

*Исторические науки***ИЗ ИСТОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В
ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ**

Бабаян А.В.

*Пятигорский филиал ФГОУ ВПО «Северо-Кавказская академия государственной службы»
Пятигорск, Россия*

Во II половине XIX в. организации самостоятельных работ уделялось большое внимание в высшей школе России. Уже в середине XIX в. педагоги понимали, что многосторонний процесс учебно-воспитательной работы в учебном заведении состоит из целого ряда факторов, способствующих подготовке квалифицированных специалистов, среди которых важная роль принадлежит самостоятельной работе студентов, и от того, как организована самостоятельная работа, зависит глубина и прочность знаний будущего специалиста, его умение самостоятельно решать сложные вопросы, его успешная будущая профессиональная деятельность. Многие ученые отмечали, что самостоятельная работа студента не должна сводиться к тому, чтобы он механически усваивал сумму знаний и готовых выводов. Именно таким пороком страдала дореволюционная высшая школа. В отечественной высшей школе II половины XIX в. царил отрыв науки от практики. В университетах господствовала система зубрежки. Студенту не прививали навыков в самостоятельном решении практических вопросов, не приучали задумываться над тем, как нужно применять знания, полученные в учебном заведении, на жизненной поприще. Тем не менее дореволюционной высшей школой был накоплен анализ положительного опыта организации самостоятельной работы студентов, который представляет интерес для современной отечественной педагогической науки.

Развитие и совершенствование самостоятельной работы студентов в значительной мере зависело от университетских профессоров, которые, тесно общаясь со студентами, имели возможность «направлять их умственное стремление» и организовывать самостоятельную работу. Однако содержание лекций чаще всего не заключало в себе тех побудительных стимулов, которые заставляли бы студентов обращаться к изучению источников и литературы. Дореволюционные университеты наряду с передовыми представителями русской науки были представлены реакционной профессурой, часть которой отличалась оторванностью от науки, заскорузлостью и консервативностью. Были профессора, читавшие по 20-25 лет один и тот же курс лекций, не обновляя и не совершенствуя его. Их лекции одурманивали сознание учащейся молодежи и не ста-

вили задачи заставить студентов думать или обращаться к изучению дополнительной литературы.

Передовые представители русской интеллигенции (Т.Н. Грановский, П.Г. Редкий, И.И. Срезневский, Ф.И. Буслаев и др.) в своих лекционных курсах знакомили студенческую молодежь с новыми достижениями науки, заставляли критически относиться к действительности. Передовые ученые были тесно связаны с учащейся молодежью и не действовали по принципу «пришел, прочитал и ушел». Характерными чертами деятельности лучших преподавателей российских университетов были близкая связь со студентами, умение возбудить в них любовь к науке, обеспечение учащихся необходимыми научными и учебными пособиями, организация самостоятельной работы студентов и руководство ею.

Мысли об активизации самостоятельной работы студентов неоднократно высказывались на страницах «ЖМНП». Здесь мы находим горячих поклонников обязательности посещения лекций студентами, ибо лекции – это «основа обучения» в университете, а также их оппонентов, которые утверждали, что вовсе нет необходимости обязательно посещать лекций, что лекции вообще не нужны. В «ЖМНП» с освещением вопроса о роли лекции выступили крупнейшие педагоги Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский. Общим, что объединяло их точки зрения в вопросе о роли лекции, было то, что они центральное место отводили самостоятельной работе студентов, а лекции предлагали превратить в своеобразные консультации, на которых профессор мог бы в живой беседе со студентами убедиться, как они успели в изучении науки. В статье «Чего мы желаем?» Н.И. Пирогов подчеркивал, что на университетских лекциях студенты обычно являются «пассивными слушателями», т.к., слушая лектора, учащимся приходится только напрягать свое внимание и бороться с собственными мыслями, которые вырываются обнаружиться, в этой борьбе студент нередко теряет нить в изложении предмета; закравшееся сомнение остается у него нерешенным, и он выносит с лекции многое неясным и неразгаданным» (1, с.195). Лекции, по мнению Н.И. Пирогова, допустимы, когда преподаватель владеет особым даром слова и излагает новые научные истины. В остальных случаях Н.И. Пирогов предлагал заменить обыкновенные лекции сократовским способом учения в виде бесед преподавателя со студентами. Перед такой беседой студенты знакомятся с источниками и пособиями, т.е. готовятся к планируемой беседе. «При этом способе преподавания профессору не было бы никакой необходимости читать свои лекции всякий день и терять время на систематическое изложение таких истин, которые каждый слушатель, знающий грамоту «сколько-нибудь подготовленный, может сам прочитать, не спеша

и хорошенько обдумав, в любом учебнике» (1, с.195-196).

По мнению Н.И.Пирогова, лекция не нужна, если существуют хорошие учебники и руководства. Целесообразнее заставить студентов работать самостоятельно, чем оставлять их в роли пассивных слушателей лекций. Необходимо выбрать какое-либо пособие, определить в нем главный отдел, который бы студенты к назначенному сроку изучили и после изучения пришли к преподавателю и в беседе с ним разобрались в содержании заданного материала.

Н.И.Пирогов был против традиционного метода сообщения новых знаний студентам при помощи лекций. Метод этот не оправдывал себя потому, что студенты ограничиваются минимумом знаний и не представляют как следует изучаемую науку, «ибо считают вполне достаточным вытверживание профессорских записок». Н.И.Пирогов считал, что студентам следует поручать самостоятельно подготавливать некоторые темы, чтобы в отведенное для этих тем лекционное время проводить собеседование. Темы для самостоятельной подготовки должны быть несложные, доступные и хорошо освещенные литературой. Н.И.Пирогов был неправ, утверждая, что следует отказаться от «систематического преподавания наук с кафедры». Лектор может расшевелить мысли слушающих и дать стимул к самостоятельному изучению особенно сложных вопросов науки, он может показать студентам, как и с чего начинать это изучение. И если преподаватель любит науку и увлечен ею, он не может говорить о ней безразлично, он так или иначе «взволнует» аудиторию.

К.Д.Ушинский предлагал профессорам представлять в начале каждого семестра на утверждение ученого совета факультета «программу того, что намерены читать в продолжение года и что они предоставляют прочесть и изучить самим студентам, с указанием руководств и пособий»... Одним из положительных результатов данного порядка будет, по К.Д.Ушинскому, то, что заставит студентов заниматься гораздо серьезнее, приучит их к самостоятельной работе, и не будут они, как делают часто, полагаться на то, что к экзамену студенты успеют протвердить профессорские тетрадки. Даже не одно изучение какого-нибудь учебника или сборника фактов, постановлений и пр., но и самостоятельная разработка под руководством и источникам тех или других отделов науки должны быть предоставляемы самостоятельной работе студентов (2, с.71-72). К.Д.Ушинский считал возможным задавать студентам самостоятельное изучение произведений писателей, сочинений историков. Он призывал к тому, чтобы активизировать самостоятельную работу студентов, чтобы выпускники вузов выходили в жизнь с широкими и глубокими знаниями.

В 1871 г. МНП признало, что «одно обыкновенное академическое преподавание в наших университетах, то есть чтение лекций, вообще недостаточно для привлечения студентов к серьезным научным работам и занятиям...» и предложило ученым советам университетов высказать соображения о тех мерах, которые используются для привлечения студентов к самостоятельной работе.

В середине XIX в. в учебно-воспитательном процессе отечественных университетов редко использовались практические и семинарские занятия как формы организации самостоятельной работы студентов. В Харьковском университете с 1852 г. практиковались «факультетские заседания», на которых теоретическое изучение словесности оживлялось практическими занятиями. На этих заседаниях в присутствии студентов всего факультета читались научные и литературные статьи, написанные студентами и предварительно проверенные профессорами. Отмечалось положительное влияние этих занятий на развитие молодых людей». Однако в 1861 г. «Отечественные записки» с сожалением отмечали, что так называемые «семинарии» в университетах как необходимое и «важное учреждение» плохо прививаются. На юридических факультетах, по свидетельству П.Дрошина, не было никаких практических занятий. В 1879 г. он писал: «С юриста... на экзамене ничего иного, кроме знаний лекций, не требуется; обязательных же каких-нибудь работ, в которых бы могла проявиться самостоятельность студента, нет в курсе» (3, с.19).

Самостоятельная работа студентов в учебных заведениях организовывалась примерно одинаково. На историко-филологическом факультете Санкт-Петербургского университета распределялись задания среди студентов по отдельным проблемам: один разбирал духовные грамоты московских князей, другой польские источники истории «смутного времени, третий переводил и комментировал Одерборна, четвертый работал над жалованными грамотами литовских князей. Во время экзаменов применялся не только устный опрос, но и письменное изложение студентом какой-либо темы. На историко-филологическом факультете Московского университета студенты писали сочинения и другие письменные работы на всех курсах, за лучшие работы получали премии и медали. В Казанском университете студенты последних курсов писали полукурсовые сочинения, на экзаменах представляли письменные ответы. В Харьковском университете студенты во время сессий получали список источников и пособий, которые должны были самостоятельно изучить дома. На кафедре всеобщей истории практиковался критический разбор имеющихся учебных пособий по всеобщей истории. Студенты исходили из данных, полученных на лекциях, и исправляли ошибочные факты и

выводы, содержащиеся в пособиях. Аналогичные методы использовались также в Новороссийском университете.

В Киевском университете практические занятия включали в себя научные беседы студентов под руководством преподавателей; устное изложение студентами какой-либо части науки по одному или нескольким классическим сочинениям; письменные ответы, написанные в аудитории на заданные преподавателем вопросы; разбор и истолкование источников; сочинения на темы, рекомендованные преподавателем или самостоятельно избранные студентами. Своевременное выполнение самостоятельных работ и их качество принимались во внимание при устных испытаниях.

Можно утверждать, что методы организации самостоятельной работы в университетах весьма схожи. Профессор кафедры славянских наречий Санкт-Петербургского университета И.И.Срезневский указывал на постоянство методов организации самостоятельной работы и необходимость более основательной их разработки (6, с.247). Подчеркивая важность самостоятельной работы студентов, он отмечал, что при ее организации педагогу следует принимать во внимание объем и трудности задаваемого материала, степень подготовленности студента. Педагог предложил некоторые способы организации самостоятельной работы студентов. Так, если студент добивается низкой степени кандидата, то он обращается за помощью к одному или нескольким профессорам с тем, чтобы выбрать тему, узнать о пособиях, их толковании и т.д., т.е. здесь студент на каждом шагу нуждается в советах преподавателя. Другим средством в организации самостоятельной работы студентов было задание научных задач, за успешные решения

которых студенты получали поощрения: золотые и серебряные медали.

В «ЖМНП» (1871, август) опубликован отчет доцента кафедры всеобщей истории историко-филологического факультета Казанского университета Н.А.Осокина о ходе занятий со студентами «исторической семинарии». Рассказывая об опыте работы со студентами, автор отмечает, что он ставил две цели: педагогическую (подготовить хорошего преподавателя истории, поэтому студенты практиковались в проведении школьных уроков) и научную. Значительная часть предмета всеобщей истории предоставлялась самостоятельному изучению студентов. Занятия в «исторической семинарии» велись по системе докладов. Темы, которые брались студентами для самостоятельной работы, были весьма широкими. Доклады являлись частью обширных сочинений. Студенты работали над темой продолжительное время. Обсуждение докладов принесло пользу самим докладчикам, присутствующим и принимающим участие в обсуждении. На таких занятиях находилась большая часть студентов факультета, которая весьма интересовалась очередной темой.

Идеи педагогов дореволюционного периода об организации самостоятельной работы студентов не потеряли своей значимости и сегодня, в начале XXI в. Реализованные на практике, они могут способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса в современной высшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. - М., 1952.
2. Ушинский К.Д. Собр. соч. Т.3. - М.-Л., 1948.
3. Дрошин П. Юристы в университете // Отечественные записки, 1879, №5.

Экономические науки

КАЧЕСТВО КАК НАУКА И ЕГО СВЯЗЬ С ЕСТЕСТВЕННЫМИ НАУКАМИ

Герасимчик М.Г., Данилин В.Н.

*Кубанский государственный технологический университет
Краснодар, Россия*

«XXI век – век качества. Развитые страны сегодня отказываются от путей количественного роста. Качество вот что поможет выйти на дорогу устойчивого развития, сберечь и приумножить ресурсы планеты Земля, обеспечить процветание народам и государствам».

«Качество как научная дисциплина ничем не отличается от остальных отраслей научных знаний. Недостаток ее по сравнению с другими дисциплинами состоит в том, что она очень молода и поэтому часто совершенно неизвестна широкой общественности».

Качество – наука, которая оперирует в системе, в которой взаимодействуют производители и потребители. Производители - производят продукцию и услуги. Производителей можно разделить на исполнителей и руководителей. Потребители – потребляют продукцию и услуги. Потребителей можно разделить на массовых потребителей и элитных. Качество – наука, устанавливающая закономерности достижения удовлетворенности между производителем и потребителем. Задача качества как науки находить решения, которые позволяли бы создавать баланс интересов.

«Процесс развития совершенства можно представить в виде пирамиды: в основе - классический контроль качества (с самого начала цивилизации), далее - через применение различных техник и методов – к планируемому обеспечению качества (середина XX в.), затем - целостная система качества (80-е гг. XX