

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В. В. КУЙБИШЕВА

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

22

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени В. В. КУЙБЫШЕВА

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

22

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Томск—1953

Отв. редактор проф. В. Т. Макаров

Редактор выпуска доц. П. А. Зайченко

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Проф. В. Т. Макаров (отв. редактор, ректор университета), проф. А. П. Бунтин (зам. отв. редактора), проф. В. А. Пегель (зам. отв. редактора), проф. Б. Г. Иоганзен (ученый секретарь редколлегии), доц. Е. Н. Аравийская, доц. Н. Ф. Бабушкин, доц. Д. А. Васильев, доц. М. С. Горохов, доц. А. И. Данилов, доц. В. В. Демидов, доц. П. В. Копнин, член-корр. АН СССР В. Д. Кузнецов, проф. П. П. Куфарев, доц. Н. А. Натанский, И. Е. Попов, проф. И. М. Разгон, проф. Б. В. Тронов, проф. М. В. Троянов.

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции	4
Зайченко П. А. — Некоторые вопросы дидактики высшей школы	5
Деревцов И. А. — Борьба А. Н. Радищева за материалистическую психологию	45
Деревцов И. А. — Педагогические взгляды И. П. Пнина	67
Деревцов И. А. и Левнева С. Н. — Некоторые итоги первого выпуска психологов в Томском государственном университете	79

ОТ РЕДАКЦИИ

Кафедра педагогики и психологии Томского государственного университета выпускает свой первый коллективный труд, отражающий в основном общее направление в научно-исследовательской работе ее за последние годы.

В сборник вошли четыре статьи. Статья доцента П. А. Зайченко на тему «Некоторые вопросы дидактики высшей школы» является одной из глав его монографии «Очерки дидактики высшей школы». В данной статье сделана попытка дать некоторое обобщение передового опыта советских научных работников в области чтения лекций, ведения семинарских и лабораторных занятий и консультаций. Работа может быть использована молодыми научными работниками и аспирантами.

Работа кандидата педагогических наук И. А. Деревцова «Борьба А. Н. Радищева за материалистическую психологию» является оригинальным исследованием, связанным с его кандидатской диссертацией «Педагогические идеи А. Н. Радищева», защищенной в июне 1952 года в г. Москве. Его вторая работа «Педагогические взгляды И. П. Пнина» является дальнейшей разработкой педагогических идей в России в XVIII веке. Обе работы могут быть использованы преподавателями психологии и педагогики в педучилищах, педвузах, университетах.

Статья кандидата педагогических наук И. А. Деревцова и преподавателя С. Н. Левиевой подводит итоги работы кафедры по подготовке и первому выпуску психологов в Томском государственном университете и намечает некоторые пути улучшения этой работы.

П. А. Зайченко

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Исторический XIX съезд Коммунистической партии Советского Союза в области подготовки кадров специалистов постановил: «Увеличить выпуск специалистов из высших учебных заведений для важнейших отраслей промышленности, строительства и сельского хозяйства в 1955 году по сравнению с 1950 годом, в 2 раза».

Съезд также указал на необходимость улучшения научно-исследовательской работы высших учебных заведений на основе обобщения передового опыта в области важнейших вопросов развития народного хозяйства, подчеркнув необходимость широкого практического применения научных открытий.

Эти решения XIX партийного съезда поставили перед высшими школами страны ответственную задачу всемерного повышения качества подготовки советских высококвалифицированных специалистов на основе теснейшей связи преподавания с научно-исследовательской работой. Высшая школа, безусловно, имеет серьезные достижения в этой области. Однако останавливаться на этом она не может. Эти достижения должны быть развиваемы дальше.

К тому же в области преподавания во многих вузах нашей страны наблюдается еще ряд существенных недочетов: невысокий идейно-теоретический и методический уровень лекций, несовершенная методика семинарских, лабораторных и других занятий, отрыв преподавания от научного исследования и ряд других недостатков. Устранение этих недочетов, поднятие качества учебного процесса на более высокий идейный и методический уровень — основная задача высшей школы на текущий период.

В связи с этим назрел вопрос о создании дидактики высшей школы (теории и практики преподавания), где бы в свете работ И. В. Сталина «Относительно марксизма в языкознании», «Экономические проблемы социализма в СССР», директив XIX партсъезда и на основе павловского учения о высшей нервной деятельности были рассмотрены все основные вопросы организации учебного процесса в высшей школе и дано обобщение передового опыта советских высших школ в этом отношении.

Предлагаемая работа «Некоторые вопросы дидактики высшей школы» является попыткой дидактического исследования лишь некоторых вопросов преподавания — лекционного чтения, семинарских и лабораторных занятий и консультаций. Именно в области этих вопросов наблюдается больше всего недостатков. Работа предназначается для молодых научных работников и аспирантов.

1. ЛЕКЦИЯ КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Лекция является методом передачи знаний в форме живой речи. Исключительно велика роль живой речи в преподавании. Дидактикой и психологией установлено, что живая речь имеет огромное значение в деле и передачи знаний, и закрепления их, и контроля, и оценки знаний.

Особое значение живого слова—речи в преподавании подчеркивается сейчас в связи с выходом в свет замечательной работы И. В. Сталина «Относительно марксизма в языкознании». И. В. Сталин пишет: «Язык есть средство, орудие, при помощи которого люди общаются друг с другом, обмениваются мыслями и добиваются взаимного понимания. Будучи непосредственно связан с мышлением, язык регистрирует и закрепляет в словах и в соединении слов в предложениях результаты работы мышления, успехи познавательной работы человека и, таким образом, делает возможным обмен мыслями в человеческом обществе»¹).

Это сталинское положение имеет исключительно крупное значение для понимания роли речи, живого слова в обучении. Никакая книга, никакая практическая работа, являющиеся исключительно важными средствами образования, не могут сравниться с силой живой речи, связанной с глубоким содержанием и высоким идейным уровнем учебного материала. Она, живая речь, вызывает ощущения, представления, глубокую мыслительную работу, раскрывает смысл научных понятий, определений, законов, формул, стимулирует воображение учащихся и их волю.

Академик И. П. Павлов с естественно-научных позиций обосновал роль живого слова — речи для людей в следующих выражениях:

«Слово, благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека, связано со всеми внешними и внутренними раздражениями, приходящими в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет и потому может вызвать все те действия, реакции организма, которые обуславливают те раздражения»²).

На основе глубокого исследования речевой деятельности человека академик И. П. Павлов создал учение о второй сигнальной системе, которая теснейшим образом связана с деятельностью органов внешних чувств или первой сигнальной системой: «Слово составляет вторую, специально нашу, сигнальную систему действительности, будучи сигналами первых сигналов. Многочисленные раздражения словом, с одной стороны, удалили нас от действительности, и потому мы постоянно должны помнить это, чтобы не исказить наши отношения к действительности. С другой стороны, именно слово сделало нас людьми»³).

Это учение великого физиолога имеет исключительно важное значение для понимания тех процессов, которые характерны для преподавания в форме живой речи. Оно требует, чтобы живая речь всегда опиралась на деятельность внешних органов чувств. Живое слово лекция способно дать слушателям не только фактический материал, но и связать в единый поток, в стройную систему все познание молодежи. Оно позволит связать настоящее с прошлым, текущие наблюдения, опыты, практику с книжно-теоретическими знаниями.

В. И. Ленин указал: «Всякое слово (речь) уже обобщает» (Философ. тет., стр. 256).

¹) И. В. Сталин. Относительно марксизма в языкознании. Изд. «Правда», 1951 г., стр. 19—20.

²) И. П. Павлов. Соч., т. IV, стр. 337.

³) И. П. Павлов. Двадцатилетний опыт, стр. 722.

Это свойство слова-речи давать обобщенные представления о вещах, предметах, явлениях имеет плодотворное значение в преподавании. Преподаватель, в совершенстве владеющий методом живого слова в единстве с другими методами, всегда является высокоавторитетным педагогом среди вузовской молодежи и держит аудиторию в своих руках, направляя ее деятельность по нужному пути и добиваясь высоких образовательных и воспитательных результатов.

Значение лекции в высшей школе

Лекция является одним из ведущих методов преподавания в советской высшей школе. ЦИК СССР в своем постановлении записал о лекции следующее:

«Применять лекции как метод преподавания, способствующий сближению профессора с учащимися, с тем, чтобы вслед за лекцией следовала основательная проработка материала под руководством ассистента и при обязательном контроле профессора»⁴).

Таким образом, лекция в вузе — это метод систематического, последовательного изложения учебного материала, вооружающего студенчество научными знаниями на основе марксистско-ленинской методологии, с последующей глубокой проработкой материала в самостоятельной работе студентов. Крупнейший русский ученый Н. Е. Жуковский («Отец русской авиации») справедливо утверждал: «По силе впечатления лекционный способ стоит выше других приемов преподавания и ничем незаменим; вместе с тем этот способ есть и самый экономный во времени».

Значение лекции заключается в том, во-первых, что студент имеет возможность прослушать хорошо разработанный, стройно систематически изложенный материал, где четко указаны важнейшие, ведущие идеи, которые не всякий студент может уловить в научной литературе при самостоятельном изучении.

В. И. Ленин писал:

«Лекции должны дать основные понятия по излагаемому предмету и указать, в каком направлении следует изучать его подробнее»⁵).

Именно в том и заключается значение лекций для студентов, что они дают основные понятия по излагаемому материалу. Значение лекции заключается еще и в том, что она, как правило, отражает все наиболее ценное и новое в области изучаемой дисциплины, дает в обобщенном виде ясное представление о достижениях науки и о путях ее дальнейшего развития.

В вузовских лекциях передовые преподаватели выясняют молодежи значение той или иной науки в практике нашего коммунистического строительства, в формировании советских специалистов, выясняют связи и взаимодействия излагаемой науки с другими, родственными науками.

Построенная на принципах большевистской партийности и высокой идейности, лекция является и методом коммунистического воспитания молодежи: она вводит ее в конкретную область научных знаний, раскрывая методологические особенности науки, знакомит с основными направлениями, «школами» в этой науке и дает им марксистско-ленинскую оценку, что способствует воспитанию у студенчества научно-критического мышления.

⁴) Директивы ВКП(б) и постанов. Совет. правит. о народном образ., вын. II, стр. 84.

⁵) В. И. Ленин. Соч., т. 15, стр. 435—444.

В лекциях всегда имеется возможность соблюсти марксистско-ленинский принцип историзма, показать, как данная наука развивалась под влиянием экономических и производственных отношений на различных этапах развития человеческого общества и чем она стала в условиях советского социалистического общества. На материале каждой конкретной вузовской дисциплины лектор может особенно последовательно и эффективно воспитывать учащуюся молодежь в духе пламенного советского патриотизма, преданности своему народу, в духе национальной гордости, в духе борьбы с преклонением перед зарубежной наукой, растленной буржуазной культурой и утверждать преимущество советского социалистического строя, приоритета русской и советской науки.

М. И. Калинин, касаясь качества лекций по марксизму-ленинизму говорил преподавателям:

«...надо сделать все, чтобы лекции по марксизму-ленинизму были принципиально выдержаны в своей революционности и научности (Помните эти два требования: революционность и научность)⁶⁾. Эти мудрые требования можно распространить и на другие дисциплины.

На лекциях лектор «мыслит вслух». Это имеет также большое воспитательное значение для учащихся. Слушая лекции, они знакомятся и с приемами научного мышления того или иного ученого, с методами исследования им тех или иных явлений. Опыт выдающихся русских ученых — Ломоносова, Сеченова, Тимирязева, Менделеева, Павлова и многих других убеждает нас в том, что хорошая вузовская лекция не только дает ценный в научном отношении материал, но и учит и научить мыслить. Мысли, взгляды, убеждения ученого-лектора часто становятся и мыслями, убеждениями учащихся; его манера излагать, доказывать, аргументировать, обобщать во многих случаях заимствуются студентами и применяются ими в своей учебной, научной и общественной деятельности.

Лекция оказывает решающее влияние и на самостоятельную работу студенчества, особенно работу с книжным материалом. Многие научные положения в той литературе, которая рекомендуется студентам кафедрами, они сумеют понять, разобраться и глубоко осмыслить только после того, как все это прошло через мыслительный аппарат лектора, хорошо обосновано и изложено с кафедры.

В этом случае самостоятельная работа студента будет иметь высокие результаты. Как часто наблюдается, особенно на I—II курсах, что студент, пропустивший несколько лекций, не может по рекомендованной литературе разобраться во всех особенностях материала.

Из всего изложенного следует, что лекция как метод преподавания в высшей школе таит в себе большие возможности образовательного и воспитательного характера. Но совершенно очевидно, что такое большое значение она имеет не всегда, а лишь тогда, когда она тщательно подготовлена и прочитана на высоком научном, идейном и методическом уровне.

Подготовка лекций

Успех каждой лекции и всего лекционного курса в целом, несомненно, определяется хорошей, тщательной подготовкой всего курса в целом и каждой отдельной лекцией в особенности.

Никакой стаж, никакая опытность не освобождают научного работника от подготовки к лекции. Опытность и ученость позволяют в более

⁶⁾ М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. 1947 г., стр. 266.

сжатый срок и более глубоко подготовиться, но эта подготовка обязательно должна быть. Что же касается лекторов молодых, то подготовка их к лекциям должна быть самой тщательной, глубокой.

Необходимое дидактическое требование в этом отношении заключается в том, чтобы всякий ученый, самостоятельно ведущий курс, должен перед началом учебного года сначала проработать его целиком, подготовить его как курс, а затем уже, оттолкнувшись от общего, готовить каждую очередную лекцию.

Это всегда имело место в работе многих передовых и выдающихся ученых. Так, акад. В. Р. Вильямс каждый год пересматривал, «перетряхивал», добавлял, уточнял ту дисциплину, которую он читал студентам:

«Я излагаю науку, в которой я сам работаю, которую отчасти я сам создаю. Я излагаю свое мировоззрение и каждый год я иду вперед, и каждый год лекции мои носят новую окраску, я вношу новые обобщения, новые взгляды» (сбор. «Памяти ак. Вильямса», Ак. Наук СССР, 1942 г.).

В постановлении III пленума научно-методического совета при Министерстве высшего образования указано, что по каждому курсу должен быть разработан план лекций, ежегодно обсуждаемый на заседании кафедры*).

При планировании каждой отдельной лекции надо уделить внимание теме и целевой установке. Всякая хорошая лекция — это, безусловно, целенаправленная лекция. Тема говорит о том, что будет излагаться, а цель — чего будет добиваться преподаватель-лектор на данной лекции.

Одним из самых важных вопросов планирования лекции является разработка содержания лекции, установление объема материала и идейной направленности лекции.

За основу здесь берется государственная программа и стабильный вузовский учебник, но привлекается и разнообразный научный, научно-популярный материал, а также и факты из жизни, из практики коммунистического строительства. Иногда включаются и наиболее ценные достижения исследовательской работы кафедры. Весь этот материал должен быть тщательно отобран, систематизирован, дидактически обработан, чтобы он не являлся случайным набором разнородных фактов, положений, примеров, не связанных между собой и не объединенных общей идеей, а представлял бы монолитное целое, где научная и идейная стороны слиты и находятся в единстве.

Устанавливая объем, содержание материала и его идейную направленность, надо всегда не терять из виду для какой аудитории это подготавливается. Учет особенностей студенческой аудитории при подготовке лекции (для I курса или для III—IV курса) имеет решающее значение для качества лекционного чтения.

Подготавливая лекцию, надо наметить достаточно широкий объем ее, чтобы был резерв знаний. Это особенно важно для молодого, начинающего лектора. Из подготовленного широкого материала он выделяет то, что надо изложить аудитории. Остальное будет его личным резервом знаний. Это позволит лектору совершенно свободно чувствовать себя перед аудиторией и удовлетворять любознательность студента и в целом и отдельных, особенно пытливых студентов, задающих в письменной и устной форме вопросы лектору.

Самое основное в подготовке лекции — это, несомненно, высокий научно-теоретический и идейный уровень ее. Он определяется тем, насколько правильно, выдержанно в духе марксизма-ленинизма, в духе

*) Постановление III пленума. МВО. изд. «Советская наука», 1950 г., стр. 6.

большевистской партийности все содержание ее, насколько последовательно применен диалектический метод объяснения материала, требующий всестороннего вскрытия сущности явлений, причинно-следственных, функциональных и других связей и зависимостей; требующий, чтобы устанавливалась связь науки с жизнью, теории с практикой.

Серьезнейшее внимание должно быть уделено структуре лекции и, такому построению ее, чтобы один вопрос логически был связан с другим, чтобы последующий вопрос вытекал из предыдущего, развивал его и поднимал новые проблемы.

Хорошо продуманная структура лекции предполагает такое расположение материала, где основная идея лекции и ее важнейшие положения не затушевывались бы излишними подробностями, второстепенными вопросами, а отчетливо и ясно отражались в намеченном материале.

В лекции для младших курсов следует по каждому крупному вопросу, а также и в конце лекции наметить краткое резюме. Это поможет студентам лучше усвоить и закрепить самое основное в памяти. Это окажет также положительное влияние и на последующую самостоятельную работу студентов. Подготовленный материал должен быть тщательно оформлен как развернутый план, конспект или как полный текст лекции.

Молодому преподавателю всегда надо иметь хорошо продуманный конспект или полный текст лекции. Лектору со стажем во многих случаях (но не всегда) можно опираться на развернутый план.

Полный текст лекции должен быть подготовлен по тем особенно сложным или трудным темам, где требуются тщательно продуманные формулировки, определения, характеристики, а также и в том случае, когда лекция составлена на основе ряда источников и является оригинальной разработкой лектора. Но изложение по такому тексту должно быть живым, выразительным, а не монотонным, сухим «чтением» написанного.

В постановлении III пленума Научно-методического Совета Министерства высшего образования о конспекте лекции указано, что лектором должен составляться план или конспект каждой лекции. Однако конспект лекции должен служить ему лишь материалом для справок, так как только живое слово лектора и высокая культура речи могут возбудить интерес студентов к лекции.

Это совершенно правильное положение требует, чтобы молодой лектор, составив конспект, упражнялся бы в изложении лекции в домашней обстановке, пользуясь конспектом или текстом только как материалом для справок. Только такое упражнение способствует выработке навыка читать лекцию свободно, живо, на память, изредка обращаясь к конспекту для самопроверки.

Н. К. Крупская, характеризуя исключительную работоспособность В. И. Ленина, писала, что, подготовив конспект какого-либо ответственного выступления, он ходил по комнате и тихо излагал намеченный материал. Такой прием надо применять и при подготовке лекции, так как он является исключительно ценным и плодотворным и обеспечит молодым, начинающим ученым полный успех в чтении лекций.

Форма конспекта или плана может быть:

а) или в виде сплошного текста;

б) или в виде следующей примерной схемы (см. стр. 11).

Такая форма конспекта удобна, портативна, наглядна. Ею, как показывает практика преподавателей, применяющих ее, легко и удобно пользоваться.

В своем конспекте или развернутом плане надо сделать для себя разметку цветным карандашом: то, что надо особенно вы-

делить в чтении, надо подчеркнуть одной чертой; то, что надо дать в замедленном темпе — пунктиром и т. д.

№ п. п.	Основные вопросы лекции	Детализация этих вопросов, основные определения, некоторые примеры	Что демонстрировать, показать, записать или зарисовать на доске

Разметка текста организует молодого лектора и помогает ему читать лекцию более выразительно, доходчиво.

Наглядность лекции

Готовя лекцию, надо не забывать о принципе наглядности в обучении. Каждая лекция должна быть оборудована демонстрационными и наглядно-иллюстрационными средствами. Наглядность лекции — сильнейшее средство поддержания устойчивого интереса и сосредоточенного слушания ее вузовской аудиторией.

Опыт выдающихся русских и советских ученых, первоклассных лекторов, должен быть ярким и убедительным примером для каждого советского молодого лектора. Так ученики К. А. Тимирязева пишут о его лекциях:

«Особенно памятными для слушателей останутся, конечно, лекции по физиологии растений, всегда сопровождаемые отличными демонстрациями».

Сам К. А. Тимирязев утверждал, что «демонстрация опытов на занятиях должна явиться фазами настоящего научного исследования».

На своих лекциях он применял не только опыты, но и широко пользовался картинками, схемами и зарисовками на доске, чем всегда достигал единства чувственного восприятия, теоретического мышления и речи.

Д. И. Менделеев также тщательно и продуманно применял разнообразные виды наглядности на лекциях по химии. Он справедливо утверждал:

«Опыту, конечно, нельзя отдать перевес над законом и умозаключением, но не должно забывать, что опыт лежит в основе законов и соображений химии».

Приготовив опыты, иллюстрации, карты, схемы, диаграммы, надо особенно тщательно продумать вопрос, как умело, методически правильно применить все это на лекции по ходу своего изложения, чтобы избежать формальности в применении наглядных средств, сделать их сильными средствами воздействия на внешние органы чувств и эмоции, с целью довести до сознания аудитории самые сложные и трудные положения излагаемого материала и возбудить у них глубокий интерес к тому материалу.

Начало лекции

Немаловажное значение для успешного чтения лекции имеет и начало ее: умелое, продуманное начало часто обеспечивает успех лекции в целом. Когда перед лекцией все тщательно подготовлено (опыты, картины, предметы, книги, карты и т. п.); когда через несколько секунд после звонка в аудитории появляется культурный, подтянутый, организованный, требовательный, но приветливый лектор, несущий молодежи

знания и воспитывающий у нее лучшие моральные качества, аудитория ждет такого лектора и готова к активной умственной деятельности.

Перед началом новой лекции следует затратить несколько минут на восстановление в памяти молодежи темы и содержания предыдущей лекции. Приемы здесь могут быть различны:

а) лектор сам кратко, сжато напоминает основные положения предыдущей лекции;

б) он может задать несколько вопросов аудитории и называет фамилии тех студентов, которые должны ответить на эти вопросы. Этот прием особенно полезен для студентов I и отчасти II курсов по трудоемким курсам, рассчитанным на большое количество лекционных часов. Если студенты знают, что профессор-лектор может задать им вопросы по материалу предыдущей лекции, то они более тщательно прочитывают свой конспект, читают учебник, готовятся кратко, сжато напомнить аудитории самое основное из материала предыдущей лекции. Это полезная во всех отношениях работа: вспомнив материал прежней лекции, студент более активно слушает новый материал и связывает его в своем уме с ранее усвоенным.

Напомнив в той или иной форме содержание прежней лекции, лектор четко называет тему новой лекции и записывает эту тему на доске. Психологией установлено, что этот простой, всем доступный прием, имеет серьезное организующее значение: услышав тему лекции, увидев запись ее на доске, правильно записав название ее в свой конспект, студент невольно и естественно концентрирует свое сознание на этой теме и уже видит, о чем будет идти речь. Этот прием способствует концентрации мысли студентов на теме лекции.

Если лектор медленно, отчетливо назовет три-четыре основных вопроса, которые он охарактеризует в лекции, а студенты успеют записать их в своей тетради; если он сообщит и литературу по данной теме и предложит ее записать, подчеркнув, какая литература является безусловно обязательной, и каждый студент должен изучить ее, то подготовленность аудитории к лекции будет полной и основательной. Такая подготовленность всегда обеспечивает деловое, серьезное отношение молодежи к глубокой умственной деятельности на лекции, воспитывает организованность, подтянутость, работоспособность.

Совсем другое положение наблюдается при неумелом начале лекции, когда лектор не выработал в себе привычку сообщить тему, записывать ее на доске, не называет основные вопросы своей лекции (план ее), не устанавливает связь ее с предыдущей лекцией. Такая лекция не вызывает интереса у многих студентов, не организует их, не воспитывает у них серьезного делового отношения, порождает формализм, пассивность, а часто и безразличное отношение. Именно на таких лекциях чаще всего можно наблюдать чтение романов некоторыми студентами, переводы с английского, решение задач, а иногда — полное безделье.

Студенческая аудитория — юношеская аудитория. От лектора-воспитателя она воспринимает все лучшие качества его личности. Четкая организация, требовательность, глубоко продуманное воспитательное влияние самым благотворным образом влияет на молодежь. Отрицательные качества вызывают критическое отношение, а часто и неуважение к лектору за нечеткую работу. Этого лекторы высшей школы никогда не должны забывать. Конечно, такая организаторская деятельность нужна на протяжении всей лекции, но особо важное значение она приобретает перед началом ее.

Темп чтения лекции

Начинать лекцию всегда надо после короткой паузы в замедленном темпе, выразительно, отчетливо произнося каждую фразу. Это позволит решительно всем студентам втянуться в слушание, сразу же вдумываться в каждую фразу, осмысливать ее. Если начало лекции проводится в быстром, торопливом темпе, то очень многие студенты не могут включиться в слушание — понимание, мысли лектора мелькают перед ними, как поток слов, в котором они не улавливают содержания. Часто это приводит к тому, что такие студенты вообще не вникают в смысл излагаемого и на протяжении всей лекции. Когда лектор, наблюдая аудиторию, установил, что через 4—5 минут уже все втянулись в слушание, он ускоряет темп изложения, доводя его до нормы для данной аудитории.

С какой скоростью следует читать лекцию в вузе?

Экспериментально установлено, что для восприятия звукового и смыслового состава знакомого слова нужно не более одной секунды. Слова новые, неизвестные требуют несколько больше времени для восприятия их на слух и понимания. Но сочетание слов в предложении позволяет при известном навыке схватывать звуковую и смысловую сторону и в среднем до 60—70 слов в минуту.

На основе этих же экспериментальных данных следует, что наиболее приемлемый темп чтения лекций для студентов I курса — вчерашних школьников, не должен превышать 40—45 слов в минуту; для студентов старших курсов таким желаемым темпом является 50—60 слов в минуту. Такой темп обеспечивает понимание каждым студентом всех мыслей и даже отдельных слов лектора, а также и запись основного материала. Темп более быстрый, например, 70—80 слов в минуту, приводит к тому, что значительное количество студентов не могут следить за развитием мысли лектора, не могут понимать ее, улавливать важнейшее, не могут и записывать это важнейшее. Они могут схватывать лишь обрывки мыслей лекторов и случайно кое-что в беспорядке записывать. Здесь часто наблюдаются неправильные записи и даже извращения. Но неправильно было бы и такое положение, что чем медленнее читается лекция, тем лучше. Слишком медленный темп чтения лекции (например, 25 слов в минуту) также не обеспечивает активную умственную деятельность многих студентов: здесь происходит разрыв в слушании; в мысли студентов, слушающих лекцию, благодаря медленности чтения, вклиниваются еще посторонние мысли. Многие нетерпеливые студенты даже нервничают при таком чтении и упрекают лектора в том, что он «тянет», «топчется на месте».

Таким образом, установить правильный темп чтения лекции для данной аудитории в зависимости от курса и специфических особенностей дисциплины — это значит обеспечить активное слушание, понимание всех мыслей лектора каждым студентом и запись им важнейших положений излагаемого материала.

Установление правильного темпа лекции надо проводить не «на глазок», а эмпирически: написать текст лекции, заметить на часах время и читать в таком темпе пять—десять минут, как предполагается это для данной аудитории. Подсчитав количество прочитанных слов и разделив их на количество минут, мы получим среднюю скорость нашего чтения. Если скорость оказалась слишком быстрой, надо пробовать найти и нужный темп, действуя так же, как и в первом случае (с часами в руках).

Серьезное значение имеет еще система пауз при чтении лекции. Пауза крайне нужна и для слушателей и для самого лектора. Слушателям она помогает закрепить то, что они схватили в процессе слушания; лектору она дает передышку и возможность подготовиться к дальнейшему чтению. Пауза — прием, позволяющий лектору хорошо оттенять и выделять мысли. Длительность паузы не должна превышать 7—10 секунд. Конечно, паузы надо делать после изложения целого вопроса, а не после каждого предложения, тем паче недопустимы паузы в середине предложений.

Расчлененность лекции

Учащаяся молодежь, слушая лекцию, имеет тенденцию схватить общие мысли, не уделяя должного внимания отдельным важным положениям и даже целым вопросам и не закрепляя их в своей памяти.

Чтобы избежать этого и облегчить студенчеству процесс усвоения всего важнейшего, надо прибегать к ораторскому приему расчлененности лекции, выделению главного, существенного и умелое подчеркивание его. С этой целью многие передовые лекторы прибегают к таким приемам:

а) называют важнейшие вопросы: «теперь остановимся на таком вопросе...», или: «перехожу к вопросу о том-то...»;

б) записывают на доске эти важные вопросы;

в) закончив характеристику этого вопроса, дают обобщение по нему, называя его еще и еще раз, применяют прием повторения отдельных мыслей. Прекрасными образцами для любого лектора являются речи, лекции, выступления великих вождей советского народа — В. И. Ленина, И. В. Сталина, а также их сподвижников — деятелей советского государства: М. И. Калинина, А. А. Жданова, А. Я. Вышинского и других. Так, например, И. В. Сталин в своем докладе «Об итогах первой пятилетки» говорил:

«У нас не было черной металлургии, основы индустриализации страны. У нас она есть теперь. У нас не было автомобильной промышленности, у нас она есть теперь...»⁷⁾.

Все указанные приемы позволяют студенчеству воспринимать и закреплять в процессе слушания лекций не только весь материал в целом, но и в важнейших подробностях.

Эмоциональность лекции

Советская дидактика в противовес высказываниям некоторых буржуазных ученых прошлого, утверждавших, что лекция, это «бесстрастная речь, свободная от всяких чувств», выдвигает требование эмоциональности лекции, обращение не только к уму, но и к чувствам молодежи. Читать эмоционально, убежденно, страстно, «с огоньком» — это значит сильнейшим образом влиять на аудиторию, убеждать ее в том, что является научным убеждением самого ученого, лектора.

Выдающиеся русские и советские лекторы именно так, с подъемом, эмоционально читавшие свои лекции вузовской молодежи, создавали у нее никогда не забываемые впечатления об этих лекциях.

Так, характеризую лекции акад. А. Н. Крылова, один из его учеников (капитан 1-го ранга Яковлев) пишет:

«Он читал с большим горением, передавая слушателям все свои знания, весь свой опыт».

⁷⁾ И. В. Сталин. Вопросы ленинизма, 11-е изд., стр. 373.

Д. И. Менделеев о своих лекциях говорил: «Как педагог я клал в дело и возбуждение и душу».

Высоким примером эмоциональности чтения являлись лекции академиков: И. П. Павлова, К. А. Тимирязева, Н. Д. Зелинского и многих других.

Какими же приемами можно обеспечить необходимую эмоциональность лекции? Назовем некоторые из них:

а) применение в процессе чтения ярких, небольших по объему цитат из классиков марксизма-ленинизма и некоторых высокоавторитетных прогрессивных ученых. Умело, выразительно прочитанная цитата очень часто создает у аудитории повышенный, эмоциональный интерес и способствует более сознательному и глубокому усвоению передаваемых знаний.

б) Приведение ярких, убедительных примеров и фактов из практики строительства коммунизма также создает эмоциональное настроение аудитории. В. И. Ленин учил агитаторов и пропагандистов: «Побольше внимания самым простым, но живым, из жизни взятым, жизнью проверенным фактам коммунистического строительства. Этот лозунг надо неустанно повторять всем нам, нашим писателям, агитаторам, пропагандистам, организаторам»⁸⁾.

Лекторы высшей школы также являются организаторами молодежи, агитаторами и пропагандистами великих идей марксизма-ленинизма и научных знаний по многим дисциплинам, поэтому слова В. И. Ленина непосредственно относятся и к ним.

в) Способствует созданию эмоционального настроения и умелое (а также и умеренное) применение литературных примеров, ярких, понятных, хорошо прочитанных в соответствующем месте лекции. Литература — русская, классическая и особенно советская, отражая все сложные и своеобразные особенности общественной жизни, трудовой деятельности людей, вопросы искусства и другие стороны, дает яркие, незабываемые образы, которыми может и должен воспользоваться лектор любой вузовской дисциплины. Умению применять этот прием каждый лектор должен учиться у Ленина, Сталина и у их соратников, деятелей партии и советского государства: М. И. Калинина, А. А. Жданова, Г. М. Маленкова, А. Я. Вышинского, а затем и у передовых русских и советских преподавателей высшей школы.

г) Одним из основных моментов, обеспечивающих эмоциональность лекции, является в н у т р е н н я я т е п л о т а, наличие глубокой искренности, убежденности самого лектора и вера его в правоту, достоверность, научную точность тех положений, которые он развивает перед молодежью. Студенческая аудитория всегда чувствует эти переживания лектора и заражается его пафосом и энтузиазмом, слушает лекцию с эмоциональным подъемом. «Слова лились, как будто их рождала не память рабская, а сердце...» (А. С. Пушкин).

Это, однако, не означает, что в лекции не будет моментов трудных, научно-точных, может быть даже научно-суховатых, рассудочных. Они, безусловно, будут, но если вся лекция в целом читается с эмоциональным подъемом, то и эти трудные места будут внимательно выслушиваться, осмысливаться, закрепляться памятью.

Языковая культура лектора

Восприятие материала лекции, интерес к нему, правильное понимание его, усвоение его в огромной мере зависит от языка, культуры речи лектора.

⁸⁾ В. И. Ленин. Соч., т. XXIV, 3-е изд., стр. 335.

В. И. Ленин говорил:

«Искусство всякого пропагандиста и всякого агитатора в том и состоит, чтобы наилучшим образом повлиять на данную аудиторию, делая для нее известную истину возможно более убедительной, возможно легче усвояемой, возможно нагляднее и тверже запечатлеваемой»⁹⁾.

К языку всякого лектора, тем более к языку лектора высшей школы, в настоящее время предъявляются серьезные требования. Язык лектора должен быть образцом высокой языковой культуры для учащейся молодежи, ибо она воспринимает в процессе обучения не только содержание лекций, но и языковой материал.

Единство идейного содержания лекции и ее высокой языковой формы — это одно из важнейших дидактических требований к вузовской лекции, обеспечивающего необходимый учебно-воспитательный эффект ее. «Лектор должен постоянно заботиться о доходчивости, живости языка, помнить, что успех его во многом зависит от умелого сочетания идейного богатства содержания лекции с яркостью формы изложения» («Правда»).

Каждый научный работник может овладеть речевой культурой, если будет упорно работать над этой проблемой, ибо давно уже установлено, что «поэтами рождаются, а ораторами делаются».

Во многих случаях должна быть кропотливая работа над своим языком, особенно там, где лектор обладает рядом существенных недостатков речи. Можно напомнить о такой работе над своим языком известного древнегреческого оратора Демосфена; работу по исправлению недостатков речи и овладению ораторскими приемами речи известного великого физика М. Фарадея и др. Какие недостатки наблюдаются в речи некоторых лекторов высшей школы?

а) Незако~~н~~ченность фраз, мыслей. Немало есть и молодых лекторов и со стажем, которые не заботятся о том, чтобы те фразы, которые они применяют в своей речи, были закончены и ясно выражали мысль. Они допускают многочисленные случаи незаконченности фраз—предложений.

Так, один преподаватель, читая лекцию на тему: «Три поколения революционеров в России», говорил: «Первым дворянским революционер-республиканцем в России был А. Н. Радищев. Он был... (оборвана речь). Его породила русская действительность 18 века. Это было время дворянской империи, когда... (опять мысль не закончена)».

Преподаватель экономгеографии по теме «Страны народной демократии», давая экономгеографический очерк Венгрии, говорил: «Венгрия граничит с пятью государствами: Советским Союзом, Румынией, Югославией и... (оборвал, не закончив фразы) и т. д.

Иногда за два часа бывает таких незаконченных фраз 30—40 и более.

Это серьезный недостаток языка, с которым надо упорно бороться, ибо он, этот недостаток, безусловно обедняет речь и не позволяет молодежи уловить основной смысл излагаемого материала. Надо стремиться к тому, чтобы каждая мысль была выражена точно, логически правильно и закончена в своей словесной форме. Это имеет серьезнейшее значение в борьбе за высокое качество вузовского преподавания.

б) Бедность словаря. Языковая культура лектора означает то, что он должен владеть широким запасом слов, ибо это только и обеспечивает ему свободное, образное, точное изложение самого сложного учебного материала. Учащиеся 10 классов владеют активным сло-

⁹⁾ В. И. Ленин. Соч., т. 17, 4-е изд., стр. 304.

варем, включающим 1000—1200 слов. Студент II—III курсов уже расширяет этот запас до 2000 слов. Преподавателю высшей школы, читающему лекции студенчеству, надо иметь активный словарь, включающий пять, шесть тысяч слов. На практике же приходится наблюдать, что активный запас слов у преподавателя не превышает двух-трех тысяч. Это явно недостаточно и всегда ведет к бедности речи, применению трафаретных, заезженных выражений, к бедности языка.

Словарный запас лектора зависит от его образованности, начитанности, жизненного опыта, а также и от специальной работы над своей речью.

Каждый молодой лектор должен работать над расширением своего активного¹⁰⁾ словаря, изучать великий русский язык, непрерывно пополнять свой лексикон все новыми и новыми словами как общекультурного значения, так и специальными терминами из той области знаний, в которой творчески работает преподаватель-лектор.

«Изучение родной речи — это великое дело. Самые высшие достижения человеческой мысли, самые глубокие знания и самые пламенные чувства останутся неизвестными для людей, если они не будут ясно и точно оформлены в словах»¹¹⁾).

Академик Вильямс справедливо утверждал, что лекции необходимо «излагать на чистом русском языке», не прибегая к таким иностранным словам и терминам, которые с успехом могут быть заменены русскими словами и терминами. Но это возможно только в том случае, когда мы имеем широкий запас слов родного языка. Здесь лектор действительно владеет аудиторией, обогащает ее не только новыми знаниями по своей дисциплине, но обогащает и ее языковую культуру. Вузовская молодежь глубоко уважает такого лектора и с большим вниманием относится к каждому слову его.

«Речь Менделеева представляла собой чудо: на глазах слушателей из зерен мысли вырастали могучие стволы, ветвились, сходились вершинами, бурно цвели, и слушатели заваливались золотыми плодами» (бывшая слушательница лекций Менделеева — Озаровская).

Так владеть речью может только лектор с богатым запасом слов, с глубоким знанием теории и истории своего родного языка, лектор, изучающий русскую классическую и современную литературу.

Работа над расширением своего активного словаря, над совершенным овладением языковой культурой означает, далее, что лектор всегда имеет дело с различными словарями — энциклопедическими, иностранных слов, философскими, политическими, внимательно изучает новые слова, значение их, стилистические особенности их, вводит их в свою речь, в свой лекторский лексикон.

Бедность словаря порождает такой нередко встречающийся недостаток речи, как употребление слов паразитов, например, «вот», «значит», «стало быть», «так сказать», «понимаете ли», «собственно говоря», «ну вот» и многие другие. Этот недостаток, несмотря на то, что он давно уже вскрыт и раскритикован в советской прессе, все еще наблюдается среди некоторой части лекторов высшей школы. Студенчество замечает эти недостатки, критикует их, некоторые студенты занимаются «статистикой», подсчитывают, сколько раз в течение лекции лектор произнес слово «значит». Вред такой деятельности студентов на лекции очевиден. Изжить его можно не запретами, а лишь повышением языковой культуры каждого лектора.

¹⁰⁾ Активным запасом слов называют, обычно, тот запас их, который мы хорошо знаем, точно понимаем и свободно применяем.

¹¹⁾ М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании, 1948 г., стр. 97.

Свободно владея речью, лектор будет точно выражать свои мысли. У многих лекторов, вследствие бедности словаря, наблюдается тот недостаток, который в свое время охарактеризовал русский историк В. О. Ключевский:

«Гармония мысли и слова — очень важный и даже нередко трагический вопрос..., корень многих тяжких неудач наших, в неумении выразить свою мысль, одеть ее как следует...» (В. О. Ключевский «Очерки и речи», 1913 г.).

Л. Н. Толстой справедливо указывал: «Выразить словами то, что понимаешь, так чтобы и другие поняли тебя, как ты сам, — дело самое трудное» (Л. Толстой «Дневник»).

Конечно, эта трудность может быть преодолена глубокой, содержательной работой над своей речью.

в) Дикция и интонация лектора. Манера произносить слова, слоги и звуки в процессе чтения лекции также относится к языковой культуре. Отчетливое произношение не только фраз, но и отдельных слов является показателем культуры речи, способствующим правильному пониманию всех мыслей лектора. «Заедание» некоторых слов, неясное произношение других, неотчетливое произношение окончания многих слов, несомненно, являются тем пороком речи, с которым нужно решительно бороться. Плохая дикция лектора нервирует аудиторию, побуждает некоторых студентов «гадать», какое же слово было сказано, порождает и другие недостатки.

Интонационная выразительность слова в сочетании с отчетливой дикцией таит в себе большие и несомненно положительные возможности. Интонация — это ритмико-мелодическая сторона речи, заключающаяся в чередовании повышений и понижений, модуляции голоса. Несовершенная интонация снижает и интерес к речи и уменьшает ясность, понятность речи лектора.

г) Приемы оживления лекции. В лекции допустимы и такие оживляющие приемы, как применение шутки, применение смешного; это освежает аудиторию, устраняет появившуюся усталость, подготавливает к новой сосредоточенной умственной деятельности.

Освежающее влияние шутки, смеха во время чтения лекций в вузе талантливо описал великий русский писатель А. П. Чехов:

«Читаешь четверть, полчаса и вот замечаешь, что студенты начинают поглядывать на потолок, один ползет за платком, другой сядет удобнее, третий улыбнется своим мыслям... Это значит внимание утомлено. Нужно принять меры. Пользуясь первым удобным случаем, я говорю какой-нибудь каламбур. Все полтора лица широко улыбаются, глаза весело блестят, слышится гул моря... Я тоже смеюсь. Внимание освежилось, и я могу продолжать». («Скучная история», Соч., т. 1, стр. 53).

Этим ораторским приемом с большим искусством пользовались В. И. Ленин и И. В. Сталин.

Конечно, применять этот прием следует продуманно, не превращая шутку, остроту в самоцель, что иногда наблюдается у некоторых преподавателей. Здесь всегда нужно соблюсти чувство меры, помнить правильное замечание революционного демократа Д. И. Писарева, получившее одобрение В. И. Ленина:

«Когда смех, игривость и юмор служат средством, тогда все обстоит благополучно. Когда они делаются целью, — тогда наступает умственное расстройство» (Д. И. Писарев. Соч. т. IV, стр. 148).

д) Жест, мимика, поза лектора: Наконец, немаловажную роль для качества лекции имеет жест, мимика, поза лектора. Чтение лекции с «окаменелым», бесстрастным лицом, на котором молодежь ничего не может прочесть, конечно, не может считаться нормаль-

ным явлением. Лицо лектора, его мимика должны отражать его мысли, убеждения, чувства. Мимика и жест должны быть скупыми, лишенными театральности и нарочитой, искусственной эмоциональности. Они должны быть естественными, отражающими внутреннюю глубокосодержательную мыслительную работу лектора. Поза лектора должна быть непринужденной, жизненно-правдивой, естественной. Движения его от кафедры к доске, демонстрационному столу должны быть плавными, неторопливыми. В этом случае учащиеся перестают интересоваться позой, положением лектора за кафедрой и все свое внимание направляют на содержание лекции.

Порывистые движения, театральные жесты и мимика, или быстрое расхаживание по аудитории с заложенными за спину руками отвлекают слушателей от содержания излагаемого материала, переключают их внимание на изучение позы и других «чуждачеств» лектора, поэтому они должны быть совершенно устранены.

Некоторые молодые лекторы, готовясь к лекции, изучают перед зеркалом мимику своего лица. Это полезный прием, который помогает правильно овладеть этим необходимым средством публичного выступления.

Читая лекцию, никогда не следует терять связь с аудиторией: такая связь — источник ее активности, оживления, обогащения и взаимного понимания.

Глаза лектора — средство его непосредственной связи с аудиторией. В процессе чтения он смотрит в глаза слушателей, читает по их лицам впечатление, получаемое от лекции. Лектор, читающий лекцию, глядя на доску, или вниз или сосредоточивший все свое внимание на тексте лекции или конспекте, будет лишен возможности влиять в воспитательном отношении на аудиторию.

Всякая лекция в высшей школе должна отличаться законченностью, Лекция, прерванная звонком, когда лектор еще не исчерпал всю свою тему, так же как и «закругление» в течение пяти-семи минут после звонка не могут быть признаны желательными, особенно в том случае, когда они превращаются в систему того или иного лектора.

Работа студентов на лекции

Каждый лектор должен озаботиться тем, чтобы студенчество на лекции активно работало по восприятию, осмысливанию и закреплению материала. Перед студенчеством надо поставить три задачи: а) слушать, б) мыслить и в) конспектировать.

Слушать — значит внимательно следить за ходом изложения, не терять нить мыслей лектора, стремиться понять каждую мысль, каждую фразу, не отвлекаться для всяких посторонних дел, мобилизовать всю волю на серьезную умственную работу.

Мыслить — это значит делать усилие разбираться во всем том, что излагается с кафедры, связывать материал данной лекции с материалом самостоятельного чтения учебной и дополнительной литературы. Активно мыслить — значит бороться с безучастным, безразличным отношением к содержанию лекции, устанавливать свое положительное отношение к ней.

Но, кроме этого, должна быть и краткая запись лекции. Конспектирование лекции является лучшим средством сохранения внимательного, активного отношения к лекции, понимания материала. Кроме того, психологией установлено, что студент, внимательно слушающий и конспектирующий лекцию, дольше сохраняет работоспособность. Наконец, конспектирование лекций — это жизненно необходимый навык, без

наличия которого нет и студента, а есть пассивный слушатель. По ряду дисциплин, не опирающихся на учебник и учебные руководства, конспект является и важнейшим материалом для подготовки к экзаменам.

К студенческим конспектам надо предъявить, примерно, следующие требования:

- 1) конспект ведется чернилами, четко и грамотно;
- 2) для каждой дисциплины студент имеет особую тетрадь;
- 3) в конспект записываются основные положения, важнейшие мысли лектора, определения, некоторые формулировки, имена выдающихся ученых, хронологические данные и другие сведения, которые лектор особо выделяет и подчеркивает голосом, сигнализируя тем самым студентам, что это надо записать;
- 4) конспект — протокол, конспект «стенограмма», стремление записать все слова лектора, совершенно недопустимы и должны быть решительно осуждены;
- 5) по физико-математическим, химическим и некоторым техническим дисциплинам надо рекомендовать записать в конспект то, что лектор запишет на доске; по естественным наукам делать зарисовки и давать краткие пояснения к ним; По гуманитарным наукам можно рекомендовать студентам вести конспектирование по следующей схеме:

Основные вопросы лекции	Важнейшая аргументация, определения, некоторые примеры, выводы	Мои личные замечания и вопросы преподавателю

6) нормальной деятельностью студента на лекции надо считать такую, когда он на сосредоточенное слушание затрачивает 50-60% всего времени, а на запись остальное;

7) свой конспект студент должен читать, перечитывать, выправлять текст, делать добавления, усваивать и закреплять материал конспекта в память.

Кафедры должны организовать выборочный просмотр конспектов, давать методические советы студентам, как улучшить конспектирование. Надо организовать выставку лучших конспектов студентов I—II курсов.

Итак, идейная целеустремленность, научная точность излагаемых знаний, большевистская партийность в постановке и объяснении всех вопросов материала лекции, доступная, наглядная, образно-эмоциональная форма, высокая речевая культура — делают лекцию высшей школы одним из ведущих, ценнейших методов преподавания, способствующих подготовке новых, высококвалифицированных советских специалистов.

Взаимное посещение лекций сотрудниками каждой кафедры, организация открытых лекций с последующим коллективным обсуждением их достоинств и недостатков, обсуждение на кафедрах текстов отдельных лекций, — это те эффективные методы, которые способствуют высокому качеству лекционного чтения.

Виды лекций. В практике советских высших школ, кроме лекций обычных, в которых излагается программный материал той или иной учебной дисциплины, применяются еще вступительные или вводные лекции и обзорные лекции. От обычных лекций, где излагается тот или иной крупный вопрос программы, эти лекции отличаются рядом своеобразных особенностей.

Вступительная лекция, обычно, проводится вначале нового лекционного курса. Задача ее — ввести студенчество в новую для него науку, раскрыть перед ними ее предмет, задачи, методы ее, указать на образовательное и воспитательное значение ее для данной специальности.

В связи с этим в вводные лекции носят, обычно, широкий характер, что отражается и на тематике их, которая часто формулируется в таких выражениях: «Предмет, задачи и метод... (такой-то науки)», «Введение в...», «Предмет, особенности и метод...» и др.

Вступительная или вводная лекция, как правило, рассчитана на два часа. Однако нередки случаи, когда такая лекция рассчитана и на четыре часа. По своему содержанию и форме вступительные лекции бывают весьма разнообразны, что определяется и особенностями той или иной науки, и курсом, и общим развитием слушателей. В такой лекции надо дать довольно широкий материал, ввести аудиторию в данную науку, раскрыть ее важнейшие особенности, ее предмет и отличие от других, родственных наук.

Особое и исключительное внимание должно быть уделено краткой, но четкой и конкретной характеристике методологических основ данной науки, показа борьбы прогрессивных и реакционных сил, материализма и идеализма в ней.

Во вступительной лекции дается и характеристика современного состояния данной науки и задач ее дальнейшего развития в условиях советского государства.

Наконец, в этой же лекции следует кратко ознакомить учащихся с содержанием и структурой курса, указав и на те методы, при помощи которых данная наука может быть глубоко и прочно усвоена молодежью.

Вступительная лекция является весьма трудным методом учебных занятий для многих лекторов. Трудности эти состоят в том, что в течение двух часов надо дать широкий, трудоемкий материал, который не опирается на глубокие, специальные знания студентов в этой области, а лишь на знание того, что они изучали в средней школе или на знание некоторых родственных дисциплин. В связи с этим особое значение здесь приобретает подготовка лекции: умело отобрать необходимый материал, не перенасыщать массой подробностей и деталей, изложить основные вопросы, дать несколько ярких цифр, несколько имен крупнейших ученых, доходчиво раскрыть на этом материале предмет данной науки и его методологические особенности, возбудить к данной науке интерес аудитории и зажечь желанием активно изучать ее, — в этом главная сущность вступительных лекций.

От педагогического мастерства преподавателя зависит сделать вводную лекцию яркой, интересной, доступной для студенчества. Поэтому те дидактические требования, которые были охарактеризованы выше для всякой рядовой лекции, здесь должны быть применены особенно умело и с учетом того, что содержание той науки, которая будет излагаться студенчеству, ему еще неизвестно. Тщательная подготовка к такой лекции и мастерское изложение позволят преподавателю завоевать аудиторию и направить сердца и мысль молодежи на глубокое усвоение ее.

Обзорная лекция имеет и много общего с вступительной, но и серьезно отличается от нее. Общее заключается в том, что здесь также дается широкий, трудоемкий материал, но существенное отличие ее в том, что дается материал знакомый, уже изложенный с кафедры, а иногда и закрепленный учащимися в самостоятельной работе.

Обзорные лекции даются по большим темам или разделам программы, а чаще всего в конце года по всему изложенному курсу. Обзорные лекции это всегда повторно-обобщающие лекции. Трудность

их заключается в том, что знакомый материал часто не вызывает необходимого интереса у молодежи. Поэтому дидактическое требование к этим лекциям можно выразить в следующих положениях:

1. Обзорная лекция не должна являться механическим перечислением того, что уже изучено и усвоено студентами.

2. В ней надо дать действительное обобщение материала по большой теме, избегая подробностей и деталей. Тщательно отобранные основные факты, теории, важнейшие положения должны быть представлены в той причинно-следственной и функциональной связи, которая раскрывает логическую сущность этого материала.

3. Весьма желательно, чтобы в обзорных лекциях были приведены наряду с уже известными и новые примеры, факты, цифры. Знакомый материал — в новом освещении! Чувство новизны в старом; знакомом материале — это весьма важное дидактическое условие успеха этих лекций.

Все остальные дидактические требования (расчлененность, эмоциональность, языковая культура и др.), конечно, должны быть умело применены и в этих лекциях.

II. СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Теснейшим образом с лекциями связаны семинарские занятия. Это подчеркнуто и в постановлении ЦИК СССР о высшей школе, где говорится, что вслед за лекцией должна следовать серьезная проработка материала лекции студентами в самостоятельной работе.

Весьма важной формой учебных занятий, где осуществляется глубоко содержательная индивидуально-коллективная работа студенчества являются разнообразные семинарские занятия.

Что такое семинарий? В чем их особенности, значение, достоинства, в чем их слабая сторона?

Семинарий — слово латинского происхождения (*seminarium*) и означало рассадник; в применении к школе, рассадник знаний.

Под семинарскими занятиями всегда подразумевалась такая форма учебной работы в высшей школе, которая связана с углубленной самостоятельной, индивидуальной работой студентов, сопровождаемой докладами, рефератами, дискуссией, глубоким обсуждением тех или иных учебных и научных вопросов.

Семинарские занятия проводятся как групповые индивидуально-коллективные занятия, под руководством преподавателя. В этом сочетании индивидуального и коллективного начал заключено серьезное образовательное и воспитательное достоинство их: студент индивидуально готовится, читает, штудирует, пишет, обдумывает, докладывает, а обсуждение этой его работы осуществляется в коллективе. Это, несомненно, имеет огромное влияние на все духовное развитие студента и на выработку ряда очень нужных, жизненно-практических умений и навыков.

Семинарские занятия — это такая форма учебной работы, которая применяется только со взрослой аудиторией — студенчеством или теми взрослыми людьми, которые в вечерних университетах и политехниках серьезно занимаются самообразованием, повышением своего научного и идейно-политического уровня.

Семинарские занятия впервые стали применяться в университетах и сначала только на гуманитарных факультетах, а затем, во II половине XIX в., они применялись уже и на других факультетах и в некоторых высших технических школах (Петровско-Разумовская с/х академия, Московское высшее техническое училище и др.).

Особенно широко применялись семинарские занятия в 90-х гг. в Московском университете (проф. Сказкин), где в это время работало немало передовых прогрессивных ученых. Общаясь со студенчеством, зная все особенности педагогического процесса в высшей школе, эти прогрессивные ученые не могли не подметить, что одних лекций и самостоятельной работы студентов далеко недостаточно для глубокого усвоения научных знаний, развития творческой мысли и привития многих навыков и умения. В связи с этим они и обосновали настоятельную потребность таких групповых занятий творческого характера — семинарских занятий, в которых бы было:

а) углубленная, творческая самостоятельная работа каждого студента;

б) выступление студента перед своей аудиторией с сообщением, высказываниями, критикой, замечаниями;

в) коллективное обсуждение письменных и устных докладов и рефератов.

Именно, ученые Московского университета способствовали широкому распространению семинарских занятий в русских высших школах.

В советский период высшая школа всегда довольно широко применяла семинарские занятия в различных формах и добивалась с помощью их значительных образовательных и воспитательных результатов.

Советская высшая школа применяла и применяет семинарские занятия с целью:

а) привить каждому студенту навыки углубленной самостоятельной работы в первую очередь над произведениями классиков марксизма-ленинизма, а также над произведениями классиков естествознания, над первоисточниками, архивными материалами, документами и другой научной литературой;

б) привить студенчеству исследовательские навыки и умение: анализировать материал, вскрывать закономерности, различные связи и зависимости, делать необходимые выводы, обобщения и воплощать результат такой своей работы в научные доклады, сочинения, монографии, рефераты;

в) научить студенчество последовательно и глубоко обсуждать изучаемые вопросы, дискутировать, применяя критику и самокритику, которая является необходимым условием развития нашей науки и практики.

Семинарские занятия одна из трудных форм учебной работы. Значительно легче прочитать хорошую лекцию, чем умело, педагогически правильно провести семинар. Однако трудности эти вполне преодолимы.

Семинары могут применяться по многим дисциплинам вузовских учебных планов: по философии, основам марксизма-ленинизма, политэкономии, историческим дисциплинам, психологии, по всем филологическим, физико-математическим, а также и некоторым техническим дисциплинам.

Д. И. Менделеев, например, придавал большое значение семинарским занятиям даже по химии и другим предметам научного естествознания. По мнению великого ученого эти занятия «способствуют развитию научной самостоятельности и первых юных приступов творческой работы студентов». И далее он писал:

«Когда я учился в Главном педагогическом институте на отделении естественных наук..., я никогда не забуду столкновения во мнениях, которые у нас часто были и не мало послужили к общей полировке всех нас» («Заветные мысли»).

Это мнение крупнейшего русского ученого говорит о том, что семинарские занятия могут быть весьма полезными для развития научно-исследовательской мысли студентов.

В практике советских высших школ семинары применяются в следующих трех формах:

- а) просеминары,
- б) собственно семинарские занятия или просто семинары и
- в) специальные семинары.

Просеминары — это простейший вид семинарских занятий; это пропедевтический или подготовительный семинар, групповое занятие, тесно связанное с лекционным курсом и являющееся углублением и расширением лекционного материала. Профессор Сказкин называет их «облегченной формой семинарских занятий»¹²⁾.

Основная задача просеминаров — научить студентов младших курсов углубленно самостоятельно работать над овладением знаниями, несколько расширить, уточнить и закрепить те знания, которые восприняты на лекциях, привить им первоначальные навыки работы над научной книгой и составлению рефератов, докладов, изложение их перед аудиторией. Здесь преобладают учебные и воспитательные задачи. Это же подготавливает студенчество для работы в полноценных семинарах на III и IV курсах.

Кроме того, просеминары являются весьма ценной формой контроля и руководства профессорско-преподавательского персонала за работой студентов, ибо на таких занятиях можно изучить каждого студента, его сильные и слабые стороны, последовательно развивая первые, устранять недостатки, воспитывать сознательность и творческую активность, исполнительность и другие весьма необходимые моральные черты характера.

Просеминары проводит ассистент или преподаватель под руководством профессора или доцента, ведущих лекционные курсы.

Чтобы просеминары дали необходимые результаты, надо, чтобы организация и ведение их протекало при соблюдении следующих примерных правил:

- а) должен быть хорошо разработан план просеминара;
- б) план должен быть основательно разъяснен в каждой учебной группе;
- в) студенчество обеспечено необходимой литературой и теми наглядными пособиями, которые потребуются ему при самостоятельной работе (карты, схемы, коллекции и т. п.);
- г) четкое продуманное руководство работой каждого студента, включающее и инструктаж о рациональных приемах самостоятельной работы.

Просеминар, обычно, осуществляется как групповое занятие, на котором проводится в форме развернутой беседы обсуждение важнейших вопросов изучаемой темы или заслушиваются написанные студентами небольшие по объему доклады, рефераты. Под руководством преподавателя проводится обсуждение их; в конце занятий преподаватель делает необходимые выводы, добавления, дает те или иные советы, указания, как в дальнейшем работать над материалом.

Трудности просеминара заключаются в том, что здесь не всегда руководителю удастся втянуть в творческую самостоятельную работу поголовно всех студентов и сделать групповые занятия живыми, интересными, развивающими познавательные способности студентов. Эти трудности безусловно могут быть устранены хорошей подготовкой каждого просеминара и умелым руководством преподавателя на самих занятиях.

Семинары — это более высокий и сложный вид семинарских занятий, рассчитанный уже на некоторую зрелость студентов и умение их творчески работать.

¹²⁾ «Вестник высшей школы» за 1951 г. № 5.

В семинарских занятиях должен быть более отчетливо и последовательно выражен исследовательский момент, а также значительно шире, чем в просеминарах должна развиваться инициатива и творческая активность вузовской молодежи.

Семинарские занятия, обычно, применяются на III—IV курсах.

Задачи полноценных семинарских занятий, кроме тех, которые были подчеркнуты для просеминаров, заключаются еще в том, чтобы научить студентов самостоятельно давать правильное решение тех или иных серьезных проблем с точки зрения марксистско-ленинской методологии, на основе сочетания теории и практики.

Таким образом, цель семинарских занятий значительно более серьезная, чем просеминаров.

У профессора Сказкина по вопросу о семинарских занятиях по истории читаем:

«Цель семинара сложнее: она заключается в том, чтобы отправляясь от выводов, уже установленных наукой, пойти дальше, продолжать историческое исследование» («Вестник высшей школы», 1951 г., № 5).

На семинарских занятиях по биологическим, физико-математическим и техническим наукам, кроме штудирования первоисточников, научных трудов, могут быть экскурсии на производство, в природу, в музеи и постановка лабораторных опытов исследовательского типа. Результаты такой работы воплощаются в более обстоятельные, чем в просеминарах, научные доклады, рефераты, сообщения, которые обсуждаются на коллективных занятиях.

Настоящие, полноценные семинары возможны только тогда, когда студенчество имеет необходимую подготовленность:

- а) умеет свободно работать с научной книгой, первоисточниками, материалами;
- б) умеет работать над несколькими источниками по одной и той же теме;
- в) в совершенстве может конспектировать, тезировать, реферировать.

Студент, не умеющий пользоваться первоисточниками, научной литературой, не умеющий хорошо конспектировать, конечно, не сможет и творчески работать в семинаре. Задача просеминаров и заключается в том, чтобы подготовить студенчество к более сложной форме научной деятельности в семинарах.

Конечно, семинарские занятия, требуя этих навыков и умения, сами развивают и совершенствуют их.

Семинарские занятия в вузах практикуются в трех вариантах:

I. Учебная дисциплина в основном излагается лекционно, но некоторые наиболее актуальные темы изучаются на семинарских занятиях по первоисточникам и научной литературе. В такой, например, форме применяются семинарские занятия на II курсе по основам марксизма-ленинизма.

II вариант. Вся дисциплина излагается лекционно, а затем по некоторым важным темам идут семинарские занятия. Так проводятся на II—III курсах семинарские занятия в университетах по психологии (специальность «логика и психология»).

III вариант. Специальный семинар по профилирующей дисциплине, имеющий в учебном плане высшей школы самостоятельное значение и опирающийся на солидную теоретическую подготовку студентов по ряду соответствующих дисциплин. Это ярко выраженный тип семинара исследовательского характера. Здесь студенчество должно использовать частично и литературу на иностранных языках некоторых зарубежных ученых.

Исключительно крупное значение для рациональной организации семинарских занятий имеет четкий хорошо продуманный план семинара.

От умело составленного плана зависит организованность, творческая работа студенчества. Отсутствие такого плана или неумелое планирование часто приводят к крупным недостаткам и в самом семинаре.

Советская высшая школа накопила богатый опыт планирования и рационального ведения семинаров. Обобщая передовой опыт в области планирования семинаров, можно установить следующую примерную схему семинарских занятий:

№ п. п.	Тема семинара	Основные вопросы каждой темы	Фамилия студентов докладчиков, референтов	Календарные сроки представления докладов, тезисов	Литература обязательная для всех	Дополнительная литература для докладчиков

Составить такой план — дело не легкое: от руководителя здесь требуется большая, глубоко продуманная работа, всестороннее знание научной литературы, учет особенностей той группы студентов, которая будет работать в этом семинаре. Но составленный в таком виде план гарантирует четкую целенаправленность и рациональную организацию всей работы в семинаре.

Не меньшее значение имеет вопрос о доведении этого плана до аудитории в такой форме, чтобы он стал известен ей и в целом и в деталях. Это должно быть сделано на первом же организационном занятии. Руководитель должен умело прокомментировать этот план перед аудиторией. Он должен раскрыть перед ней научную, педагогическую, а во многих случаях (социально-экономические дисциплины) и политическую цель семинара.

На этом же занятии наметить и правильную расстановку студенческих сил, на основе тщательного индивидуального подхода. Дать каждому студенту тему, которую он по своему развитию, подготовленности и заинтересованности может успешно, творчески выполнить — это значит обеспечить надлежащую организацию семинара, успех его.

Далее руководитель должен познакомить студентов с кругом тех требований, которые намечены им, как безусловно обязательные для каждого участника семинара. Эти требования касаются:

- а) методов работы в семинаре;
- б) какие знания и в каком объеме должен усвоить каждый студент, работая в семинаре;
- в) какими навыками и умением он должен овладеть в результате работы в семинаре и
- г) сроки выполнения работы, взятой каждым студентом.

Здесь необходимо подчеркнуть, что каждый студент должен, работая в семинаре, проработать определенное количество научных трудов, первоисточников; не менее одного раза выступить с научным докладом, рефератом; выступить с высказыванием, рецензий, замечаниями по другим докладам, активно готовясь к товарищеской дискуссии и т. п.

В Московском университете, на историческом отделении введен такой порядок, в силу которого каждый студент перед семинаром обязан сдать коллоквиум. Это безусловно правильное требование. Творческая работа в семинаре возможна только при достаточно хорошей теоретиче-

ской подготовке. Коллоквиум перед семинаром и имеет цель побудить каждого студента собрать воедино свои знания по теме семинара, повторить их, более прочно овладеть ими.

К. А. Тимирязев также требовал от своих студентов предварительно-го коллоквиума по семинарам естественно-научного цикла знаний, и только после коллоквиума распределял доклады и рефераты. Именно так и надо организовать работу в семинарах особенно на III—IV курсах.

По ходу семинара руководитель может, если это потребуется, прочитать лекцию по тому вопросу, который не опирается на литературу, но является актуальным для всех участников семинара.

Каждый студент, получив определенную тему, самостоятельно работает ее, используя как всю основную, так и рекомендованную докладчиком специальную литературу.

Приступая к разработке своей темы, каждый студент должен составить план, показать его руководителю, посоветоваться с ним по поводу предполагаемого порядка изучения темы.

Хорошее руководство семинаром предполагает активную и действительную помощь студенчеству и оперативный контроль за работой его. Одновременно руководитель предъявляет жесткие требования к студентам в отношении тщательной, добросовестной проработки рекомендованной литературы, материалов, первоисточников, борясь с небрежностью, поверхностным скольжением по материалу. Рабочие записи, конспекты, выводы и другие результаты серьезной работы, безусловно, должны просматриваться руководителем, который интересуется не только тем, что сделал студент, но и приемами и методами его работы, одобряя инициативу, творческие порывы, умелую организацию работы и критикуя, порицая формальное отношение, небрежность, безответственность.

Подготовка докладов и рефератов, подготовка к выступлению происходит как в домашних условиях, так и в кабинете соответствующей кафедры, причем здесь должны периодически проводиться консультации руководителя семинара.

Составив тезисы доклада в письменной форме, студент зачитывает их руководителю, который делает свои замечания, вносит поправки, добавления. После этого тезисы вывешиваются в соответствующем кабинете на специальной доске («тезисы докладов по семинарам»). Руководитель должен добиться, чтобы с тезисами ознакомились до семинарских занятий решительно все студенты — участники семинара. Только это обеспечивает живую, интересную работу и творческую дискуссию на семинаре. Задача руководителя заключается в том, чтобы организовать серьезное обсуждение докладов, провести коллективное семинарское занятие как научный диспут, где есть спор, критика и самокритика, где имеется защита выдвинутых тезисов.

Для осуществления такого характера семинарских занятий необходимо соблюдать следующие примерные правила ведения семинара:

1. Реферат, доклад обязательно должен быть написан студентом, но излагать его он должен устно, по плану, живо и образно. Чтение доклада допустимо лишь в том случае, когда студент не имеет навыка публичного выступления. Но, допустив чтение текста доклада, руководитель обязательно должен потребовать живого, образного, свободного чтения, правильного произношения и т. п.

2. Продолжительность доклада не должна превышать 30—40 минут, чтобы осталось из двухчасового семинарского занятия время для вопросов, дискуссии и резюме руководителя. Надо воспитывать у студентов умение в кратком, но содержательном докладе раскрыть важнейшие положения темы, а не прикрывать обилием слов убогость мыслей.

3. Вопросы со стороны участников семинара подаются в письменной и устной форме.

4. Выступления по докладу организуются руководителем так, чтобы деловое серьезное обсуждение данного доклада без повторений и отвлечений в сторону от основной темы было, безусловно, обеспечено.

5. После всех высказываний докладчику предоставляется 10—15 минут для защиты тех положений, которые выражены в тезисах и которые подверглись критике.

6. Резюме преподавателя может быть построено по следующему, примерному, плану:

- а) построение доклада студентом;
- б) оценка содержания доклада (научная и методологическая сторона);
- в) как докладчик владеет методом изучения материалов и воплощения в доклад;
- г) язык, слог, стиль доклада;
- д) характеристика некоторых наиболее оригинальных выступлений; активность участников семинара; недостатки выступлений и семинара в целом;
- е) советы методологического и методического характера. Могут быть и дополнительные сведения научного характера по теме, доложенной студентом.

В целях рациональной организации семинарских занятий можно практиковать еще назначение рецензентов и официальных оппонентов.

Рецензент заблаговременно должен ознакомиться с докладом, побеседовать с докладчиком и написать краткий критический отзыв-рецензию, которую и зачитывает во время обсуждения доклада.

Оппонент — значит противопологающий, возражающий, противник в споре. Следовательно, оппонент должен дать критический, а не хвалебный отзыв о докладе, указав, конечно, как положительные, так и отрицательные стороны его. Оппоненты на основе предварительного ознакомления с докладом или тезисами, набрасывают план своего выступления, который показывают руководителю семинара и получают от него указание, что надо исправить, добавить, усилить.

Наличие рецензентов, оппонентов, привлечение свободных высказываний и позволит провести семинар на основе четкой организованности, активности и деловой инициативы студенчества.

Из всего изложенного совершенно очевидно вытекают серьезные образовательные и воспитательные достоинства семинара:

- а) в семинарских занятиях наиболее эффективно можно осуществить глубокое усвоение знаний на основе самостоятельной работы студентов над научной литературой, первоисточниками и материалами;
- б) узнать, изучить сильные и слабые стороны каждого студента;
- в) активно воспитывать учащихся в духе коммунистической нравственности, воздействуя на психику студента в целом и словом, и указанием, и примером, и литературой.

Все тезисы, доклады, рецензии и другие письменные работы сохраняются на кафедре, являясь научно-учебным фондом ее. В конце года (или семестра) на основе этих материалов может быть на кафедре организована выставка.

Таким образом, семинарская форма может быть весьма ценной и эффективной формой учебно-научной работы в вузах. Она прививает студенчеству вкус к серьезной работе, приближающей его к типу работы исследовательского характера.

Методы и формы работы семинара, обычно, переносятся и совершенствуются в научных студенческих кружках.

Кроме того, серьезная семинарская работа способствует тому, что знания студентов перерастают в научные убеждения.

Именно это имел в виду В. И. Ленин, когда говорил студентам, слушавшим его лекции о государстве:

«Следует после первой беседы об этом отметить себе непонятные или неясные места, чтобы вернуться к ним второй, третий и четвертый раз, чтобы то, что осталось непонятным, дополнить и выяснить дальше, впоследствии, как из чтения, так и из отдельных лекций и бесед». И далее он констатировал:

«Только тогда, если вы научитесь самостоятельно разбираться по этому вопросу — тогда вы можете считать себя достаточно твердым в своих убеждениях и достаточно успешно отстаивать их перед кем угодно и когда угодно»¹³⁾.

Вести семинарские занятия так, чтобы студенчество научилось творчески работать, чтобы в процессе всех учебных занятий оно выработало свои научные убеждения — это важнейшая задача кафедр и научных работников.

Лабораторно-практические занятия в высшей школе

Задача подготовки кадров, «способных полностью освоить новейшие достижения науки, использовать технику до дна и по большевистски связать теорию с практикой, сочетать производственный опыт с наукой»¹⁴⁾, требует, чтобы кроме лекций и семинарских занятий были еще и такие формы учебной работы, которые бы вплотную подводили студенчество к сложным и многообразным вопросам связи науки с практической деятельностью. Одним из важнейших условий подготовки специалистов в свете этих положений является правильная постановка лабораторно-практических занятий в вузах.

В постановлении ЦИК СССР от 19/IX—1932 г. записано: «...всемерно усилить лабораторную работу (самостоятельная работа студентов по индивидуальным заданиям в специально оборудованных для этого помещениях: лабораториях, мастерских, кабинетах, музеях и т. д.) под обязательным руководством преподавателей, широко практикуя различные упражнения по предмету, графические занятия, проектирование и т. п.».

В постановлении ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 23 VI—1936 г. также подчеркнута необходимость лабораторно-практических занятий, «проводимых студентами под руководством профессоров, доцентов, ассистентов».

Таким образом, лабораторно-практическими называются такие занятия, которые осуществляются как обязательная для всех студентов самостоятельная работа в специально оборудованных помещениях, кабинетах, лабораториях, мастерских, музеях под руководством профессорско-преподавательского персонала.

Исключительно велика роль этих учебных занятий для студентов:

а) они, прежде всего, служат связующим звеном теории и практики. Без правильно организованных лабораторно-практических занятий студенчество высших, особенно технических школ, не могло бы быть подготовлено надлежащим образом к производственно-технической деятельно-

¹³⁾ В. И. Ленин. Соч., т. 29, 4-е изд., стр. 434.

¹⁴⁾ Устав Томского государственного университета.

сти на предприятиях, заводах, фабриках и вообще в производственных условиях.

В лекциях и книгах дается общая характеристика тех или иных положений. Это крайне важно, но это все же недостаточно, чтобы конкретно знать многие частности, без которых и общее представляется нам недостаточно ясно.

Ф. Энгельс писал: «Общий взгляд верно схватывает характер всей картины явлений. Он все же недостаточен для объяснения частных, составляющих ее, а пока мы не знаем их, нам неясна и общая картина. Для того, чтобы изучить эти частности, мы должны изъять их из естественной и исторической связи, и рассматривая каждую порознь, исследовать ее свойства, ее частные причины, действия и т. д.»¹⁵⁾

Эти мысли Ф. Энгельса имеют существенное значение для понимания роли лабораторно-практических занятий в деле подготовки кадров. Лабораторные занятия всегда связаны с выделением отдельных явлений, с организацией наблюдений, анализом их, экспериментированием, упражнением, овладением навыками и умением.

Д. И. Менделеев справедливо утверждал, что в преддверии науки красуется надпись: наблюдение, предположение, опыт. Он также требовал, чтобы высшая школа не только давала образование, но и учила бы молодежь учиться, сообщать им способы получения знаний. Д. И. Менделеев один из первых русских ученых обосновал необходимость тесной связи лекционно-теоретического преподавания с лабораторно-практическими занятиями.

Особенно большое значение в подготовке кадров имеют экспериментально-практические занятия, под которыми подразумевается такой метод изучения явлений, который дает возможность разносторонне исследовать то или иное явление, заставляя его многократно повторяться, наблюдать его в изолированном от других, сопутствующих ему явлений, виде.

Лабораторно-практические занятия позволяют также студенчеству углубить и прочно усвоить теоретические знания, полученные им на лекциях, проверить теоретические положения экспериментальным путем, а это, несомненно, играет существенную роль для сознательного учения, ибо знания, в достоверности которых каждый студент убедился лично, связывая их с практическими и лабораторными работами, безусловно, являются сознательно воспринятыми знаниями, имеющими тенденцию стать прочными, глубокими, стать научными убеждениями молодежи.

Работая в кабинетах, лабораториях, мастерских, студенчество знакомится со специальным оборудованием, приборами, аппаратами, машинами, станками, новейшими установками, разнообразными материалами, что имеет серьезнейшее значение для производственной практики, для понимания сущности производственных процессов.

Наконец, лабораторно-практические занятия при правильном осуществлении их способствуют формированию материалистического мировоззрения молодежи, так как в процессе их проведения студенчество работает на основе единства чувственных восприятий и теоретического мышления, связывая теоретические знания с практикой, и вследствие этого, убеждается, что только такой характер деятельности обеспечивает знания, умение и навыки, познание мира, а также и развитие познавательных способностей.

Таким образом, лабораторно-практические занятия имеют не только серьезное образовательное, но и большое воспитательное значение.

¹⁵⁾ Ф. Энгельс. Анти-Дюринг, 1945 г., стр. 20—21.

Будучи теснейшим образом связанными с принципами обучения, они способствуют эффективной реализации их на практике.

Несмотря на такое большое значение лабораторно-практических занятий, некоторые вузы не уделяют им должного внимания, вследствие чего наблюдается ряд серьезных недостатков в организации и проведении их:

а) слабая связь, а иногда и полный отрыв этих занятий от теоретических курсов. На этих занятиях часто не развиваются те принципы, положения, идеи, которые излагаются и характеризуются на лекциях.

б) Наблюдается формальное отношение некоторых студентов и преподавателей, руководящих этими занятиями, что выражалось со стороны преподавателей в стандартизации этих занятий и устранении из содержания их всего того, что стимулирует живую творческую мысль молодежи, побуждает ее мыслить, экспериментировать, искать разнообразные способы разрешения лабораторных задач.

в) Лабораторно-практические занятия иногда проводятся на низком идейном, техническом и методическом уровне; в частности не уделяется должного внимания таким необходимым умениям и навыкам, как работа со стеклом, пайка металлов, конструирование, моделирование и др.

г) Ограниченность во времени не всегда позволяет педагогически правильно организовать выполнение этих работ студентами, особенно по аналитической химии, физике и некоторым другим дисциплинам. Студенты, ограничиваясь часами расписания, не успевают выполнить данные им работы в установленные сроки, в силу чего преподаватели вынуждены принимать незаконченные работы, снижая тем самым, уровень учебных требований к этим занятиям.

д) Недостаточно уделяется внимания правильной организации и культуре лабораторных занятий в специально оборудованных помещениях; организация рабочего места, четкое планирование лабораторной работы каждым студентом, создание гигиенических условий, исполнение правил по технике безопасности — все это еще не нашло своего надлежащего разрешения в некоторых вузах.

е) Упражнения по ряду дисциплин (математика, русский язык, иностранные языки) проводятся часто механически, без опоры на данные павловской физиологии и психологии.

Устранить все эти недочеты, поднять значение и идейно-методический уровень этих занятий на уровень возросших требований науки, техники и производства — серьезнейшая задача, стоящая перед вузами в данный момент.

Каковы же задачи лабораторно-практических занятий в настоящее время?

В связи с колоссальным ростом научных знаний и техники в Советском Союзе усложнились и требования нашей промышленности, транспорта и сельского хозяйства к науке и к высшей школе, а в связи с этим возрастает и роль лабораторно-практических занятий в системе подготовки высококвалифицированных специалистов. Совершенно очевидно, что должны быть повышены и требования к организации и проведению этих занятий.

Задача вузов в этом отношении заботиться о том, чтобы укрепить связь лабораторно-практических занятий с теоретическими курсами, ибо теория должна быть неразрывно связана с практикой. Надо углубить научную и идейную основу их, изжить элементы деляческого порядка и узкого практицизма, которые еще наблюдаются в отдельных случаях. Настоятельной необходимостью является также приближение этих занятий к требованиям непрерывно развивающейся науки, техники и практики коммунистического строительства. Без этого условия кадры, выпускаемые

нашими вузами, не будут подготовлены к работе в современных промышленных и научно-исследовательских учреждениях.

Назрела также потребность в обновлении и серьезном изменении содержания лабораторно-практических занятий, ввести, например, озонкомление студентов с работой на новейшей аппаратуре, точных измерительных приборах с применением новых методов измерений, применение вычислительной техники на современных счетно-решающих машинах и механизмах и другие усовершенствования и улучшение этих занятий.

Далее. Улучшение этих работ связано также с изменениями и улучшением расписания работы кабинетов, лабораторий, мастерских: студентству надо дать возможности работать как можно больше, сверх того времени, которое установлено расписанием, что только и позволит и углубленно выполнить программу лабораторных работ, проявляя активность и творческую инициативу, а также выполнять и те экспериментальные работы, которые даны студентам, — членам научно-студенческих обществ и кружков.

Лабораторно-практические занятия должны быть теснейшим образом связаны с упражнениями, с академической и производственной практикой, составлять с ними единый процесс теоретической и практической подготовки специалистов.

Причем расстановка различных видов и форм этих занятий по курсам должны быть осуществлены дидактически, т. е. так, чтобы, начиная с первого курса и кончая пятым, они последовательно усложнялись и в отношении содержания и в отношении формы и методов выполнения лабораторных занятий. Если на I—II курсах эти занятия носят преимущественно учебный характер и проходят под постоянным руководством преподавателей, умело направляющих инициативу студентов на выполнение установленной программы, то на старших курсах следует уже практиковать и усложненные, индивидуализированные лабораторные задания, с учетом склонности, подготовленности студента и степени его самостоятельности и инициативы. Руководство здесь должно быть таким, которое обеспечивает в максимальной степени развитие творческой инициативы и самостоятельности студента. Наконец, должно быть уделено серьезное внимание методике, технике, культуре лабораторных занятий; поставить и проводить их в полном соответствии с научной организацией лабораторного труда.

Виды лабораторно-практических занятий

В практике работы наших высших школ применяются следующие виды лабораторно-практических занятий:

а) Лабораторно-практические занятия первого типа и простой практикum или просто практикum. Они теснейшим образом связаны с лекционными курсами. Проводятся преимущественно на I—II курсах.

б) Лабораторно-практические занятия повышенного типа: специальная лаборатория, специальный практикum, большой практикum. Они имеют самостоятельное значение в учебном плане, но опираются на ряд теоретических курсов и проводятся преимущественно на III—IV, иногда и V курсах. Имеют отчетливо выраженный исследовательский характер.

в) Упражнения по различным дисциплинам: языкам, математике, физике, техническим и другим дисциплинам проводятся с I по V курс включительно. Цель их — выработать у студенчества разнообразные навыки и умение.

Уже это перечисление говорит о богатстве форм лабораторно-практических занятий. Эти формы при правильном осуществлении их могут

действительно обеспечить вооружение студенчества многообразными умениями и навыками; они позволяют самым естественным способом связать теорию с практикой, работу головы с работой рук. Они же подготавливают молодежь и к более высокой форме подготовки специалистов — к производственной практике и дипломному проектированию.

Содержание лабораторно-практических работ многообразно и зависит от дисциплины, курса, на котором они проводятся, и специальности. Это содержание имеет целью организовать различного рода практические работы, упражнения, наблюдения, экспериментирования.

В результате выполнения ряда лабораторно-практических занятий каждый студент должен: а) овладеть всей аппаратурой, приборами, инструментами, машинами, станками, которые он применял в своей лабораторно-практической работе. Он должен знать точные названия аппаратуры, уметь разобрать и снова смонтировать машины, аппараты и приборы, на которых работал, усвоить правила обращения с ними, а также правила обращения с химикалиями, стеклянной посудой и т. п.

б) Точно усвоить процесс постановки тех опытов, заданий, которые студент проделал за время работы в лаборатории, кабинете, мастерской, клинике.

в) Все, что усвоено в процессе лабораторно-практических занятий, студент должен уметь описать в форме отчета.

Это позволит молодежи войти в сущность лабораторной практики, связать ее с лекционными курсами и с производственной практикой, являющейся необходимой основой подготовки специалистов.

В связи с этим ко всякому лабораторно-практическому занятию предъявляются следующие дидактические требования:

I. Тщательно разработанный план лабораторно-практических занятий, разбитый на ряд отдельных занятий. Надо умело довести этот план до студенчества.

II. Установить строгую последовательность в выполнении этих заданий с таким расчетом, чтобы они последовательно усложнялись и вели студенчество от простых учебных работ на I курсе, к сложным работам экспериментально-исследовательского характера на V курсе.

III. Должен быть намечен минимум тех лабораторно-практических работ-заданий, который безоговорочно должен выполнить каждый студент, а также установить и ряд тех работ-заданий, которые студент может выполнить по желанию, если у него останется свободное время.

Серьезнейшее значение для качества лабораторно-практических работ имеет правильная организация первого, организационного занятия перед лабораторией, практикумом, спецлабораторией, большим и специальным практикумом. На этом занятии руководитель должен поставить и разъяснить студенчеству примерно следующий круг вопросов:

1. Сущность и содержание предстоящих лабораторно-практических занятий.

2. Цель и задачи их.

3. Связь данной работы с теоретическими курсами, с профилем специальности и производственной практикой.

4. Подробно проанализировать программу этих занятий и особенности каждой лабораторно-практической работы.

5. Правила работы в лаборатории, кабинете, техника безопасности, ведение дневника, записей и т. п.

6. Как будет осуществлен учет и оценка выполненных работ. Особо надо подчеркнуть на этом первом занятии тот объем знаний,

специальных навыков и умения, которыми должен сознательно овладеть каждый студент, чтобы получить зачет. Это имеет серьезнейшее дидактическое значение: если студент в самом начале своей работы в лаборатории, кабинете, мастерской, музее будет четко знать какими же новыми знаниями, умением и навыками он должен будет овладеть, а затем на протяжении всего периода работ руководитель будет тактично, умело, изредка напомнить об этом студенту, то имеются все основания полагать, что он и овладеет ими, причем овладеет сознательно и прочно. Таким образом педагогические требования к этому первому занятию — возбудить у учащихся интерес к предстоящей работе, организовать их, направить их волю, энергию, желание работать в духе социалистического отношения к труду, желание окунуться с головой в лабораторные занятия, выполнить программу в срок и на высоком уровне.

Практика передовых вузов нашей страны показывает, что при правильном выполнении этих требований у студентов не будет формального выполнения программы лабораторных занятий, без всякого интереса и творческой инициативы, что всегда наблюдается там, где студенчество не организовано на эти работы и не представляет всей значимости их для своей специальности.

Краткие замечания по отдельным видам лабораторно-практических занятий.

Лабораторные занятия первого типа и простой практикум

Эти занятия тесно связанные с лекционным курсом и имеют целью проверить в практической работе теоретические положения, поупражняться в работе с приборами, аппаратурой, реактивами, развить навык наблюдения и фиксирования наблюдаемого.

Применяются они по химии, физике, естествознанию и некоторым другим дисциплинам. Лаборатории и практикумы имеют главную задачу — различного рода упражнения в специально-оборудованных помещениях.

К началу занятий руководитель должен с помощью лаборантов и препараторов тщательно подготовить все приборы, аппараты, инструменты, материалы, посуду, реактивы и др. необходимые предметы оборудования. На первом же занятии преподаватель должен дать описательную характеристику отдельных аппаратов, станков, приборов, продемонстрировать их перед аудиторией, дать зарисовку (или чертеж) на доске, сообщить правила обращения. Это предотвратит порчу их при первоначальном неумелом обращении студентов с ними.

Очень важно, чтобы в кабинетах, лабораториях были размещены схемы, рисунки, чертежи, описания тех инструментов, станков, аппаратов, приборов, с которыми студент будет иметь дело впервые, чтобы он имел возможность в любое время (если не усвоил во время объяснения преподавателя) просмотреть их еще и еще раз в связи с своей практической работой.

Здесь же должны быть инструкционные карточки по вопросу о постановке отдельных лабораторно-практических работ, чтобы студент приучался пользоваться ими в процессе практической работы.

В кабинете, лаборатории должен быть необходимый комплект учебно-справочной литературы, к использованию которой студент должен быть приучен с первого курса.

Каждому студенту должно быть определено особое, постоянное на все время работы место и выдан комплект необходимых пособий и литературы.

Продолжительность каждого лабораторного занятия определяется характером учебной дисциплины: по биологическим наукам она не превышает 2—3 часов, по физико-химическим от 4 до 6 часов.

В процессе своей работы каждый студент должен фиксировать свои наблюдения и выводы, вести дневник лабораторных работ. Это имеет исключительно большое организационное и воспитательное значение: студент приучается к научной системе работы, читая и перечитывая записи в дневнике (по личной инициативе и по указанию руководителя), он видит и свои достижения и ошибки, неточности. Это позволяет ему критически относиться к своей работе в лаборатории и непрерывно совершенствовать ее. Просмотр дневника преподавателем позволяет ему более глубоко изучить каждого студента, знать своеобразие его работы, видеть недостатки работы и во время оказать ему помощь.

Ведя дневник, студент приучается пользоваться специальными терминами, новыми словами и условными обозначениями. Это имеет серьезное значение как для общенаучного развития студента, так и для специализации.

Положительная роль записей в процессе лабораторно-практических занятий студентов была отмечена выдающимися русскими и советскими учеными: Менделеевым, Тимирязевым, Павловым, Зелинским и другими.

Ко всяким лабораторно-практическим занятиям данного типа студент должен готовиться в домашней обстановке: по указанию преподавателя проштудировать раздел, главу учебной книги, просмотреть конспект соответствующей лекции, прочесть статью в журнале, решить предложенные преподавателем примеры, задачи, подобрать материалы, которые потребуются на занятиях и т. д.

Само собой разумеется, что преподаватель должен контролировать эту работу на лабораторных занятиях, подчеркивая, что хорошая домашняя подготовка способствует высокому качеству работы в лабораториях, кабинетах, мастерских; отсутствие ее или плохая подготовка делает его работу мало эффективной, а часто и безрезультатной.

Лабораторно-практические занятия должны сопровождаться индивидуальными и групповыми беседами, консультациями, инструктажем преподавателя.

Роль преподавателя здесь весьма ответственна. Студент I курса еще не имеет навыков в практической работе в специально оборудованном помещении; он совершает немало ошибок: бьет посуду, проливает реактивы, не умеет как следует обращаться с сложной оптической аппаратурой, ценными приборами, не знает как ставить опыты. Наблюдаются и другие недостатки.

Особенно большое внимание нужно уделить культуре труда в кабинетах, лабораториях, мастерских, клиниках.

Надо с I курса учить студентов культуре лабораторного труда. Обращать внимание на то, насколько каждый студент умеет распределить свое рабочее время в лаборатории, кабинете, мастерской, умеет ли он бречь это время и считать его минутами, отражая это в дневниковых записях, умеет ли работу доводить до конца, приводить все оборудование в образцовый порядок после работы и др. вопросы.

Опытное изучение работы студентов-отличников учебы, средних и слабых, показало, что здесь наблюдается ряд существенных недостатков даже у сильных студентов.

Изучению подвергались следующие вопросы: а) сколько времени студент тратит на подготовку к работе; б) сколько на самую работу (экспериментирование, записи, выводы и т. д.); в) сколько на различные вспомогательные работы (штудирование учебника, монтирование или изменение установки и др.); г) сколько времени затрачивает на

уборку всего оборудования после работы и приведение его в надлежащий порядок; д) непроизводительная трата времени (хождение по кабинету, лаборатории, рассматривание установок других студентов, бесцельные копания в материалах, инструментах); е) сколько времени затрачивается на отдых (перерыв в работе, прием пищи и т. п.).

Для изучения было взято четырехчасовое занятие в химической лаборатории (240 минут). Следующая таблица показывает результаты этого изучения для студентов всех трех категорий.

	Продолжительность занятия	Затрачено времени в минутах на каждый вид работы						Окончена ли работа
		а	б	в	г	д	е	
1. Студент-отличник	240 мин.	15	140	35	10	0	30	окончил во время
2. Студент средний	240 мин.	35	90	50	5	20	40	окончил во время
3. Слабый студент	240 мин.	28	45	80	0 (ушел не убрав)	47	40	не закончил

Из этих данных и из наблюдений других преподавателей, проводивших эти наблюдения по нашей просьбе, можно сделать вывод, что правильно распределять свое рабочее время в лаборатории не умеют многие студенты. Это не может не отразиться и на характере этой работы и на ее результатах: иногда даже и сильные студенты не успевают закончить работу в срок потому, что много времени уходит на различные второстепенные виды деятельности, на простои и прогулы.

Все это преподаватель должен иметь в виду и организовать свою руководящую деятельность так, чтобы по возможности можно было предупреждать все отрицательные явления. Вместе с тем он должен неустанно и дидактически умело прививать молодежи навыки точности, пунктуальности, аккуратности в работе с приборами, аппаратурой, реактивами и другим оборудованием. Это крайне необходимо для будущей сложной работы в спецлаборатории, спецпрактикуме.

Характер этого руководства здесь будет заключаться в показе, объяснении и инструктаже. Особенно важную роль на этом этапе работы студента играет показ: студент, прослушав иногда хорошее объяснение преподавателя, имея под руками инструкционную карточку, перед глазами схему или рисунок той или иной установки, опыта, — все же совершает ряд ошибок. Показ дает чрезвычайно много: студент воочию видит как надо делать; показ наталкивает его на целый ряд мыслей, предохраняет от ошибок, учит правильным приемам работы.

Во время лабораторно-практических занятий преподаватель осуществляет и текущий учет работы каждого студента, тщательно изучает его работу, достоинства и недостатки ее, выправляет недостатки, усиливает положительные стороны. Таким образом преподаватель умело сочетает в процессе руководства лабораторно-практической работой и воспитание студентов в духе коммунизма.

Спецлаборатория, спецпрактикум, большой практикум

В лабораторно-практических занятиях первого типа студенчество приобретает все необходимые умения и навыки, чтобы иметь возможность на III—V курсах перейти к более высокому типу этих занятий — спецлаборатории, спецпрактикуму, большому практикуму.

Если лабораторные занятия I типа теснейшим образом связаны с лекционным курсом и преследуют преимущественно учебные цели, то лабораторные занятия II типа имеют самостоятельное значение в учебном плане и опираются на ряд теоретических курсов; они органически связаны с профилем соответствующей специальности. Цель их ввести студенчество в сущность лабораторного эксперимента, исследования, на основе связи с производством и производственной практикой. Исследовательская работа студентов необходимейший элемент, форма и метод высшего образования. Именно в таких формах как лабораторно-практические занятия II типа студенты, специализирующиеся по биологическим, химико-технологическим, физико-математическим и техническим наукам, получают возможность овладеть умением исследовать, экспериментировать и овладевать методом научного анализа, синтеза. Нужно решительно подчеркнуть, что спецлаборатория, спецпрактикум, большой практикум именно высший вид лабораторно-практических занятий исследовательского типа, проведение которого возможно только на базе значительных теоретических познаний и соответствующих навыков и умения. Без наличия этих условий необходимого эффекта данный вид занятий не дает и превращается в обычные практические занятия тренировочного характера.

Сущность, задачи и цель этого типа лабораторных занятий требует полноценного в полном смысле специального, новейшего оборудования, т. е. такого оборудования, которое бы позволило ввести студентов в сущность подлинного научного исследования.

Третий пленум научно-методического Совета при МВО в постановлении о лабораторных занятиях записал: «...особое внимание следует обратить на обеспечение их новейшим оборудованием и в особенности точными измерительными приборами, а также и счетно-решающими механизмами и машинами» (стр. 14).

Лабораторно-практические занятия этого типа, связанные с профилирующими дисциплинами, требуют особой продуманности организационно-методических мероприятий, определяющих их, как высший тип лабораторных занятий.

План и программа спецлаборатории, спецпрактикума, большого практикума составляется профессором или доцентом, т. е. старшими научными работниками, в достаточной мере овладевшими экспериментально-исследовательской сущностью лабораторного дела и могущих обеспечить руководство научно-исследовательской работой студенчества.

Обыкновенно программа таких лабораторно-практических занятий состоит из тщательно разработанных работ-заданий экспериментально-исследовательского характера, рассчитанных на определенный промежуток времени.

При проведении занятий этого типа надо подчеркнуть студенчеству необходимость использования специальной научной литературы на русском и иностранных языках.

Поскольку здесь важнейшая сторона — исследование, экспериментирование, то изменяется и характер руководства со стороны профессора, доцента — руководителя. Осуществляя общее руководство, он предоставляет студентам большой простор для самостоятельной работы. Элемент показа здесь уже является неуместным. Студент должен разбираться в самых сложных вопросах самостоятельно, проявляя инициативу, творческие искания, а не ожидать, чтобы руководитель все показывал и рассказывал, как это бывает при лабораторных занятиях I типа. Здесь вполне уместно дать задание студенту самостоятельно составить план своего лабораторного исследования, поручить ему сконструировать прибор, аппарат, установку по заранее составленной схеме и т. п.

Пусть он станет перед рядом трудностей, использует здесь разнообразную литературу, получит от руководителя консультацию, которая натолкнет его на правильную мысль, позволит ему преодолеть встретившуюся трудность самостоятельно, но не даст готового ответа.

При посещении кабинета, лаборатории руководитель знакомится с состоянием работы у каждого студента. Он просматривает установки, приборы, аппаратуру, схемы, записи студента в дневнике, задает ему ряд вопросов, чтобы выяснить насколько продуманно и сознательно ведется работа. Установив правильность работы, руководитель подчеркивает это студенту, одобряет его работу. Обнаружив ошибки, неточности, указывает студенту на них, предлагая устранить их, не давая, однако, готового ответа.

Одновременно он интересуется и тем, какую научную литературу использовал студент в своей работе. В случае надобности он рекомендует протудировать дополнительную литературу.

Следует выделить специальные часы консультаций, на которые руководитель и вызывает работающих студентов. В случае надобности руководитель может иногда прочитать и лекцию, в которой ознакомит аудиторию с новейшими достижениями советской науки в области лабораторно-исследовательских исканий, ознакомит и с практикой научных исследований заводских и других промышленных лабораторий.

Наблюдая работу студентов, руководитель тщательно изучает каждого из них. На основе этого изучения он может определить характер его будущей дипломной работы, а может быть, и научно-исследовательской работы.

В этой лабораторно-практической работе нельзя ограничить студента жестким расписанием работы в лаборатории, кабинете. Кроме правил работы в спецлаборатории, спецпрактикуме, где указаны часы функционирования ее, никакой другой регламентации здесь не требуется.

Когда студент выполняет данную ему лабораторно-практическую работу, он должен подобрать в определенной системе весь материал, характеризующий как процесс ее, так и полученные результаты, написать обстоятельный отчет о проделанной работе и представить все это руководителю. Просмотрев, проанализировав это, руководитель ведет беседу с ним, имеющую целью выяснить насколько студент сумел обобщить всю проделанную работу и может ли устно аргументировать те положения, которые изложены в отчете. После этого руководитель дает оценку этой работы и ставит в матрикул зачет.

Когда вся группа студентов закончила спецлабораторию, спецпрактикум, большой практикум, следует провести итоговое коллективное занятие, цель которого — суммировать результаты проделанной студентами работы и указать пути дальнейшего развития их самостоятельной лабораторно-исследовательской работы.

III. КОНСУЛЬТАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Одним из необходимых условий правильной организации самостоятельной работы студентов являются хорошо организованные консультации. Это подчеркнуто было и в постановлении СНК и ЦК ВКП(б) от 23 VI—1936 г., где указано, что при организации учебного процесса основное внимание должно быть уделено самостоятельной работе учащихся и что в связи с этим необходимо обеспечить консультации студентам.

Консультация — слово латинского происхождения (*consultatio*) Оно означает совет сведущего лица, специалиста по какому-либо вопросу.

В условиях высшей школы консультация это всегда совет научного работника студенту по той дисциплине, которую этот научный работник преподает.

Консультация в высшей школе — это форма учебной помощи студентам, слушающим лекции и самостоятельно работающим над усвоением и закреплением учебного материала. В процессе самостоятельной работы у студента возникает целый ряд недоуменных вопросов, а также и таких мыслей, в которых он не всегда может разобраться самостоятельно. Иногда возникают и такие вопросы, которые студент в основном понимает правильно, но у него нет твердой уверенности, что его понимание является точным, правильным. В связи с этим ему хотелось бы знать мнение преподавателя — специалиста по данному вопросу.

Наконец, в процессе самостоятельной работы студент может натолкнуться и на такие вопросы, в которых он при всех усилиях, разобраться и правильно понять не может и ему потребуются хорошее объяснение со стороны квалифицированного преподавателя.

Таким образом, консультация является одной из эффективных форм общения профессорско-преподавательского персонала со студенчеством и сильнейшего воспитательного влияния ученых на вузовскую молодежь. В процессе проведения консультаций можно наиболее естественно и эффективно:

а) изучить отдельных студентов в отношении их общего развития, особенностей мышления и речи, одаренности, подготовленности для работы по данной дисциплине;

б) узнать, как студент самостоятельно работает, как читает рекомендованную литературу по предмету, как конспектирует ее;

в) выявить слабые стороны в знаниях и своевременно оказать ему помощь советом и указанием, разъяснить как изжить недостатки в своих знаниях и в организации самостоятельной работы. Можно изучить и другие особенности каждого студента.

При правильной организации учебного процесса и умелом воспитательном воздействии на студенчество спрос на консультации бывает довольно значительным. Нежелание посещать консультации всегда означает пороки в организации учебного процесса, в отсутствии интереса к данной дисциплине, в отсутствии самостоятельной работы студентов по этой дисциплине.

Виды консультаций

Советская школа накопила большой и положительный опыт в применении консультаций различных видов. Можно установить следующие виды консультаций:

1. Постоянно действующие, свободные консультации. С самого начала учебного года многие передовые преподаватели устанавливают дни (один день в неделю) и часы своих консультаций. Обычно, это вечернее время, в промежутке времени с 7 до 9 часов вечера. Дни и часы консультаций доводятся до сведения всех студентов, слушающих данный курс. Это лучше всего сделать устно, в конце лекции, чтобы вся аудитория узнала об этом: «с такого-то числа, я по средам в вечернее время, с 7 до 8,5 часов, буду проводить консультации. Консультации имеют целью помочь вам в вашей самостоятельной работе как над материалом лекций, так и по изучаемой литературе или по другим вопросам, например, по вопросу о том, как рационально организовать свою самостоятельную работу; как работать над научной книгой: над конспектом лекций и по другим вопросам. Прошу вас приходить на консультации в назначенное время».

Студентам I курса можно еще более подробно разъяснить значение вузовских консультаций, подчеркнув, что они могут посещать их, если:

а) у них возникнут какие-либо вопросы в связи с слушанием лекций;

б) когда трудно будет разобраться в той литературе, которую они будут читать;

в) когда надо получить совет и указание о том, как правильно организовать свою самостоятельную работу.

Такая разъяснительная работа, как показывает опыт тех преподавателей, которые практикуют ее, привлекает студентов, и они охотно посещают консультации таких преподавателей.

Конечно, кроме устного разъяснения и объяснения надо, чтобы на видном месте были помещены и расписания таких консультаций.

Активная форма консультаций или консультации по вызову.

Есть немало таких студентов на различных курсах, которые не посещают консультаций, избегают общаться с преподавательским персоналом. Причины такого явления весьма разнообразны:

а) студент не работает систематически по усвоению излагаемого курса и у него «не возникает никаких вопросов»;

б) работает, но слабо разбирается и не хочет на консультации обнаружить свои слабые стороны, боясь, что преподаватель будет считать его слабым студентом;

в) студент работает активно и систематически, но ему кажется, что он все понимает правильно и никаких трудностей, которые бы надо выяснить с преподавателем, у него нет;

г) плохие консультации, когда студенчество не получает от преподавателей-консультантов разъяснений, ценных советов и указаний.

Очень хорошим мероприятием стимулирования деятельности всех таких студентов и направления их самостоятельной работы по должному пути и является активная форма консультаций.

Преподаватель в конце лекции объявляет лично или через ассистента о том, кто из студентов вызывается на консультацию и указывает день и час явки. Иногда указывается, что они должны иметь при себе конспекты лекций и конспекты изучаемой литературы.

Такая форма консультаций особенно полезна на I—II курсах: она воспитывает у студентов навык систематической самостоятельной работы. На этих консультациях преподаватель знакомится с тем, как организует студент, не посещавший консультации, свою работу; знакомится с его конспектами, выясняет, почему он не посещал добровольно консультации.

Конечно, консультации такого рода не должны принимать формы только лишь контроля, проверки работы студентов. Включая проверку работы, такая консультация должна иметь основную цель помочь студентам лучше организовать самостоятельную работу, преодолеть неуверенность, нерешительность, а в отдельных случаях и лень и взяться за работу по настоящему.

Беседа на такой консультации должна носить характер искренности и простоты, помощи студенту. В результате этой беседы-совета студент должен прийти к мысли, что общение с преподавателем для него необходимо, ценно и на консультации надо ходить не только по вызову.

Активная форма консультации может применяться по любой дисциплине, но особенно они необходимы по основам марксизма-ленинизма, политической экономии во всех вузах; по педагогике и психологии в педвузах. Так кафедра марксизма-ленинизма Московского института стали

имени И. В. Сталина систематически практикует вызов отстающих студентов на консультации и проверку студенческих конспектов¹⁶⁾. Такие же активные консультации практикуют и многие другие кафедры социально-экономических наук.

«На консультации студенты приходят со своими конспектами. Преподаватель делает замечания, дает методические советы, выясняет, как студент понимает те или иные положения. Нередко на консультациях возникает оживленная беседа, даже споры по отдельным вопросам¹⁷⁾».

Именно так и нужно проводить консультации по вызову. На таких консультациях наиболее последовательно можно осуществить индивидуальный подход к учащимся и оказать на них необходимое воспитательное влияние.

Активная групповая консультация. Иногда на консультацию надо вызвать не отдельных студентов, а подгруппу или целую группу, с целью дать установку как надо работать над таким-то материалом, или такой-то программной темой. Чтобы студенты I курса надлежащим образом подготовились к семинарским занятиям по такому произведению как «Манифест коммунистической партии» или по произведению В. И. Ленина «Детская болезнь «левизны» в коммунизме» на II курсе, надо чтобы они обстоятельно ознакомились с тем как надо проводить эту подготовку, как работать над указанными произведениями, как конспектировать, тезировать их, как готовиться к товарищеской дискуссии. Это лучше всего сделать на групповой активной консультации.

Иногда групповую консультацию по вызову осуществляют после семинарского занятия, на котором выяснено, что отдельные вопросы большой семинарской темы усвоены учащимися недостаточно глубоко. Так при изучении темы по основам марксизма-ленинизма «Работа Ленина» «Две тактики социал-демократии и демократической революции», студенты иногда недостаточно глубоко разбираются в таком вопросе как ленинская теория перерастания буржуазно-демократической революции в революцию социалистическую. В связи с этим руководитель семинара может рекомендовать группе прочесть дополнительную литературу и предложить явиться на групповую консультацию, на которой в активной форме (вопросы студентов и обстоятельные ответы преподавателя-консультанта) может быть восполнен этот пробел в знаниях студентов.

Активная групповая консультация должна применяться особенно последовательно в конце семестра и особенно в конце года. Задача таких консультаций помочь студентам систематизировать знания, выявить слабые места, пробелы и восполнить их.

Студент IV—V курса уже владеет навыком самостоятельно разбираться во всех трудностях большого учебного материала, но студенты I—II, отчасти и III курсов весьма нуждаются в активной помощи преподавателя. Такие подытоживающие консультации и могут явиться одной из лучших форм помощи студентам в подготовке к экзаменам.

Конечно, их надо проводить за месяц-два до экзамена, чтобы весь трудоемкий материал по большому годовому курсу был приведен в ясную систему. Дать направление студентам в их работе по повторению и обобщению учебного материала, выдвинуть коренные вопросы, разъяснить то, что недостаточно усвоено и понято в течение года, разъяснить характер и особенности предстоящих экзаменов — основная задача таких консультаций.

¹⁶⁾ Жур. «Вестник высшей школы», 1951 г. № 11.

¹⁷⁾ Там же, стр. 43.

Методика консультаций

Успех консультаций заключается в методически умелом проведении их.

Готовясь к консультации, преподаватель должен:

- а) тщательно просмотреть программу своего курса;
- б) учебную и рекомендованную студентам дополнительную литературу;
- в) продумать форму и методику консультаций.

Нужно иметь в виду, что студенты иногда приходят на консультации, не зная о чем спросить. Здесь умелыми, наводящими вопросами преподаватель должен натолкнуть их на мысль о том, что для них является в данном материале особенно важным, основным.

Он иногда может поставить приходившим на консультацию студентам вопросы в такой, примерно, форме:

«А в таком-то вопросе вы разобрались? Все ли в нем вам понятно? Как бы вы объяснили вот этот вопрос?».

Такая форма обращения, как показывает опыт, стимулирует мысль учащихся, вызывает оживление, студент начинает вспоминать те трудные вопросы, в которых он не разобрался в самостоятельной работе, и не задавать вопросы только такого типа: «что означает слово «региональный», или «фатализм» или «геноцид» и др.».

Ответы преподавателя на консультации должны быть неторопливыми не многословными, лучше краткими, но обязательно точными, ясными, правильными. Некоторые ответы преподавателя в краткой форме должны быть записаны консультирующимися студентами. Стимулируя вопросы, отвечая на эти вопросы, надо и самому поставить несколько вопросов студентам и предложить ответить на них, чтобы уяснить правильно ли они понимают основные положения изучаемого материала и умеют ли изложить их в живой речи.

Консультация ни в коем случае не должна быть превращаема в контрольный опрос студентов; это отпугивает студентов и противоречит самой сущности консультаций как форме такой беседы, где студент находит разъяснение всех трудных для него вопросов.

Только такой характер консультаций вызывает у студенчества желание посещать их. На консультации может быть и такая группа вопросов:

а) «Покажите мне ваш конспект лекций, я хочу ознакомиться с ним» (или конспект прорабатываемой литературы);

б) «Скажите, как вы работаете над произведениями классиков марксизма-ленинизма? С чего начинаете работу; с ознакомления со всей главой, статьей, книгой или сразу читаете, начиная с первого абзаца и выписываете заинтересовавшие вас мысли?» и другие вопросы.

Беседа на консультации должна быть непринужденной, искренней, располагающей студентов на откровенность, свободное собеседование и дискуссию.

Совершенно недопустим строгий административный тон, «распекание», высмеивание недостатков того или иного студента. Приветливость, деловитость, желание помочь студенту выправить свои недостатки, лучше работать — это, обычно, ценится вузовской молодежью.

Из всего изложенного совершенно очевидна большая учебно-воспитательная роль разнообразных консультаций в вузе. Они — наиболее эффективный, проверенный на практике метод руководства самостоятельной работой студентов и форма повседневной помощи им со стороны преподавателей.

Такое большое значение консультации имеют лишь в том случае, когда их проводят профессора, доценты, старшие преподаватели, а не только

молодые научные работники. Студенчество стремится общаться с учеными, имеющими и значительный опыт научно-преподавательской и педагогической работы; их советы и указания особенно ценны для студенчества. Консультации начинающих преподавателей, которые часто не могут разъяснить все то, что интересует студента, рассеять все его сомнения, дать ему ценный совет, конечно, не привлекают студенчества и вызывают стремление или уклоняться от консультаций или быть «молчаливыми» на них. Правильно поступают те профессора и доценты, которые привлекают на свои консультации младших сотрудников кафедры: ассистентов, преподавателей, аспирантов, чтобы они наглядно учились хорошим приемам ведения консультаций. Так поступали наши русские и советские крупные ученые: Тимирязев, Сеченов, Столетов, Менделеев, Павлов, Зелинский и многие другие. Хорошие традиции, лучший опыт общения со студенчеством при помощи консультаций должен быть передан молодым ученым. Серьезное значение в этом деле будет иметь и обсуждение (хотя бы один раз в год) на кафедре такой методической темы:

«Теория и практика проведения консультаций в вузе по такой-то дисциплине», где следует осветить и опыт выдающихся русских и советских ученых.

Литература

- В. И. Ленин. Соч. т. 15, 4-е изд., стр. 435—441 (О каприйской школе).
 В. И. Ленин. Соч., т. 17, 4-е изд., стр. 304 (Об искусстве пропагандиста).
 И. В. Сталин. Относительно марксизма в языкознании. Госполитиздат, 1950 г.
 И. В. Сталин. Экономические проблемы социализма в СССР. Госполитиздат, 1952 г.
 Постановление ЦИК СССР от 19 IX. 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе». Сборник «Высшая школа», изд. МВО. 1948 г., стр. 7.
 Постановление СНК и ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой». Там же, стр. 11.
 Ф. А. Александров. О методах семинарских занятий по основам марксизма-ленинизма. «Вест. высш. школы» за 1940 г. № 4.
 Ф. А. Александров. Групповые и индивидуальные консультации. «Вестн. высш. школы», 1951 г. № 11.
 В. Болховитинов. «А. Г. Столетов», изд. «Молодая Гвардия», 1951 г.
 А. А. Вагин. Вести преподавание в тесной связи с современностью. «Вестн. высшей школы», 1951 г., № 10.
 А. А. Вагин. Вступительная лекция. «Вестн. высшей школы», 1951 г., № 8.
 П. Г. Грудинский, Г. Н. Петров. Ведущая роль лекции в учебном процессе. «Вестн. высш. школы», 1951 г., № 2.
 Проф. С. Л. Иванов. Исследователь, популяризатор, педагог. (об акад. Вильямсе). Журн. «Совет. Агрономия», 1940 г. № 5.
 А. Н. Ефимов. О культуре речи лектора. Изд. «Правда», 1950 г.
 Иванов-Потемкин. Опыт проведения семинарских занятий по основам марксизма-ленинизма. «Вестн. высш. школы». 1948 г., № 8.
 М. И. Калинин. О вопросах социалистической культуры. Госполитиздат. 1938 г.
 И. А. Каиров. Ленин как лектор и оратор. Журн. «Сов. Педаг.», 1945 г. № 1—2.
 Н. И. Карташев. Лекция в высшей технической школе, Томск, 1936 г.
 А. К. Кузнецов. Еще о методах проведения семинарских занятий. «Вестн. высш. школы», 1948 г. № 9.
 Е. Ф. Лискун. Какой должна быть хорошая лекция. Сборник «Воспитание студента в сельскохозяйственной школе», М., 1947 г.
 Г. А. Максимович. Опыт проведения семинаров и коллоквиумов. «Вест. высш. школы», 1949 г., № 4.
 ✓ Материалы по методике университетского преподавания. Сбор. I и II, Ленинград, 1939 г.
 ✓ Д. И. Менделеев. Заветные мысли. Об образовании, преимущественно высшем.
 ✓ С. Н. Некрасов. К. А. Тимирязев как преподаватель. Сбор. «Памяти К. А. Тимирязева».
 Акад. И. П. Павлов. Соч., т. IV, стр. 326, 327, 337, изд. АН СССР. 1947.
 Акад. И. П. Павлов. Двадцатилетний опыт изучения высшей нервной деятельности, стр. 603, изд. 1939 г.

П. Н. Патрикеев. Опыт построения вводной лекции по курсу основ марксизма-ленинизма, «Вест. Выс. школы», 1951 г., № 12.

Постановление III пленума научно-методического совета при Министерстве высшего образования, изд. «Сов. наука», 1950 г.

Е. В. Полосаткин. Первые выступления К. А. Тимирязева как преподавателя высшей школы, «Вест. выс. школы», 1951 г., № 3.

Проф. С. Д. Сказкин. Семинарские занятия по истории, «Вестн. высш. школы», 1951 г., № 5.

К. Ф. Соловьева. Повышать роль консультаций, «Вестн. высшей школы», 1950 г., № 10.

И. А. Деревцов

БОРЬБА А. Н. РАДИЩЕВА ЗА МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

24 сентября 1952 года народы Советского Союза широко отметили столетие со дня смерти одного из основоположников философского материализма и родоначальника революционной мысли в России, писателя-революционера Александра Николаевича Радищева.

В условиях жесточайшей реакции и полицейско-помещичьего деспотизма, в период мрачных времен крепостнического ига, голос революционера Радищева прозвучал как «набат революции», как пламенный призыв к смертельной борьбе с крепостничеством и самодержавием.

В. И. Ленин высоко ценил Радищева как революционера. Он ставил его у истоков революционного освободительного движения в России и относил его к предшественникам декабристов и революционеров-разночинцев 70-х годов.

«Нам больнее всего видеть и чувствовать, — писал В. И. Ленин в 1914 году, — каким насилиям, гнету и издевательствам подвергают нашу прекрасную Родину царские палачи, дворяне и капиталисты. Мы гордимся тем, что эти насилия вызывали отпор из нашей среды, из среды великороссов, что эта среда выдвинула Радищева, декабристов, революционеров-разночинцев 70-х годов, что великорусский рабочий класс создал в 1905 году могучую революционную партию масс, что великорусский мужик начал в то же время становиться демократом, начал свергать попа и помещика»¹⁾.

В статье В. И. Ленина «О национальной гордости великороссов» Радищев дан не только в резком противопоставлении всей официальной России — как жертва деспотического насилия и произвола, но и как родоначальник целого поколения героев-революционеров, которых позднее постигла та же участь. Не случайно, что вслед за Радищевым, упомянуты декабристы.

Высокую оценку творчества и революционной деятельности Радищева дал И. В. Сталин. В письме «Тов. Демьяну Бедному» он писал:

«Руководители революционных рабочих всех стран с жадностью изучают поучительнейшую историю рабочего класса России, его прошлое, прошлое России, зная, что кроме России реакционной существовала еще Россия революционная, Россия Радищевых и Чернышевских, Желябовых и Ульяновых, Халтуриных и Алексеевых»²⁾.

Творчество Радищева касается разнообразных отраслей знаний: философии, истории, литературоведения, политической экономии, психологии и педагогики, естествознания, химии, правоведения и медицины.

¹⁾ В. И. Ленин. Соч., том 21, изд. 4, стр. 85.

²⁾ И. Сталин. Соч., том 13, стр. 25.

Высказанные им идеи в этих областях знаний были вершиной достижения науки 18-го века и оказали громадное влияние на развитие русской и мировой науки того времени.

Творческая деятельность Радищева, как и его предшественника и учителя М. В. Ломоносова, тесно связана с становлением и развитием самобытной, оригинальной и прогрессивной русской отечественной науки, далеко опередившей современную ей западно-европейскую науку.

Прекрасное знание Радищевым современных достижений естествознания, всех основных направлений философии и политической экономики, воинствующий философский материализм, более последовательный, чем у его русских и западно-европейских предшественников и современников, обеспечили появление его передовых оригинальных и самобытных философских и психологических воззрений, оказавших громадное влияние на развитие материалистических учений в России в конце 18-го, и девятнадцатом веках.

1

Радищев был философом материалистом. Его материалистическое и революционно-демократическое мировоззрение складывалось в эпоху, когда «... все общественные вопросы сводились к борьбе с крепостным правом» (Ленин), оно вырастало под влиянием все обостряющейся классовой борьбы, борьбы угнетенного крепостного крестьянства против эксплуататоров — крепостников-помещиков. Крестьянская война 1773—1775 гг. под руководством Емельяна Пугачева оказала огромное влияние на формирование революционно-демократических устремлений и мировоззрения Радищева.

Реакционные историки русской философии, пресмыкаясь и низкопоклонствуя перед Западом, отрицали существование материалистической философии в России 18-го века, отказывали ей в самостоятельности и оригинальности, называя представителей ее эпигонами западно-европейской философии. К эпигонам западноевропейской философии причислялся и А. Н. Радищев.

По характеристике Боброва, например, Радищев был последователем Лейбница и Платнера. Трактат Радищева «О человеке, о его смертности и бессмертии» Бобров считал «первым опытом насаждения в России идей Лейбница».

Тенденция отнестись Радищева к эпигонам западно-европейской философии, лишиться самобытности и оригинальности его материалистических философских воззрений, к сожалению, сохранялась некоторое время и в советский период в работах по философии и истории психологии Г. Васецкого, М. Иовчука, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, В. Н. Михайлова и др.

И не случайно поэтому, что до самого последнего времени в руководствах и учебниках по психологии и истории психологии, так же как и истории педагогики, Радищев или забывался, или ему отводили совсем незаметное место. И это при наличии весьма высокой оценки его творчества и революционной деятельности В. И. Лениным и И. В. Сталиным.

Творческая и революционная деятельность Радищева настолько ярка и многогранна, что исследование ее должно занимать значительное место в научных разработках по истории философии и истории психологии.

Продолжая традиции русских философов материалистов России 18-го века, и в первую очередь, М. В. Ломоносова, Радищев более глубоко, революционно и последовательно решал многие вопросы философии.

В период ссылки он написал основной свой философский и психологический трактат «О человеке, о его смертности и бессмертии». В нем Радищев говорит о первичности материи и вторичности психики (души). «...ты мыслишь органом телесным, как можешь представить себе что-либо опричь телесности? Обнажи умствование твое от слов и звуков, телесность явится перед тобою всецела...»³⁾. Бытие вещей, по мнению Радищева, существует само по себе и независимо от силы познания о них.

В противовес многим философам того времени, Радищев утверждал, что в мире существует единая субстанция — «вещественность» (материя), психика же (душа) есть свойство «вещественности». Внешний мир вызывает ощущения, последние дают содержание разуму, мышлению. Развитие психики, по Радищеву, зависит от уровня «организации вещественности». Высшим продуктом «организации вещественности» является мозг. Иначе говоря, мозг — есть продукт высокоорганизованной материи.

«Она (жизнь — И. Д.) явственнее там становится, где наиболее разных сил сопряжено воедино; что там их более, где превосходнее является организация; что там, где лучшая бывает организация, начинается и чувствование, которое, восходя и совершенствуя постепенно, достигает мысленности, разума, рассудка...»⁴⁾. В противовес вульгарным материалистам 18 века, отождествлявшим мозг как орудие мысли с самой мыслью и договаривающимся даже до того, что мозг выделяет мысль как особое физическое вещество, могущее быть измеренным и взвешенным, Радищев утверждал, что «...душа наша или мыслящая сила не есть вещество само по себе, но свойственность сложения»⁵⁾. «Мы не скажем, да и нелепо то было бы, что чувствование, мысль суть то же, что движение, притяжение или другое из описанных выше сего свойств вещественности»⁶⁾.

Это вовсе не означало, что Радищев отрывал мышление от материи, он не превращал мышление и материю в две независимые и параллельно существующие субстанции, как это делал Декарт, дуалисты.

Решительно выступая против агностицизма, Радищев также материалистически и более прогрессивно решает и теорию познания. Он пишет: «Человек имеет силу быть о вещах сведому. Следует, что он имеет силу познания»⁷⁾.

«Для чего предполагать невозможность быть другим организациям, опричь нами чувствуемых на самой земле, по той единственно причине, что они нам нечувствительны? Сколько веществ, ускользающих от наших чувств, иные своею прозрачностью или другими свойствами, чувствам нашим неподлежащими, и если мы в малостях видим, что пресыщение одной вещи не исключает вьемлемость другой. Вода, насыщенная обыкновенною солию, и не приемля ее более, приемлет и растворяет другую...»⁸⁾.

Действительный мир, по Радищеву, познаваем.

Решая вопрос об источниках познания, Радищев идет значительно дальше сенсуалиста Локка и рационалиста Декарта. Он не остановился, подобно Локку, на первой ступени, ступени чувственного познания, а

³⁾ А. Н. Радищев. Соч., т. II, М.—Л., 1941 г., стр. 43.

⁴⁾ Там же, стр. 83.

⁵⁾ Там же, стр. 105.

⁶⁾ Там же, стр. 83.

⁷⁾ Там же, стр. 59.

⁸⁾ А. Н. Радищев. Избранные философские сочинения, 1942 г., стр. 396—397.

идет дальше, указывая, что «мы вещи познаем с помощью опыта и рассуждения»⁹⁾).

Опыт, по Радищеву, бывает двоякий: чувственный опыт и опыт разумный. С помощью первого человек познает вещи чувствованием, с помощью второго мы познаем отношение вещей между собой. Посредством памяти мы вспоминаем об испытанных переменах нашей чувственности. Сведения же об испытанном чувствовании называем представлением. Перемены нашего понятия, производимые отношениями вещей между собой, называем мыслями. Рассуждение есть ничто иное, как прибавление к опытам и в бытии вещей иначе нельзя удостовериться, как через опыт.

В отличие от западноевропейских мыслителей, Радищев сильнее и отчетливее подчеркнул значение опыта, наблюдения и эксперимента в познании окружающей действительности, хотя понятие опыта носило у него еще односторонний метафизический характер. Опытные знания он считал основой для развития естественных наук, философии и психологии. По его мнению вне опыта не может быть мышления и познания. «...в бытии вещей, — говорил он, — иначе нельзя удостовериться, как через опыт». С помощью разума, умственных сил, указывает Радищев, человек не оставил отдаленнейшего края вселенной, куда бы смелый его рассудок не устремлялся. Он «проник в сокровеннейшие недра природы и постиг законы в невидимом и неосознаемом; беспредельному и вечному дал меру; исчислил неприступное...»¹⁰⁾. Человек в состоянии предвидеть ход природы, воздействовать на природу. Он подчиняет власти своей звук, свет, гром, молнию, лучи солнечные, двигая тяжести необъятные, он постигает и предузнает будущее.

В отличие от рационализма, признававшего разум единственным источником познания и сенсуализма, исходящего из признания чувственного опыта, как единственного источника познания, Радищев рассматривал разумный и чувственный опыт как стороны единого процесса познания вещей материального мира. «Чувственность всегда является с мысленностью совокупна. Чувственностью имеем мы представление о вещах, а разумом получаем понятия, то есть познания их (отношений), — говорил он¹¹⁾.

Будучи ограниченным рамками современной ему исторической эпохи, Радищев не поднялся до диалектического решения теории познания, хотя и стоял на более прогрессивных позициях, чем современные ему западноевропейские философы и социологи.

Прогрессивный и оригинальный философский материализм Радищева определил собою и его весьма прогрессивные и оригинальные психологические и педагогические взгляды. Можно смело сказать о том, что материалистические традиции в русской психологии наиболее совершенное оформление в 18-м веке получили именно в трудах А. Н. Радищева. Он первый из русских философов и психологов 18-го века выступил с резкой обличающей и бичующей критикой различных философских и психологических реакционных теорий, «свищих себе гнездо под крылом идеализма, и мешающих развитию подлинно научной философской и психологической мысли. Он был непримиримым врагом таких вредных, веками живших теорий, как теория врожденных идей, агностицизма, дуализма, преформации, таких реакционных направлений 18-го века как масонство и прочих:

⁹⁾ А. Н. Радищев. Соч., т. II, стр. 60.

¹⁰⁾ Там же.

¹¹⁾ Там же, стр. 77.

На протяжении многих веков предметом ожесточенной борьбы между материализмом и идеализмом была так называемая психо-физическая проблема, или вопрос об отношении физического к психическому. Идеалисты всех веков и направлений отвергали единство психического и физического. Дуализм, например, считал, что в основе существующего лежат два независимых друг от друга начала, две субстанции — материальная и духовная. Он отвергал положение, что идеальное зависит от материального и вне последнего существовать не может.

Основоположник дуализма — Декарт отрывал мышление от матери, душу от тела, превращал их в две независимые и параллельно существующие субстанции. Взаимосвязь и взаимодействие последних в теле Декарт не мог и не считал возможным объяснить.

В работе «Анархизм или социализм?» И. В. Сталин, характеризуя дуализм говорит: «Другие же (речь идет о дуалистах — И. Д.) говорят, что в мире изначально существуют две друг друга отрицающие силы — идея и материя, сознание и бытие, и что, в соответствии с этим явления тоже делятся на два ряда — идеальный и материальный, которые отрицают друг друга и борются между собой, так что развитие природы и общества — это постоянная борьба между идеальными и материальными явлениями»¹²).

«Представление о том, что идеальное выступает в качестве самостоятельной субстанции, основы, есть идеалистический вздор... Мир не двойственен, а един, и единство его состоит в материальности»¹³).

Дуализм положил начало возникновению вредной в психологии теории психофизического параллелизма, представители которой стояли на той точке зрения, что психическое и физическое составляют два ряда явлений, которые соответствуют друг другу и, вместе с тем, как две параллельные линии никогда не пересекаются и не воздействуют реально друг на друга.

Субъективный идеализм утверждал, что предметы окружающего мира не существуют объективно, независимо от человека, что реальны только ощущения. Беркли, например, считал, что основой являются ощущения, восприятия, сознание субъекта, предметы же существуют только в ощущениях. Существовать, по-нему, значит быть данным в восприятии. Субъективный идеализм был направлен на борьбу с материализмом.

Радищев не в пример идеалистам решает психофизическую проблему материалистически. Психику он рассматривал как свойство высокоорганизованной материи. Он отвергал субстанциональность души. Прекрасно ориентируясь в достижениях современного ему естествознания, привлекая большой фактический материал, Радищев полно и обстоятельно рассмотрел органическую природу и показал ступени одушевленности, начиная от простой раздражительности, свойственной растениям и кончая мышлением, присущим человеку. Раздраженность, — говорит Радищев, — примечательна уже в растениях. Чувственность есть свойство ощущать. Опыты доказывают, что она есть свойство нервов, а физиологи приписывают ее присутствию нервной жидкости. «Чувственность всегда является с мысленностью совокупна, а сия есть свойственна мозгу и в нем имеет свое пребывание»¹⁴).

«...хотя жизнь находим мы без чувственности, а чувственность без мысли, однако кажется быть жизни сопутницею раздраженность, что есть нижайшая токмо, может быть, степень чувственности, и если чув-

¹²) И. Сталин. Соч., т. 1, стр. 312.

¹³) Там же.

¹⁴) А. Н. Радищев. Соч., т. II, стр. 88.

ственность и мысль не спутницы всегдашние жизни, то по той токмо причине, что нет всегда свойственных им органов, нервов...»¹⁵).

Что Радищев отвергал субстанциональность души, так это ясно видно из следующего его заявления: «Давать телу человеческому душу, существа совсем от него отменного и непонятного, есть не токмо излишне, но и неосновательно совсем. То, что называют обыкновенно душою, то есть жизнь, чувственность и мысль, суть произведение вещества единого»¹⁶).

Он неоднократно подчеркивал, что чувственность и мысль всегда следует за телесностью и совершенствуются вместе с нею и «рушатся» также вместе с нею. «Не с телом ли растет душа, не с ним ли мужает и крепится, не с ним ли вянет и тупеет? Не от чувств ли ты получаешь все свои понятия и мысли? ...все мысли твои, и самые отвлеченнейшие, в чувствах твоих имеют свое начало»¹⁷).

Делать душу особым от чувственности веществом, Радищев считал бесплодным. Кроме вещества, указывает он, нет ничего, и все сущее есть вещество или тело. Дух — это атрибут материи и проявление чисто вещественных ее изменений. Психика (душа) является функцией известных органов тела — нервов, мозга и лишь с их формированием формируется и она сама. Психика без нервов и мозга невозможна, она не существует вне их. Местом сосредоточения мысли является мозг человека. «Где мысль твоя живет? Где ее источник? В главе твоей, в мозгу: сему учит опыт ежечастный, ежемгновенный, всеобщий», — писал Радищев¹⁸). «Что мысленность твоя в мозгу заключена, — продолжает Радищев, — о том, надеюсь не будешь спорить; что она не извне на мозг действует...»¹⁹). Критикуя дуализм, Радищев пишет: «Но все твои усилия, чтоб отделить душу твою от тела, напрасны суть и бессильны... откуда возмечтал ты, что душа твоя не есть действие твоих органов, что она бестелесна? Вниди в себя и воньми, колико телесностей на нее действуют. Все чувственные предметы, все страсти, болезнь, жар, стужа, пища, питье, — все душу твою изменяет. Все телесно есть; она страждет, а не тело»²⁰).

Нервы — чувственные орудия, мозг — орудие мысли есть, по Радищеву, источник нерв и без него или же только с его повреждением или болезнью тела исчезает понятие, воображение, память и рассудок.

Душевные силы возрастают вместе с телесными, — развиваются под влиянием воспитания. Память человека единственно зависит от мозга: — мозг старится и твердеет и память теряет свою способность.

«Памяти престол есть мозг; все ее действия зависят от него, и от него единственно... мозг и глава нужны для мышления, нервы для чувствования... без них душа действовать не может»²¹).

«Душа, находясь в теснейшем союзе с телом, следует всем переменам, с телом случающимся, и, участвовавши в веселиях его и печалях, в здравии его и болезни, достигнет постепенно до того мгновенья, когда тело умрет»²²).

Таким образом, материалистически решая психофизическую проблему, Радищев пришел к выводу, что развитие психики человека зависит от уровня организации материи, что психика, сознание, мышление есть свойства высокоорганизованной материи.

15) А. Н. Радищев. Соч., т. II, стр. 88.

16) Там же, стр. 89.

17) Там же, стр. 92.

18) Там же, стр. 84.

19) Там же.

20) Там же, стр. 92—93.

21) Там же, стр. 95.

22) Там же, стр. 101.

Не трудно понять заслуги Радищева, восставшего еще в 18-м веке против вековых традиций идеалистической психологии и философии и нанесшего ей смертельный удар в решении основного вопроса психологии — психофизической проблемы.

Оригинальны и весьма прогрессивны для 18-го века были мысли Радищева о существенных отличиях человека от животных. Великолепная его эрудиция, прекрасное знание широких областей человеческих знаний, в решении этого вопроса выступают с большой отчетливостью. Видно, что вопросами естествознания и психологии Радищев занимался постоянно, долго и очень глубоко. Если Ламетри²³⁾ утверждал, что основными свойствами единой материальной субстанции являются протяженность, движение как внутренняя активность материи и чувствительность и что этими свойствами обладают и растения, и животные, и человек, что качественного отличия между ними не существует, то Радищев, не соглашаясь с ним, поставил и прогрессивно решил вопрос о коренных отличиях человека от животных.

Все органы, коими одарен человек, имеют и животные. «Слух, обоняние, вкус, осязание, взор, все они имеют»²⁴⁾. Человек сходствует с животными в побуждении к питанию, в строении внутренних органов, и человек и животное одарены чувствительностью, рассудком, склонностями, страстями. Но человек, вместе с тем, и отличается от остального мира животных. Он имеет внешность, одному ему на земле свойственную.

Первое, что отличает человека от животных, это его прямостоящее, вертикальное положение тела при ходьбе. Прямая, вертикальная походка, «воздымая человека от земли, шествие его делает возничным и вид приятным. Череп его круглится, лоб воздымается, нос становится острее, две розовые губы составляют уста, где обитает улыбка»²⁵⁾. Прямостоящее положение тела обеспечило человеку «отменное... образование головного мозга, в котором, как то всякому чувствуемо, обитает мысль». Ради этого отменного образования головного мозга «человек к силам умственным образован. Он превратил климаты, в холодной полосе он зной ощущает; он подвержен многим болезням, но живет долее земных зверей. Детство, отрочество, юность долее в нем»²⁶⁾

Вертикальное положение тела человека обеспечило высвобождение рук и они стали «человеку путеводительницы разума». Им обязан человек изобретением всех художеств, всех рукоделий, всех пособий, для наук нужных.

Хотя человек и не имеет столь изощренного чувства осязания, как паук, чувства обоняния и вкуса у него тоже притупели, «то рука его, вооруженная искусством, заменяет стократно недостаток его в изящности помянутых... чувств... Если он не равняется обонянием со псом, следы зверя оным угадывающего, то сколь изыскателен он в благовоинии следов...»²⁷⁾.

Человек отличается и преимуществует перед другими животными и в чувствах зрения и слуха. «Какое ухо ощущает благогласие звуков паче человеческого? Если оно в других животных служит токмо на отдаление опасности, на открытие удовлетворительного в пище, в человеке звук имеет тайное сопряжение с его внутренностью»²⁸⁾. Не птицы

²³⁾ Ламетри Жюльен — французский философ-материалист 18-го века.

²⁴⁾ А. Н. Радищев. Соч., т. II, стр. 47.

²⁵⁾ Там же, стр. 49.

²⁶⁾ Там же.

²⁷⁾ Там же, стр. 51.

²⁸⁾ Там же.

благопевчие были учителями человека в музыке, то было его собственное ухо.

То же и органы зрения человека.

«Орел, паря выше облаков, зрит с высоты своего взлетения кроющуюся под травным листием свою снедь. Человек не столь имеет чувство зрения дальновидно, как он; миллионы животных ускользают от его взора своею малостию; но кто паче его возмог вооружить свое зрение? Он его расширил почти до беспредельности. С одного конца досягает туда, куда прежде единою мыслию достигать не мог; с другого превышает почти и самое воображение»²⁹⁾.

Но более всего отличает человека от других животных речь — способность, ему одному свойственная. «Он един в природе велеречив, все другие животные его собратия немые. Он один имеет нужные для речи органы»³⁰⁾. Речь Радищев называет средством к собиранию мыслей воедино. Речи обязан человек всеми своими изобретениями и своим совершенствованием; язык есть творец всего, что в человеке есть изящного.

«Речь, расширяя мысленные в человеке силы, ощущает оных над собою действие и становится почти изъявлением всеислия»³¹⁾.

Человек рожден для общежития. Живя в обществе других людей, он перенимает их привычки, знания, опытность, страсти и даже склонности. Он не может существовать и жить вне общества, как это представлял себе Ж. Ж. Руссо. «О Руссо! куда тебя завлекла чувствительность необъятная?»³²⁾.

Человек, в отличие от животных, является существом социальным, живущим, воспитывающимся и развивающимся в определенных общественных условиях, под воздействием этих условий. Обстоятельства жизни, общественные условия являлись, по Радищеву, решающим фактором умственного развития человека.

«Обстоятельства делают великого мужа»³³⁾.

«Чингис и Стенька Разин в других положениях, нежели в книгах были, были бы не то, что были»³⁴⁾, писал он.

Итак, — изобретения, науки, художества, законы, общественная связь и многое другое являются доказательством того, что «человек превыше всего на земле поставлен». Высказанные Радищевым по этому вопросу мысли были новыми, смелыми и прогрессивными и не только для того времени, но и для последующего века. Они были подхвачены и развиты далее психологами материалистами России 19-го века.

Однако как и все материалисты до Маркса и Энгельса, Радищев оказался бессильным познать общественно исторические законы развития человеческого общества, не в состоянии был понять, что труд превратил обезьяну в человека, что:

«Сначала труд, а затем и вместе с ним членораздельная речь явились двумя самыми главными стимулами, под влиянием которых мозг обезьяны постепенно превратился в человеческий мозг, который при всем своем сходстве с обезьяньим, далеко превосходит его по величине и совершенству. А параллельно с дальнейшим развитием мозга шло дальнейшее развитие его ближайших орудий — органов чувств...» и что

²⁹⁾ А. Н. Радищев. Соч., т. II, стр. 52.

³⁰⁾ Там же.

³¹⁾ Там же, стр. 53.

³²⁾ Там же, стр. 58.

³³⁾ Там же, стр. 129.

³⁴⁾ Там же, стр. 128.

«с появлением готового человека возник вдобавок еще новый элемент — «общество»³⁵⁾. Радищев не в состоянии был понять, что «труд создал самого человека» (Энгельс).

Правильно указывая на существенные отличия человека от животных, Радищев, однако, не мог дать научного объяснения происхождения и важнейших отличий человека и только приближался к решению этих вопросов. Как и все другие материалисты до Маркса и Энгельса, он главный признак, отличающий человека от животных, видел только в разуме, в умственных способностях.

2

Своим философским и психологическим трактатом «О человеке, о его смертности и бессмертии», борясь за материализм в философии и психологии, Радищев нанес удар не только по идеалистам, агностикам, считавшим человеческие знания неспособными познать окружающую материальную действительность и дуалистам, отрывавшим мышление от материи и превратившим их в самостоятельные субстанции, но и по распространенному в то время реакционному течению в естествознании, философии и психологии — преформизму.

Радищев смело вступил в смертельную борьбу с ним и, будучи хорошо знаком с достижениями естествознания и зарождавшейся в то время эмбриологией, нанес ему сокрушительный непоправимый удар.

Не одну страницу своего философского и психологического труда «О человеке, о его смертности и бессмертии» он посвятил разоблачению этой антинаучной и вредной теории.

Преформизм, как известно, сводит развитие к простому разрыванию предсуществующих в зародыше частей организма, утверждая, что последние никогда не возникают, а существуют изначально. Зародыш, по представлению преформистов, является маленьким организмом со всеми органами и свойствами, и поэтому ничего в процессе жизни организма не возникает заново, а происходит лишь количественное увеличение уже наследственно существующего в готовом виде.

Это приводило их к выводу об отрицании развития и изменения организмов в процессе их жизни, к отрицанию происхождения живого от неживого. Задача преформизма состояла в необходимости подвести «естественно-научную основу» под библейскую легенду о сотворении мира и утверждением «предсуществования души» доказать фатальную предначертанность ее жизненного пути еще до рождения человека. Конечная задача преформизма сводилась к утверждению бессмертия души.

А. Н. Радищев первым нанес сокрушительный удар преформизму, существовавшему к тому времени уже около двух веков. Разоблачение и критику преформизма Радищев ведет с позиций своего боевого философского материализма, мобилизуя для этого свои разносторонние естественно-научные знания и прибегая к использованию опыта и наблюдений за жизнью человека и животных.

«Удалим от нас все предрассудки, все предубеждения и, водимые светильником опытности, постараемся, во стезе, к истине ведущей, собрать несколько фактов, кои нам могут руководствовать в познании естественности», — пишет он в первой книге своего философского трактата.

³⁵⁾ Ф. Энгельс. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека. Маркс и Энгельс, Избр. произв. М., 1948 г., т. II, стр. 74.

Материалистически решает он вопрос о возникновении жизни, вопрос «о предсуществовании души». Человек, — говорит он — зачинается во чреве жены. Семя, от которого зародыш зачинается, существует в матери до плододояния и с помощью семя мужского, оно дает жизнь.

«Он (зародыш) зачинается во чреве жены; в нем растет; и дозрев, по девятимесячном в утробе матерней пребывании исходит на свет, снабженный всеми органами чувств, глагола и разума, которые усовершенствования достигать могут постепенно...»³⁶). Жизнь, следовательно, образуется в органах зачатого ребенка. Ее не могло быть раньше, она не передается в готовом виде. Пока не образуется у человека «чувственные орудия суть нервы» и «орудие мысли — мозг», с помощью которого у него появляются понятия, воображение, память, рассудок, до тех пор не может быть у него и души. Без этих материальных органов человек есть только семя, а семя «не может быть разумною тварию».

С этих позиций Радищев и раскрывает существо преформизма. Он пишет: «Если не достоверно, но хотя вероятно, что человек предсуществовал зачатию в семени, то суть две возможности, где существовало сие семя, опричь той вероятности, что оно в жене начиналося; а сие есть вероятнейшее других предположение. Но скажем хотя слово о них. Или семя содержалось одно в другом, из разверзшихся прежде его в бытие, и содержит в себе все семена, сколько их быть может, одно в другом до бесконечности. Или семя сие есть часть прежнего, которое было часть другого, прежде его к жизни возванного, и может делиться паки на столько частей или новых семян, сколько то быть должно и может; равномерно и отделенные от него части паки делимы быть имеют до бесконечности...»³⁷).

Эти положения преформизма Радищев называет нелепыми и заключает: «Но для чего не утверждать..., что семя образуется в жене?»³⁸).

Следовательно, в противовес преформизму Радищев выдвинул материалистическое положение о том, что семя образуется во чреве жены, что оно не передается из поколения в поколение в неизменном и готовом виде, что семя является продуктом жизнедеятельности организма и никакими сверхестественными свойствами не обладает.

Не оставил вне внимания Радищев и поставленный преформистами вопрос о том «предсуществовала ли жизнь в семени?» «Семя до зачатия, или человек в предрождественном своем состоянии, мог ли почестись тварью разумною, или другими словами, сопряжена ли была душа с семенем, доколе не прешло семя в зародыш?»³⁹).

Он дает отрицательный ответ на этот вопрос. «До рождения, а паче до зачатия своего человек есть семя и не может быть что либо иное. Бесчувствен, нем, не ощущаем, как может быть разумною тварию?»⁴⁰). Отсюда делается вывод, что душа не могла существовать с семенем до зачатия зародыша, до рождения человека. Она возникает вместе с образованием мозга — орудия мысли. Для доказательства этого положения Радищев прибегает к описанию развития зародыша, которое представляется ему в следующем виде:

«Уже жена зачала во чреве; уже зародыш жив... Уже мало по-малу члены его образуются. Каждое волокно ищет своих подруг, с коими согрудится, и составляются мышцы. Но паче всего образуется голова, растет больше и величает. В ней пребывание чувств и умственных сил! — Пребыв во чреве жены предопределенные девять месяцев, заро-

³⁶) А. Н. Радищев. Соч., т. II, 1941 г., стр. 40.

³⁷) Там же, стр. 43.

³⁸) Там же.

³⁹) Там же.

⁴⁰) Там же, стр. 44.

дыш стал дитя. Орудия движения, чувства, голоса и жизни получили свое дополнение; основание уже положено разумным силам, орган их уже готов, как гладкая таблица готова на восприятие впечатлений. Упругость, содрогательность существуют уже в образованном, да некогда произведут страсти, притяжение и отвращение. И се рождается дитя...»⁴¹⁾).

В заключительной части трактата (книга четвертая) Радищев наносит последний и сокрушительный удар по преформизму, направляя его против одного из видных представителей теории преформации Шарля Бонне, утверждавшего, что ничего нового в мире быть не может, так как все, что происходит в мире, уже предсуществовало в зародышах.

«Таковы суть следствия семенного любомудрия, как то его (преформизм — И. Д.) называют, — пишет Радищев, — но сколь ни слабо сие рассуждение, оно имеет казистую сторону и находит последователей. Мне кажется, что все таковые системы суть плод стихотворческого более воображения, нежели остроумного размышления»⁴²⁾).

Следует сказать, что реакционное учение преформизма, зародившееся еще в 17-м веке, было извлечено и приспособлено к реакционным идеалистическим учениям в 19-м и даже 20-м веках. Отпрыском его является вейсманизм-морганизм как буржуазная идеологическая реакция на материалистическую теорию развития органических форм материи.

Подобно преформизму, вейсманизм-морганизм, покоящийся на гнилой, идеалистической позиции, утверждал, что наследственность, являясь особым веществом в организмах, является вечной, неизменяющейся. Это «наследственное вещество» бессмертно и независимо от внешней среды, в которой живут организмы, оно никогда не возникает заново, а передается из поколения в поколение без каких бы то ни было качественных изменений. Этой «наследственностью вещества» и ее бессмертностью вейсманисты-морганисты и модернизировали антиматериалистическое содержание реакционной теории преформации.

Как известно мичуринская биология опровергла эти псевдонаучные утверждения вейсманизма-морганизма, показала их несостоятельность.

Но известно, также, что вейсманизм-морганизм, в прошлом преформизм, как и другие реакционные теории, ныне широко используются англо-американскими империалистами в целях оправдания своей расистской, варварской, бесчеловечной политики, направленной на завоевание мирового господства. И нам это не следует забывать.

В докладе на 19-м съезде Коммунистической партии Советского Союза Г. М. Маленков говорил:

«Но у нас еще сохранились остатки буржуазной идеологии, пережитки частнособственнической психологии и морали. Эти пережитки не отмирают сами собою, они очень живучи, могут расти и против них надо вести решительную борьбу. Мы не застрахованы также от проникновения к нам чуждых взглядов, идей и настроений извне, со стороны капиталистических государств, и изнутри, со стороны недобитых партией остатков враждебных советской власти групп. Нельзя забывать, что враги Советского государства пытаются распространять, подогревать и раздувать всяческие нездоровые настроения, идеологически разлагать неустойчивые элементы нашего общества»⁴³⁾).

⁴¹⁾ А. Н. Радищев. Соч., т. II, стр. 45.

⁴²⁾ Там же, стр. 139.

⁴³⁾ Г. Маленков. Отчетный доклад XIX съезду партии и работе ЦК ВКП(б), 1952 г., стр. 94.

И в этой борьбе с реакционными теориями, в частности против преформизма и вейсманизма-морганизма, мысли Радищева могут быть использованы.

В критике преформизма Радищев приходит к твердому и последовательно отстаиваемому им выводу о том, что психика (душа) зависит от телесности. Она — совокупность жизненных и психических свойств вещественности. Он отверг теорию врожденных идей Декарта, утверждая, что «все наши понятия, суждения и заключения, и самые отвлеченнейшие идеи, корень влекут от предметов чувственных». Он был убежден в том, что понятия, представления, идеи возникают в результате переработки ощущений, получаемых от предметов на наши органы чувств. Проследивая развитие человека от рождения до старости, он убедительно показывает зависимость психического развития человека от физического состояния организма. Только после рождения ребенка, в результате воздействия на него внешних предметов, вместе с развитием организма, в нем постепенно «разверзаются» умственные силы.

Последнее положение убедительно доказывается Радищевым в характеристике им фаз развития человека. Внимательный анализ этих фаз развития человека покажет нам, что Радищев психогенетическую, как и психофизическую проблему, решал также материалистически.

Фазы развития человека по Радищеву и их краткая характеристика:

И. М л а д е н е ц

Еще до появления на свет, члены его и органы разверзаются и совершенствуются. С рождением легкие его проникаются воздухом атмосферы, уста принимают пищу, глаза приучаются к блеску, уши — к звуку. Он, под влиянием внешних предметов, уже чувствует. Но пока он только еще источник чувственности, он не мыслит. Помалу члены его укрепляются, движения его становятся сильнее, потребности развиваются. У него появляются желания, побуждения, чувства ярости, гнева (последнее, по Радищеву, первое всех появляется в сердце младенца).

И I. Д и т я

Под влиянием внешних предметов, действующих на органы чувств, заметно становится образование умственных сил. Дитя начинает познавать различие между вещами; глаза его учатся размеру, слух привыкает к звукам. Он начинает распознавать вещи едиными наименованиями, знает уже свое имя, у него развивается память. Дитя уже встает на ноги, слух его тончает, он уже может изъявлять свою радость, побуждения его становятся стремительнее. Память его расширяется, приметно становится суждение, хотя оно и весьма еще недостаточно. Язык его начинает произносить слова и с этих пор его умственные способности начинают развиваться быстрее, «ибо он может изъявлять все, что чувствует, и все, что желает, словом, все, что доселе мог обнаруживать токмо криком и слезами»⁴⁴⁾.

И I I. О т р о к

Понятия его становятся отвлеченны, хотя все еще более следуют чувственности и примеру. Страсти и рассудок в нем развиваются. Силы телесные у него укрепились, а вместе с ними острятся, развиваются и силы умственные. Отрок привык уже к употреблению своих членов,

⁴⁴⁾ А. Н. Радищев. Соч., т. II, стр. 68.

чувств и органов. Он уже дерзает рассуждать, однако опытность его мала и рассуждения несовершенны. Здесь Радищев критикует Руссо, утверждавшего, что отрок ничего еще не мыслит, что рассудок, его спит, что отрок чужд рассудку.

IV. Юноша

Все члены его достигли уже своего совершенства. У него появляется новое чувство — любовь, она начинает напрягать силы умственные. «Они получают новую от страсти упругость и, как лучи света, изливаются от среды своей во все точки круга, в котором действуют»⁴⁵). У него появляется большое рвение к знаниям. Продолжительная юность приучает его к общежитию: «Человек рожден для общежития».

V. Возмужалость

Это — время страстей, укрепления сил умственных и возвышения их до степени для них возможной. Это — время достижения величайших истин, а иногда и заблуждений.

VI. Старость

Силы телесные притупляются употреблением. Человек начинает расслабевать в телесных силах, за ними следуют и душевные силы. Исчезают страсти, а с ними и рвение к познаниям. Рассудок потерял способность вновь делать приобретения. Память и воображение ослабли. Старость, по Радищеву, истинная зима человеческого тела и разума, полагающая предел всем его силам. Разум нисходит до степени младенчества, оилы умственные угасают, меркнет понятие и со временем наступает смерть.

Не все в учении Радищева о фазах развития приемлемо с точки зрения современной педагогической науки, но бесспорен факт, что психогенетическая, как и психофизическая, проблема Радищевым решается материалистически. Им показывается, что умственные силы человека, мысленность, всегда следуют в своем развитии за развитием и совершенствованием организма, физических сил, так же, как и вместе с физической слабостью «увядают» и мыслительные, умственные способности. Радищев показывает, что «душа не предсуществовала в семени», как то полагали преформисты, а она развивается вместе с телом и помимо его ее развитие немислимо.

3

Из сказанного выше уже легко можно видеть отрицательное отношение Радищева к теории о бессмертии души. Его конечный вывод по этому вопросу таков: «Верь, по смерти все для тебя минуется, и душа твоя исчезнет». Вместе с разрушением, смертью тела, умирает и душа.

Некоторые исследователи, например, Г. Васецкий, М. Иовчук, Б. Г. Ананьев, И. Я. Щипанов и др., неправильно оценивают позицию Радищева в решении вопроса о смертности и бессмертии души как непоследовательно-материалистическую, подтверждая это ссылкой на вторую часть его трактата «О человеке, о его смертности и бессмертии».

Радищев не был непоследовательным в доказательстве смертности души. Все его произведение направлено на опровержение измышления

⁴⁵) А. Н. Радищев. Соч., т. II, стр. 69.

о бессмертии души. Даже доводы за бессмертие души, приводимые в 3 и 4 книгах, используются Радищевым для того, чтобы убедительно показать ненаучность и несостоятельность доводов в пользу бессмертия души. Приводя эти доводы, он сам же их опровергал. Еще его современник А. С. Пушкин писал: «Он охотнее излагает, нежели опровергает доводы чистого атеизма (атеизма. — И. Д.)»⁴⁶⁾.

Разумеется, не следует забывать и метафизичности материализма Радищева, обусловленного рамками современной ему эпохи.

В решении вопроса смертности и бессмертия души Радищев стоял выше всех материалистов 18-го века и был наиболее последовательным.

Еще до появления трактата «О человеке, о его смертности и бессмертии», в более ранних работах, Радищев уже высказывает сомнение по существу бессмертия души. Так, в «Эпитафии» на смерть жены он пишет:

«О! если то не ложно,
Что мы по смерти будем жить...»⁴⁷⁾

Этого сомнения в бессмертии души, выраженного вышеприведенными словами, уже было достаточно для служителей церкви, чтобы не разрешить Радищеву поставить памятник на могиле жены, с высеченной на нем этой эпитафией.

В трактате «О человеке, о его смертности и бессмертии» Радищев последовательно проводит материалистическую линию в доказательство смертности души. Причем в первой части трактата (первые две книги) он эту тему полностью исчерпывает и только из цензурных соображений он вынужден говорить в пользу бессмертия души во второй части трактата.

«Кому нужно доказательство бессмертия души?», — спрашивает Радищев и отвечает: «...тем, которым природа, так сказать, чужда, кои никогда на нее не обращают ока внимательного, не удивительно, что возмечтали (они) быть себя бессмертными»⁴⁸⁾.

«Пройди всю жизнь человеческую от рождения его до кончины, — говорит Радищев, — чувственность и мысль следует телесности в развержении ее, укреплении, совершенствовании, расслаблении, изнеможении, и когда рушится одна, престаёт действие и другая»⁴⁹⁾.

«Скажи, о ты, желающий жить по смерти, скажи, размышлял ли ты, что оно не только невероятно, но и невозможно. Вообрази себе на одно мгновение, что ты уже мертв, что тело твое разрушилось. Ты говоришь, что душа твоя жива. Но она лишена чувств, следовательно лишена орудий мысли, следственно она не то, что была в живом твоём состоянии»⁵⁰⁾.

«Памяти престол есть мозг; все её действия зависят от него, и от него единственно; мозг есть вещественность, тело гнет, разрушается. Где же будет память твоя? Где будет прежний ты, где твоя особенность, где личность? Верь, по смерти все для тебя минует, и душа твоя исчезнет»⁵¹⁾.

Вместе с телом умирает и душа. Следовательно, душа смертна. Никто ранее так страстно и с таким знанием дела и так смело и после-

⁴⁶⁾ А. С. Пушкин. Полное собрание сочинений в 5 томах, том 5, Изд. 1936 г., стр. 272.

⁴⁷⁾ А. Н. Радищев. Соч., т. I, стр. 123.

⁴⁸⁾ А. Н. Радищев. Соч., т. II, 1941 г., стр. 89.

⁴⁹⁾ Там же, стр. 90.

⁵⁰⁾ Там же, стр. 94.

⁵¹⁾ Там же, стр. 95.

довательно не выступал против мистиков, утверждавших бессмертие души, как Радищев.

Если во второй половине трактата Радищев и излагает идеалистическую концепцию бессмертия души и приводит некоторые доводы в пользу бессмертия души, то эти доводы весьма неубедительны и, по заявлению самого Радищева, основаны на догадках, на «желании вечности» и не имеют «математической ясности». К тому же, бессмертность он рассматривает здесь как истину, существующую в качестве переживания и чувства человека.

Доводы в пользу бессмертия души во второй половине трактата есть ничто иное, как тот «эзоповский» язык, к которому, как указывал В. И. Ленин, вынуждены были прибегать революционеры и мыслители в условиях царизма. Ясно, конечно, что если бы Радищев завершил свой трактат мыслью о смертности души, он обрек бы себя и своих родных на новые преследования. Радищев, находясь в ссылке, (а трактат «О человеке, о его смертности и бессмертии» был написан им в период илимской ссылки), тем более вынужден был пользоваться «эзоповским» языком. И нельзя, конечно, доводы его в пользу бессмертия души, принимать всерьез и говорить о его непоследовательности в учении о смертности души.

Стремлением отнестись Радищева к непоследовательным материалистам в учении о смертности души, на наш взгляд, нарушается следующее из основоположных указаний В. И. Ленина:

Чтобы фактически материал был действительно фундамент, необходимо брать не отдельные факты, а всю совокупность относящихся к рассматриваемому вопросу фактов, без единого исключения, ибо иначе неизбежно возникнет подозрение, и вполне законное подозрение, в том, что факты выбраны или подбраны произвольно»⁵²) (разрядка моя. — И. Д.).

4

Теорию бессмертия души, первичности сознания и вторичности материи пропагандировали масоны.

В эпоху Радищева, в период, когда он писал свои бессмертные произведения «Путешествие из Петербурга в Москву» и «О человеке, о его смертности и бессмертии», велась ожесточенная идеологическая борьба, борьба между материализмом и идеализмом. После поражения крестьянской войны 1773—1775 гг. наступила реакция. Все передовое, прогрессивное, революционное преследовалось. Часть дворянства, ранее настроенная революционно, отошла в период реакции от общественно-политической деятельности, впадала в мистику и становилась помехой и открытым врагом революционного движения. К этому времени в России широко распространяется масонство. Это было активное реакционное, направленное против трудящихся масс, движение. Смысл человеческого существования они видели в отречении от житейских интересов, в личном «совершенствовании» и подготовке себя к смерти. Деятельность масонства способствовала сохранению крепостничества и укреплению власти монарха.

Радищев первым в России выступил с обличением и критикой масонства.

Он отвращал от участия в масонских организациях своего ближайшего друга и товарища по учению в Пажеском корпусе и Лейпцигском университете А. М. Кутузова. Он имел обширную переписку с масо-

⁵²) Ленинский сборник, XXX, стр. 303.

нами, создаваемую с целью пресечь вредную деятельность масонских организаций.

Разоблачению псевдонаучности и реакционной сущности масонства Радищев посвятил ни одну страницу своего «Путешествия...». Так, в главе «Подберезье» он писал:

«Недошли еще до последнего края беспрепятственного вольномыслия, но многие уже начинают обращаться к суеверию. Разверни новейшие таинственные творения (Радищев имеет в виду масонскую литературу — И. Д.), возмнишь быти во времена схоластики и словопрений, когда о речениях заботился разум человеческий, немысля о том, был ли в речении смысл. Когда задачею любомудрия почиталось и на решение исследователей истины, отдавали вопрос, сколько на игльном острии может уместиться душ». По его мнению, пребывать в масонских ложках значит — «томиться и ниспускаться в туманы предрассудков и суеверий»⁵³).

Он советовал не вступать на путь масонов, которые, «оставя естественность гоняются ва мечтаниями». Лучше предаваться житейским радостям, нежели «рыскать в пространственных полях бредоумствования»⁵⁴). Он призывал писателей защитить народ от пагубного влияния масонов, всячески препятствовать насаждению ими суеверий, невежества в среде народа.

Радищев был убежденным атеистом. Он резко выступил против феодально-церковной идеологии, как главного препятствия на пути прогресса. Религия, по его мнению, является оковами, сковывающими разум человеческий, порождающими всевозможные предрассудки и суеверия. Она не совместима с наукой и прогрессом.

«Как гидра, сто имея глав,
Умильно и в слезах всечасно,
Но полны челюсти отрав,
Земные власти попирает...
Призраки, тьму повсюду сеет,
Обманывать и льстить умеет,
И слепо верить нам велит...»⁵⁵)

Радищев как революционер видит в религии не только орудие темноты и невежества, но и орудие самодержавия для идеологического порабощения трудящихся. Он разоблачает гибельный для общества союз церкви и самодержавия. И церковь и самодержавие «союзно общество гнетут», говорил он.

«Власть царска веру охраняет,
Власть царску вера утверждает,
Союзно общество гнетут;
Одно сковать рассудок тщится,
Другое волю стерть стремится;
На пользу общую — рекут»⁵⁶).

В «Путешествии из Петербурга в Москву» (глава «Торжок») Радищев критикует религию и церковь, указывая, что они являются духовным оружием в руках самодержавия и тормозом развития науки и культуры.

⁵³) А. Н. Радищев. Соч., т. 1, стр. 261.

⁵⁴) Там же, стр. 260.

⁵⁵) Там же, стр. 3.

⁵⁶) Там же, стр. 4.

«Священнослужители, — пишет Радищев, — были всегда изобретатели оков, которыми отягчался в разные времена разум человеческий, что они подстригали ему крылие, да не обратит полет свой к величии и свободе»⁵⁷).

Он рекомендовал исключить из учебных планов школ такие предметы, как метафизика и священное писание, ибо они затуманивают ум воспитанников, способствуют образованию у них предрассудков и различных суеверий. Он зло высмеивал практику религиозного обучения в современных ему школах, зачастую превращающуюся в «посмеялище».

Насколько смелы и опасны были эти мысли по тому времени, можно уже судить по замечанию Екатерины II по «Путешествию из Петербурга в Москву», где она говорит, что они (эти мысли) «...совсем противны закону божию, десяти заповедям, святому писанию, православию и гражданскому закону...»⁵⁸).

В борьбе с религией и церковью огромная роль, по Радищеву, принадлежит воспитанию, науке и прогрессу.

5

Интересны мысли Радищева по вопросу о взаимоотношении человека с окружающей средой, о влиянии внешней среды на формирование психических свойств человека. Мы уже говорили выше, что он устанавливал способность организма к отражению воздействий внешней среды.

Мозг человека, по мнению Радищева, является органом отражения действительности, с помощью мозга человек воспринимает впечатления, получаемые от внешнего мира.

«Если они (предметы внешнего мира — И. Д.) не извещали чувства твои, что ты существуешь, если бы ты чувств лишен был..., не известен бы ты был, что ты есть, что существуешь; ибо никакая мысль в тебе не могла бы возродиться...

Окруженная со всех сторон предметами, она (душа — И. Д.) есть то, что они ей быть определяют»⁵⁹).

Из сказанного уже видно, что Радищев, не в пример своим западноевропейским предшественникам и современникам, правильно и прогрессивно решал вопрос о роли наследственности в развитии человека. Он считал, что внешняя среда влияет на наследственность. Вместе с тем, он признавал наследование приобретенных признаков, в то же время указывая, что приобретаемые признаки закрепляются постепенно в результате направленного воздействия на организм с целью изменения его наследственности в нужном для человека направлении.

«...признавая силу воспитания, — пишет Радищев, — мы силу природы не отъемлем. Воспитание, от нее зависящее, или развержение сил, останется во всей силе; но от человека зависеть будет умение употреблению оных, чему содействовать будет всегда в разных степенях обстоятельства и все нас окружающее»⁶⁰).

От вопроса о влиянии внешней среды на наследственность Радищев переходит к другому вопросу, к вопросу о влиянии общественного бытия на развитие личности человека. Общественное бытие, по его мнению, способствует совершенствованию человека.

«Права и обязанности в общежитии им приобретенные, возводят его на степень нравственности:... рождаются в нем понятия о честности,

⁵⁷) А. Н. Радищев, Соч., т. I, стр. 168.

⁵⁸) А. Н. Радищев. Избр. филос. соч., 1949 г., стр. 667.

⁵⁹) А. Н. Радищев, Соч., т. II, стр. 93.

⁶⁰) Там же, стр. 67.

правосудии, чести, славе; уже из побуждений к сожитию рождается любовь к отечеству, к человечеству вообще, а за ними следуют тысячи добродетелей... Таким образом достигает он до вершины своего чувствования, до совершенства всех своих качеств, до высшего понятия о добродетели»⁶¹).

Теория взаимоотношения человека и общества Радищева была в корне отличной от теории «Общественного договора» Руссо. Последняя носила индивидуалистический, антиобщественный характер. Человек, живя в обществе, по мнению Руссо, должен оградить себя от его давления, бороться за сохранение своей индивидуальной свободы. Он должен находиться дальше от влияния цивилизации и прогресса в человеческом обществе, ибо они принесли «больше зла, чем добра». По Радищеву же, человек является социальным существом, которое развивается в обществе и вместе с обществом. Только с момента объединения человека с себе подобными и начинается человеческая история. Общество, «соучастование» человека с другими людьми, дает человеку силы.

Главным средством этого «соучастования» является речь человека.

Учение Радищева о речи очень близко к современному пониманию речи. Она — «способствователь» усовершенствования рода человеческого.

«Кто воззвал род человеческий к общежитию из лесов и дубрей, в них бы скитались, аки звери дубровни и не были бы человеки? Кто устроил их союз? Кто дал им правление, законы? Кто научил гнушаться порока и добродетель сотворил любезную? речь, слово...»⁶²).

«...едва человек изрек слово единое и образ вещи превратил в звук, звук сделал мыслию, или мысль преобразил в... лепетание, — как будто окрест вращающегося среди густейшей мглы испадает мрак и темнота, очи его зрят ясность, уши слышат благогласие, чувственность вся дрожит, мысль действует и ее уже может он постигать, что истинно, что ложно; доколе же чужд был и того и другого...»⁶³).

Радищев устанавливает единство мышления и речи, зависимость мышления от речи. «Мысли наши, говорил он, — суть токмо знамения вещей, изображаемых произвольными звуками... Доколе вещи не дано имя, доколе мысль не имеет знамения, то она разуму нашему чужда, и он над нею не трудится»⁶⁴).

Человек усваивает знания других, развивается совместно с другими, «соучаствуя» в их жизни, главным образом, благодаря речи. Следовательно, для Радищева речь является необходимейшим условием совершенствования и проявления умственной деятельности человека, необходимым средством общения, «соучастования».

6

В психологических идеях Радищева видное место занимал патриотизм. Убежденный и пламенный патриот, сам он глубоко любил свою Родину, свой народ. Служению Родине и трудовому народу он и посвятил всю свою сознательную жизнь.

В работе «Беседа о том, что есть сын отечества», вышедшей в свет в 1789 году, Радищев раскрывает понятие сына отечества. Сыном отечества может быть только истинный человек, революционер, борец против самодержавия и крепостного строя, борец за счастье угнетенного народа. Истинный сын отечества должен превыше всего ставить интересы

⁶¹) А. Н. Радищев, Соч., т. II, стр. 133—134.

⁶²) Там же, стр. 131.

⁶³) Там же.

⁶⁴) Там же, стр. 132.

«общества, отчизны. Он скорее согласится погибнуть, нежели изменит интересам народа, и «...ежели уверен в том, что смерть его принесет крепость и славу отечеству, то не страшится пожертвовать жизнью»⁶⁵).

Патриотизм Радищева — понятие революционное. Он является глубоконародным идеалом, вытекающим из борьбы народа против крепостнического строя. Его патриотизм соединял воедино страстную любовь к народу, отечеству, с жгучей ненавистью к угнетателям.

Как истинный патриот, Радищев любил русский народ, он хотел видеть его свободным, самостоятельным. Именно в народе он видел почву, которая хранит все жизненные соки всякого развития, в том числе и развития личности.

С исключительной глубиной и силой вскрывает он свойства личности, порожденной строем, основанным на рабстве, угнетении и частной собственности. Он глубоко презирал и ненавидел тунеядцев-крепостников и вместе с ними зарождавшийся класс буржуазии. Он мастерски, как проникновенный психолог, нарисовал множество образов с подлинника типических черт и уродливых физиономий дельцов и проходимцев из чиновников, дворян и купцов. «Единое их веселие — грызть друг друга; отрада их — томить слабого до издыхания и раболепствовать власти»⁶⁶).

В «Путешествии из Петербурга в Москву» он удачно рисует различные аморальные типы, порожденные крепостническим строем. Тут и ассессор, безнаказанно издевающийся над крестьянами, и помещик, заставляющий крестьян шесть дней в неделю работать на себя, и помещик, введший в своем имении «право первой ночи» и многое другое. Их испорченные нравы хорошо подмечены в характеристике членов семьи купца третьей гильдии Карпа Дементьевича, являющимися типическими для купечества.

«Карп Дементыч — седая борода в восемь вершков от нижней губы. Нос кляпом, глаза ввалились, брови как смоль, кланяется об руку, бороду гладит, всех величает: благодетель мой.

Аксинья Парфентьевна, любезная его супруга. В шестьдесят лет бела, как снег, и красна, как маков цвет, губки всегда сжимает кольцом, ренского не пьет, перед обедом полчарочки при гостях, да в чулане стаканчик водки.

Алексей Карпович, сосед мой застольный. Ни уса, ни бороды, а нос уже багровый, бровями моргает, в кружок острижен, кланяется гусем, отряхая голову и поправляя волосы... На аршин, когда меряет, то спускает на вершок; за то его отец любит как сам себя; на пятнадцатом году матери дал оплеуху...»⁶⁷).

В адрес городских щеголих, составляющих большинство дворянок того времени, Радищев писал:

«У вас на щеках румяна, на сердце румяна, на совести румяна, на искренности... сажа»⁶⁸).

В могучем русском народе, с его высокими моральными качествами, с высокой духовной одаренностью, он видел огромную потенциальную силу и великое будущее.

«О народ, народ преславный!
Твои поздные потомки
Превзойдут тебя во славе
Своим мужеством изящным,

⁶⁵) А. Н. Радищев. Соч., т. I, стр. 221.

⁶⁶) Там же, стр. 241.

⁶⁷) Там же, стр. 265.

⁶⁸) Там же, стр. 303.

Мужеством богоподобным,
Удивленье всей вселенной,
Все преграды, все оплоты,
Сокрушат рукою сильной,
Победят — природу даже, —
И пред их могущим взором,
Пред лицом их озаренным
Славою побед огромных
Ниц падут цари и царства...»⁶⁹).

Радищев ценил в русском народе такие высокие моральные качества, как любовь к свободе, мужество, ясность ума, героизм, трудолюбие и твердость. «Твердость в предприятиях, неутомимость в исполнении суть качества, отличающие народ Российский... О народ, к величию и славе рожденный...». Он глубоко любил народ, верил в его силу, верил в то, что из среды освобожденных народных масс выйдут великие мужи, способные заступиться за поработанные народы.

«О! если бы рабы, тяжкими узами отягченные, яряся в отчаянии своем, разбили железом, вольности их препятствующим главы наши, главы бесчеловечных своих господ, и кровию нашею обогрили нивы свои! что бы тем потеряло государство? Скоро бы из среды их, исторгнулись великие мужи, для заступления избитого племени... Не мечта сие, но взор пронизает густую завесу времени, от очей наших будущее скрывающую; я зрю сквозь целое столетие...»⁷⁰).

В борьбе за могущество Родины Радищев, вслед за Ломоносовым, Новиковым и Фонвизиным, резко выступил против пресмыкательства и низкопоклонства перед иностранщиной, зло высмеивал «галломанов», возмущался их презрительным отношением к отечественной культуре и науке и страстно боролся за прогресс русской культуры и науки.

«Иностранцы насаждали и культивировали идею духовной, культурной «неполноценности» русского народа, стремились подорвать у народных масс России веру в свои творческие силы. Против этого национального самоунижения поднимали голос протеста люди, болевшие за Родину, за ее судьбы, проникновенно видевшие в великом русском народе его могучие творческие силы»⁷¹).

И в числ. их был А. Н. Радищев величайший русский патриот. Воспитание патриотизма в молодом поколении, воспитание «истинных сынов отечества», революционеров, борцов и должно составлять, по Радищеву, главнейшую задачу школы и семьи.

Не случаен факт, что психология личности человека занимает видное место в трудах Радищева. Не природа вообще, не мир и не абстрактный дух, а, именно, человек с его физиологическими и психическими свойствами был основным предметом, центральной проблемой познания для Радищева. В своих произведениях он касается многих сторон психической деятельности и психических свойств личности. Он говорит: о потребностях и страстях, одаренности и гениальности, о характере, о мотивах и целях деятельности и другое.

Так, в учении о мотивах человеческой деятельности он центральное место отводит потребностям.

Страсти, по его мнению, — могучий стимул к деятельности. «Корень страстей благ», говорит Радищев. Они великую и благу в человеке производят тревогу, без них «уснул бы он в бездействии». Они вливают

⁶⁹) А. Н. Радищев. Соч., т. I, стр. 72—73.

⁷⁰) Там же, стр. 368—369.

⁷¹) Большевик. М., 1947, № 14, стр. 2.

в человека энергию и силу. Бесстрашие есть нравственная смерть человека. «Совершенно бесстрашный человек есть глупец и истукан нелепый».

Страсти должны быть сдерживаемы, умеренны, руководимы рассудком. «Умеренность в страсти есть благо... Чрезвычайность во страсти есть гибель... Но буде страсти наши опытностию, рассудком и сердцем направляемы к концу благу... мета их будет всегда величие; на нем едином остановиться они умеют»⁷²). Умеренность в страсти делает человека господином его духовной жизни.

Чувства собственного достоинства — один из основных предметов нравственного воспитания по Радищеву. «Старайтесь всей своей деятельностью заслужить собственное свое почтение и уважение», — говорит он. Истинный сын отечества должен чуждаться какого бы то ни было вида раболепствования, ибо оно унижает личные достоинства человека.

Характеризуя нравы дворянства, Радищев указывал, что путь к чинам и двору шел через раболепие, подхалимство. Не знание, а раболепие определяло служебную карьеру.

«В наши времена, — говорит Радищев, — посещая знатных господ, учения целью своею никто не имеет, но снискание их благоприятства»⁷³).

Словами крестичского дворянина (глава «Крестыцы»), Радищев учит молодежь: «Итак, да не преступит нога ваша порога, отделяющего раболепство от исполнения должности. Не посещай николи передней знатного боярина, разве по долгу звания твоего»⁷⁴).

Радищев зло бичевал раболепство дворян, выходящих на видные служебные места через придворные чины, плутни, обманы, на почве которых создавались богатства дворян и купечества, изнеженную и развратную жизнь высших общественных классов, создающую почву для их вырождения.

Помещением статьи «О Ломоносове» в книге «Путешествие из Петербурга в Москву» Радищев показал, на что способен русский народ, так бесчеловечно угнетаемый крепостническим строем. На примере М. В. Ломоносова Радищев указал дворянам-тунеядцам на то, что из среды рабов выходят «великие мужи для заступления избитого племени».

Он не разделял точку зрения просветителей XVIII века, что появление великих людей в истории общества носит случайный характер, «история, — утверждал Радищев, — свидетельствует, что обстоятельства бывают случаем на развержение великих дарований» и что природа не скупится на порождение великих людей. Он высказал смелую догадку о том, что появление великих людей обуславливается общественно-историческими потребностями. Великие люди появляются тогда, когда для них есть благоприятные условия и общественный спрос. «Обстоятельства делают великого мужа», — говорит Радищев.

Хотя он и односторонне рассматривал человека в его отношении к обстоятельствам, не видя, как и все материалисты до Маркса и Энгельса того, что обстоятельства зависят от человека, что он их может изменить в соответствии с объективными условиями развития, однако его теория наносила серьезный удар по реакционным учениям и, в частности, по фатализму с его неизменной наследственностью.

⁷²) А. Н. Радищев. Путешествие из Петербурга в Москву. Лениздат, 1949 г., стр. 122.

⁷³) Там же, стр. 123.

⁷⁴) Там же, стр. 125.

Советские психологи гордятся наследием Радищева, гордятся тем, что еще в мрачную эпоху крепостнического ига и господства реакционной идеалистической философии и феодально-религиозной идеологии, он поднял могучий голос в защиту материализма, развивая его дальше, ставя русский философский материализм 18-го века на голову выше современного ему западноевропейского материализма.

Его психологические материалистические идеи — большой вклад в дело становления русской материалистической психологии. Последовательно материалистическое решение основного философского вопроса, как и психофизической проблемы, отнесения психики к свойству высокоорганизованной материи, борьба с реакционными теориями, материалистическое решение психогенетической проблемы и многое другое — ставили Радищева в число славных имен основателей русской домарксовской материалистической психологии.

И глубоко неправ профессор Б. М. Теплов, который в статье «Психологические взгляды Герцена» говорит:

«Герцену не от кого было заимствовать готовое решение важнейшего вопроса об отношении души и тела. Он должен был самостоятельно найти решение, мало того, — «выстрадать» его»⁷⁵).

Неправильно и необъективно, ибо Радищев задолго до Герцена материалистически решил этот вопрос и радищевское решение психофизической проблемы, так же как и герценовское «было направлено как против идеализма, так и против механистического, вульгарного материализма». Герцен, как это и следует из указаний В. И. Ленина, развивал материализм 18-го века дальше.

К Радищеву, равно как и к Ломоносову, Герцену, Белинскому, Чернышевскому, Добролюбову и Сеченову относятся мысли В. И. Ленина:

«У главных направлений передовой общественной мысли в России имеется, к счастью, солидная материалистическая традиция...»⁷⁶).

Философский материализм Радищева был вершиной философской мысли конца 18-го века и не только в России, но и в мировом масштабе. Он являлся боевым оружием в борьбе с реакционными идеалистическими направлениями и теориями за становление и развитие русской материалистической психологии.

⁷⁵) Академия Наук СССР. Философские записки, 1950 г., т. 5, стр. 100.

⁷⁶) В. И. Ленин. Соч., т. 33, IV изд., стр. 201—202.

И. А. Деревцов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ И. П. ПНИНА
(К 180-летию со дня рождения)

I

Революционные идеи А. Н. Радищева сыграли огромную роль в развитии революционно-демократического движения в России. Они вдохновляли последующие поколения передовых людей России на борьбу с крепостничеством и самодержавием. Его материализм, хотя и ограниченный рамками эпохи, благотворно влиял на передовых представителей русской общественной мысли конца XVIII и начала XIX веков. Отмечая 200-летний юбилей со дня рождения Радищева, «Правда» писала:

«Свирепые репрессии царского самодержавия, направленные против свободолюбивой мысли и пламенного слова Радищева, оказались тщетны. Призыв Радищева был подхвачен передовыми русскими писателями, пришедшими ему на смену»¹⁾.

Идеи Радищева глубоко восприняли и развили дальше декабристы. И. Д. Якушкин пишет статью «Что такое человек?», в которой развивает материалистические принципы радищевского философского материализма. Кондратий Рылеев в «Исповеди Наливайки», вслед за Радищевым, развивает теорию революции. Н. Крюков пишет «Психологию», основанную на изучении материального субстрата психики — нервных процессов.

Большое влияние радищевских революционных идей испытал на себе современник Радищева, шлиссельбургский узник, Федор Васильевич Кречетов, произведения которого были наполнены гневным обличением крепостнического строя и самодержавия.

Но более ярким и последовательным учеником Радищева был Иван Петрович Пнин (1773—1805 гг.). В текущем году исполняется 180 лет со дня его рождения.

О том, что Пнин лично знал Радищева, свидетельствует заявление Павла Радищева (сына писателя), который в биографическом очерке отца указывал, что среди лиц, посещавших Радищева во время последнего его пребывания в Петербурге, был и И. П. Пнин.

Общественно-политические и педагогические взгляды Пнина говорят о том, что это был крупный мыслитель и общественный деятель конца 18-го и начала 19-го веков. Он был оригинальным мыслителем. Буржуазные исследователи В. Покровский, Модзалевский и другие превращали Пнина, как и Радищева ранее, в слепого подражателя и ученика философов Западной Европы, называли его «русским гольбаханцем», лишали самобытности и оригинальности его творчество.

¹⁾ Передовая «Правда» от 31 VIII 1949 г., № 243 (11350).

И. П. Пнин был воспитан на идеях философского материализма Ломоносова и Радищева и проводил эти идеи не только в литературу, но и в жизнь.

Пнин не примкнул к идеализму, не был сторонником религиозно-схоластической идеологии, отрывающей человеческие понятия и представления от природы, обожествляющей их. Он материалистически решал вопрос об отношении мышления к бытию, сознания к природе, считая первичным природу, материю, а сознание производным от материи. Он не разделял также и точки зрения агностиков, доказывая, в противоположность им, способность человека познать окружающий мир.

Человек, — по его мнению, — царь природы, он не только способен познать, но и подчинить ее себе, заставить ее служить своим интересам. Мысль эту Пнин проникновенно выражает в оде «Человек»:

«Ты царь земли—ты царь вселенной,
Хотя ничто в сравнении с ней,
Хотя ты прах один возженный,
Но мыслию велик своей!
Предпримешь что — вселенна внемлет,
Творишь — все действие приемлет,
Ни в чем не видишь ты препон.
Природою распоряжаешь,
Всем властно в ней повелеваешь,
И пишешь ей самой закон»²⁾).

Абстрактные, не основанные на изучении природы знания, по Пнину, — никуда не годные знания. Истина заключена в самих вещах, и человек ее познает с помощью органов чувств, ощущений. Знания, основанные на изучении вещей, явлений природы, — есть истинные знания.

Он не верил всевозможным религиозным учениям. Преобразование мира зависит не от бога, а от человека. ...Через «труд и опытность свою» человек преобразует мир. Религия — тормоз на пути к истинному познанию объективной действительности. Он разоблачал религию и церковь, как выражение идеологии, направленной на укрепление самодержавия и крепостного строя.

Подобно Радищеву, Пнин обрушивает страстное слово поэта на произвол царя и помещиков, на отвратительные нравы дворянства. Его оды: «На правосудие», «Человек», «Послание к В. С. С.» и др. были продолжением той борьбы с царизмом и крепостным строем, которой посвятил всю свою жизнь А. Н. Радищев.

Все оды Пнина были обращены именно к человеку, к гражданину.

Он воспевал в них величие человека, его достоинства и способности. Он злобствовал по поводу того, что люди, получившие от природы равные права, не имеют равных условий в жизни. Он резко выступал против порабощения одних людей — большинства, другими людьми — меньшинством.

Так же, как и Радищев, Пнин видел корень существования этого неравенства условий жизни людей в крепостном праве, в деспотизме монархического строя. Человек, — говорил Пнин, — лучшее создание природы, неотделимая ее часть: «...с природой связан ты судьбою, ты ей живешь, она тобою свой жизненный являет вид». Человек — «зиждитель вселенной». Этот «зиждитель вселенной» ни в чем не видит препон, не знает невозможностей.

²⁾ И. П. Пнин. Сочинения. 1934 г., стр. 65—66.

«Велишь — и бури направленье
 Берут назначенно тобой.
 Измерил ты планет теченье,
 Висящих над твоей главой...»³⁾,

Человек проник в естество законов, «знаки дал речам, дал мысли тело и способ говорить очам». Изобрел средства передачи понятий, чувств, желаний, знаний грядущим поколениям и векам.

На вопрос: кто дал человеку все эти совершенства?

«...Твое создание я, создатель.
 Твоей премудрости я тварь...»,

ответил Державин в оде «Бог».

Пнин же, в оде «Человек», дал противоположный ответ, не оставляющий ни малейшего сомнения в том, что автор оды стоял на материалистических позициях. Человек сам всех дел вершитель и творец:

«Снискавши мудрость сам собою
 Через труд и опытность свою,
 Прешел препятствий ты пучину,
 Улучшил ты свою судьбину...»⁴⁾.

И. П. Пнин был в числе тех передовых русских ученых, которые выступали горячими поборниками философского материализма и опытного знания, которые не отрывали человека от природы, а рассматривали его как неотъемлемую часть природы, которые, пропагандируя передовые идеи, обличая и бичуя угнетение и произвол, оплодотворяли прогрессивными идеями отечественную науку.

Действительно, Пнин изучал теорию французских материалистов и особенно Гольбаха, часть произведений которого он перевел на русский язык и поместил в Санкт-Петербургском журнале (1789 г.), но он не был рабским подражателем этой теории. Его мировоззрение формировалось под влиянием материалистической философии и ожесточенной классовой борьбы в России конца XVIII и начала XIX вв. Вслед за Радищевым, Пнин смело отстаивал материалистические позиции в учении о происхождении человека, в вопросе о коренных отличиях человека от животных и др. вопросах.

Пнин как бы связывал своим творчеством прогрессивное материалистическое учение А. Н. Радищева с революционно-освободительными идеями декабристов.

II

Заботу об образовании и развитии человека Пнин считал главной обязанностью государства. Подобно Радищеву, он глубоко критиковал самодержавную систему образования, оставлявшую большинство подрастающего поколения в темноте и невежестве. Он высказывал мысль, что существование крепостнического строя в России, препятствует распространению народного образования.

³⁾ И. П. Пнин. Человек. Сочинения. М., 1934 г., стр. 67.

⁴⁾ Там же, стр. 69.

В стихотворении «Верхогая лошадь» Пнин писал:

«О, вы, правители скотов или людей,
Заметьте через опыт сей,
Что тот безумно поступает,
Кто нужный свет скрывает
От их очей.
Что скот и человек, когда лишены
зренья,
Опаснее для управленья»⁵⁾).

Он указывал, что «...мысль, чтобы невежественным народом управлять страхом и жестокими законами, есть сколько несправедлива, столько и противна природе...»⁶⁾).

Не строгости наказаний, которые «производят в душах ожесточение», а только просвещение, может привести людей к счастью, наравить «частные страсти людей к единой цели».

Однако Пнин прекрасно понимал, что, прежде чем дать общенародное образование, прежде чем дать образование крепостному крестьянину, необходимо сорвать с него цепи и освободить его от крепостной зависимости. Только «правосудие», осуществленное с помощью насильственного низвержения крепостнического строя, способно удовлетворить многовековые чаяния и желания народа, обеспечить образование для всех, развитие наук, художеств, искусств и просвещения.

И он верил в силу русского народа, глубоко верил в то, что крепостные крестьяне в состоянии снять с себя цепи рабства и свергнуть ненавистное крепостное право и самодержавие. Он писал:

«В каком пространстве зрю ужасном...
Раба от Человека я,
Один, как солнце в небе ясном,
Другой так мрачен, как земля.
Один есть все, другой ничтожность,
Когда б познал свою раб должность,
Спросил природу; рассмотрел,
Кто бедствий всех его виною?
Тогда бы тою же рукою
Сорвал он цепи — что надел»⁷⁾).

Или еще:

«Ударит час и царь вселенной
Падет равно, как раб презренной,
Оставя скипетр, трон, венец...»⁸⁾).

И будущее оправдало его мысли и чаяния.

Через два года после смерти А. Н. Радищева, в 1804 году, выходит в свет основное педагогическое сочинение И. П. Пнина «Опыт о просвещении относительно к России», которое вскоре же было запрещено царской цензурой и конфисковано. Цензор Яценко доносил Санкт-Петербургскому цензурному комитету: «...автор с жаром и энтузиазмом жалуется на злосчастное состояние русских крестьян, коих собственность, свобода и даже самая жизнь находятся в руках какого-нибудь каприз-

⁵⁾ И. П. Пнин. Сочинения. М., 1934 г., стр. 99.

⁶⁾ Там же, стр. 11.

⁷⁾ Там же, стр. 67.

⁸⁾ Там же, стр. 86.

ного паши; ...он восстает против прав помещиков, укоряет их в неправедном присвоении власти над крестьянами; он собирает над главою России черную тучу и, как зловещий пророк, предвещает рассыпаться ее основаниям»⁹⁾).

Только по истечении более столетия, уже при советской власти, сочинения Пнина были изданы. Содержание «Опыта...» говорит о том, что педагогические идеи Пнина стояли выше, были прогрессивнее педагогических воззрений его зарубежных современников. Огромное значение этого сочинения состоит в том, что оно является дальнейшим развитием прогрессивной самобытной отечественной педагогики, оно являлось протестом против крепостнической системы воспитания, протестом против монополии дворянства на образование.

«В «Опыте о просвещении...» Пнин говорит о том, что просвещение должно быть доступно каждому гражданину, что там, где царствует просвещение, «там спокойствие и блаженство являются уделом каждого гражданина». Но «...доколе власть во зло употребляет доверенность, обществом ей делаемую, доколе подчиненность не перестает выходить из своих пределов и доколе равновесие гражданственных взаимностей теряется, доколе та страна, хотя бы она состояла вся из ученых и философов, едва ли счастливее той, которая покрыта мраком невежества...»¹⁰⁾).

Распространению просвещения в России, по Пнину, серьезно мешает царская цензура, «марающая и уничтожающая» всякую прогрессивную научную мысль. Правительство должно, наоборот, поощрять литературу, научную мысль, способствующую совершенствованию и прогрессу просвещения в стране. «...Там, где правительство награждает труды, поощряет дарования, венчает славою патриотические подвиги, покровительствует искусства, художества и науки, там всегда рождаются будут и патриоты, и художники, и ученые, и философы»¹¹⁾).

Посредством поощрения, говорил Пнин, можно ликвидировать столь ощутимый недостаток как в классических, так и других книгах; можно иметь хорошие учебники и руководства; можно «возрождать вкус ко всему изящному и давать оному желаемое направление».

И. П. Пнин горячо любил Родину. Он стремился к тому, чтобы сделать как можно больше для ее процветания. Глубочайшим чувством любви к Родине, звучат его слова:

«Россия! К тебе стремятся все мои мысли, все мои желанья! Дражайшее отечество! Каким приятнейшим чувствованием наполняется сердце, обращая к тебе! Какая восхитительнейшая мысли обширность твоя рождает в воображении тебе созерцающем!»¹²⁾).

Как истинный патриот, Пнин считал основной задачей воспитания детей и юношества развитие в них гражданских чувств и глубокой преданности своей Родине. Задача школы, воспитателя — сделать из воспитанников граждан общества, свободных от суеверий, жизнерадостных, физически здоровых, энергичных, способных бороться за правду и справедливость.

Патриотизм, пламенная любовь к Родине, огромное влияние революционных и патриотических идей Радищева, сказались на определении Пниным целей воспитания подрастающего поколения. В противовес самодержавной педагогике, воспитывающей послушных рабов царизма и крепостничества, Пнин целью воспитания считал воспитание истин-

⁹⁾ И. П. Пнин. Сочинения. М., 1934 г., стр. 268.

¹⁰⁾ И. П. Пнин. Опыт о просвещении относительно к России, СПб, 1804 г., стр. 18.

¹¹⁾ Там же, стр. 136.

¹²⁾ Санкт-Петербургский журнал, часть II, 1798 г. (апрель), стр. 4.

ного сына Отечества, главнейшей обязанностью которого должно быть бескорыстное служение Родине.

Как известно, основным руководством по нравственному воспитанию подрастающего поколения во времена Екатерины II и в начале XIX века являлась книга «О должностях человека и гражданина книга, к чтению определенная в народных училищах Российской империи, изданная по высочайшему повелению», написанная самой императрицей.

Основной идеей книги являлась идея беспрекословного подчинения начальству, власти царской, указание на то, что судьба человека устроена по воле божией. «Что господом дано, ты тем и наслаждайся; чего же не даю, о том не сокрушайся...», вещает страница 29-ая указанной книги.

Идеей послушания, покорности пронизано все содержание книги. В ней опошляется благородное понятие сына Отечества, выдвинутое в Манифестах Е Пугачева и в работах А. Н. Радищева, воспитывающее и поднимающее крепостное крестьянство на борьбу с крепостным строем и самодержавием.

«...первая должность сына отечества, — говорится в книге, — есть, не говорить и не делать ничего предосудительного в рассуждении правительств, и по тому всякие возмутительные поступки, как-то: роптанье, худые рассуждения, поносительные и дерзкие слова против государственного учреждения и правления, суть преступления против отечества, и строгого наказания достойны»¹³⁾.

«...Повиновение — есть вторая должность сына отечества»¹⁴⁾.

«...Упование на прозорливость и праводушие правителей есть третья должность сына отечества»¹⁵⁾.

«...Каждый сын отечества долженствует ко благу государства действительно употреблять все свои способности и свое именование; а особливо когда требовать того будет начальство. Исполнение того есть четвертая должность сына отечества»¹⁶⁾.

Пренебрежением, унижением и ненавистью к простому народу звучат следующие слова книги, вышедшей из-под пера самодержавной владычицы:

«Простой народ, то есть, питающийся хлебопашеством и рукоделием, составляют самую последнюю степень граждан в государстве. Они должны оказывать любовь к отечеству особливо повиновением и деятельностью, то есть, трудолюбием...»¹⁷⁾.

Политика царизма в отношении к крепостному крестьянству, как нигде лучше, вырисовывается в этом «высочайшем сочинении».

А. Н. Радищев в «Беседе о том, что есть сын Отечества», а вслед за ним и И. П. Пнин выступили с резкой критикой опошления понятия сына Отечества.

«Истинный гражданин, — пишет Пнин, — есть тот, который общим избранием возведен будучи на почтительную степень достоинств, свято исполняет все должности, на него возлагаемые. Пользуясь доверенностью своих сограждан, он не шадит ничего, жертвует всем, что ни есть для него драгоценнейшего своему отечеству, трудится и живет единственно только для доставления благополучия великому семейству, коего он есть поверенный»¹⁸⁾.

¹³⁾ «О должностях человека и гражданина книга, к чтению определенная в народных училищах Российской империи, изданная по высочайшему повелению» СПб 1817 год, стр. 121—122.

¹⁴⁾ Там же, стр. 122.

¹⁵⁾ Там же, стр. 123.

¹⁶⁾ Там же, стр. 124.

¹⁷⁾ Там же, стр. 126.

¹⁸⁾ Санкт-Петербургский журнал, часть II, 1798 г., июль, стр. 216—217.

Истинный гражданин и сын Отечества превыше всего должен ставить интересы общества, интересы Родины и вся его деятельность должна быть направлена на борьбу за счастливое будущее Отечества. Целям воспитания истинного сына Отечества и должна быть подчинена вся система умственного и нравственного воспитания.

Критикуя крепостническую систему воспитания, Пнин прежде всего обрушивается на педантизм и схоластичность преподавания, на характерную для того времени зубрежку. Ему, как прогрессивному педагогу, чужда была бесплодная схоластика и догматизм.

В статье «Мнения Монтаневы» он писал:

«Знать наизусть, не составляет еще знания: это значит только помнить. Что прямо знаем, тем в мыслях можем располагать по воле, и, несмотря на книгу, из которой заимствовали. Чистое книжное знание, бедное знание»¹⁹⁾.

Учитель-педант, по мнению Пнина, наигромადнейший вред приносит делу воспитания и обучения юношества, и ему не должно быть места в школе. «Лучше взять учителя некоторым недостаткам подверженного, нежели педанта, учением своим надутого, и во всем поведении столько же нестерпимого, как и смеху достойного»²⁰⁾.

Он критиковал современную ему систему воспитания за то, что в школах главная забота направляется на муштру, зубрежку, а не на воспитание. «Все воспитание ограничивается учением..., юношество учится, а не воспитывается, — говорил он. Все внимание в корпусах сосредоточивается на то, чтобы «дети умели проворно делать ружьем, хорошо маршировали», а не обучению их существеннейшим наукам и воспитанию.

Как истинный патриот, Пнин горячо боролся за национальную самобытность русской культуры и науки. Немало страниц издаваемого им «Санкт-Петербургского журнала» посвящено обличению и критике французомамии русского дворянства.

Господствующие классы царской России во всем заграничном видели верх совершенства. В своем рабском преклонении перед всем европейским русские дворяне готовы были идти и шли на любое унижение перед иностранцами, охотно раскрывая двери своей страны для всякого иностранного сброда. Эта антинациональная политика дворянства наносила большой вред нашей стране. Подлинно русские патриоты тяжело переживали это национальное унижение и вели неустанную борьбу с предательской, политической господствующими классами царской России. Ломоносов, Новиков, Фонвизин, Радищев, а вслед за ними и Пнин, бичевали это рабское преклонение перед иностранщиной, расчищая дорогу для развития отечественной культуры и науки.

И. П. Пнин требовал преподавания на родном языке, убедительно доказывая, что преподавание на латинском языке «препятствует успехам учения».

Он писал:

«Для чего учить наукам на языке латинском, а не на языке отечественном? Сей издавна введенный обычай весьма много препятствует успехам учения; ибо ученик, не знающий совершенно латинского языка (и какая надобность знать его совершенно?) никогда не будет надлежащим образом знать наук, учителем на сем языке преподаваемых...»²¹⁾.

Школа должна воспитывать в учащихся чувства национальной гордости, пренебрежские к низкопоклонству перед иностранщиной. Ее глав-

¹⁹⁾ Санкт-Петербургский журнал, часть II, 1789 г., апрель, стр. 4.

²⁰⁾ Там же, стр. 79.

²¹⁾ И. Пнин. Опыт о просвещении... СПб, 1804 г., стр. 131—132.

нейшая задача состоит в том, чтобы «...приуготовить для России Россиян, а не иностранцев; ...приуготовить полезных сынов отечеству, а не таких людей, которые бы гнушались тем, что есть отечественное, и презирали бы свой собственный язык. Нет, такие люди недостойны называться Россиянами, недостойны украшаться славою, с сим именем сопряженною.

Сердце Россиянина должно исполнено быть благородной гордости...»²²⁾.

Основной идеей произведения Пнина «Опыт о просвещении относительно к России» является требование общенародного образования. И земледелец, и мещанин, и купец, и дворянин — все имеют одинаковое право на образование.

Видя, что в его время почти отсутствовала система школьного образования для земледельцев, крепостных крестьян, он требовал повсеместного открытия школ для них.

Однако требование общенародного образования уживалось у Пнина с мыслью о сохранении сословной системы образования и это говорит о том, что просветитель Пнин все еще питал надежды на «просвещенного монарха», рассчитывая от него «благоденствия для подданных».

Радищев-революционер требовал общенародного образования и основным условием осуществления его считал ломку крепостнического общественного строя, тогда как Пнин благородную идею общенародного образования думал осуществить в рамках крепостнической сословной системы воспитания.

Эта уступка, непоследовательность, приводила Пнина к тому, что собственно для детей земледельцев школа должна являться как бы средством подготовки их к наиболее квалифицированному земледельческому труду. Он считал, что только с помощью просвещения и образования крестьян правительство может достичь совершенства и добиться цветущего состояния земледелия.

Нельзя однако не подчеркнуть, что Пнин, сохраняя сословность школы, требовал в то же время повсеместного открытия приходских школ, в которых должны учиться все земледельцы, «несмотря ни на лета, ни на возрасты». Он требовал также, чтобы земледельцев обучали не только «сельской механике», чтению, письму и первым действиям арифметики, но и показывали им, какие они имеют права, что земледелец должен иметь собственность, что собственность его, как и его права, должны охраняться законом.

Как и подобало прогрессивному педагогу, Пнин исключительное значение придавал подбору и подготовке воспитателей. Он требовал, чтобы воспитатель был образованным, культурным, украшенным всеми теми добродетелями, которые могли бы послужить примером для воспитанников.

«Дитя есть самый лучший копист всех наших, а паче худых поступков, — говорил Пнин. Без науки, без прилежания и рассудка перенимает и точно повторяет все, что видит и слышит, наипаче от тех, кого любит и почитает»²³⁾.

Он рекомендовал не допускать к благородному делу воспитания людей невоздержанных, нетерпеливых, некультурных, не имеющих «постоянного характера». Такие люди неспособны к воспитанию юношества.

В интересах большего влияния воспитания на детей, он считал, что обучение и воспитание должно начинаться в раннем детстве и во всяком случае не позднее 5—7 лет. В это время воспитание, по его мнению, мо-

²²⁾ И. Пнин. Опыт о просвещении. СПб, 1804 г., стр. 59—60.

²³⁾ Санкт-Петербургский журнал, ч. II, апрель, 1798, стр. 79.

жет положить твердое основание и прочность. Обучение и воспитание в более поздние годы гораздо труднее и менее продуктивно.

«Сгиб крепко на материи изобразившийся никогда не изгладится, и материя прежнего виду своего не получит»²⁴⁾.

Подобно Радищеву, но еще с большей силой, Пнин выступает в защиту незаконнорожденных детей. Как известно, в «Путешествии из Петербурга в Москву» (глава «Медное») Радищев, бичуя произвол дворян над их подчиненными, гневно восклицал по адресу помещика, продающего молодницу 18 лет с ребенком: «Зверь лютый, чудовище, изверг! Посмотри на нее, посмотри на румяные ее ланиты, на слезы, ликующиеся из ее прелестных очей. Не ты ли, не возмогши прельщением и обещаниями уловить ее невинности, ни утратить ее непоколебимости угрозами и казнию, наконец употребил обман... Она держит младенца, плачевный плод обмана или насилия, но живой слепок прелюбодейного его отца... Младенец... Твой сын, варвар, твоя кровь. Иль думаешь, что где не было обряда церковного, тут нет и обязанности?...»²⁵⁾.

Радищев требовал, чтобы закон охранял мать и детей от такого насилия и произвола помещиков.

И. П. Пнин — побочный сын князя Н. В. Репнина (откуда и его усеченная фамилия — Репнин), с детства испытал на себе всю тяжесть бесправного положения такого рода детей в то время. Появление их на свет он считал самым тяжким наказанием, достойным одного только злейшего преступника.

В «Воле невинности, отвергаемой законами», адресованном царствовавшему тогда Александру I, Пнин писал:

«...Я один из числа тех несчастных, которых называют незаконнорожденными. Брошенный на сей свет с печальной печатью своего происхождения, в сиротстве, не находя вокруг себя кроме ужасной пустоты; лишенный выгод, с общественною жизнью сопряженных, встречая повсюду преграды, поставляемые предрассудками, на коих сами законы основаны; и в том обществе, которого я часть составляю, в котором, равное с прочими имея право на мой покой и на мое счастье, не находить кроме горести и отчаяния и быть в непрерывной борьбе с общим мнением, есть... самое тяжкое наказание, достойное одного только злейшего преступника...»²⁶⁾.

«...сии несчастные существа, лишенные всякой помощи, чаще всего влачат горестную жизнь, претерпевая язвительные насмешки, довершающие их нищету и отчаяние...»²⁷⁾.

Отец, приживший непозволенным образом детей, по мнению Пнина, обязан признавать их своими детьми, заботиться об их прокормлении, воспитании и обучении. «Незаконнорожденные» дети должны поступать в число законных детей. В противном случае отец должен быть наказан, что пресечет распространение этого явления в среде дворянства того времени и укрепит супружество и «брачный узел».

Огромное значение придавал Пнин нравственному воспитанию. Цель его — воспитать гражданина, истинного сына отечества. Подобно Радищеву, Пнин видел в простом народе идеал нравственного воспитания. Он бичевал нравственные уродства и пороки дворян: подхалимство, взяточничество, пронырство, обман, насилие.

²⁴⁾ Санкт-Петербургский журнал, т. II, апрель, 1798, стр. 79.

²⁵⁾ А. Н. Радищев. Путешествие из Петербурга в Москву. Л., 1949 г., стр. 183.

²⁶⁾ И. П. Пнин. Сочинения, 1934 г., стр. 156.

²⁷⁾ Там же, стр. 107.

Особенного внимания заслуживают выдвинутые Пниним правила жизни в обществе. В «Наставлении богатому сыну от бедной матери» он говорит:

«...с верностью служи Отечеству...»

«Будь ласков ты ко всем, хоть ниже кто иль равен,
Не тщись богатством быть или чинами славен...»

От жизни роскошной и праздной удаляйся
И строгостью трудов порокам противляйся...»

«Несчастных облегчить старайся тяжко бремя,
Что в горести ведут и скуке томной время;
Будь к бедным щедр и их страшися пренебречь...
Не будь тиран рабам, о пользе их пекися...»²⁸⁾.

Основной смысл этих правил — не удаляться от простого народа, жить его жизнью, заботиться о нем. И обучение, и нравственное воспитание должны быть направлены на подготовку граждан, способных посвящать всю жизнь свою служению Отечеству.

Главную роль в истории Пнин, как позднее его и декабристы, приписывал просвещению, воспитанию. Он считал, что именно от воспитания и обстоятельств зависит и мощь государства, и состояние нравов, обычаи и вообще все, происходящее в истории. По его мнению «все предприятия, деяния и происшествия в истории, зрению нашему представляющиеся, все многообразные обычаи, постановления, как гражданские, так и духовные, разные системы государственные и касающиеся до нравов, самое состояние государств, их начало, их узаконения, их величество, колеблемость и самое разрушение должно приписать естеству и силе воспитания»²⁹⁾. Причину развития способностей он видит в обстоятельствах, в которых находится человек, а из обстоятельств, «те, кои происходят от воспитания, суть главные, и следственно — больше влияния... имеющие».

Пнин односторонне рассматривал человека и, как все философы материалисты до Маркса и Энгельса, не видел и не понимал, что обстоятельства в свою очередь зависят от человека, способного их изменить в соответствии с объективными условиями развития.

III

Педагогические и общественно-политические идеи И. П. Пнина, несмотря на известную непоследовательность, оказывали серьезное влияние на развитие общественной и педагогической мысли в последующее время. Они бесспорно способствовали борьбе демократических сил за осуществление всенародного образования. Пнин любил русский народ и верил в его способности и силы. Он отстаивал интересы крестьянства России, хотя и не понимал еще, что осуществления их возможно добиться только революционным путем.

Педагогические идеи Пнина входят составной частью в историю прогрессивной русской педагогики, оставившей далеко позади себя педагогическую мысль Западной Европы.

Они представляют собою значительный исторический интерес, являясь частью целого — русской прогрессивной педагогической мысли и связующим звеном между учением А. Н. Радищева, с одной стороны, декабристов, Герцена и революционеров-демократов XIX века, с другой.

²⁸⁾ И. П. Пнин. Сочинения, 1934 г., стр. 83.

²⁹⁾ Санкт-Петербургский журнал, часть I, февраль, 1798 г., стр. 161.

Своими оригинальными педагогическими идеями Пнин активно участвовал в становлении наиболее прогрессивной и передовой революционно-демократической педагогики, являвшейся предшественницей русской социал-демократической педагогики.

Его педагогические идеи, касающиеся определения целей воспитания, патриотизма, средств осуществления подготовки граждан — истинных сынов Отечества и многое другое, двигали отечественную педагогику вперед и в некоторой части сохраняют свое значение и для нашего времени.

Пнин, хотя и не был последовательным материалистом, и даже больше, оставаясь идеалистом в понимании истории и общественной жизни, однако никогда не разделял и не примыкал к религиозно-схоластической идеологии, он порвал с отсталыми воззрениями идеалистов.

Как и Радищев, он страстно протестовал против общественных отношений, основанных на рабстве и эксплуатации. Его творчество выражало интересы народных масс, многомиллионных масс крестьянства, поднимавшегося еще во второй половине 18-го века на борьбу с крепостничеством.

Являясь ценным источником научного понимания, педагогические идеи Пнина должны войти в содержание истории отечественной педагогики. Изучение педагогического наследия И. П. Пнина должно составлять одну из серьезных задач советских исследователей, ибо:

«...все действительные достижения культуры народов, как бы они далеко не уходили в прошлое, высоко ценятся в социалистическом государстве и встают теперь перед народом всего Советского Союза возрожденными в своем действительном идейном блеске»³⁰).

—

³⁰) В. М. Молотов, XXII годовщина Октябрьской революции. Доклад на торжественном заседании Московского Совета 6 ноября 1939 года. М., 1939, стр. 14.

И. А. Деревцов и С. Н. Левиева

НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ПЕРВОГО ВЫПУСКА ПСИХОЛОГОВ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В конце 1946 года Центральный Комитет партии принял постановление о введении преподавания психологии и логики в средней школе. Это постановление имеет громадное значение для поднятия уровня среднего образования в советской школе. Уже сам по себе тот факт, что Центральный Комитет партии специально занялся этим вопросом, свидетельствует о той огромной роли, какую выполняют психология и логика во всей системе обучения, образования и воспитания подрастающего поколения.

Знание психологии совершенно необходимо для каждого образованного человека. Она является одной из тех наук, которые всем своим содержанием способствуют формированию диалектико-материалистического мировоззрения учащихся. Она, вместе с другими науками, раскрывает новые высокие качества советских людей, помогает нашей Коммунистической партии и Советскому правительству «правильно воспитать молодежь, ответить на ее запросы, воспитать новое поколение бодрым, верящим в свое дело, не боящимся препятствий, готовым преодолеть всякие препятствия»¹).

В осуществление этого постановления Министерством высшего образования СССР были открыты при некоторых университетах и педагогических институтах, на базе историко-филологических факультетов, специальные отделения психологии, логики и русского языка, цель которых готовить специалистов высшей квалификации в данных областях знаний.

Отделение психологии, логики и русского языка было открыто в 1947—48 учебном году и в Томском государственном университете им. В. В. Куйбышева. В 1952 году состоялся уже первый выпуск 21 специалиста в области психологии, логики и русского языка.

За время существования отделения произошли исключительные события в жизни нашей страны, способствующие максимальному улучшению уровня подготовки специалистов и коренной перестройке преподавания психологии в вузе.

Исторические постановления Центрального Комитета партии по вопросам идеологической работы, принятые в августе и сентябре 1946 года, выдвинули перед советской психологической наукой исключительно важные задачи, задачи непримиримой и воинствующей борьбы с низкопоклонством перед иностранщиной, разоблачения реакционной

¹) Постановление ЦК ВКП(б) от 14 августа 1946 года «О журналах «Звезда» и «Ленинград». Госполитиздат, 1950 год, стр. 6.

сущности современных психологических учений Западной Европы и Америки, борьбы с безидейностью и «объективизмом» в науке.

Постановления ЦК партии потребовали подлинной партийности в научной работе и повышения идейно-политического уровня преподавания.

Колоссальное значение для дальнейшего развития подлинно марксистско-ленинской передовой советской психологической науки имел выход в свет классического труда И. В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания». Этот труд великого Сталина явился основоположным в перестройке содержания курса и преподавания общей психологии. Он же определял и задачи дальнейшей научно-исследовательской работы в области психологии.

Громадную роль в улучшении преподавания психологии сыграла дискуссия по физиологии, проведенная в 1950 году, которая также способствовала улучшению качества подготовки специалистов.

Исторические решения XIX съезда Коммунистической партии Советского Союза, речь И. В. Сталина на съезде и гениальный труд товарища Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР» с новой силой выдвинули перед советской психологической наукой задачу, занять первое место в мире, еще больше служить благородному делу строительства коммунизма в нашей стране.

Прошло пять лет существования отделения психологии, логики и русского языка в нашем университете. Теперь мы уже в состоянии подвести некоторые итоги, вскрыть недостатки и наметить основные задачи дальнейшего улучшения подготовки специалистов-психологов.

Отделение начало свое существование с 1947—48 учебного года в составе одной группы в 25 человек. С тех пор ежегодно производился прием, и к настоящему времени мы имеем на отделении пять групп с составом студентов 102 человека. Первый выпуск специалистов осуществлен в 1951—52 учебном году в количестве 21 человека.

Из 21 выпускника специализировалось по психологии 13 человек. Все они успешно защитили дипломные работы по общей психологии и истории психологии. Молодые специалисты направлены на работу в средние школы Сибири и Дальнего Востока, а также в техникумы, училища и учительские институты.

В первые годы существования отделения, до 1950 51 учебного года, работа была затруднена тем, что в штате кафедры педагогики и психологии не было ни одного штатного преподавателя психологии, не было совершенно никакого психологического оборудования, даже наглядных пособий, совершенно не пополнялась психологической литературой библиотека кабинета кафедры.

Отсутствие штатных работников по психологии отрицательно сказывалось на состоянии подготовки специалистов, на состоянии самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов. Достаточно сказать, что при кафедре не было научно-исследовательского кружка студентов и вплоть до 1951 года студенты отделения не принимали участия в проводимых университетом студенческих научно-исследовательских конференциях.

Только в 1950—51 учебном году в состав кафедры вошли два штатных преподавателя психологии, что и создало условия для нормальной учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы на отделении.

Уже в этом году стали полностью осуществляться, предусмотренные учебным планом отделения, чтение лекций по общей психологии, истории психологии, методике преподавания психологии и факультативному курсу, проведение специальных курсов, специальных семинаров и педагогической практики студентов в средней школе.

В этом же году при кафедре был создан и успешно начал работать психолого-педагогический научно-исследовательский студенческий кружок, давший в 1951 году на VII университетскую научную студенческую конференцию 4 доклада и в 1952 году на VIII студенческую конференцию 8 докладов.

Учебные планы отделения к моменту первого выпуска (1952 год) были выполнены полностью. Студентам были прочитаны все специальные курсы по психологии: физиология высшей нервной деятельности, общая психология, история психологии, методика преподавания психологии, педагогика. Проведены все, предусмотренные учебным планом, практические занятия, спецкурсы и педагогическая практика в школе.

Необходимость постановки перед студентами важнейших проблем мышления и речи в свете гениального труда И. В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» предопределила выбор темы для специального курса — «Речь и мышление в свете учения И. В. Сталина о языке и мышлении».

При определении темы специального семинара кафедра исходила из того, что выпускникам отделения после окончания университета будет доверена почетная задача воспитания молодого поколения. Успешное выполнение этой задачи требует от преподавателя психологии хорошего знания особенностей психического развития детей, путей и методов их воспитания. Поэтому кафедрой были предложены студентам в качестве тем докладов на спецсеминаре различные вопросы педагогической психологии.

Чтение большинства курсов проводилось на основе соответствующих программ Министерства высшего образования СССР с внесением в них необходимых дополнений и изменений в свете гениальных трудов И. В. Сталина по языкознанию, постановлений Центрального Комитета партии по идеологическим вопросам, а также с учетом решений объединенной сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР от 1950 года.

Программы по истории психологии, методике преподавания психологии, спецкурсу и спецсеминару были составлены членами кафедры и утверждены учебной частью университета.

Следует отметить, что качество подготовки молодых специалистов могло быть значительно выше, если бы мы располагали утвержденными МВО программами и учебниками, стоящими на уровне современного состояния советской психологии. Однако, ни программ, ни учебников по психологии, предназначенных для отделения русского языка, психологии и логики университетов, до сих пор нет. Имеющиеся же программы и учебники для педагогических институтов, которыми мы вынуждены частично пользоваться, устарели и содержат серьезные ошибки, неточные формулировки и даже извращения отдельных положений марксистско-ленинской психологии. За время пребывания в университете каждый студент отделения выполнил две курсовые работы по психологии. Для написания курсовой работы студенты II курса должны были овладеть материалом соответствующего раздела курса общей психологии, а также показать умение пользоваться научной литературой.

Перед студентами IV курса, при выполнении заданий по спецсеминару, стояли более сложные задачи. От них требовалось показать умение сообщить и обобщить литературу вопроса и на основе марксистско-

ленинской методологии наметить пути его разрешения, а также дать критический анализ имеющихся в литературе различных точек зрения, проявив при этом известную самостоятельность.

Следует отметить, что большинство студентов справилось с поставленными задачами.

Большое внимание было уделено кафедрой вопросу руководства дипломными работами студентов V курса.

Основой для определения тем дипломных работ послужили узловые вопросы советской психологии:

1. Павловская физиология и ее значение для советской психологии («Учение И. П. Павлова о единстве и взаимодействии 1 и 2 сигнальных систем и его значение для советской психологии», «Психолого-физиологический анализ закономерностей процесса повторения учебного материала в свете учения И. П. Павлова»).

2. Педагогическая психология и методика преподавания психологии («Психолого-педагогические особенности формирования коллектива учащихся в 8—10 классах средней школы», «Воспитание большевистских черт характера школьника-подростка», «Некоторые вопросы воспитания воли школьника», «Методика изучения темы «Воля» на уроке психологии в 9 классе средней школы»).

3. История отечественной психологии («Основные вопросы психологии чувств по В. Г. Белинскому», «Вопросы психофизиологии и детской психологии в трудах И. М. Сеченова», «Основные вопросы психологии в статье Н. Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии»).

4. Специальные вопросы психологии («К психологии слеполухоноты», «Психология сценического внимания»).

Темы дипломных работ были утверждены кафедрой и предложены студентам в конце IV курса. Тогда же кафедра оказала помощь студентам в собирании материала и подборе литературы по темам. В целях контроля за работой выпускников кафедра неоднократно заслушивала и обсуждала на своих заседаниях сообщения студентов о ходе их работы над подготовкой дипломных работ. Сообщения некоторых дипломантов были заслушаны и обсуждены на заседании психолого-педагогического кружка. Кафедра обеспечила проведение систематических консультаций для студентов-дипломантов.

При написании дипломных работ перед студентами были поставлены следующие задачи: самостоятельно разобраться в литературе вопроса и обобщить ее с точки зрения марксистско-ленинской методологии, дать критический анализ литературы, выдвинуть свою точку зрения и аргументировать ее, используя для этого литературный материал и данные проведенных наблюдений или экспериментов.

Дипломанты с поставленными перед ними задачами в основном справились. Из 13 дипломников получили в результате защиты отлично 7, хорошо 6. Они показали в своих работах борьбу материализма и идеализма в решении поставленных проблем, дали резкую партийную критику псевдо-научных буржуазных теорий, показали приоритет русской науки в решении основных вопросов психологии и глубокую материалистическую традицию русской науки. Все поставленные вопросы были рассмотрены на основе учения И. В. Сталина о языке и мышлении, а также на основе учения И. П. Павлова о законах высшей нервной деятельности. Работы написаны грамотно, хорошим литературным языком.

Дипломные работы писались на следующие темы:

1. Белевский В. В. «Вопросы психофизиологии и детской психологии в трудах И. М. Сеченова».

2. Панова Л. А. «Основные вопросы психологии в статье И. Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии».
3. Деулина Н. И. «Вопросы психологии чувств в трудах В. Г. Белинского».
4. Драчева Э. С. «Психофизиологический анализ процесса повторения в свете учения И. П. Павлова».
5. Косинцева Р. Г. «К психологии слепоглухонемых».
6. Попова М. М. «Методика изучения темы «Воля» в 9 классе средней школы».
7. Красильникова Э. И. «А. С. Макаренко как психолог».
8. Конных Е. М. «Воспитание большевистских черт характера школьника-подростка».
9. Волобуева Е. В. «Учение И. П. Павлова о первой и второй сигнальных системах».
10. Белова Н. А. «Психолого-педагогические особенности формирования коллектива учащихся 8—10 классов средней школы».
11. Жутикова Н. В. «Сценическое внимание».
12. Цель В. Д. «Некоторые вопросы воспитания воли школьников».
13. Иевлева Г. А. «М. И. Калинин о воспитании большевистских черт характера».

К числу лучших работ следует отнести работы студентов Белевского В. В., Пановой Л. А., Драчевой Э. С., Косинцевой Р. Г. и др.

Работа В. В. Белевского «Вопросы психофизиологии и детской психологии в трудах И. М. Сеченова» посвящена разработке научного наследства отца русской физиологии И. М. Сеченова. Тема работы представляет значительный интерес и потому, что она показывает приоритет русских ученых в решении важнейших вопросов психологии и потому, что значение изучения становления психических процессов для анализа их общих закономерностей подчеркивалось в свое время В. И. Лениным в его гениальном труде «Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов». Дипломант убедительно показал воинствующий материализм И. М. Сеченова, развитие им материалистических традиций русской философии 19-го века.

Автор не оставил без внимания и ограниченность взглядов И. М. Сеченова; в частности то, что И. М. Сеченов не понимал до конца неразрывную связь человека и окружающих его общественных отношений, что И. М. Сеченов понимал развитие в духе постепенной эволюции.

Дипломант вступает в полемику с рядом советских авторов и свои доводы глубоко обосновывает. Работа показывает интерес В. В. Белевского к данной теме и значительные навыки научно-исследовательской работы.

Дипломант разобрался в труднейших вопросах философии, физиологии и психологии, дал сжатое изложение материала и показал самостоятельность мысли.

Работа Л. А. Пановой «Основные вопросы психологии в статье И. Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии» продолжает линию работы кафедры по истории отечественной психологии.

Автором была проделана большая работа по изучению психологических взглядов И. Г. Чернышевского. Работа эта представляла значительные трудности в связи с тем, что литература по психологическим взглядам великого русского революционера-демократа И. Г. Чернышевского крайне скудна. Автор изложил взгляды И. Г. Чернышевского на фоне состояния психологической науки в России к середине 19-го в.

Автором подчеркивается значение взглядов И. Г. Чернышевского на единство личности, на материалистическую природу психики, на единство организма и среды, на объективный характер законов действи-

тельности и мышления, на познаваемость этих законов, на роль деятельности в становлении личности и т. д.

Борьба Н. Г. Чернышевского с различного рода идеалистическими теориями и с расизмом получила в работе т. Пановой детальное освещение.

Автор использовал значительный материал из многих произведений Н. Г. Чернышевского. Работа написана хорошим литературным языком и строго логично построена.

Работа Э. С. Драчевой «Психофизиологический анализ процесса повторения в свете учения И. П. Павлова» ценна тем, что автор ее рассмотрел основные закономерности процесса повторения учебного материала в свете законов высшей нервной деятельности, открытых великим русским физиологом И. П. Павловым.

Э. С. Драчева использовала обширный теоретический и экспериментальный материал исследований И. П. Павлова и его школы. Ею самой проведены эксперименты, связанные с рациональной организацией повторения в одной из средних школ г. Томска (№ 10). Работа имеет значительный интерес для практики преподавания в средней школе.

Достойна быть отмеченной также и работа Р. Г. Косинцевой «К психологии слепоглухонемых». Р. Г. Косинцева, глубоко заинтересовавшись вопросом слепоглухонемых, проявила настойчивость и инициативу, связавшись с институтом дефектологии в г. Москве и со школой глухонемых в г. Томске. В своей работе она показала, что только Советское правительство обеспечило все условия для обучения и воспитания слепоглухонемых детей. Дипломанткой впервые исследованы работы русских ученых Владимирского и Лесгафта, теоретически обосновавших возможность обучения слепоглухонемых. Автор показывает, что только материалистическая наука, в частности советская педагогика и психология, на основе учения классиков марксизма-ленинизма, о личности, а также учения И. П. Павлова, вскрывает природу слепоглухонемых и дает научные методы преодоления этого тяжелейшего дефекта. Автором убедительно показано, что обучение слепоглухонемых в буржуазных странах всегда носило и носит случайный характер, причем немногие случаи высокого развития слепоглухонемых используются идеалистически.

Особенно ценно в работе тов. Косинцевой то, что опытами И. П. Павлова она подкрепляет тезис о возможности высокого умственного развития слепоглухонемых. Огромная роль в этом отношении принадлежит воспитанию словесной речи в полном соответствии с учением И. В. Сталина о языке и его роли в процессе общения и в процессе познания. Р. Г. Косинцева дает критику работ советских психологов, рассматривающих речь слепоглухонемых и ее особенности с порочных позиций.

Не лишены интереса и многие другие дипломные работы студентов. Нам кажется, что первый опыт написания и руководства дипломными работами в основном удался. Однако уже сейчас можно говорить с недостатком в подготовке и защите дипломных работ.

В числе дипломных работ не было ни одной работы, построенной на материале школ, не было работ, освещающих опыт работы отдельных учителей и классных руководителей по изучению учащихся и по использованию материалов этого изучения в практике учебно-воспитательной работы школы. Студенты почему-то избегают брать разработку такого рода тем, а кафедра не сумела добиться изменения отношения студентов к практике школы, к изучению опыта школы.

Студентами-дипломниками не взята также к разработке ни одна тема, требующая проведения экспериментально-психологического исследова-

дования, прививающая студентам навыки экспериментальной научной работы.

Отдельные студенты-дипломники показали неумение обобщать многочисленный материал, выражать свои мысли сжато, брать главное. Некоторые работы носили реферативный характер.

В текущем учебном году кафедре предстоит большая работа по устранению этих серьезных недостатков и подъему дипломирования на более высокую ступень.

Серьезной проверкой работы кафедры и теоретической подготовки студентов явились государственные экзамены по психологии. Проведению госэкзаменов предшествовали чтение обзорных лекций по важнейшим проблемам курса общей психологии и консультации. Государственные экзамены показали высокий уровень знаний большинства студентов-выпускников. Из 21 студента на госэкзаменах получили по психологии и логике: отлично 10, хорошо 7, посредственно 4.

В качестве главных недостатков в знаниях студентов следует отметить неумение отдельных студентов четко сформулировать мысли, акцентировать свое внимание в ответах на наиболее существенных вопросах, и неглубокие знания по разделу — физиология высшей нервной деятельности.

Обращает на себя внимание тот факт, что согласно учебному плану отделения, утвержденному Министерством высшего образования СССР, психология выносятся на государственные экзамены совместно с логикой, как один предмет. Достойна удивления такого рода недооценка двух профилирующих дисциплин! При подготовке к госэкзаменам студенты испытывают колоссальные затруднения и ясно, конечно, что многие вопросы психологии, так же как и логики, повторяются студентами поверхностно, а обязательная литература к курсу прочитывается и изучается неполностью.

Преподаватели психологии вправе требовать от Министерства культуры СССР изменить учебный план, вынося на госэкзамены психологию и логику отдельно, как разные предметы.

Серьезное внимание уделяла кафедра развитию и руководству научно-исследовательской работой студентов. И надо сказать, что работа научного психолого-педагогического кружка к настоящему времени протекает удовлетворительно. В составе кружка 25 студентов преимущественно с отделения психологии, логики и русского языка.

Основными формами работы кружка являются: подготовка и заслушивание на кружке докладов по вопросам психологии, истории психологии и опыту работы школ; написание кружковцами рецензий на статьи, помещаемые в периодической печати и рефератов; проведение конференций. Кружок заседает два раза в месяц. Каждый член кружка имеет тему и знает, когда он будет делать по ней доклад. Лучшие доклады после обсуждения на заседании кружка выносятся на научную конференцию студентов университета. Так, в 1951 году были вынесены на конференцию следующие 4 доклада:

1. Деулина И. И. «Ленинская теория отражения и проблемы психологии».

2. Белевский В. В. «Вопросы психологии в работе Ф. Энгельса «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека».

3. Зяблицкая Н. И. «А. С. Макаренко о воспитании советского волевого человека».

4. Коных Е. М. «А. С. Макаренко о семейном воспитании».

Более активное участие приняли члены психолого-педагогического кружка в 8-ой научной студенческой конференции университета в 1952

году. Здесь была уже выделена особо психолого-педагогическая секция и на ней обсуждено 8 докладов.

Тематика докладов:

1. Белевский В. В. «Вопросы детской психологии в трудах И. М. Сеченова».
2. Зраевская И. М. «Изучение методики самостоятельной работы над книгой учащихся 8—10 классов».
3. Панова Л. А. «Проблемы психологии в произведении Н. Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии».
4. Панфилова А. И. «К. Д. Ушинский о языке и мышлении».
5. Драчева Э. С. «Физиологические основы процесса повторения в свете учения И. П. Павлова».
6. Косинцева Р. Г. «К психологии слепоглухонемых».
7. Молчанова А. С. «Вопросы интереса и потребностей».
8. Ярушевская А. Ф. «Проблемы материалистической психологии в трактате А. Н. Радищева «О человеке, о его смертности и бессмертии»».

Многие из этих докладов отмечены премиями или благодарностью ректората университета, а работа В. В. Белевского рекомендована к печати.

Члены кружка провели психологическую конференцию учащихся 9-го класса 12-ой средней школы г. Томска.

В сентябре 1952 года совместно с философским кружком была проведена конференция, посвященная 150-летию со дня смерти А. Н. Радищева. На ней были заслушаны и обсуждены доклады:

1. Ярушевской А. Ф. «А. Н. Радищев — психолог-материалист».
2. Зинченко В. Я. «Философский материализм А. Н. Радищева».
3. Ковеляжиной Н. Н. «Учение Радищева об умственном и нравственном образовании».

Однако, кафедрой далеко еще не все сделано для оживления научно-исследовательской работы студентов. Состав кружка малочислен, активность в работе кружка недостаточна, в кружок не вовлечены студенты других отделений и факультетов. В тематике работы кружка отсутствуют темы, связанные с работой школы, недостаточно разрабатывается еще методологических вопросов.

В практике работы кружка отсутствует передача опыта научной работы профессорско-преподавательского состава членам кружка. Эта передача способствовала бы наибольшему ознакомлению студентов с методами научно-исследовательской работы и содействовала бы тесному контакту молодых специалистов с опытными научными работниками.

Кафедра проделала значительную работу по повышению идейного, научного и методического уровня преподавания. Все работники кафедры систематически повышают свой идейно-политический уровень путем самостоятельного изучения произведений классиков марксизма-ленинизма и регулярного посещения лекций по истории марксистско-ленинской философии, организуемых Домом ученых. Двое из членов кафедры окончили Вечерний университет марксизма-ленинизма при Томском горкоме КПСС.

Членами кафедры читаются открытые лекции с последующим их обсуждением. Организованы взаимопосещения лекций, обсуждение текстов и стенограмм лекций.

На заседаниях кафедры заслушивались тексты научных статей, главы диссертационных работ и тексты научно-популярных брошюр, написанных работниками кафедры.

Однако творческие дискуссии и критика в научной работе кафедры не стоят еще на должном уровне.

Большую помощь в повышении идейного и научного роста работников кафедры оказывают методологические семинары, проводимые на историко-филологическом факультете университета. Члены нашей кафедры принимают в них самое живое участие.

Контроль за самостоятельной работой студентов осуществляется кафедрой в форме проведения активных консультаций, коллоквиумов, проверки конспектов студентов и индивидуальных и групповых собеседований.

Помощь кафедры в организации самостоятельной работы студентов выражалась в чтении лекций о методах самостоятельной работы студентов над книгой, о методике конспектирования материала. В кабинете кафедры имеются списки рекомендованной литературы для студентов по психологическим курсам и по организации самостоятельной работы.



Исторические решения XIX съезда Коммунистической партии Советского Союза и классический труд великого Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР» выдвигают новые, еще более ответственные задачи перед советской наукой и высшими учебными заведениями, задачи дальнейшего повышения идеологической работы и качества подготовки молодых специалистов.

Наша советская наука безраздельно должна занять первое место в мировой науке. К работникам психологической науки имеют прямое отношение слова доклада Г. М. Маленкова, обращенные к работникам литературы и искусства «...выявлять и раскрывать высокие душевные качества и типичные положительные черты характера рядового человека, создавать его яркий художественный образ, достойный быть примером и предметом подражания для людей»²).

И. В. Сталин указывает, что одним из основных условий подготовки перехода от социализма к коммунизму является коммунистическое воспитание и повышение культурного уровня всего советского народа.

«Необходимо ... добиться такого культурного роста общества, который бы обеспечил всем членам общества всестороннее развитие их физических и умственных способностей, чтобы члены общества имели возможность получить образование, достаточное для того, чтобы стать активными деятелями общественного развития, чтобы они имели возможность свободно выбирать профессию, а не быть прикованными на всю жизнь, в силу существующего разделения труда, к одной какой-либо профессии»³).

В свете этих новых ответственных задач работа кафедры педагогики и психологии должна быть поднята на более высокую ступень. Имеющиеся крупные недостатки в учебной, научной и методической работе теперь не могут быть терпимыми. Пути преодоления недостатков и улучшения работы кафедры по подготовке специалистов-психологов, на наш взгляд, являются:

1. Постоянное повышение идейного, научного и методического уровня преподавания. Широкое развитие критики и самокритики и творческих дискуссий в научной и учебной работе, способное своевременно устранять все недочеты в работе.

²) Г. М. Маленков. Отчетный доклад XIX съезду партии о работе ЦК ВКП(б). Госполитиздат, 1952 год, стр. 73.

³) И. Сталин. Экономические проблемы социализма в СССР. Госполитиздат, 1952 год, стр. 68—69.

2. Широкое развитие научно-исследовательской работы научных работников по тематике, отвечающей современным требованиям.

3. Улучшение материальной и учебной базы отделения, и в первую очередь экспериментальной базы, что крайне необходимо для повышения уровня практических занятий и всей научно-исследовательской работы кафедры. Разумеется, без помощи Министерства культуры СССР серьезно улучшить материальную и учебную базу на месте мы не в состоянии.

4. Нам предстоит много сделать по организации самостоятельной работы студентов, по оказанию им серьезной помощи в этой работе, добиваясь высокой успеваемости студентов отделения. Мы должны шире развивать научно-исследовательскую работу студентов, всемерно улучшать работу психолого-педагогического кружка, вовлекая большее число студентов в его состав.

Нам необходимо теснее связать работу научно-исследовательского кружка с запросами школы и работников производства, улучшить в этом направлении тематику работы кружка.

5. Одним из путей, ведущих к улучшению работы кафедры по подготовке специалистов-психологов, мы видим также и в усилении воспитательной работы среди студентов, вовлечение их в активную пропагандистскую, агитационную и общественно-полезную работу, оказание им всяческой помощи в проведении этой работы.

Намечая пути улучшения работы кафедры, мы вместе с тем должны предъявить и некоторые требования к Министерству культуры СССР, ибо не все зависит только от кафедры в целом или ее отдельных работников.

Открывая отделение психологии, логики и русского языка, соответствующие Главки Министерства не продумали должным образом организацию подготовки специалистов этой профессии, мало что сделали для создания нормальных условий для работы этих отделений, в частности, отделения нашего университета.

Прежде всего нельзя признать удовлетворительным учебный план отделения. Это не план отделения психологии, логики и русского языка, а скорее план отделения русского языка и литературы, с добавлением в него 3 курсов психологии, 3 курсов логики и двух спецсеминаров по психологии и логике.

Создается впечатление, что составители учебного плана мало потрудились; они просто несколько видоизменили учебный план отделения русского языка и литературы. И не случайно поэтому, что план перегружен предметами по филологии. Студенты «стонут» от этих предметов.

Подготовка специалистов по психологии требует много времени, требует включения в учебный план больших курсов общей психологии, истории психологии, диалектического и исторического материализма, истории философии, физиологии высшей нервной деятельности, методики преподавания психологии в средней школе, педпрактики, педагогики и других смежных дисциплин. И ясно, что имеющийся учебный план, перегруженный филологическими предметами, не может удовлетворять задачам подготовки специалистов-психологов.

Выпускники отделения направляются преподавателями логики и психологии в школы, педагогические училища и даже в учительские институты. И на нас лежит большая ответственность за их подготовку. Но учебный план построен таким образом, что на изучение предметов психологического цикла отводится часов в четыре раза меньше, чем на предметы русского языка и литературы.

Из учебного плана отделения безболезненно можно было бы убрать некоторые спецкурсы по филологии и сократить число часов на такие предметы, как история русского языка, славянский язык, латынь и др.

На каждый из указанных предметов отводится учебным планом от 200 до 300 часов.

То обстоятельство, что Министерство высшего образования не потрудилось составить и утвердить специальный план данного отделения привело и к другим серьезным неурядицам, снижающим качество подготовки молодых специалистов для средней школы.

Так, курсы истории психологии и логики читаются на этом отделении на 4-м курсе, тогда как курс истории философии читается на 5-м курсе как и на других отделениях и в таком же объеме. Само собой разумеется, что курс истории философии необходимо читать раньше курса истории психологии и логики.

Курсы методик психологии и логики читаются на 5-м семестре, тогда как общий курс педагогики, который дает студентам знания принципов организации учебного процесса в средней школе, читается позднее, на 6-м семестре.

Учебным планом не предусмотрена педагогическая практика студентов в школе с отрывом от занятий в университете, и поэтому эффект от прохождения практики оказывается весьма незначительным.

Прошло уже 5 лет с момента открытия отделения русского языка, психологии и логики в нашем университете, но мы до сего времени не имеем утвержденных программ по истории психологии, по методике преподавания психологии, спецкурсам и спецсеминарам. Преподаватели этих предметов поставлены в чрезвычайно трудное положение, так как по данным курсам нет ни только программ, но и никаких руководств и учебников. Нет полноценных учебников и по общему курсу психологии.

Не обеспечены отделения логики и психологии и соответствующим оборудованием для специальных лабораторий. Производство даже самых простейших приборов и наглядных пособий по психологии и снабжение ими вузов в централизованном порядке не организовано.

Задача подготовки высококвалифицированных кадров психологов требует от кафедр педагогики и психологии университетов и Министерства Культуры СССР быстреего устранения серьезных недостатков и подъема всей работы на уровень требований исторического XIX съезда Коммунистической партии Советского Союза.

Подписано к печати 23, X-1953 г.

Бумага $70 \times 108 \frac{1}{16} =$

2,8 бум. л., 7,7 печ. л.

К304898 Заказ № 4048-53 г.

Тираж 500 экз. Цена 8 руб.

* * *

Типография № 1 Полиграфиздата,
Томск, Советская, 47.

Цена 8 руб.

