л. С. Методика руководства дипломными работами. – В кн.: Вопросы методики преподавания юридических дисциплин. Сталинабад, 1957, с. 61.

жается на качестве их дипломных работ. Что касается особого времени на их подготовку, то вряд ли оно требуется. Еще в 1956 г. в передовой статье журнала «Советское государство и право» было сказано, «что целесообразно отводить по учебному плану три месяца на подготовку дипломной работы, в то время как не хватает времени на изучение самых насущных вопросов теории и практики, без которых не может быть подготовлен квалифицированный специалист»¹.

Отказавшись от предоставления «льготных трех месяцев», можно дипломное сочинение связать с преддипломной практикой, в течение которой студент готовит работу на материалах практики.

Очерк 4 **Консультации**

Консультация в вузе – это помощь преподавателя студенту в усвоении предмета. Хотя многие дидакты определяют консультацию как вспомогательную форму учебного процесса, она может рассматриваться и как самостоятельная организационная форма обучения, выполняющая специфические дидактические задачи. Они состоят, во-первых, в том, что консультация есть форма и метод организации самостоятельной работы студента в деле поиска им научной истины. «Без известного самостоятельного труда, – учил В.И. Ленин, – ни в одном серьезном вопросе истины не найти, и кто боится труда, тот сам себя лишает возможности найти истину»². Все формы учебного процесса влияют на организацию самостоятельного учебного труда студента, но консультации делают это непосредственно, а другие формы, пожалуй, косвенно. Во-вторых, консультанты обеспечивают обратную связь – от студента к преподавателю. По студенческим вопросам педагог судит о характере учебных трудностей студента, о степени усвоения лекций и учебника, о том, какую помощь надо оказать студенту, чтобы устранить пробелы в знаниях, как направить его работу по усвоению предмета. В-третьих, консультации выполняют контрольные задачи, с их помощью выясняется уровень усвоения предмета. Такие контрольные функции характерны для некоторых видов консультаций – вызывные и др.

¹ Советское государство и право, 1956, № 8, с. 10.

² Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 23, с. 68.

Несмотря на важное значение консультаций в учебном процессе, отношение к ним студентов и преподавателей, учебной части и деканатов оставляет желать много лучшего. Более 20 лет тому назад доцент А.Ф. Козлов обращал внимание на «низкую явку студентов на консультацию»¹. К сожалению, и ныне студенты редко пользуются консультациями, особенно текущими. И виноваты в этом не студенты, а организационные неполадки и явное непонимание некоторыми элементарных методических правил. Так, преподаватель О. Усманов полагает, что «в учебном плане юридического факультета консультации предусмотрены только по тем дисциплинам, по которым студенты сдают экзамены»². И далее он поясняет, что имеет в виду предэкзаменационные консультации, а в течение учебного года консультации нигде не предусмотрены и не проводятся. В обстоятельном исследовании профессора В.И. Разина говорится, что консультации «фактически не включаются в педагогическую нагрузку преподавателя. Лектору они включаются в виде незначительного процента от часов лекционного курса, а руководители семинаров фактически выполняют эту работу на общественных началах, хотя именно они более всего заинтересованы в консультациях и чаще всего проводят их»³.

Приведенные суждения О. Усманова и В.И. Разина рисуют печальную картину консультационной формы обучения, свидетельствуют о неправильном понимании норм дидактики. Учебные планы вообще не предусматривают консультаций. Они предусматриваются в некоторых инструктивных письмах Минвуза СССР и даже Всесоюзного комитета по делам высшей школы, который в своем указании от 30 апреля 1941 г. записал: «На консультации отводится на группу (студентов. – И.Ф.) в 25–30 человек до 15% от числа лекционных часов»⁴. В этом же указании 1941 г. для преподавателей, работающих со студентами-заочниками, установлена другая норма: «на индивидуальную консультацию

¹ *Козлов А.Ф.* Организация и методика проведения консультации. – Вопросы методики преподавания в юридических вузах. Свердловск, 1960, с. 105.

² *Усманов О.* Консультации, зачеты, курсовые и государственные экзамены. – В кн.: Вопросы методики преподавания юридических дисциплин. Сталинабад, 1957, с. 75.

³ *Разин В.И.* Общая методика преподавания философии в вузах. М., 1977, с. 113.

⁴ Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций / под ред. Е.И. Войленко. М., 1965, ч. 2, с. 23.

по каждой дисциплине устанавливаются 0,5 часа на студента»¹. Представляется, что обе нормы, принятые более 40 лет тому назад, плохо регулируют дело организации консультаций, во многом остаются на бумаге, противоречат реальной вузовской практике.

Для заочников-студентов указанная норма слишком много отводит часов на консультацию, а для дневной формы обучения, как правило, слишком мало. Если в вузе 300 студентов-заочников, то по 0,5 часа – это 150 часов консультации по одному предмету, а предметы разные, консультации даются только перед экзаменами, и не индивидуально, а по группам. Даже если создано 10 студенческих групп, то по 2 консультации на группу – это 40 часов консультации (по 2 часа одна консультация), но никак не 150 часов по нормативам. Порой говорят о письменных консультациях для заочников в течение учебного года, но они имеют эпизодический характер и в вузе не привились. При составлении индивидуального плана преподаватель может запланировать 150 часов консультаций заочникам, но фактически более 40 часов дать не сумеет. Приведенная норма далека от реальной жизни вуза, создана умозрительно и должна быть отменена.

Как обстоит дело с процентной нормой консультаций? До 15% от лекционного курса на каждую студенческую группу – это и мало и много, в зависимости от организационных условий преподавания. Если на курсе 17 студенческих групп, то при лекционном курсе в 70 часов на консультации отводится 178,5 часа. Если по данному предмету один лектор, читающий на трех потоках, и семинарских занятий по плану нет, то все 178 часов консультаций он может использовать, но это для одного преподавателя много. Если речь идет об односеместровой дисциплине, то более 70–80 часов консультаций он фактически не проведет. Но может быть и иная ситуация. Планом предусмотрены семинарские занятия, которые ведут три лектора и пять преподавателей. Эти 178 часов консультаций надо разделить поровну между 8 преподавателями. Получается по 22 часа на одного преподавателя. А это слишком мало. И данная процентная норма составлена умозрительно, автор ее плохо знает вузовскую жизнь, и совершенно непонятно, дидактически необъяснимо, почему взято 15% от лекционного курса, а не 10 или 25%. Жизнь подсказывает другие нормы, которые в сущности практикуются

¹ Там же, с. 24.

при учете консультаций. Преподаватель, который ведет семинарские занятия и читает лекции, должен встречаться со студентами хотя бы раз или два в неделю. Ректорат правильно требует от кафедр, чтобы было кафедральное расписание консультаций и сообщены студентам день, час и аудитория консультаций для них.

В семестре от 15 до 17 недель, из расчета по 2 консультации в неделю, стало быть, не менее 30 двухчасовых консультаций каждого преподавателя, что составляет в семестре не менее 60 часов, а накануне экзаменов и зачетов, примерно за один месяц, надо увеличить консультации до 2–3 раз в неделю. Да на предэкзаменационные групповые консультации (по 2 ч. на группу) нужно еще время. 70–80 часов консультаций на семестр для преподавателя – это реальная норма времени. А при 15% от лекционного курса получается на одного преподавателя 22 часа.

Министерские нормативы о консультациях должны стимулировать проведение консультаций. Дидактическая норма консультации проста: преподаватель обязан систематически встречаться со студентами в удобное для них внеучебное время. Систематически – это не менее одного-двух раз в неделю в течение семестра и два-три раза – в предэкзаменационный период. Ясно, что речь идет о преподавателе, который ведет аудиторские занятия со студентами. Если эти занятия ведутся 2, 3 или 4 семестра, то и норма консультации значительно увеличится по сравнению с односеместровыми предметами.

Иногда учебные части относятся к консультациям как необязательному виду занятий: расписание консультаций не составляют и взваливают эту обязанность на кафедры, помещения не отводят. Кафедры планируют расписание исходя из своих критериев, не учитывая занятость студентов по другим предметам. И если две кафедры назначили в одно и то же время консультации, то студенту приходится решать, куда пойти или вообще не ходить при таком несуразном для него планировании. Кафедра сама не может распоряжаться аудиториями для проведения консультации. И здесь нужно веское слово диспетчера учебной части. Очевидно, все дело планирования консультаций надо сосредоточить в руках учебной части, а не кафедр. Здесь есть ряд методических трудностей, а главная из них – выяснение удобного для студентов времени консультации. Одни преподаватели склонны проводить их сразу после окончания шестичасовых аудиторских занятий. Другие полагают, что студент должен 2–3 часа поработать над учебной литературой и после

этого у него возникнут вопросы для консультации. Поэтому назначать ее надо через 3–4 часа после окончания занятий. В каждом вузе, на каждом курсе, потоке и в группе следует проводить работу по выяснению удобного для студентов времени консультации. Итак, организационные условия проведения консультации (нормативы, помещение, время и пр.) имеют серьезное значение для ее успеха.

В литературе выделяются два вида учебных консультаций: текущие и предэкзаменационные. Есть и другие виды – для подготовки курсовых работ, для подготовки дипломных работ, научного доклада в студенческом кружке, для подготовки реферата и др.

Рассмотрим прежде всего методику проведения текущих консультаций, которые проводятся на протяжении всего семестра. Качество консультаций, их систематичность, содержание и эффективность зависят от многих факторов, но прежде всего – от качества лекций и семинарских занятий. Именно под их влиянием у студентов формируются мотивы учебы, стремление отыскать нужную книгу или статью, поработать с ними, открыть для себя нечто новое. Активная самостоятельная работа, как правило, рождает вопросы, с которыми студент идет на консультацию. Конечно, если лекции и семинары не активизируют студента, то и мотивы учебы будут иными, и отношение к консультации будет негативным.

В связи со сказанным надо, вероятно, выделить разного типа консультации преподавателя: пассивные и активные. При пассивных консультациях все построено на формальных началах: есть кафедральное расписание консультаций, о котором знает меньшая часть студентов. Преподаватель является в часы консультаций и ждет студентов, а они не приходят. Он аккуратно записывает два часа в журнал учета консультаций, а фактически их либо не давал, либо дал для двух-трех студентов. Пассивность преподавателя в данном случае недопустима. Другое дело, когда преподаватель организует консультацию при помощи ряда методических приемов. Укажем на некоторые из них. В начале семестра планируются семинарские или практические занятия. За две недели до начала их преподаватель знакомится со своей группой: в деканате получает список группы, выясняет, кто староста, парторг, комсорг и профорг. За одну неделю преподаватель приглашает всю студенческую группу на консультацию, разъясняя, как подготовиться к первому семинарскому занятию, как работать с первоисточниками, нормативными актами

и учебной литературой. Опыт свидетельствует, что такого рода консультации обеспечивают высокий учебный уровень первого семинарского занятия.

Некоторые темы программы лектор относит на самостоятельную работу студента, по таким темам нет лекции и семинаров. Студентам заранее (за две недели) объявляют, что по данной теме будет проведена консультация. И на такие консультации студенты охотно являются.

Если по предмету учебным планом предусмотрены только лекции и нет семинаров и практических занятий, то полезно проведение коллоквиумов, «вызывных» консультаций. Заранее студенты предупреждают о теме коллоквиума, в ходе которого выясняются знания студентов, устраняются пробелы в них. Такие коллоквиумы проводятся не более 2–3 в семестр с каждой студенческой группой.

В вузовской практике известны тематические консультации, которые проводит обычно лектор. Важно обнаружить тему, которая интересует многих студентов. О ней можно догадаться по студенческим вопросам на лекции или в перерывах между ними. Если тема назначена удачно и время консультаций удобно для студентов, явка обычно хорошая. Большим вниманием студенчества пользуются консультации для подготовки курсовых работ. Студенты советуются по вопросу плана работы, литературных источников и пр. Консультации эти бывают как групповые, так и индивидуальные.

Студенты – участники научного кружка – постоянно пользуются консультациями по вопросам выбора темы для доклада на кружке, методики подготовки научного доклада. Особенно активно проходят консультации студентов, которые готовятся принять участие в организуемой кафедрой теоретической конференции. Непременным их условием да и работы научного кружка является новизна, обсуждение актуальных жизненных вопросов, волнующих пытливого ум студентов.

Таковы некоторые приемы организации активных консультаций, на которые студенты идут с удовольствием, получают на них добрую зарядку для самостоятельной работы. Успех консультаций, стремление студента постоянно пользоваться ими во многом зависят от стиля, от морально-психологической атмосферы на консультации, которая должна быть доброжелательной. Если студент неумело сформулировал вопрос, или вопрос – свидетельство его плохой работы над учебником, никоим образом не следует упрекать его, менторски нудно поучать. Ведь он

пришел добровольно на консультацию, и его нужно научить извлекать из консультации полезную информацию. Доверительная беседа исключает в данном случае укоры и назидания. Надо выяснить, что и как читает студент, с конспектом или без него, добиваться, чтобы советы преподавателя студент воспринимал с интересом. Как это сделать, каждый преподаватель решает самостоятельно.

Студенческие вопросы на консультации носят различный – учебный, научный и нравственный – характер. Вопрос задан, но не надо спешить отвечать. Сначала подумать об истоках недоуменного вопроса студента: рожден ли такой вопрос непониманием трудного места в лекции, в учебнике, в результате студенческого труда, либо он навеян любознательностью, но на него есть четкий ответ в литературе, которую не читал студент. Конечно, не всегда понятны корни, истоки вопроса, но стремиться выяснить их – обязанность преподавателя. Если эти источники понятны, то легко применить нужную методику разъяснения студенту данного вопроса.

Ответ преподавателя может быть исчерпывающим, а может лишь наметить ответ, который студент окончательно получит, прочитав рекомендованное место в какой-либо книге. Бывает и так, что на сложный вопрос студента преподаватель помогает студенту самому найти ответ. Для этого вместе с ним преподаватель разбирает простые вопросы данной проблемы, формулируя на них ответы таким образом, чтобы подвести к ответу на главный вопрос, поставленный студентом. И ответ он формулирует почти самостоятельно. От такой беседы в сознании студента остается значительно больше, чем от готового ответа.

На все ли вопросы студента нужно отвечать? Как правило, на все вопросы преподаватель дает ответы. Остаются без ответа вопросы либо не по предмету данной науки (указывается при этом источник ответа), либо вопрос студентом поставлен настолько широко, что не понятно, что он желает выяснить. Например, студент просит рассказать о правоотношениях. Но это целая тема учебной программы. По данной теме читаются 3–4 двухчасовых лекции, проводится два двухчасовых семинара по теории государства и права, а в учебнике добрая сотня страниц текста специального раздела. Превращать консультации в разновидность дополнительного занятия или краткой лекции нельзя. Выяснив, что студент пока еще не читал учебника, надо рекомендовать его прочитать. Консультация не заменит самостоятельной работы студента, а организует ее.

Иной характер носит методика проведения предэкзаменационных консультаций, которые существенно отличаются от текущих. За месяц до экзаменов или зачетов студенты должны знать расписание консультаций к каждому экзамену и преподавателя-экзаменатора. Следует методически грамотно определить время проведения консультации, которое должно совпадать со временем подготовки к данному экзамену. Если студент имеет пять дней на подготовку к экзамену, то в эту пятидневку и назначаются консультации. До этого проводить их бесполезно, ибо они нужны будут студентам лишь после того, когда часть учебного материала к экзамену уже освоена ими. Обычно каждая экзаменуемая учебная группа получает 2–3 групповые консультации. За день до экзамена не рекомендуется их давать, ибо студенту надо дать время отработать учебный материал, на который обратили внимание на консультации. Пора экзаменов для студентов дает максимальную нервную нагрузку, у многих рождает страх возможной «двойки», студенты много работают (иногда без особой пользы). На предэкзаменационной консультации преподаватель должен быть очень собранным, ибо студенты внимательно слушают его, ловят каждую реплику, слово, жест, мимику. Первейшая задача педагога – снять (или ослабить) нервное напряжение. Уже на консультации должны складываться доверительные деловые и уважительные отношения между студентами и экзаменатором. Если преподаватель в другой студенческой группе поставил неудовлетворительную оценку, полезно о ней рассказать студентам, дать им понять, что отсутствие элементарных знаний влечет такую оценку. Преподаватель может познакомить студентов с критериями оценки их знаний.

«Предэкзаменационная консультация, – пишет А. Ф. Козлов, – обычно состоит из двух частей: из ответов преподавателя на вопросы студента и методических указаний, как готовиться к экзамену»¹. Ответы преподавателя должны быть четкими, как правило, краткими, но могут быть и обстоятельными. Есть, конечно, трудные вопросы в каждом предмете. Студент по своему конспекту лекции, учебнику, научной статье или монографии не может понять логику трудного вопроса. Обязанность преподавателя – просто и ясно разъяснить трудное место, найти такие его

¹ Козлов А. Ф. Методика проведения консультаций, экзаменов и зачетов. – В кн.: Вопросы совершенствования преподавательского мастерства. Свердловск, 1969, с. 47.

стороны, которые станут понятны студенту с любой подготовкой. Если же человек (и преподаватель, и студент) ничего не может понять в учебнике, то это не наука, а туманные слова. К сожалению, и такие попадают в учебники. Трудности такого словесного порядка надо попросту снять, разъяснив студентам, что о них речи на экзаменах не будет. Иногда студенты (особенно сильные) забираются в такие дебри предмета, которые не нужны при подготовке к студенческому экзамену. Надо снять такие вопросы, разъяснив студентам, что в данном случае им незачем ломать голову.

Преподаватель на консультации обязательно должен разъяснить новый учебный материал, которого нет в учебниках и лекциях. Само собой разумеется, что этот новый учебный материал должен быть в минимальной дозе, чтобы не сорвать общую подготовку студента к экзамену. В билетах к экзамену есть вопросы достаточно обширные. Иногда студенты спрашивают, как строить ответ по таким вопросам. Следует рекомендовать им наметить план ответа, разбить его на частные вопросы, о которых в начале ответа сообщить экзаменатору. Такие планы, если они достаточно логичны, делают ответ студента четким и определенным. План ответа помогает избавиться от фрагментарности, бессистемности ответов.

На предэкзаменационных консультациях студенты интересуются экзаменационными билетами – сколько их, какие они и пр. Относительно «тайны» экзаменационных билетов в литературе высказываются различные мнения. Если билеты составлены методически правильно, если они грамотно отражают все разделы учебной программы, то тайну из них делать незачем. Ведь после первого экзамена большинство вопросов в билетах становятся известными всем студентам, причем такая «переписка» их приводит к курьезам. Студенты спрашивают на консультациях о вопросах, которых нет и быть не может в билетах, а они уверены, что такие вопросы в них есть. Это результат записей их со слов студентов, сдавших экзамен.

Некоторые кафедры до экзамена имеют перечень вопросов в билетах, с которыми знакомят студентов, и не делают из этого тайны. Ведь вопросы, включенные в экзаменационные билеты сверх учебной программы, обязательно должны быть доведены до сведения студентов.

Очерк 5

Экзамены

Экзамены и зачеты в вузе изучаются дидактикой как часть более широкой проблемы – учета, контроля и оценки знаний учащихся. При этом, пожалуй, главное внимание уделяется текущему учету успеваемости студентов, результатам их самостоятельной работы, о которых мы частично уже писали. Очевидно, что экзамены в вузе по своим задачам, значению, содержанию и методике заслуживают самостоятельного рассмотрения в качестве организационной формы учебного процесса или метода обучения. Именно обучения, а не только проверки накопленных знаний. Пора экзаменов – не потерянное для учебного процесса время, ибо в ходе подготовки студентов к экзамену они не только закрепляют полученные ими знания на лекциях, семинарах, из учебника, но и перестраивают эти знания. Экзамены – это та же учеба, но учеба особого рода.

В чем значение экзаменов в вузе? Почти во всех педагогических руководствах отмечается два существенных качества экзаменов: их обучающее и воспитательное значение (иногда пишут не о качестве экзаменов, а об их задачах, функциях или свойствах, но имеется в виду одно и то же – учебный и воспитательный их характер). Видимо, у экзаменов имеется еще и третье, существенное качество: их государственный характер. Рассмотрим эти качества, или свойства, экзаменов в вузе.

Обучающее значение экзаменов состоит прежде всего в том, что студент во время экзаменационной сессии повторяет весь учебный материал, вновь перечитывает конспект лекции, учебник, иные источники информации. Он не только повторяет, но и закрепляет полученные знания, запоминая их. Для педагога учебное значение экзамена состоит в том, что он готовит экзаменационные билеты, выделяя в них главные узлы предмета («шаги», «кадры»), стремится охватить всю учебную программу, продумывает тактику экзаменов, характер консультаций. Но студент не только повторяет пройденный в семестре (или за курс) учебный материал: он при подготовке к экзамену получает новые знания. Здесь имеются в виду не новые данные науки и практики (новая монография или только что принятый закон), они могут быть, а могут и не быть. Новизна здесь в другом. Студент приводит в систему разрозненные знания, которые он в течение года накапливал при изучении отдельных тем. Обобщение и систематизация знаний – главная обучающая роль экзамена.

В этом его принципиальное отличие от текущего контроля, который проверяет усвоение части курса, а экзамен заставляет студента понять логику всей науки целиком, связать отдельные темы в единую систему, понять близкие и далекие перспективы развития данной науки.

Обучающее значение экзамена означает также объективный характер проверки усвоения знаний и их объективную оценку, адекватную требованиям к студентам со стороны преподавателей. Объективность оценки знаний, практических умений и навыков служит стимулятором для дальнейшей учебной работы студента.

Экзамены имеют большое воспитательное значение, о чем подробно шла речь во II разделе книги. Если они организованы правильно, то стимулируют в немалой степени развитие чувства уважения к науке, вузу, преподавателю. Экзамен дает многое для нравственного воспитания студенчества. Студент получает отметку. Она должна вознаграждать трудолюбие, а не карать за лень и нерадивость. Завышенная оценка – урок безнравственности, она приучает думать, что ее можно получить не по труду; заниженная оценка убивает труд студента, вызывает чувство несправедливости. Объективность и доброжелательность – законы экзаменов, без них нет воспитательных качеств экзаменов. На протяжении всего очерка нами рассматривается обучающая и воспитательная сторона экзамена.

Но экзамены не только обучают и воспитывают, они подводят итоги всей учебной работы по данному предмету, а вся экзаменационная сессия дает различный материал об организации учебного процесса в вузе. И дело тут не в процентах успеваемости, при которых сравнивают, на сколько десятых долей процента изменилось количество отличных или удовлетворительных оценок, и по этим «долям процента» судят, насколько улучшилась или ухудшилась работа вуза. Тем более, что бывают и другие проценты.

По результатам экзаменов педагоги отчитываются перед государством и обществом о своей работе, о работе студентов и всего коллектива вуза. Оценка уровня усвоения знаний каждым студентом – это авторитетное свидетельство уровня знаний его. Ни ректор, ни декан, ни заведующий кафедрой не имеют права продиктовать экзаменатору оценку тому или иному студенту. Суверенная власть педагога в данном случае – абсолютна. И этой властью надо пользоваться умело. Высокая авторитетность и значимость оценки, ее государственный характер надо

беречь. Общество доверило педагогу учить и оценивать знания студентов. И эта оценка, как правило, окончательная.

Не сразу утвердились экзамены как обязательная форма учебного процесса. В первые годы Советской власти экзамены в вузе были отменены, ибо рассматривались как наследие «буржуазной школы», превратившей экзамены в садистские, варварские пытки студенчества. Текущий учет по отдельным темам вытеснил экзамены. А бригадно-лабораторный метод обучения уничтожил самую суть индивидуальной ответственности каждого студента за свою учебу. Практика текущего учета знаний просуществовала до 1936 г. О ней историк Ш.Х. Чанбарисов пишет: «Текущий учет не давал реальной картины о глубине и объеме знаний студентов. Пока не завершилось изучение научной дисциплины, у студентов нет еще системы знаний, имеющиеся у них сведения по отдельным темам не сложились в определенный комплекс»¹.

Невольно вспоминаешь такую картину. Несколько слепцов подвели к слону и попросили объяснить, что это такое. Один, нащупав его ногу, сказал: это столб. Другой коснулся хобота слона и решил, что это змея. Третьему в руки попало ухо, и он объявил: это большой лопух. Видение каждым изучаемого предмета определяется организационными формами и условиями обучения. Пока внимание студентов приковано к отдельной теме, с которой он знакомится на лекции и семинаре, изучает ее. От него нельзя требовать более широкого взгляда на весь предмет, пока он не изучил его полностью.

Экзаменационная сессия – это пора становления нового знания о всей системе науки, это комплексное обобщение всех тем предмета. Экзамены по сессиям были введены в 1932/33 учебном году, а в 1936 г. Постановлением СНК и ЦК ВКП(б) окончательно отменена практика текущего учета успеваемости. В этом Постановлении сказано: «Отменить существующую практику текущего учета успеваемости студентов, установив единственным критерием успеваемости сдачу экзаменов по лекционным курсам и зачетам по практическим занятиям»². Комментируя значение этой педагогической нормы, Ш.Х. Чанбарисов пишет: «Упразднение текущего учета способствовало искоренению школяр-

¹ Чанбарисов Ш.Х. Формирование советской университетской системы. Уфа, 1973, с. 461.

² Народное образование в СССР. Сб. документов 1917–1973 гг. М., 1974, с. 429.

ских методов в учебной работе. Оно означало большее доверие к студенту и признание необходимости его самостоятельности. Эта мера отразила также большие сдвиги в развитии высшей школы, связанные с повышением образовательного уровня поступающей молодежи»¹.

Более сорока лет действует правило об отмене текущего учета успеваемости студентов, но в последние годы стали раздаваться отдельные голоса, выступающие за введение его.

Стремление декана и преподавателей быть в курсе дела успеваемости студентов понятно, но для этого вовсе не нужен текущий учет, да еще с оценками. Семинарские, практические и лабораторные занятия, программированное обучение, консультации дают достаточно информации для преподавателя о том, как учатся студенты.

Нормативной основой курсовых экзаменов и зачетов является «Положение о курсовых экзаменах и зачетах в высших учебных заведениях СССР». Это Положение утверждено Приказом министра высшего и среднего специального образования СССР от 11 июля 1973 г. за № 513. В нем сказано: «Курсовые экзамены по всей дисциплине или по ее части преследуют цель оценить работу студента за курс (семестр), полученные теоретические знания, прочность их, развитие творческого мышления, приобретение навыков самостоятельной работы, умение синтезировать полученные знания и применять их к решению практических задач»². Как видим, в нормативном предписании обращается внимание на умение синтезировать полученные знания. Имеется Положение о государственных экзаменах³.

Решающее значение для экзамена в каждом вузе, на каждом курсе, по каждому предмету имеют общий строй или общий стиль экзамена. Чего добивается от экзамена педагог и к чему стремится студент – все это незримо создает особый дидактический настрой экзамена, его общий стиль. Во многих вузах до сих пор главное внимание педагога на экзамене обращается на то, как студент воспроизводит материал учебника или лекции, но не на знание источников, монографий, научных статей. Конечно, студент должен уметь воспроизвести учебник, но к этому нельзя сводить все педагогические требования. «Если

¹ Чанбарисов Ш.Х. Указ. соч., с. 461.

² Высшая школа. Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. М., 1978, ч. I, с. 248.

³ Там же, с. 254.

простое воспроизведение (учебника. – И.Ф.) становится преобладающим, то учащиеся постепенно привыкают к бездумному заучиванию учебного материала, а это затрудняет использование приобретенных знаний на практике, в жизни»¹. Заучивание нужно, но не оно главное. Проф. К.Г. Марквардт справедливо считает, что на экзамене педагог должен проверять «не уровень запоминания материала обучаемым, а степень развития его мышления, что повлечет за собой изменение буквально всего педагогического процесса»². И сейчас повсеместно во всех вузах идет переход от старых критериев успеваемости студента к новым.

М.Н. Скаткин правильно обращает наше внимание на то, что необходимо преодолеть сложившийся в школе – средней и высшей – «культ заучивания подряд всего учебного материала – и главного и второстепенного (вспомогательного, иллюстративного, справочного) и перенести акцент на глубокое осознание и прочное усвоение ключевых фактов и идей науки, развитие творческого мышления и умения пользоваться справочниками»³.

На экзамене студент может пользоваться текстами законов, справочниками, учебниками и записями лекций. К этому времени педагог должен научить его умению рассуждать, анализировать, сопоставлять, т.е. перестраиваться в процессе мышления. Противник заучивания учебного материала учащимися академик АПН СССР А.Н. Леонтьев утверждает: надо перенести «уже понятые сведения в справочники, которыми учащийся может открыто пользоваться даже на экзаменах. Ведь в жизни мы не зазубриваем всех данных, которые нам могут понадобиться, а берем их из известных нам источников и иногда выписываем на бумажку – для лекции, для доклада или выступления и т.д. Кстати сказать, в школе такая бумажка называется шпаргалкой и расценивается как криминал»⁴. Автор полагает, что учащийся открыто, а не подпольно может пользоваться записями на экзамене, семинаре, в кружке. В чем психологическая природа таких кратких записей? В том, что студент, лектор или докладчик не надеются на свою память, не могут все, что

¹ Савин Н.В. Педагогика. 2-е изд., доп. М., 1978, с. 164.

² Марквардт К.Г. В целях активизации познавательной деятельности студентов. – Вестник высшей школы, 1977, № 10, с. 26.

³ Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980, с. 51–52.

⁴ Вопросы философии, 1973, № 1, с. 33.

они собираются сказать, зазубрить. Другое дело, когда студент или лектор бездумно, механически зачитывает вслух бумажку. Отсюда вывод: беда не в бумажках с краткими записями, а в том, что мы плохо учим студентов мыслить, рассуждать, доказывать.

Система экзаменов подвергается критике и с другой стороны. Якобы нет научных критериев оценки знания студента и экзамен строится по «личному впечатлению» педагога, а оно – сплошной субъективизм. Надо словесный экзамен заменить машиной, стандартными тестами. Особо активным сторонником тестовых экзаменов выступает В.П. Беспалько¹. Ему убедительно возражает И.И. Кобыляцкий: «Личные впечатления опытного педагога отражают глубинные процессы мышления студента, а зафиксированный в тестах уровень отражает лишь то, что есть в памяти»². Следовательно, машины и тесты на экзаменах ориентируют на зубрежку, от чего постепенно следует отказываться. При помощи машины и тестов можно зафиксировать количественные показатели знаний, но не качественные (убеждения, творчество, интересы), они недоступны никаким, самым умным машинам. А живое и личное впечатление педагога от ответов студента на экзамене было и пока остается главным методом проведения экзаменов в вузе. Что касается тестов и контролирующих машин, то они дополняют экзамен (где нужны количественные характеристики знаний), а не отменяют или заменяют его.

Отстаивая личные впечатления педагога от экзамена, следует отметить морально-педагогическое и психологическое значение экзамена. Прежде всего у студента не должно быть страха перед экзаменом, ведь отметка – это не наказание или поощрение, а государственная оценка уровня усвоения знаний. Психологическую атмосферу на экзамене невозможно подчинить никаким инструкциям. Педагог призван понимать и считаться с огромным нервным, интеллектуальным и моральным напряжением студента до и во время экзамена: быть тактичным, внимательным к студенту, уметь его успокоить, помнить, что на экзамене нужно выявить знания, а не пытаться его «срезать». Есть педагоги, которые в обращении к студенту привыкают к властному тону. На экзамене его

¹ См.: *Беспалько В.П.* Дидактические основы программированного обучения. Автореф. дис... докт. пед. наук. М., 1968, с. 10.

² *Кобыляцкий И.И.* Основы педагогики высшей школы. Киев–Одесса, 1978, с. 166.

полезно сменить доброжелательно дружеским, товарищеским. На экзамене вся психика студента мобилизована, она натянута, как струна. Поэтому каждое замечание педагога, его слово, жест, мимика воспринимаются особо остро. Педагог должен быть собранным и вопросы задавать не по мелочам курса, а проблемные, которые запомнятся студентом надолго, иногда на всю жизнь. Весь строй экзамена – деловой, спокойный, внимательный, требовательный подчинен одному – объективно и справедливо оценить знания. Таковы некоторые общие положения об экзаменах в вузе.

В высшей школе проводятся разные экзамены – вступительные, экзамены после окончания подготовительного отделения, семестровые и курсовые, государственные экзамены, экзамены при поступлении в аспирантуру, экзамены кандидатского минимума. Каждый из них имеет свои особенности.

В чем отличие экзамена от зачета? В Постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. отмечается, что экзамены сдаются по лекционным курсам, а зачеты – по практическим занятиям (практическим работам)¹. Зачеты, как правило, подчеркивается далее в Положении об экзаменах и зачетах 1973 г., служат формой проверки успешного выполнения студентами лабораторных и расчетно-графических, курсовых работ, усвоения учебного материала на семинарских и практических занятиях, защиты отчетов производственной практики. Эта ясная линия разграничения экзаменов и зачетов порой нарушается, когда устанавливаются зачеты по лекционным курсам. Если зачеты устанавливаются по описательным дисциплинам (например, прокурорский надзор, финансовое право и т.п.), то с этим, может быть, следует согласиться. Но зачет по международному праву – теоретической и достаточно сложной дисциплине, по которой нет семинарских занятий, – никакими разумными соображениями объяснить нельзя.

Итак, экзамены подводят итог усвоению лекционного курса, зачеты – практическим занятиям. Зачеты должны проводиться за неделю до начала экзаменационной сессии, без билетов. Принимает их преподаватель по-разному: от целой студенческой группы или индивидуально. Кое-где встречаются зачеты с дифференцированными отметками в ходе экзаменационных сессий, что превращает их в «малый экзамен». Экзамены

¹ См.: Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг., М., 1974, с. 429.

по решению кафедры могут проводиться по билетам или без билетов. Обычно курсовой экзамен для академической группы проводится по билетам, а экзамен для 3–4 студентов – без билетов: экзаменатор задает экзаменуемым студентам вопросы по программе.

Билеты составляются заранее, задолго до экзаменационной сессии – примерно за месяц. Преподаватель при подготовке билетов строго соблюдает ряд методических правил, а формулировка вопросов должна точно совпадать с формулировкой его в учебной программе. Редкие отступления должны быть дидактически оправданы. Вопросы сверх программы должны связываться с новыми политическими, экономическими, культурными или научными событиями, происшедшими после принятия программы. Таких новых вопросов должно быть немного. В один экзаменационный билет включается 3 вопроса, что методически оправдано повсеместной практикой экзаменов. Как правило, в билет включаются вопросы с начала программы, ее середины и конца. Иногда студент первую треть или половину учебника прочтет, а конец не успевает. Это легко обнаруживается при правильном методическом отборе вопросов из программы. Нельзя включать в один билет два вопроса из одного раздела или, что совсем плохо, из одной темы. Такие билеты не дадут правильной картины уровня усвоения студентами предмета.

Вопросы в билетах должны быть более или менее равной сложности и трудности. Широкие вопросы, требующие в ответе пространственных рассуждений, необходимо сочетать с краткими, ответ на которые может ограничиться одной-двумя краткими формулировками.

Вопросы надо составлять так, чтобы исключался лаконичный ответ: да – нет. Такой вопрос подойдет для программированного обучения и неуместен на устном экзамене. Объем ответа на вопрос зависит и от того, из какого места программы взята формулировка для экзаменационного вопроса. Ведь почти любая учебная программа разбита на темы, тема – на пункты, а пункты – на абзацы. Если наименование всей темы программы включено в билет в качестве отдельного вопроса, то это означает, что студент должен рассказывать всю тему, все ее пункты. Если формулировка вопроса совпадает с первыми словами отдельного абзаца, то он рассказывает все то, что включено в абзац. Но если формулировка вопроса взята из середины абзаца, то это ориентир на то, что вопрос самостоятельный и в ответе можно отойти от тех формулировок, которые содержатся в абзаце.

Указанные методические рекомендации отбора формулировок программы для экзаменационных билетов соблюдаются при условии, что сама учебная программа методически правильно составлена. К сожалению, некоторыми программами не могут пользоваться студенты и преподаватели из-за методических ошибок. Если билеты правильно составлены, охватывают всю учебную программу и не пропустили ни одной темы, используя все ее главные идеи, опустили частности, их следует довести до сведения студентов. Однако здесь среди преподавателей нет единства мнений. Еще в 1956 г. опытный методист профессор Харьковского юридического института М.В. Гордон писал: «Содержание экзаменационных билетов должно быть заранее известно студентам. Нет методических оснований скрывать тексты билетов от первой по порядку проведения экзаменов академической группы»¹. Второй и последующим группам они будут известны со слов студентов первой группы. Такая словесная студенческая информация работает порой как испорченный телефон, и на консультациях встречаются курьезы.

Некоторые преподаватели предлагают не сообщать студентам заранее содержание билетов и в ходе экзаменов менять нумерацию билетов или даже исключать из нее вопросы и дополнять новыми. Все эти предложения и позиции сторонников «секретных» билетов методически не оправданы. Если билеты правильно составлены и отражают всю программу, ее главные идеи, вручение таких билетов поможет студентам хорошо подготовиться к экзамену, повторить весь курс и обобщить, систематизировать разрозненные знания.

Ведь в программе, как и в учебнике и лекциях, есть частности, есть понятия других наук. Где гарантия, что усилия некоторых студентов будут сосредоточены на этих частностях, на изучении понятий других наук, а главные идеи и понятия данной науки останутся нетронутыми при подготовке? Четкие вопросы билетов уберегли бы студента от такой ошибки, если заранее дать в руки студента такие билеты. Но не приведет ли такая вольность к подготовке студентами «шпаргалок»? Нет. Дело все в стиле и организации экзаменов. И.И. Кобыляцкий пишет: «Экзаменовать надо так, чтобы в шпаргалках не было надобности. Обсуждать со студентами проблемы в таком плане, чтобы шпаргалка не только не помогала, но мешала нормальной беседе. Обычно шпар-

¹ Методические материалы. Харьков, 1956, с. 20.

галками пользуются студенты у преподавателя, предпочитающего формальную проверку знаний»¹. Очень верное суждение. Шпаргалки появляются в результате формализма и излишней строгости, нагоняющей страх на студентов. Надо выяснить не формальные знания, а мышление студента, его подлинное понимание главных идей изучаемой науки. «Опыт также показывает, – отмечает далее И. И. Кобыляцкий, – что предоставление студенту возможности пользоваться на экзамене справочными источниками не снижает, а повышает педагогический уровень экзаменов»².

Движущей силой экзаменов являются вопросы на консультации, вопросы экзаменационных билетов, вопросы преподавателя, обращенные к студенту. Они должны быть ясными, исключая двусмысленные ответы. Их лаконизм – свидетельство высокой культуры мышления. Если вопрос содержит 10–20 слов, то это не вопрос, а многословный монолог преподавателя, из которого порой трудно понять, о чем он спрашивает. Надо избегать наводящего вопроса, в формулировке которого уже содержится полуответ, подсказка. Он уместен лишь тогда, когда направляет мысль студента в русло правильного ответа. Если знания у него есть, такой наводящий вопрос восстановит память, а если знаний нет, то останется без ответа, что убедит экзаменатора в том, что экзаменуемый необходимых знаний не имеет. На экзамене преподаватель задает студенту вопросы дополнительные и уточняющие. Дополнительные – это вопросы сверх вопросов экзаменационного билета. Они задаются, как правило, тогда, когда студент на вопросы билета плохо отвечал. В этом случае вопрос должен быть не из трудных, абстрактных и дискуссионных проблем науки, а из устоявшихся, легко усваиваемых многими студентами вопросов, ясных и четких. Дополнительный вопрос не должен повторять вопросы той темы, на которые не смог ответить студент. Наконец, он берется, как правило, из билетов к экзамену, по которым готовились все студенты. Студенту надо дать время на подготовку к ответу на дополнительный вопрос.

Из ответа студента на все три вопроса билета педагог имеет достаточный материал для выведения объективной оценки уровня усвоения знаний студентом, поэтому нет нужды прибегать к дополнительным во-

¹ *Кобыляцкий И. И.* Основы педагогики высшей школы. Киев–Одесса, 1978, с. 173.

² Там же.

просам. Нет ничего хуже вопросов ради вопросов, которые не имеют никаких дидактических оснований. Они антипедагогичны и антиморальны.

Наконец, что такое уточняющие вопросы? Если дополнительных вопросов может и не быть или один-два задаются, то уточняющих вопросов может быть много. Все они задаются в рамках экзаменационного билета, студенческого ответа на вопросы. В чем их педагогический смысл? Прежде всего в том, чтобы уточнить мысль студента. В своем ответе он допустил неточности. Какова их природа: заблуждение, ошибка, неправильное толкование или словесная неточность? Допустим, что на уточняющий вопрос студент отвечает правильно: уточняет дату, дает нужное определение. Стало быть, ошибка в первом ответе – результат волнений, а не того, что у студента нет знаний. Когда задаются уточняющие вопросы? Лишь после того, когда студент ответил на все три вопроса билета. Некоторые преподаватели спешат задать вопросы, перебивают студента, добиваются, чтобы он отвечал словами их лекции или учебника. Такая методика вносит в экзамен ненужную нервозность и никак не помогает выяснить действительный характер знаний студента. Надо дать ему достаточно времени на подготовку к ответу и, когда он сел к столу отвечать, самым внимательным образом выслушать его полный ответ. Перебить студента можно в двух случаях: когда он отвечает не по вопросу билета или когда он словесно ошибается (ударение, не то слово и пр.).

Почему следует прибегать к уточняющим вопросам лишь после ответа студента на все три вопроса билета? Представим себе такую ситуацию. Добросовестный студент при подготовке к экзамену хорошо усвоил второй и третий вопросы билета, но слабо знает общий первый вопрос. И преподаватель после ответа на первый вопрос стал спрашивать: почему, отчего, где, как, зачем и т. п. Студент понял, что экзамен он не сдаст. С плохим настроением он отвечает на второй и третий вопросы, которые знал на «отлично», но рассказать об этом после провала в ответах на первый вопрос уже не сможет. В чем педагогическая задача экзаменов? Как можно лучше выявить знания студента и правильно их оценить. Метод встречных вопросов экзаменатора студенту мешает спокойно выяснить знания, поэтому целесообразней выслушать ответы студента на все три вопроса билета, а затем вернуться к уточнению первого, второго и третьего. Такая методика педагогически более оправ-

дана, чем метод встречных вопросов. Студент имеет право на то, чтобы его выслушали и не перебивали, оценив знания по полному ответу, а не усеченному волею экзаменатора.

Можно ли, выслушав ответы студента, поставить оценку и отпустить его без уточняющих вопросов? Можно лишь в случае отличной оценки. В других ситуациях уточняющие вопросы обязательно нужны. Студент 15–20 минут излагал свое понимание экзаменационных вопросов, и преподаватель выставил оценку «удовлетворительно» или «хорошо», чем вызвал недоумение студента, считавшего, что он отвечал лучше. Надо обязательно убедить студента в справедливости оценки. В некоторых методических руководствах советуют в таких случаях разъяснить ему его ошибки, прокомментировать его ответ, словом, объяснить ему заниженную оценку¹. Следует из ряда ошибок его ответа выбрать наиболее существенную и поставить по сути этой ошибки вопрос. Если она повторится, то преподаватель отмечает неверность ответа и выставляет оценку. После экзамена оценка «удовлетворительно» будет беспокоить студента, но он знает, за что ее получил, вероятно, обратится к учебнику, чтобы проверить себя и убедиться, в чем неправильный ответ, который, видимо, запомнит на всю жизнь. Так что отпустить студента без вопросов при оценке «удовлетворительно» или даже «хорошо» не следует. На экзамене допустимо ставить практические задачи или предложить студенту составить письменный процессуальный документ. Так проверяются умения и навыки студентов. Вопросы, которые задаются студенту, должны носить доброжелательный характер, преследовать единственную цель – выяснить уровень усвоения студентом учебного предмета. Казуистические вопросы вне рамок учебной программы категорически запрещаются.

Наконец, главное на экзамене – оценка знаний студента и соответственно – отметка. В высшей школе утвердилась четырехбалльная система отметок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». В прошлом были в вузах и иные отметки (два, три и пять баллов). Не следует полностью отождествлять оценку и отметку. Оценка – более широкое понятие, которое означает оценочное отношение педагога к знаниям студента и завершается выставлением отметки в баллах. Оценка должна быть понятна студенту и его товарищам

¹ См.: Вопросы методики преподавания в юридических вузах. Свердловск, 1960, с. 116; *Сорокин Н.А.* Дидактика. М., 1974, с. 215.

по вузу. В этом понимании – огромный воспитательный заряд, стимул для дальнейшей активной учебной работы.

Для преподавателя оценка – педагогически достаточно сложная операция, требующая больших знаний, терпения, выдержки, внимания и уважения к студентам. Надо не только внимательно слушать, но и слышать, что и как студент говорит, отвечает. Опытный педагог, слушая студента, отмечает в своем сознании источники знаний студента: это из учебника, а это – из лекции или научной статьи, или данное положение – беспочвенная фантазия студента или творческое, необычное, нестандартное понимание научной проблемы.

Объектом оценки являются только знания, их полнота, глубина и иные характеристики. А значит, умения и навыки – это тоже знания, но в практическом применении. Речь идет о знаниях студента, которые он показал в ответах на экзамене. Что касается прошлых знаний, которые студент проявил на семинарах или еще как-либо, то учет прошлых успехов вряд ли следует принимать в расчет на экзамене. Ведь при таком учете экзаменатор нарушает принцип равного и объективного отношения к студентам. Он экзаменует 5–7 групп, а вел занятия только в одной. В ней он лучше знает активных и пассивных студентов, чем в остальных группах. Если руководители семинаров дают сведения об успеваемости студентов в семинарах, то такие сведения вряд ли педагогически оправданы. Они «дают» на экзаменатора и нарушают принцип равного и объективного характера экзамена.

Особенно надо беречь студенческий актив. Не следует завышать оценки студенту только потому, что он староста, комсорг. Здесь особенно важно соблюдение принципа объективности оценки. Ведь сами студенты друг о друге знают куда больше, чем преподаватель. Оценка, имеющая своим объектом не знания студента, а его общественную активность, теряет свое педагогическое назначение, воспринимается всей студенческой группой как незаслуженная. Иногда приходится слышать, что студент, который грубо нарушил дисциплину, за аморальный проступок имеет взыскание, такой студент не может рассчитывать на отличную оценку. Это неверное суждение. Оценка на экзамене ставится за знания, а не моральный облик студента. Проступки студента оцениваются другими вузовскими институтами, а не на экзаменационной сессии.

Итак, объектом оценочного суждения экзаменатора являются знания студента, которые он показал на данном экзамене. Оценка включает

в себя многие и разносторонние показатели. Отстаивая ее объективность, следует обнаружить и сформулировать критерии оценки, чем руководствуется педагог, выставляя «удовлетворительно» или «отлично». Ведь предметы весьма разные. Есть описательные науки (история), абстрактно-теоретические (государственное право), сугубо практические (криминалистика). Возможны ли единые критерии оценки для разных наук? И.И. Кобыляцкий в этом плане полагает: «Можно сказать, что единый критерий и невозможен. Каждый ученый и педагог – неповторимая индивидуальность, имеет свой характер, поэтому у любого из них может быть свой критерий оценок»¹. Правда, автор все же приходит к выводу о том, что возможны общепедагогические критерии, на базе которых в каждой науке вырабатываются свои критерии. Далее ученый утверждает, что между критериями, соответствующими оценкам «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно», принципиальной разницы нет. При любой из этих оценок аттестуются полные знания программы. Студент, получивший хотя бы удовлетворительные оценки, переводится на старший курс или получает диплом об окончании его².

На такой же позиции стоит и В.И. Разин: «Удовлетворительная оценка означает, что знания экзаменуемого удовлетворяют современным требованиям, предъявляемым к выпускникам высших учебных заведений». Студент должен знать содержание изучаемой науки, что определяется программой, ее разделами, знать обязательную литературу, указанную в программе. «Только в этом случае студент может претендовать на государственную удовлетворительную оценку. Именно это и вкладывается в понятие «удовлетворять требованиям»³. Не является ли позиция этих авторов своеобразным оправданием удовлетворительной оценки? Нет. Они вовсе не оправдывают низкий уровень знаний студента, а лишь утверждают правильный педагогический взгляд, что удовлетворительная оценка ставится, когда есть знания, полнота знаний, а когда их нет, то и нет положительной оценки низшего уровня.

Отличная оценка – оценка за то, что студент чем-то отличается от своих сокурсников: глубиной знаний, творческим характером суждений, знанием дополнительной литературы, знанием научных дискус-

¹ Кобыляцкий И.И. Указ. соч., с. 161.

² См.: Там же, с. 162.

³ Разин В.И. Общая методика преподавания философии в вузах. М., 1977, с. 128.

сий и т.п. Вряд ли можно согласиться с теми преподавателями, которые, экзаменуя академическую группу в 30 человек, 25 из них выставили отличную оценку. Такие преподаватели «отличились» в либерализме. Надо оберегать отличную оценку, повышать ее авторитет, выставляя ее тем студентам, которые ее, несомненно, заслужили.

В педагогике идет интенсивный поиск критериев оценки знаний студента (И. Я. Лернер, В. П. Беспалько, З. И. Калмыкова, И. И. Кобыляцкий и др.). Все согласны с тем, что надо искать критерии оценки знаний, но как понимать в дидактическом смысле сами знания? Есть мнение, что надо выделить три уровня знаний: 1) восприятие и запоминание; 2) усвоение способов применения знаний (умений и навыков); 3) творческое применение знаний к незнакомой, необычной, нестандартной ситуации. Однако, слушая разнохарактерные ответы студентов, не только трудно, но, пожалуй, и невозможно выделить в чистом виде уровни этих знаний. Чаще бывает так, что в ответе одного студента наличествуют все три уровня знаний: одни вопросы науки он знает лучше, другие хуже. А оценить надо весь ответ, с учетом плюсов и минусов того, что на экзамене доложил студент. Студенческие знания различаются по видам: абстрактные и конкретные, теоретические и эмпирические, оценочные и прикладные и т.п. Однако и виды знаний, очевидно, не дадут данных для обнаружения критериев оценки.

Наши исследования привели к выводу о том, что все критерии оценок, которыми в действительности руководствуются преподаватели на экзаменах, можно разбить на две группы: основные и дополнительные. Различие между ними в том, что оценку определяют прежде всего и главным образом основные критерии наличия знания. Но их качество может быть различным: знания могут быть полными и глубокими или неполными, систематичными или лоскутными; оперативными и гибкими или догматическими; свернутыми, лаконичными или развернутыми, убежденными или поверхностными и т.д., о чем убедительно пишет И. Я. Лернер¹. Каждый педагог должен усвоить, что знания одних и тех же научных фактов, теорий, концепций могут обладать различными качествами. На этой основе следует строить требования к студенту: какими качествами должны обладать его знания, и эти требования надо разъяснить.

¹ См.: *Лернер И. Я.* Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? М., 1978, с. 13.

К основным критериям оценки знаний студента на экзамене – по его ответам на вопросы билета, уточняющие и дополнительные вопросы – относятся: 1) правильность ответов на вопросы (верное и достаточно глубокое изложение идей, фактов, принципов, понятий и т.п.); 2) полнота изложений – источниками знаний служат труды классиков марксизма-ленинизма, учебник, лекционный курс, монографии, научные статьи, нормативные акты; 3) умение связывать теорию с практикой – умения и навыки применять знания в практике, решать практические задачи; 4) творческое применение знаний к необычным практическим ситуациям; 5) логика изложения, т.е. оценивать надо не только сами знания, но и умение излагать знания, логику рассуждений.

Таковы основные критерии, руководствуясь которыми экзаменатор, внимательно слушая ответ студента, формулирует для себя оценку: «удовлетворительно», «хорошо» или «отлично». Однако оценочное суждение экзаменатора, как правило, не бывает в чистом виде, оно обременено либо знаком «плюс», либо «минус». Чтобы эти знаки сработали в сознании и построили оценочное суждение без колебаний, преподаватель обычно руководствуется дополнительными критериями, которые относятся не столько к знаниям данного предмета, сколько к форме изложения их. Такими дополнительными критериями, которые способны снизить или повысить на балл оценку знаниям студента, могут быть следующие: 1) культура речи студента (грамотная или неграмотная речь); 2) убежденность или неубежденность ответа, прочные или поверхностные знания; 3) отсутствие знаний в других науках, которые студент изучил ранее, сдал по ним экзамен и имеет положительную оценку в зачетной книжке; 4) трудолюбие студента, явно выраженная тяга к знаниям или, напротив, сообразительность, стремление на все ответить, даже не выслушав вопроса.

Конечно, некоторые дополнительные критерии не так просто проявляют себя, их порой трудно обнаружить. Но опытный педагог их видит и либо снимает минусы или плюсы ответов согласно основным критериям, либо убеждается в том, что оценку надо снизить или повысить. Психология становления оценочного суждения у экзаменатора слабо изучена. Деление критериев оценки на основные и дополнительные может указать путь научно проверенных, дидактически обоснованных, объективных и справедливых оценок, которые бы ясно понимал не только сам преподаватель, но и студенты.

Критерием неудовлетворительной оценки является отсутствие у студента знаний по предмету экзамена, хотя такого рода случаи довольно редки. Неудовлетворительная оценка ставится за такой низкий уровень знаний, который не позволяет студенту перейти к изучению следующего предмета, или за существенные пробелы в знаниях, которые невозможно восполнить в других науках. Например, по советскому государственному праву студент слабо знал вопрос о правовом положении министерств, но по всем другим вопросам проявил знания в пределах учебной программы. При таких недостатках в знаниях можно поставить положительную оценку, так как в курсе государственного права этот вопрос излагается кратко, а подробно его студент будет изучать по административному праву. Но если пробел в знаниях затрагивает такой вопрос науки, который изучается исключительно в данном предмете (например, учение о социалистической федерации), то студенту ставится неудовлетворительная оценка, ибо только она заставит его выучить данный вопрос, устранить пробел в своих знаниях.

Так обстоит дело с основными и дополнительными критериями оценки знаний студентов. Но кроме этих критериев, есть еще привходящие обстоятельства, которые являются посторонними, дополнительными и влияют не на саму оценку, а на уровень требовательности педагога к студенту. Конечно, требовательность ко всем должна быть одинаковой, равной. Но соблюсти эту норму на практике бывает весьма трудно. Привходящие обстоятельства влияют на уровень педагогической требовательности, которая может быть высокой, обычной и минимальной. Назовем некоторые из них: 1) болезнь (слепота, беременность и пр.); 2) возраст (например, студенту-заочнику 50 лет); 3) внешний вид (небрежный, непричесанный, мятое платье и пр.).

Преподаватель эмоционально реагирует на успехи и неудачи студента, его внешний вид, вид будущего специалиста – судьи, прокурора или следователя. И уровень требовательности то повышается, то понижается от привходящих – не имеющих отношения к знаниям – обстоятельств. Здесь не место обсуждать, хорошо это или плохо. Важно обратить внимание на то, что в практике экзаменов они есть – эти дополнительные и посторонние обстоятельства.

Бывает так, что в данном вузе, где работает преподаватель, учится его сын, дочь или брат, или просто добрый знакомый. Такого рода отношения подрывают веру в объективность экзамена. В таких случаях пре-

подаватель должен устранить себя от приема экзамена у данного лица. Это – абсолютная норма, которую кое-кто нарушает.

По существующим положениям об экзаменах и согласно педагогически обычным нормам, право приема их у студентов имеет лектор, читавший данным студентам лекции. Это – профессор или доцент, только они могут и должны принимать экзамены у студентов. Лектор на протяжении учебного года или семестра два или три раза в неделю встречался со студентами, утверждал свой стиль научного мышления, стратегию и тактику понимания данного предмета. К сожалению, по ряду причин (иногда уважительных) это норма нарушается, и экзамен перепоручают доценту или, что совсем плохо, преподавателю-ассистенту, которые не читали курса лекций. В таких случаях следует осторожно относиться к студенческим ответам, постичь ход рассуждений, не навязывая своего стиля научного мышления. Научить этому стилю можно на лекциях и семинарах, но не на экзаменах.

Далее, вопрос о времени. Известно, что сессии проводятся в конце семестра, зимой и летом. Время их не может заполняться для экзаменующихся другими видами занятий, кроме консультаций. Пора экзаменов – трудное для преподавателя время, физически, психологически и в иных планах. Просидеть в экзаменационной аудитории 6–10 часов подряд без перерыва, внимательно выслушать 20–40 студентов и оценить каждого правильно, объективно и справедливо – на это требуется немало физических и нравственных усилий, здоровья, выдержки, такта. Существуют нормы времени для преподавателя и студента на его подготовку к экзамену и время на ответы по билету. Нормы есть, но они весьма противоречивы, и жизнь вуза с ними не всегда считается.

Так, в ст. 5 Положения об экзаменационных комиссиях по приему вступительных экзаменов в высшие учебные заведения в СССР сказано, что каждый преподаватель может быть занят приемом экзаменов не более 8 часов в день, включая перерыв в один час (из Положения от 1974 г., приказ Минвуза СССР № 325)¹. Есть и иная норма для преподавателей, работающих в ГЭК, – не более 6 часов в день. Но даже эти нормы входят в противоречия с министерскими примерными нормами учета рабочего времени преподавателя, когда в расчет берется время, отведенное для экзамена одного студента. Так, согласно примерным нор-

¹ Высшая школа. Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. М., 1978, ч. I, с. 94.

мам времени для расчета объема учебной работы преподавателей вуза, на прием курсового экзамена отводится от 0,35 до 0,5 часа на одного студента¹. А согласно ст. 14 Положения о ГЭК, продолжительность экзамена по каждой дисциплине должна быть не более 45 минут на одного студента. Таким образом, за 6 часов в ГЭК при 45 минутах на одного студента можно включить не более 8 студентов. Но таких расписаний не существует в вузах страны, по крайней мере в юридических, где ГЭК в день принимает экзамены до 20–25 человек. И вся комиссия ориентируется на скоростной экзамен, студента перебивают, сокращают время, отведенное на его ответ. Еще хуже дело обстоит на курсовых экзаменах. По министерской норме – до получаса времени на экзамен одного студента – можно образовать группу в 12–16 человек, при рабочем дне в 6 или 8 часов. Но учебная часть включает академическую группу в 27–30 человек, а на заочном отделении в 30–40 или даже 50 человек. На практике выходит, что экзаменатор, устраивая подобный скоростной экзамен, нарушает педагогические нормы². Очевидно, настало время устранить противоречия в нормах времени, отводимых на экзамены студентов. Полагаем, что такой единой нормой должно быть 30 минут на экзамен одного студента, причем сам студент должен иметь возможность готовиться к ответу не более одного часа. Ш. Эйзенманн дает обзор юридического образования ряда западных стран, в котором отмечает, что экзамены в основном сдаются в письменной форме (в виде ответов на вопросы). Продолжительность его от 2 до 4 часов. Бывают и устные экзамены. Во Франции, например, принимаются оба вида экзаменов³.

Вряд ли такие нормы времени на экзамен могут быть использованы в советском вузе. Но одно бесспорно – существующие противоречия в нормах времени, отводимых на экзамены, должны быть устранены и как можно быстрее.

¹ Там же, ч. II, с. 224.

² Минвуз осуждает подобные скоростные экзамены: «Нередко и сами экзамены из серьезной проверки глубины усвоения будущими специалистами учебно-программного материала, объективной оценки уровня их знаний превращаются в беглые опросы, результаты которых не отражают качества подготовки студентов по соответствующим дисциплинам». См.: О контроле учебной работы и оценке знаний студентов на экзаменах. Инструктивное письмо № 31 Минвуза СССР от 26.X.1981 г.

³ См.: Общественные науки за рубежом. Серия 4. Государство и право, 1974, № 1, с. 38.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выводы из этой книги – главное заключение – даст читатель. Если он педагог вуза, то прежде всего сопоставит идеи прочитанных очерков со своим собственным педагогическим опытом: что-то отвергнет, с чем-то согласится, станет размышлять о сложных проблемах педагогики высшей школы. И это очень хорошо. Еще лучше, если он попытается использовать новые для него идеи, имеющиеся в этой книге, в повседневной практике учебного процесса.

О совершенствовании такой практики, состоянии и главных направлениях учебного, воспитательного и исследовательских процессов высшей школы дан обстоятельный анализ на Всесоюзном совещании работников высшей школы¹. На нем обсуждался и вопрос о вузовской педагогике, о том, как воспитать самостоятельное мышление у студентов, способных и после окончания вуза систематически повышать свое образование. Словом, надо учить постоянно учиться.

Буржуазная педагогическая мысль не смогла создать научную теорию образования. «Опираясь на ленинскую теорию воспитания и обучения в условиях социализма, советская педагогика впервые в истории подошла к построению подлинно научной теории содержания образования», – говорит президент АПН СССР М.И. Кондаков². Идет интенсивный процесс разработки теории вузовской педагогики. Но дело, главным образом, сейчас, думается, состоит в том, чтобы более активно внедрять положения педагогики высшей школы в практику вузов. Главный путь повышения педагогического мастерства работников вуза – это их самообразование, овладение тем литературным фондом педагогики высшей школы, который уже создан. Если преподаватели вуза плохо знакомы с книгами и статьями по вузовской педагогике, то из ряда причин этого следует указать на малые тиражи указанной литературы и слабую про-

¹ См.: Всесоюзное совещание работников высших учебных заведений в Москве 6–7 февраля 1980 г. Сокращенный стенографический отчет. М., 1980.

² Методологические проблемы социалистической педагогики. – Советская педагогика, 1982, № 2, с. 7.

паганду ее среди тех, кого она в первую очередь касается. Надо поднять престиж науки вузовской педагогики.

Для организации обучения преподавателей по вузовской педагогике нужна учебная программа, а ее нет (Программа 1969 года стала библиографической редкостью). В каждом вузе нужны систематические педагогические чтения.

В Саратовском юридическом институте им. Д.И. Курского такие педагогические чтения при общественном факультете вузовской педагогики существуют более десяти лет. Посещают занятия большинство преподавателей института добровольно и с большим интересом, который вызывают темы чтений и характер организации занятий. Вот некоторые из них: о проблемном обучении, программированное обучение, ТСО, о педагогическом такте, о постановке голоса лектора, о видах вузовских лекций, об экзаменах и зачетах, особенности вечернего образования, дидактические вопросы организации высшей школы за рубежом (вузы США, Великобритании, Франции). Идеи каждого занятия живо обсуждаются преподавателями. Некоторые педчтения посещают студенты.

Подготовка к педагогическому труду в вузе начинается еще на студенческой скамье. Абсолютное большинство принимаемых на педагогическую работу в вузы – это выпускники вуза, они свои первые шаги на педагогическом поприще – стажера-педагога – соразмеряют с опытом старших, опытных педагогов, подражая их манере чтения лекций, проведения семинаров, консультаций и т.п.

Педагогические традиции старшего поколения педагогов сохраняют и умножает молодежь. Но есть разные традиции, не только положительные, но и негативные, которые вчерашние студенты данного вуза воспроизводят в своей педагогической практике. Им-то прежде всего и нужны знания вузовской педагогики, без которых совершенствовать педагогическое мастерство невозможно.

Главной организационной формой подготовки педагогических (да и научных) кадров является аспирантура. В 1980 г. в стране было 96 тыс. аспирантов, в т.ч. в вузах 57,5 тыс. человек¹. В некоторых вузах для аспирантов и стажеров-педагогов читается курс лекций по основам вузовской педагогики, проводятся семинарские занятия².

¹ *Елютин В.П.* Высшая школа общества развитого социализма. М., 1980, с. 385.

² Там же, с. 386.

Видимо, недалеко то время, когда аспиранты и стажеры-преподаватели будут сдавать кандидатские экзамены по педагогике высшей школы.

Всякая наука развивается под воздействием практики. Союз педагогической практики с теорией вузовской педагогики обеспечит более активное, более глубокое изучение педагогической науки. Эта книга предназначена прежде всего для молодых, начинающих преподавателей вуза, их-то и имел в виду автор этих очерков, преследующий практическую цель: оказать помощь преподавателям в сложном деле совершенствования своего педагогического мастерства.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
РАЗДЕЛ I. Общие вопросы вузовской педагогики	
Очерк 1. Предмет педагогики высшей школы	8
Очерк 2. Источники вузовской педагогики	18
РАЗДЕЛ II. Воспитание в вузе	
Очерк 1. Постановка вопроса	29
Очерк 2. Единство воспитания и обучения	31
Очерк 3. Модель юриста	67
1. Политическое воспитание	71
2. Нравственное воспитание	76
3. Профессиональное воспитание	87
Очерк 4. Социально-психологический климат	93
РАЗДЕЛ III. Дидактика	
Очерк 1. Основные дидактические понятия	101
Очерк 2. Учебный процесс	109
Очерк 3. Дидактические принципы обучения	128
Очерк 4. Методы обучения	136
Очерк 5. Проблемное обучение	141
Очерк 6. Программированное обучение	153
Очерк 7. Технические средства обучения	159
РАЗДЕЛ IV. Методика преподавания	
Очерк 1. Лекции	167
Очерк 2. Практические занятия	189
Очерк 3. Дипломные и курсовые работы	205
Очерк 4. Консультации	222
Очерк 5. Экзамены	231
Заключение	250

Исаак Ефимович Фарбер
ОЧЕРКИ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
ИБ 1770

Редактор *Л. И. Носова*
Технический редактор *Н. И. Добровольская*
Корректор *И. В. Книгина*

Сдано в набор 21.07.83. Подписано к печати 20.02.84. НГ88206. Формат 60x84¹/₁₆.
Бумага типографская № 3. Гарнитура «Литературная». Печать высокая.
Усл. печ. л. 14,88(16). Уч.-изд. л. 15,4. Тираж 2500. Заказ № 8812. Цена 1 р. 50 к.

Издательство Саратовского университета.
410601, Саратов, Университетская, 42.
Типография издательства «Коммунист». 410002, Саратов, Волжская, 28.

В издательстве
Саратовского университета
в 1985 году выходят книги:

Уставы колхозов и совершенствование общественных отношений в деревне. Саратов, 1985, 12 п.л., 1 р. 80 к.

Хайдуков Н.П. Тактико-психологические основы воздействия следователя на участвующих в деле лиц. Саратов, 1985, 7 п.л., 1 руб.

Гаврилов В.В. Прокурорский надзор в СССР. Саратов, 1985, 10 п.л., 1 р. 50 к.

Хламов И.Т. Организационно-правовые основания капитального строительства. Саратов, 1985, 12 п.л., 1 р. 80 к.

Бытко Ю.И. Рецидив, отдаленный во времени. Уголовно-правовое и криминалистическое исследование. Саратов, 1985, 8 п.л., 1 р. 20 к.

РЕПРИНТНОЕ ИЗДАНИЕ

Фарбер Исаак Ефимович

ОЧЕРКИ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Корректор *М.П. Яковлева*
Компьютерная верстка, дизайн *О.А. Фальян*

Подписано в печать 01.02.2022. Формат 60×84^{1/16}.
Гарнитура TimesNewRoman. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 14,9. Уч.-изд. л. 14,0. Тираж 100. Заказ № 31.

Издательство
Саратовской государственной юридической академии.
410028, г. Саратов, ул. Чернышевского, 135.

Отпечатано в типографии издательства
Саратовской государственной юридической академии.
410056, г. Саратов, ул. Вольская, 1.