

ПОИСКИ НОВЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ В 1920-Е ГГ.

Петаченко Г. А

г. Минск, БГУ

Сложившаяся за многие десятилетия вузовская система в условиях постоянного возрастания требований к качеству подготовки специалистов XXI в. находится в постоянном поиске новых методов и форм организации учебного процесса, содержания и практик преподавания общеобразовательных и специальных учебных предметов. Во многом эффективность проводимых в последние годы в Беларуси реформ зависит от профессионализма и понимания исключительной важности своего труда со стороны профессорско-преподавательского состава вузов, от мировоззренческой подготовки студентов и их целеустремленности в освоении избранной специальности.

Без сомнения, сегодня высшая школа Республики Беларусь по-прежнему нуждается в обращении к опыту прежних лет, к выявлению в практике деятельности советской вузовской системы того, что можно использовать в учебно-методической, организационной и воспитательной работе со студентами. В тоже время имеет свои особенности чуть ли не извечная проблема «власть и интеллигенция», «власть и интеллектуалы», которая в целом разрешается только при создании самого разного рода условий (творческих, моральных, материальных и иных) для максимально полной реализации потенциала профессорско-преподавательского состава вузов. Подобное научное и практическое обращение к прошлому обусловлено и тем, что система образования, являясь социокультурной и исторической ценностью, достаточно консервативна. Она осваивает, накапливает и распространяет важнейшие устойчивые практики эволюционного развития. А, значит, сохраняет традиции и характерные черты общества, его самобытность, тем самым способствуя упрочению национальной самоидентификации.

С распадом Российской империи вся система высшего образования оказалась недееспособной, так как принципы ее функционирования стали непригодными в новых реалиях. Поэтому в начале 1920-х гг. перед Наркомпросами союзных республик стояла задача

создания условий для ускоренной подготовки специалистов, способных в относительно короткий срок возглавить промышленное и сельскохозяйственное производство, государственные учреждения. При этом эти кадры с высшим образованием должны были быть не только политически лояльными к советской власти, но определять успех реализации идеологических установок. Практическое решение данной задачи выявило множество проблем, связанных, в первую очередь, с недостаточным финансированием высшей школы. Так, из-за этого подготовка инженеров в Петрограде, согласно декрета СНК РСФСР «О срочном выпуске инженеров-спецов» от 23 марта 1920 г., была сорвана. За период с июля 1920 г. по 1 июня 1921 г. планировалось в девяти вузах подготовить и выпустить 1418 инженеров, а выпустили всего лишь 328 [19, с. 7]. Срыв плана подготовки был вызван экономическими причинами – хозяйственной разрухой, царившей в городе, голодом, недофинансированием элементарных потребностей вузов и др.

Несмотря на недостаточный объем финансирования, Наркомпрос РСФСР продолжил начатое реформирование высшей школы. На Всероссийском ректорском совещании, проходившем в июне 1923 г., были определены основные направления стратегии реформирования, сводившиеся к принципу максимального сближения учебного процесса с производством. В частности, «Студент, оканчивающий высшую школу, должен быть подготовлен к практической деятельности в избранной им специальности» [6, с. 3]. Конституируя сложное финансовое положение вузов, которое негативно отражалось на проведении реформы, на совещании сформировали делегацию, которая 5 июля 1923 г. на встрече с заместителем председателя СНК РСФСР Л.Б. Каменевым получила от него гарантии поступления необходимых средств на обеспечение высшей школы.

Процесс реформирования проходил одновременно по трем основным направлениям. Первым являлось изменение учебных программ и методов обучения, вторым – усиление идеологической работы, третьим – прямая ориентированность вузов на производство. В 1923 г. учебные планы вузов изменялись в сторону резкого сокращения сроков обучения – до 3,5 лет [6, с. 3]. Однако они являлись лишь примерными, поэтому даже в однотипных вузах могли кардинально отличаться друг от друга. Различия наблюдались в распределении предметов по курсам и даже по количеству часов,

выделяемых на ту или иную дисциплину. В одном вузе какой-то предмет преподавался, а в другом он отсутствовал; в одном вузе на дисциплину отводилось одно количество часов, в другом количество часов по данному предмету было в два и даже в три раза большим. Колебания достигали по одному и тому же предмету в схожих по профилю вузах (и факультетах) от 6 до 18 часов [12, с. 8].

Общая ситуация с ходом реформирования учебного процесса обсуждалась на октябрьском Всероссийском ректорском совещании 1924 г. Мнение большинства собравшихся ректоров, не без подсказки со стороны работников Наркомпроса, свелось к необходимости ограничения лекционного метода и широкого внедрения лабораторно-группового метода, признанного в ходе совещания наиболее отвечающим требованиям высшей школы. Сущность нового метода состояла в том, что студенты, объединенные в бригады, во главе с бригадиром из их среды самостоятельно работали по заданиям от 2 недель до 1 месяца. В заданиях указывались последовательность работы, учебная литература, приводились задачи и упражнения, ставились контрольные вопросы. Преподаватель не объяснял студентам новый материал и консультировал их только в случаях затруднений. По выполнении всех заданий проводились заключительные занятия, на которых бригады отчитывались о проделанной работе. По итогам совещания был определен механизм перевода дисциплин на преподавание с использованием лабораторно-группового метода. Основная роль в этом процессе отводилась предметным комиссиям вузов, определявшим перечень таких учебных дисциплин [11, с. 109].

Следует отметить, что дореволюционная российская высшая школа имела свои методы практического обучения студентов, состоявшие из лабораторных, семинарских и лекционных занятий. Весь смысл лабораторных занятий заключался в том, что студенты естественнонаучных факультетов были обязаны проработать определенное количество заданий в лаборатории, гуманитарии же должны были самостоятельно изучить определенное количество первоисточников. Именно на семинарских занятиях проводились исследования того или иного вопроса на основе критического изучения первоисточников и литературы по теме. На ректорском совещании в докладе проф. Н.И. Челябинова, посвященного вопросу о новых методах преподавания в вузах, прозвучали осторожные оценки в от-

ношении широкого их использования: «Необходимо оговориться, что этот метод, с педагогической стороны, еще не проверен и не оценен в достаточной степени. В общем, его следует рассматривать как тенденцию, которую в ближайшее время надлежит считать основной» [11, с. 110]. Уже в следующем году проф. Н.И. Челябинский заявил, что «современному студенту, прошедшему школу революции и гражданской войны, роль пассивного воспринимателя готового, разжеванного знания не приемлема». Он отмечал также, что «студент занимается активной работой в вузе и требует отмены старой лекционной системы и отыскания каких-либо новых более действенных методов получения знаний» [24, с. 34].

В качестве возможной причины, послужившей изменению взглядов профессора, можно назвать общее увлечение новыми методами преподавания. В 1925 г. периодическая печать наполнилась большим количеством статей, содержащих хвалебные отзывы об их использовании в учебном процессе. В качестве положительных моментов отмечались рост посещаемости занятий – до 90 % от общего числа студентов, улучшение успеваемости по отдельным предметам [22, с. 23]. В целом общая оценка была такова: «В самом применении метода у студентов имеется полное единодушие» [25, с. 27]. Отрицание «старых» методов преподавания исходило не только от пролетарского студенчества и чиновников различных рангов, но и от представителей профессорско-преподавательского состава высшей школы.

С введением новых методов преподавания последовали изменения в формах проверки знаний студентов. В феврале 1925 г. на заседании Совнаркома председатель Главпрофобра РСФСР И.И. Ходоровский заявлял, что пришло время отказаться от зачетов и экзаменов, поскольку при использовании групповых занятий преподаватель имеет возможность контролировать способности и успеваемость каждого студента. Отмечалось, что разработанные новые учебные планы и программы позволяют подготовить высококвалифицированных специалистов [23, с. 21]. Отметим, что подобных взглядов придерживался и ректор БГУ В.И. Пичета, который не раз подчеркивал важность простой фиксации итогов активной учебной деятельности студента в процессе усвоения им знаний, но при условии осознанной самостоятельности и научно-аналитического подхода к предмету изучения [5, с. 142].

Прежние принципы организации учебного процесса и проведения занятий, как оказалось, не соответствовали уровню подготовленности нового студенчества, которое в своем большинстве просто не воспринимало подачу учебного материала. Поиск новых оптимальной формы и метода подачи учебного материала был в центре многочисленных задач Наркомпроса РСФСР, союзных республик. Тем не менее, повсеместное внедрение новых методов преподавания в учебные планы высшей школы без соответствующей их проработки, учета слабых сторон не могло не отразиться на качестве подготовки первых советских специалистов. По воспоминаниям А.П. Пинкевича, вместо деятельности преподавателя ввели самостоятельность студента. Студенты, как губка, впитали в себя все возражения против такой формы занятий, как лекция и восприняли все так догматически, что доходили до крайностей: молодые люди считали возможным отменять объяснения профессоров даже в медицинских клиниках и обучаться на практике у постели больного [18, с. 29].

Небезынтересно рассмотреть влияние введение как бы новых методов преподавания на академическую успеваемость студенчества. В московских вузах успеваемость колебалась от 16 % до 70 %, условные переводы составляли от 6 % до 61,3 %, число исключенных студентов доходило от 1 % до 9,7 %. Так, в МВТУ в 1924/25 уч. г. было переведено с курса на курс 70 % студентов, а в 1925/26 уч. г. – только 56 % [20, с. 23]. Такой разброс цифр происходил из-за отсутствия четких критериев, определявших успеваемость студентов, что осложняло подведение общих итогов. В одних вузах под «успеваемостью студента» понимали сдачу обязательного минимума предметов (такая практика начала применяться с 1923/24 уч. г.); в других – перевод (даже условный) студента на следующий курс; в третьих – сдача всех предметов курса [21, с. 25]. Согласно данным экономического факультета ЛПИ, за 1924/25 уч. г. на первом курсе количество отчисленных и оставленных на второй год студентов составляло 12,2 %, переведенных на второй курс с академической задолженностью (условный перевод) – 47 %. На втором курсе ситуация выглядела следующим образом: 25,7 % и 64 % соответственно. В провинциальных вузах количество неуспевающих студентов в 1926 г. доходил до 41 % [21, с. 25]. В целом успевающих студентов в московских вузах (Текстильный институт, Зоотехнический

институт, Ломоносовский механический институт, Тимирязевская сельскохозяйственная академия и др.) было менее 50 %, и это с учетом понижения уровня требований, предъявляемых преподавателями к студентам в сравнении с довоенным периодом.

Тем не менее, со временем использование новых методов преподавания стало приносить свои плоды, если исходить из показателей уровня успеваемости студентов. В особенности они дали положительный эффект на рабфаках. Так, в Ломоносовском механическом институте в 1923/24 уч. г. при использовании старых методов общая успеваемость выпускников рабфаков составляла 42,1 %, а в 1924/25 уч. г., при использовании новых методов обучения, поднялась до 90 % [8, с. 77]. Но причины достижения такой, как бы качества образования, в большей степени крылись в принципах оценки успеваемости. Нередко зачет или оценка за экзамен выставлялись всей группе. Кроме того, на преподавателей оказывали давление студенческие организации, защищая и опекая неуспевающих студентов. Разумеется, подобная практика реализации «новых методов» приносила рост показателей успеваемости, но вовсе не гарантировала качество подготовки будущих специалистов, а даже вела к снижению их образовательного уровня [9, с. 84].

Во второй половине 1920-х гг. бригадно-лабораторный метод преподавания получил в вузах широкое распространение. В вузах РСФСР до 40 % занятий проводилось в таком режиме. Проведенное по инициативе Главпрофобра в 1926 г. статистическое исследование вузов РСФСР показало, что в среднем на учебные занятия студенчества в день отводилось 1,85 часа на слушание лекций и около 4 часов на лабораторные, практические занятия и самостоятельную работу [1, с. 79]. Схожая картина наблюдалась и в других союзных республиках, в том числе и БССР. В своих воспоминаниях профессор В.Н. Перцев отмечал, что лекции формально запрещались, но профессорско-преподавательский состав нередко сознательно нарушал это предписание учебной части, и лекции все-таки читались [14, с. 109].

На уровень успеваемости студентов влияла их изначальная слабая подготовленность к учебе. По поводу общего образовательного уровня абитуриентов преподаватели констатировали, что «Сравнительно лучше подготовлены окончившие техникумы, менее хорошо – выпускники школ второй ступени и очень слабо – посту-

пающие из рабочих факультетов». В этой связи один из профессоров отмечал: «Из всех поступающих действительно подготовленными являются не более 5 %» [7, с. 37]. Говоря о неудовлетворительной подготовке студентов, окончивших рабфаки, ректор БГУ В.И. Пичета даже предлагал увеличить сроки обучения в университете на один год [15, с. 13].

Новым этапом в развитии высшей школы стала резолюция июльского (1928 г.) Пленума ЦК ВКП (б), в которой отмечалось, что «в целом дело подготовки специалистов следует признать в настоящее время неблагополучным». Отмечалось, что система подготовки специалистов органически не увязана с промышленностью и не приспособлена к темпам ее развития. В этой системе не обеспечено усвоение молодыми специалистами отечественной и иностранной науки и техники. В очередной раз было отмечено, что «громадным недостатком» является чрезмерная продолжительность пребывания в вузах [17, с. 144].

На основании решений Пленума были разработаны общесоюзный и республиканские пятилетние планы подготовки специалистов. В БССР его обсуждало в апреле 1929 г. Всебелорусское совещание по высшему образованию, на котором вопросы очередного обновления учебных планов рассматривались в тесной связи с применением новых методов преподавания. Признавалось целесообразным построение учебных планов педагогических специальностей по трем циклам: общественному, методико-педагогическому и специальному. Необходимо было придать отделениям педфака БГУ «практическую установку» (например, социально-историческому отделению – политико-просветительскую). Реорганизация принципов работы высшей школы, проходившая в соответствии с новыми партийными директивами и под знаком максимального использования активных методов обучения, так или иначе, отразилась на 80–90 % учебных планов многих вузов, в том числе и БГУ [10, с. 9].

В итоге реконструкция учебного процесса в масштабе СССР привела к существенному сокращению сроков обучения студентов. Это сказалось на уровне подготовки будущих кадров. Ежегодно среди не выполнивших учебные планы оказывалось свыше 50 % студентов советских вузов. Процветало второгодничество, значительное число студентов фактически училось по 7–8 лет, имели место случаи 13-летнего нахождения в вузе [2, с. 17]. В 1928 г. более

200 студентов Московского университета числились в нем от 8 до 15 лет [13, с. 10]. Все это дало повод появлению в студенческой прессе статьи, ставившей вопрос о полной ликвидации университетов.

Поскольку система проверки знаний была сведена лишь к коллективным ответам, какой-либо другой метод проверки исключался. Это снижало индивидуальную академическую активность студента и его ответственность за результаты учебы, нивелировало участие профессоров и преподавателей в учебной работе. В начале 1930-х гг. подобные перекосы вызвали необходимость пересмотра ранее принятых решений. Однако они не должны были перечеркнуть то главное, что было достигнуто на протяжении 1920-х гг. – пролетарскую парадигму в организации и осуществлении учебного процесса, когда на его выходе должен был быть сформирован новый, «красный специалист».

Использованная литература

1. Абиндер, А. Бюджет времени и условия жизни студенчества вузов РСФСР / А. Абиндер // Народное просвещение. – 1927. – № 1. – С. 79.
2. Аврус, А.И. История российских университетов: Очерки / А.И. Аврус. – М.: Московский общественный научный фонд, 2001. – 85 с.
3. Броннер, В.М. Назревшая реформа / В.М. Броннер // Научный работник. – 1925. – № 1. – С. 121–123; Гребеча, М.К. К вопросу о реформе методов преподавания в высшей школе / М.К. Гребеча // Научный работник. – 1925. – № 3. – С. 15–18; Державин, Н.С. К вопросу об университетской реформе / Н.С. Державин // Научный работник. – 1925. – № 1. – С. 112–121; Тимирязев, А.К. Об идеологической базе высшей школы / А.К. Тимирязев // Научный работник. – 1925. – № 1. – С. 105–112.
4. Бутягин, А.С. Университетское образование в СССР / А.С. Бутягин, Ю.А. Салтанов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1957. – С. 51.
5. З пратакольнага запісу даклада У.І. Пічэты аб праблемах і перспектывах універсітэцкага развіцця. 4 сакавіка 1926 г. // Памяць і слава: Першы рэктар Беларускага дзяржаўнага

- ўніверсітэта – Уладзімір Іванавіч Пічэта / склад. : С.М. Ходзін, М.Ф. Шумейка, А.А. Яноўскі. – Мінск: БДУ, 2011. – С. 142.
6. И.К. Ректорское совещание / И.К // Еженедельник народного комиссариата просвещения РСФСР. – 1923. – № 6. – С. 1–3.
 7. Каменев, С.А. К вопросу о комплектовании высших учебных заведений и успеваемости студенчества / С.А. Каменев // Научный работник. – 1927. – № 3. – С. 37.
 8. Касаткин, В. Большое место вузовской работы / В. Касаткин // Народное просвещение. – 1926. – № 1. – С. 76–81.
 9. Кондратьев, А. К итогам выпускной проверки знаний на рабфаках в 1925/26 уч. году / А. Кондратьев // Народное просвещение. – 1927. – № 3. – С. 84–91.
 10. Кореневский, И. Роль Белорусского Государственного Университета в подготовке кадров (К 10-летию БГУ 1921–1931 г.) / И. Кореневский // Десять лет Белорусского Государственного Университета 1921–1931 гг. Издание правительственной комиссии по празднованию десятилетия высшей школы в БССР – Мн., 1931. – С. 9–20.
 11. Коршаков, И. Совещание ректоров ВУЗ / И. Коршаков // Народное просвещение. – 1924. – № 11–12. – С. 109–110.
 12. Луначарский, А.В. Состояние высшего образования и перспективы его развития / А.В. Луначарский // Народное просвещение. – 1927. – № 2. – С. 6–10.
 13. Марков, М. Нужны ли нам университеты? / М. Марков // Красное студенчество. 1929. – № 3. – С. 10–11.
 14. НАРБ. Фонд 205. – Оп. 1. – Д. 751. Л. 109. Воспоминания Перцева датированы 1941 г.
 15. НАРБ. – Фонд 205. – Оп. 1. – Д. 161. Л.13. Постановления Наркомпроса БССР. Протоколы заседаний правлений БГУ.
 16. О лабораторно-групповом методе в вузах // Еженедельник Народного комиссариата просвещения РСФСР. – 1925. – № 1. – С. 17–20.
 17. Об улучшении подготовки новых специалистов (Резолюция пленума ЦК ВКП(б) от 12/VII 1928.). / Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Ин-т планирования и организации нар. образ. – 3-е изд., пересм. и доп. – Л.; М.: Народный

- ком. прос. РСФСР – Огиз, 1931. под ред. И.Д. Давыдова. – С. 144.
18. Пинкевич, А.П. К истории высшей школы в СССР / А.П. Пинкевич // Красное студенчество. – 1928. – № 3–4. – С. 29–33.
 19. Подготовка инженеров-спецов // Бюллетень официальных распоряжений и сообщений народного комиссариата просвещения РСФСР. – 1921. – № 32. – С. 7.
 20. Попов, К.А. Об успеваемости московского студенчества / К.А. Попов // Красное студенчество. – 1927. – № 10. – С. 22–24.
 21. Проверка академической успешности студентов // Народное просвещение. – 1924. – № 4–5. – С. 25–27.
 22. Раппорт, Б. Полностью на лабораторный / Б. Раппорт // Красный студент. – 1925. – № 1. – С. 23–24.
 23. Ходоровский, И.И. Состояние вузов в РСФСР / И. Ходоровский // Народное просвещение. – 1925. – № 21. – С. 19–23.
 24. Челябинов, Н.И. О реформе методики преподавания в высшей школе / Н.И. Челябинов // Народное просвещение. – 1925. – № 6. – С. 33–36.
 25. Чиряев, Г. О дальтон-плане на рабфаке ЛГУ / Г. Чиряев // Красный студент. – 1925. – № 2. – С. 27.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР

ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Сатиков И. А., Алесандренков Ю. В.,
Шибалко В. В.

г. Минск, БНТУ

Дистанционное образование на сегодняшний день является одним из наиболее активно развивающихся направлений в мировой образовательной среде. Специалисты в области образования считают дистанционное образование новым стратегическим направлением в развитии образовательных технологий [1]. Его достоинства обусловлены значительным расширением возможностей и сервиса предоставляемых образовательных услуг обучающимся, широким использованием идеи маркетингового подхода к обслуживанию студентов. Дистанционное образование представляет собой высоко-